

Marcela Clarissa Damasceno
Rangel de Farias

A docência em fio:

alinhavos sobre
o profissionalismo
docente na trama
da BNCC



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS

A DOCÊNCIA EM FIO:

Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC

São Leopoldo

2020

MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS

A DOCÊNCIA EM FIO:

Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane Klaus

São Leopoldo

2020

Capa e ilustrações gráficas

Daniel Cunha

E-mail: danielcunhapp@gmail.com

São Leopoldo, 2020

Farias, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de.

F224d A docência em fio : alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC / Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias. - São Leopoldo, 2020.
213 f. : il. col.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação - São Leopoldo, 2020.
Orientador: Prof.^a Dra. Viviane Klaus.

1. Profissionalização docente. 2. Desprofissionalização docente.
3. Reprofissionalização docente. 4. BNCC. 5. BNC – Formação. I.
Título.

CDD 371.12

Ficha Catalográfica: Solange Hiller Herthz Santos CRB-3/1058

MARCELA CLARISSA DAMASCENO RANGEL DE FARIAS

A DOCÊNCIA EM FIO:

Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

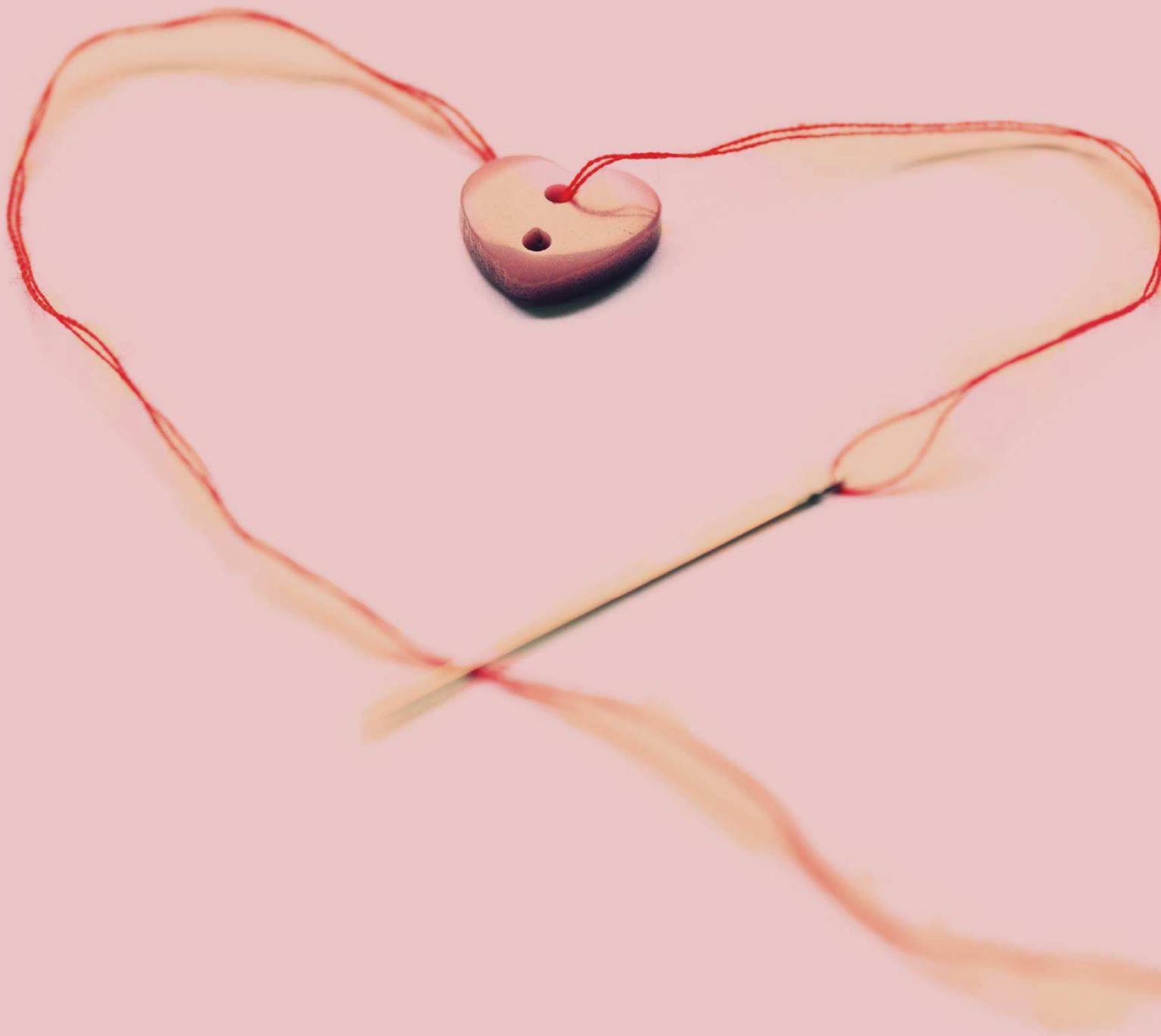
Profa. Dra. Viviane Klaus (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(UNISINOS)

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
EP	Ensino Profissional
FIC	Formação Inicial Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica





Este trabalho é dedicado a quem tece, de forma invisível, o colar. À agulha que não aparece.
À costureira que não vai à festa. Ao professor.



AGRADECIMENTOS

A Marcílio, meu pai e primeiro professor. A Marcílio, meu filho, por me ensinar e aprender comigo. Aos meus Marcílios, pai e filho, agradeço pela inspiração diária; por, cada um ao seu modo, terem me aproximado da docência e me feito ver nela tão plurais sentidos. Meu menino Marcílio, agradeço por sua compreensão nos meus momentos de ausência.

À minha mãe, Natercia, pelo suporte, cuidado e acolhida. E à Camila, por ser norte, presença e inspiração: você nasceu para ser professora. Obrigada pelo apoio, pela compreensão nos momentos em que estive ausente, pelo cuidado e suporte.

Aos meus professores e professoras, dentre os quais destaco minha avó, Euzir, e minhas tias Stela, Márcia, Bernadete e Côca, entre as quais eu vivi a escola antes mesmo de ser aluna (FONTANA, 2017). Obrigada por terem participado de diversas maneiras da construção deste caminho, sobretudo pelo que as vejo mobilizar enquanto coordenadoras escolares e professoras do Instituto Dom Barreto.

À professora Dra. Viviane Klaus, orientadora e companheira de trajetória, pelas discussões que mudaram minha visão de mundo. Agradeço por me escutar, me contrapor, construir este percurso comigo de forma paciente e sempre direta e verdadeira; por, incessantemente, colocar-me em perspectiva, orientar-me e prender-me ao foco; por desfazer ideias postas e me apresentar novas formas e novos locais de onde e para onde olhar; por me apresentar leituras e me inspirar ao falar; por alinhar meus pontos inacabados, cortar linhas soltas, desfazer os pontos “mal feitos” e refazê-los comigo até que este trabalho pudesse ser apresentado. Agradeço, em especial, pela paciência, por sua atenção e seus conselhos. Seu profissionalismo e dedicação estão evidenciados nesta pesquisa.

Aos professores doutores Alfredo Veiga-Neto e Roberto Dias Silva, pelas importantes e generosas contribuições com suas produções e pesquisas, e também pelas sugestões tanto no Exame de Qualificação quanto na Defesa da Dissertação. Registro aqui minha profunda admiração.

Ao Instituto Dom Barreto, por ser meu lugar de fala, pela minha formação e pelas oportunidades que me dá de profissionalização; pelo aprendizado constante, pelas experiências vividas e pessoas que coloca em minha vida.

Aos alunos, por tudo o que me ensinaram e continuam ensinando no miúdo do cotidiano.

À UNISINOS e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos (PPGEdu), agradecimento que estendo a todos os funcionários e funcionárias, em especial, Prof. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna e Prof. Dra. Betina Schuler, coordenadoras de nosso curso, que fizeram parte desta caminhada; e também aos colegas do PPG-Edu, turma do Colégio Diocesano, em Teresina, Piauí, pela oportunidade de troca, de estudo e de aprendizado. Aos amigos que fiz e que levarei comigo. Um agradecimento especial aos professores do programa, pelas aulas ministradas, leituras propostas, inquietações provocadas e conhecimentos partilhados.

Ao grupo da Prática de Pesquisa, pela escuta, pelo debate e pela construção de forma coletiva. Cada um, com sua pesquisa, está de algum modo presente aqui também.

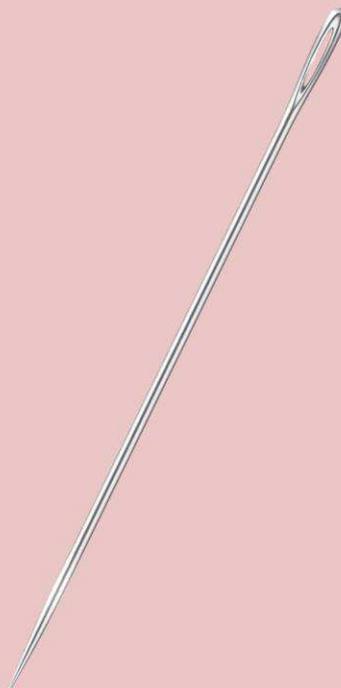
Aos primos, Isabella e Tião, por insistirem que “era hora de iniciar o mestrado”, acreditando que eu era capaz quando eu duvidava disso. Obrigada pelo apoio e incentivo para que eu continuasse buscando novos conhecimentos. (Agora não quero parar!).

A Elizonete e Aline, por minhas primeiras revisões e impressões.

Agradeço ao Daniel Cunha pela belíssima capa deste trabalho.

A tantos amigos e amigas que levo comigo nesta caminhada e que seria impossível citar. Agradeço àqueles que fizeram parte de minha trajetória e que colaboraram para a realização deste estudo, pois este trabalho não seria possível sem a ajuda de muitas pessoas.

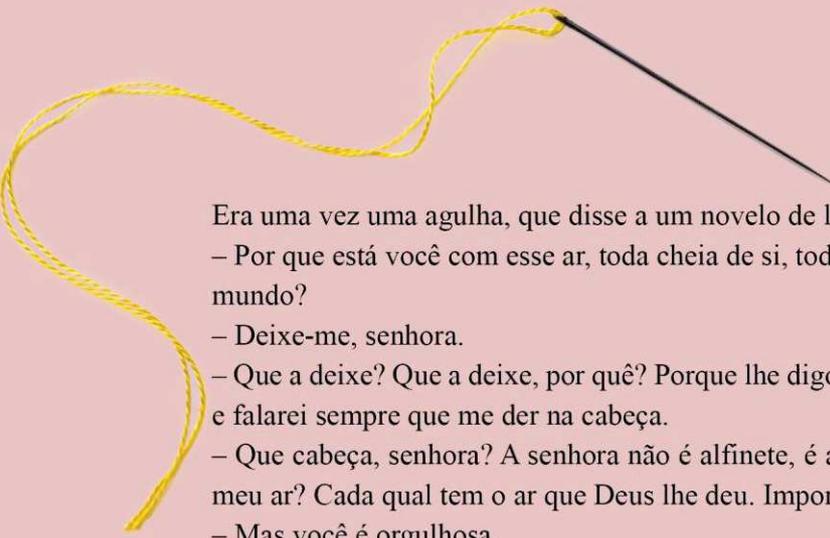
Àqueles que lutam pelas políticas públicas de valorização da docência que, de alguma forma, ainda que possam ser problematizadas, buscam dar valor social ao professor, profissionalizando-o.







“A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo. [...] A vida é um colar. Eu dou o fio, as mulheres dão as missangas.” (COUTO, 2009, p. 2).



Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

– Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

– Deixe-me, senhora.

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

– Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

– Mas você é orgulhosa.

– Decerto que sou.

– Mas por quê?

– É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

– Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

– Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

– Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

– Também os batedores vão adiante do imperador.

– Você é imperador?

– Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana - para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

– Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. [...]

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

– Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

– Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

– Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária! (ASSIS, 2016, p. 69-72).

Quem é mais importante: a agulha, porque abre caminhos, ou a linha, porque une coisas?

RESUMO

Este estudo procurou compreender a produção da docência no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos relacionados a ela, tendo em vista os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes, categorias analíticas resultantes da pesquisa. Os objetivos do estudo foram: compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação; compreender o contexto contemporâneo e seus efeitos no trabalho docente; mapear, analisar e produzir as categorias de análise e tecer a trama analítica, de modo a entender como a docência é produzida no contexto da BNCC e de outros documentos selecionados como *corpus* empírico nos sites do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Movimento Todos pela Educação*; e, especialmente, examinar os modos contemporâneos de constituição do trabalho docente no Brasil, focalizando, principalmente, os processos de (des)profissionalização do magistério e as tentativas de reprofissionalização. Analisam-se os sentidos de profissionalidade, o profissionalismo docente e as mudanças nos saberes da formação profissional que vêm sendo estabelecidos na BNCC e na Política Oficial para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para tanto, adota-se a análise documental como lente teórico-metodológica de pesquisa e se compreendem documentos como monumentos. (FOUCAULT, 2013; LE GOFF, 1996). Analisam-se dois grandes blocos documentais: o primeiro é composto de documentos legais, de pareceres, da própria BNCC (Lei 13.415/2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019); o segundo bloco refere-se a documentos que subsidiam a construção da BNCC e da BNC-Formação, presentes nos sites dos movimentos. Apresenta-se uma contextualização da trama das reformas educacionais neoliberais, de modo a compreender a lógica que a inspira, bem como a forma como ela age sobre os modos de ser da escola e, especialmente, do professor. Em seguida, realizam-se breves considerações sobre a racionalidade neoliberal, o empresariamento da sociedade e a BNCC, bem como sobre as mudanças no mundo do trabalho, a partir da Teoria do Capital Humano. Apresenta-se uma discussão sobre os saberes constitutivos da docência e sobre o profissionalismo docente, aspecto que ganha centralidade neste trabalho, a partir de um histórico da profissionalização do professor, no qual se procura mostrar como os retratos da docência no Brasil são constituídos ora em torno da vocação e da maternidade, que desprofissionaliza a docência, ora em torno de saberes técnicos e profissionais. O capítulo analítico é dividido em três seções: a primeira delas é introdutória; a segunda apresenta a categoria *profissionalização docente*; e a terceira analisa

as categorias *reprofissionalização docente* e *desprofissionalização docente* em conjunto, porque estão profundamente articuladas. Vislumbra-se, com as análises feitas, que a ressignificação de “boas práticas pedagógicas” e a adoção da lógica de definição de competências profissionais docentes se constituíram a partir de processos de responsabilização dos professores, amparados na performatividade. Em conclusão, argumenta-se que a nova Política de Formação de Professores coloca em circulação um processo dual que desprofissionaliza – ao mesmo tempo em que (re)profissionaliza – a docência, a partir da formação com ótica gerencialista e performática.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Desprofissionalização docente. Reprofissionalização docente. BNCC. BNC-Formação.

ABSTRACT

This study sought to understand the production of teaching in the context of the Brazilian Common National Curricular Base (BNCC) and other related documents, in view of the processes of professionalization, deprofessionalization and reprofessionalization of teaching, which were resultant analytical categories of the research. The objectives of the study were: to understand the BNCC in the context of the neoliberal rationality in its interface with education; to understand the contemporary context and its effect in the teaching work; to map, to analyze and to produce the categories of analysis and to weave the analytical web, in order to understand the way teaching is produced in the context of the BNCC and other documents selected as empirical corpus in the websites of the *Movimento pela Base Nacional Comum* and of the *Movimento Todos pela Educação*; and, especially, to examine the contemporary ways of constitution of the teaching work in Brazil, focusing, mainly, on the processes of (de)professionalization of teaching and the attempts of its reprofessionalization. The study analyzes the meanings related to profession, teaching professionalism and changes in professional-education knowledge that have been established in the BNCC and in the Official Policy for Elementary Teachers' Education (BNC-Formação). In this regard, the research uses the documentary analysis as a theoretical-methodological approach and understands documents as monuments. (FOUCAULT, 2013; LE GOFF, 1996). Two great blocks of documents are analyzed: the first one is composed of legal documents, reports, the BNCC (Law no. 13.415/2017) and the National Curricular Guidelines and the National Common Base for Pre-Service Education of Elementary Teachers (Resolution CNE/CP no. 2/2019); the other block concerns documents that subsidize the construction of the BNCC and the BNC-Formação, from the websites of the movements. The study presents a contextualization of the web of the neoliberal educational reforms, in order to understand the logic that inspires it, as well as the way it acts on schools' and, especially, teachers' ways of being; after that, it makes brief considerations on the neoliberal rationality, the entrepreneurism of society and the BNCC, as well as on the changes in the labor world, from the Theory of the Human Capital. It also presents a discussion on the knowledge that is constituent of teaching and on teaching professionalism, an aspect that becomes central in this work, from a description of the professionalization of teachers, in which the study seeks to show the way the frames of teaching in Brazil are constituted, sometimes around vocation and maternity, which deprofessionalizes teaching, sometimes around technical and professional knowledge. The analytical chapter is divided in three sections: the first one is

introductory; the second one presents the teaching professionalization category; and the third one jointly analyzes the teaching reprofissionalization and teaching deprofissionalization categories, because they are deeply articulated. The study observes, with the analyses, that the reframing of “good teaching practices” and the adoption of the logic of definition of teaching professional abilities were constituted from processes of accountability of teachers, supported by the concept of performance. In conclusion, the research argues that the new Policy of Teacher Education disseminates a dual process that deprofissionalizes – and simultaneously (re)profissionalizes – teaching, from the proposal of an educational process with managerial and performative perspectives.

Keywords: Teaching professionalization. Teaching deprofessionalization. Teaching reprofessionalization. BNCC. BNC-Formação.

SUMÁRIO

PARTE I: PRIMEIRAS LINHAS	17
1 INTRODUÇÃO	19
PARTE II: MARCANDO O MOLDE.....	26
2 UMA INTRODUÇÃO À TRAMA.....	27
2.1 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa	27
2.2 Revisão de Literatura.....	37
2.3 Lentes Teórico-Metodológicas da Pesquisa	43
2.4 A BNCC em Linhas Gerais: Contextualizando e Costurando a Trama das Reformas Educacionais Neoliberais	56
PARTE III: ALINHAVOS	65
3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE RACIONALIDADE NEOLIBERAL, EMPRESARIAMENTO DA SOCIEDADE E BNCC	66
3.1 Notas sobre a Racionalidade Neoliberal e o Empresariamento da Sociedade	66
3.2 As Mudanças no Mundo do Trabalho, a Teoria do Capital Humano e a Educação como Investimento	73
4 O TRABALHO DOCENTE: UMA TARDIA PROFISSIONALIZAÇÃO, A PERFORMATIVIDADE E A REPROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	84
4.1 A Docência como Objeto de Investigação	85
4.2 Performatividade Docente	93
4.3 Modelos de Profissionalismo e Identidade Docente.....	99
4.4 Histórico da Profissionalização Docente: as Tentativas de Profissionalização Docente, a Desprofissionalização e a Reprofissionalização sob Outra Ótica	107
PARTE IV: O DIREITO E O AVESSE DO TECIDO.....	128
5 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	129
5.1 Notas Introdutórias sobre os Documentos da BNCC e da BNC-Formação: Reflexos da BNCC na Política de Formação de Professores	130
5.2 Da Profissionalização Docente.....	140
5.3 A Reprofissionalização Docente e a Desprofissionalização Docente	162
5.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a BNC-Formação..	170
5.3.2 A Adoção da Perspectiva de Competências Profissionais Docentes na BNC-Formação .	178
PARTE V: O ARREIMATE	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185

PARTE VI: O SENTIDO DO FIO DO TECIDO.....	189
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A – DOCUMENTOS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> EMPÍRICO	206
APÊNDICE B – O QUE O TODOS PELA EDUCAÇÃO DIZ SOBRE A BNC-FORMAÇÃO.....	209

1ª Parte:

Primeiras linhas



1 INTRODUÇÃO

[...] pois bem, as nossas subjetividades já não são produzidas e governadas como dantes. Correlativamente, o mesmo sucede com a educação, que já não se mostra capaz, como dantes, de sustentar com convicção, e sem melindres, os ideais característicos das Luzes e sua missão a um só tempo crítica, civilizadora e emancipadora dos homens. Com efeito, as críticas mais inteligentes e substanciais que lhe são dirigidas de certo tempo pra cá a acusam de ter-se deixado reduzir a algo meramente instrumental e, nessa condição, de ter-se convertido em uma espécie de grande dispositivo psicopedagógico e técnico-científico de adestramento e sujeição dos corpos-subjetividades infanto-juvenis, munindo o sistema de produção capitalista das forças vitais necessárias ao seu bom funcionamento e garantindo a docilidade política dos indivíduos e coletividades. (GADELHA, 2017, p. 130).

Esta pesquisa tem como tema a produção da docência no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mais especificamente, procura estudar a BNCC com a finalidade de entender como a docência é compreendida e produzida nesse contexto, e em outros documentos relacionados a ela, focalizando nos processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes.

Silva (2015) ressalta que as duas últimas décadas assinalaram intensas reformas nas políticas de escolarização, nas quais a BNCC se insere, especialmente para situar os currículos escolares no interior de novas gramáticas políticas e pedagógicas: em uma economia movida a conhecimento, os currículos escolares estabeleceram-se a partir de outro perfil formativo, vinculado às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que reforçam que é preciso investir em capital humano, formar um sujeito empreendedor, capaz de resolver problemas com criatividade e proatividade, segundo uma lógica de performance, competitividade e inovação, que produz uma reinvenção da sociedade, dos sujeitos e das instituições (especialmente da escola), dentro de uma nova racionalidade, a neoliberal.

Vem se disseminando, no campo educacional, uma nova discursividade, própria da gestão e do mundo empresarial, que busca fazer desses indivíduos microempresas empreendedoras. Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos tornam-se um elemento estratégico a ser investido pela governamentalidade neoliberal. (GADELHA, 2009). Assim, a centralidade do conhecimento e da formação faz com que atores de fora da escola passem a vê-la com mais interesse, tendo em vista um aumento da capacidade produtiva dos trabalhadores.

Migrando do mercado – das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*ethos empresarial*) – para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não governamentais: “[...] a inserção do

empreendedorismo no currículo escolar visa, em primeiro lugar, a disseminar a cultura empreendedora, a importância do empreendedor na escola, promovendo a sua integração nos projetos conjuntos” (ARCÚRIO; ANDRADE, 2005, p. 13). A disseminação dessa cultura, sempre em estreita conexão com a educação, com a escola, com projetos sociais e assistenciais, esportivos e de formação técnico-profissional, vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seja decisivo e bom não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem estar de toda a sociedade. Não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do país e do mundo. (GADELHA, 2009, p. 181).

As críticas à educação e à instituição escolar como não sendo capazes de atender e formar o jovem para a vida (ou para o mercado?) não cessam de aparecer nos noticiários e publicações; e, a cada dia, surgem diversos programas e projetos, bem como proliferam soluções privadas, que prometem resolver os “problemas” educacionais, responsabilizando profundamente o professor pelo sucesso/fracasso de seus alunos. Em tal âmbito, inúmeros desses programas têm sido veiculados por instituições privadas, organizações públicas estatais e não estatais, como soluções para a crise da educação, por meio de parcerias cujo mapeamento vem sendo feito por Klaus (2017), a qual aduz: “A relação com um *ethos* empresarial, o papel compensatório do Estado e o investimento em capital humano como variável da competitividade ganham centralidade.” (KLAUS, 2017, p. 347). “A Educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p. 1108), e a docência torna-se foco da agenda educacional reformista.

Os professores são acusados de não estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI. Nesse sentido, diversas políticas educacionais parecem ter como norte investir continuamente na formação de professores para obtenção de melhores resultados em avaliações em larga escala. Essas políticas impactam de forma decisiva e direta no trabalho docente, ao posicionar o professor como o principal responsável pelo diferencial de um ensino “eficiente”, mensurado por indicadores previamente estabelecidos por organismos internacionais, dentro de uma perspectiva que relega o profissionalismo a uma forma de desempenho ou performance. Segundo essa lógica, o que é valorizado como prática profissional concerne à satisfação de critérios e índices externos à escola. Neste contexto, os professores já não podem falar por si mesmos sobre sua prática.

Há ainda muitas outras formas por meio das quais o trabalho docente está sendo constituído, que incluem salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, construção de indicadores para julgar e comparar profissionais em termos de resultados, dentre

outras: “[...] essas formas incluem os termos e condições de contratação do corpo docente, e os modos como são formados, avaliados e representados”. (BALL *et al.*, 2013, p. 13).

Dentro dessa perspectiva de performatividade, os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de sua produtividade, ou ainda como demonstrações de “qualidade” nas chamadas “boas práticas”, as quais ensejam avaliação/inspeção, promoção ou até demissão (BALL, 2005): *seja operacional, ou desapareça!* (LYOTARD, 1984 apud BALL, 2005, p. 24). Tudo isso tem contribuído para uma profunda intensificação do trabalho docente e uma precarização profissional, através de novas “pedagogias invisíveis” de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento (bonificação ou promoção) relacionadas com o desempenho.

A docência é vista sob um discurso de falta, o que acaba reforçando a ideia da formação continuada de professores como a solução para vários dos supostos problemas educacionais. Além disso, os docentes são interpelados pelo discurso pedagógico contemporâneo a organizarem sua prática como tutores ou mediadores dos alunos, os quais são chamados a definir seus percursos formativos a partir de seus interesses. (SILVA, 2018; KLAUS, 2017). E, em decorrência disso, sentem-se profunda e pessoalmente investidos da responsabilidade pelo sucesso de seus alunos e pela boa avaliação/desempenho da escola em que trabalham. Precisam se tornar “empresários de si”, investindo permanentemente em formação para atender às necessidades desses novos tempos.

Performatividade e gerenciamento são as duas principais tecnologias da política da reforma educacional, que, em conjunto, oferecem uma opção politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público. Opondo-se ao profissionalismo e à burocracia, trazem “soluções” de fora da escola, do mundo empresarial. Essas tecnologias não são meros veículos para mudanças estruturais e técnicas das organizações, mas também mecanismos para “reformular” os profissionais, mudando o significado do que é ser professor. (BALL, 2005).

As reformas educacionais iniciadas nas últimas duas décadas no Brasil têm trazido, mediante o cenário abordado nesta introdução, mudanças significativas na escola e também para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam, segundo Oliveira (2014), não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. Analiso, ao longo da pesquisa, não só o texto dessas reformas, mas também o contexto em que elas se desenvolvem, para então investigar os efeitos que têm/terão no trabalho docente, especialmente em seu profissionalismo.

Dentre as questões que ganham relevância e merecem ser problematizadas, estão as novas atribuições docentes, a sua formação com enfoque em competências, os processos de flexibilização e precarização das relações, a sua profissionalização, a cultura da avaliação e da performatividade, dentre outros aspectos que poderia ter investigado, a fim de entender como as reformas educacionais têm repercutido sobre a organização escolar e reestruturado o trabalho pedagógico.

Diante disso, este trabalho procura compreender a produção da docência no contexto da BNCC, que se insere nesse cenário de reformas educacionais neoliberais, tendo em vista os processos de desprofissionalização e reprofissionalização docentes. Analiso os sentidos de profissionalidade e profissionalismo docente e as mudanças nos saberes da formação profissional que vêm sendo estabelecidos na BNCC e na Política Oficial para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A produção de uma educação customizada e as novas exigências de trabalho do professor, no tocante ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, mobilizaram-me a pesquisar sobre a docência na BNCC. Deste modo, a presente investigação teve o seguinte problema de pesquisa: como a docência é produzida pela BNCC e pelos documentos relacionados a ela? Os objetivos do estudo foram definidos da seguinte forma: compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação; compreender o contexto contemporâneo e seus efeitos no trabalho docente; analisar os documentos selecionados como *corpus* empírico, de modo a entender como a docência tem sido produzida por tais materiais; mapear, analisar e produzir as categorias de análise e tecer a trama analítica, de modo a compreender como a docência é produzida no contexto da BNCC e de outros documentos selecionados nos sites do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Movimento Todos pela Educação*; e, especialmente, examinar os modos contemporâneos de constituição do trabalho docente no Brasil, focalizando, principalmente, os processos de (des)profissionalização do magistério e as tentativas de reprofissionalização.

Para tanto, o trabalho foi organizado em seis capítulos.

Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta a trama, contextualizando minha trajetória profissional e as principais inquietações de pesquisa relacionadas ao contexto de produção da BNCC e às políticas educacionais que impactam no trabalho docente. Essas políticas parecem ter como horizonte investir na formação de professores para obtenção de melhores resultados em avaliações em larga escala, dentro de uma perspectiva performática de trabalho. Na segunda seção desse capítulo, apresento a revisão de literatura, a fim de entender o que se tem dito e discutido no meio acadêmico sobre a docência na BNCC e em outros

documentos relacionados a ela, e em que medida a minha pesquisa se diferencia dos estudos já realizados. A terceira seção apresenta as lentes teórico-metodológicas da pesquisa e discorre sobre a análise do documento como monumento para a construção da trama analítica, perspectiva que adoto a partir de Foucault (2008, 2013, 2014) e Veyne (1998), a fim de entender as condições que possibilitaram que algumas coisas fossem ditas sobre a docência neste momento histórico e não em outro. Essa seção também demonstra como foi realizada a seleção da empiria, a partir dos documentos legais relacionados à BNCC e de outros documentos obtidos por meio da análise dos sites do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Movimento Todos pela Educação*. A quarta seção introduz a BNCC no contexto das reformas educacionais neoliberais que têm ocorrido no Brasil. Contextualizo a sua produção, seus objetivos centrais e os principais autores envolvidos, a fim de começar a costurar a trama da reforma educacional neoliberal, compreendendo a lógica que a inspira e como ela age sobre os modos de ser da escola e, especialmente, do professor.

O terceiro capítulo, intitulado *Breves Considerações sobre a Racionalidade Neoliberal, Empresariamento da Sociedade e BNCC*, apresenta discussões sobre o fenômeno do empresariamento da educação à luz das teorias de Ball (2005, 2011), Ball *et al.* (2013), Dardot e Laval (2016), Sanson (2010), Gadelha (2009, 2017); Klaus (2011, 2017) e Hypolito, Garcia e Vieira (2005), a fim de entender como as noções de capital humano e empreendedorismo adentram as instituições de ensino e remodelam a profissão docente. Esse capítulo apresenta breves considerações sobre o neoliberalismo, a partir do diálogo com os principais teóricos sobre o tema. Entendo que essa introdução se faz necessária para que se compreenda o contexto de elaboração da BNCC, pois a reforma educacional deve ser considerada no contexto de fortalecimento e expansão de um discurso político que promove uma educação funcional para as demandas do mercado e que opera na constituição de subjetividades, em especial a subjetividade docente. Tal capítulo divide-se em duas seções: a primeira seção trata do neoliberalismo como sistema normativo e de seus efeitos na economia, na sociedade, nas pessoas e, especialmente, na escola, ao analisar o fenômeno do empresariamento da sociedade; a segunda faz uma reflexão sobre o mundo do trabalho e as novas exigências decorrentes do capitalismo cognitivo ou pós-industrial. Nesse capítulo, introduzo ainda uma discussão da Teoria do Capital Humano e da perspectiva da educação como investimento.

O quarto capítulo, intitulado *O Trabalho Docente: uma Tardia Profissionalização, a Performatividade e a Reprofissionalização do Magistério*, é dividido em quatro seções, as quais tratam do trabalho docente como objeto de investigação. A primeira discute a natureza do

trabalho docente; a segunda aborda a performatividade docente e as novas exigências no tocante à avaliação; a terceira trata dos modelos de profissionalismo e identidade docente; e a quarta, que adquire relevância maior neste trabalho, apresenta um histórico da profissionalização docente no Brasil, demonstrando as tentativas de profissionalização e de reprofissionalização.

O quinto capítulo trata da análise do material empírico. Procedi a leituras dos materiais selecionados e, a partir das recorrências observadas, pensei em três categorias analíticas, quais sejam: a *profissionalização docente*, a *desprofissionalização docente* e a *reprofissionalização docente*. O capítulo, portanto, foi dividido em seções conforme a estrutura de análise.

Na primeira seção, introdutória do capítulo analítico, os documentos analisados retomam o contexto em que foi pensada a BNCC, para atender às necessidades neoliberais de formação para o mercado de trabalho, dentro de uma perspectiva de competências e habilidades para o século XXI, que passa a pautar também a formação de professores: para formar um determinado perfil de alunos, é preciso formar determinado perfil de docentes.

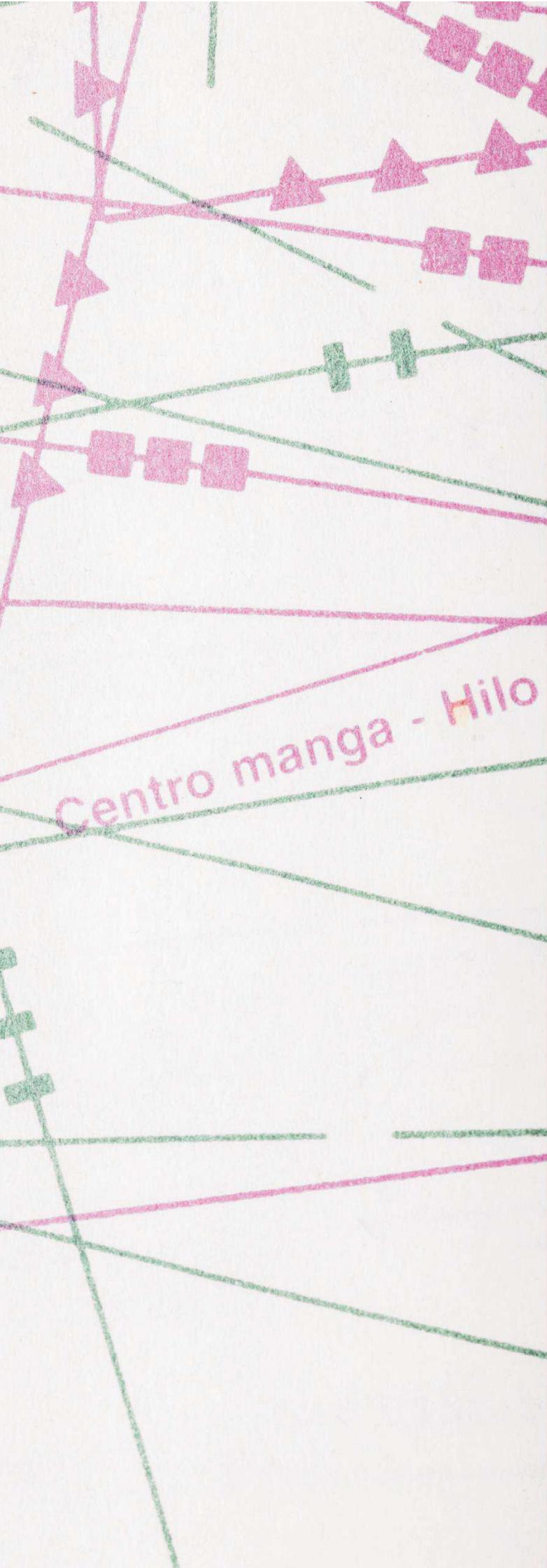
A segunda seção desse capítulo se volta para a primeira categoria analítica, analisando a *profissionalização docente*, a partir do movimento de valorização e resgate dessa profissão. Aqui, trouxe à baila diversos excertos do material empírico que relacionam a qualidade da formação docente aos resultados obtidos pelos alunos (e reafirmam a lógica de avaliação do trabalho do professor), abordando também a preocupação com a atratividade da carreira docente e com a formação em termos de competências e habilidades para atender às necessidades da escola.

A terceira seção apresenta a segunda e a terceira categorias analíticas, quais sejam, a *reprofissionalização docente* e a *desprofissionalização docente*, analisadas conjuntamente porque profundamente articuladas, à medida em que percebi que compõem um processo dual. Essa seção apresenta duas subseções.

A primeira trata do sentido da definição das Diretrizes Curriculares e da Base Nacional para Formação de professores, as quais apontam os referenciais para a formação docente como uma tentativa de homogeneizá-la. Esses referenciais consistem em uma descrição do que os “professores devem saber e ser capazes de fazer” (BRASIL, 2019c, p. 11) e são compostos por descritores e diretrizes que, segundo o documento (BRASIL, 2019c), articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões: conhecimento sobre como os alunos aprendem; saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem; e conhecimento pedagógico sobre o processo de ensino-aprendizagem – aspectos que são brevemente discutidos ao longo dessa subseção, à medida em que se articulam ao tema.

A segunda subseção trata da adoção da perspectiva de competências profissionais e procura analisar a mudança nos saberes da formação, a partir da adoção da lógica da Pedagogia das Competências e do redirecionamento do foco na formação de professores para a prática. Essa seção apresenta a matriz de competências que passa a pautar a formação de professores – mostrando-se relevante à medida em que configura o processo de reprofissionalização docente – e discute como esse processo, ao mesmo tempo em que reprofissionaliza a docência, a desprofissionaliza.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho, retomando os pontos discutidos ao longo da pesquisa, como quem reforça pontos da costura.



Centro manga - Hilo

2ª Parte:

Marcando o molde

2 UMA INTRODUÇÃO À TRAMA

Como professora entre professoras, vi nascerem em mim a inquietação e o desejo de estudar, de perto, os processos pelos quais tem-se constituído, em nós, nosso “ser profissional”, na rede móvel e multifacetada de relações sociais (que são relações de poder) por nós vividas. [...] Qual o significado e como se tem elaborado em nós a personagem (função social) da professora, produzida na trama das multideterminações do processo histórico-cultural, constituindo-a como prática e modo de ser do indivíduo (como nossa subjetividade)? (FONTANA, 2017, p. 6-7).

Este capítulo destina-se a uma introdução à trama propriamente dita, ou seja, à contextualização do objeto da pesquisa. Apresento, na primeira seção, um pouco de minha trajetória profissional, meu contexto de trabalho e as inquietações que me mobilizaram a buscar uma formação na área pedagógica, e, mais especificamente, o que me levou a pesquisar sobre a docência na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e em outros documentos relacionados a ela.

A segunda seção traz a revisão de literatura, na qual apresento, a partir das discussões acadêmicas sobre a BNCC, o que foi produzido sobre a docência nesse âmbito, dentre outros temas inter-relacionados. Tendo como ponto de partida tudo o que tem sido produzido academicamente sobre a BNCC, acessei o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para verificar as pesquisas realizadas envolvendo a docência e esse documento.

A terceira seção apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, qual seja, a análise documental, na medida em que extraí dos documentos os ditos sobre a docência e busquei compreender as condições de possibilidade para que eles fossem produzidos. Além de descrever brevemente o referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa, apresento como realizei a seleção e a análise da empiria, que incluiu os processos de leitura; seleção de excertos, a fim de perceber as recorrências; e criação de categorias analíticas, buscando respostas para os problemas levantados por este estudo.

Esta pesquisa procura dar um enfoque novo ao que já foi produzido sobre a BNCC, ao pensar em como se constitui a docência nesse âmbito e na BNC-Formação, definida a partir daquela; por isso, a quarta seção deste capítulo introduz e contextualiza a BNCC.

Após esta breve introdução, passo à primeira seção, apresentando-me.

2.1 MINHA TRAJETÓRIA E INQUIETAÇÕES DE PESQUISA

É que já nasci entre elas e vivi a escola antes mesmo de ser aluna. Filha de professora, sobrinha de professoras, cresci vendo-as às voltas com a preparação de

aulas, com os cadernos por corrigir, ouvindo-as desfiar os dilemas da profissão. (FONTANA, 2017, p. 6).

Antes de qualquer outro movimento, é preciso falar dos impasses e tensões produzidos pelo desafio de escrever este texto: como falar de escolhas que, de algum modo, trouxeram-me até aqui, à docência, enquanto advogada que vem para a área de Educação, agora também como pesquisadora? É preciso perceber esse exercício de escrita sobre a minha trajetória como lugar de possibilidade para falar sobre esse momento que vivo na gestão escolar, e que se anuncia como decisivo para a profissional que quero me tornar. Estou feliz pela oportunidade de voltar a estudar e, assim, sentir-me igualmente precária, passageira, às vezes instável, às vezes perecível, às vezes insegura, principalmente por não ter a formação “de base” de professora, mas, ao mesmo tempo, percebendo-me movida pela curiosidade de examinar os modos contemporâneos de constituição do trabalho docente.

Sou de uma família de professores (meu pai e todos os meus tios e tias paternas). Aprendi com eles a respeitar e admirar a docência. Filha de um professor que “estava” diretor (ele sempre preferiu ser referido e ser visto como professor, e não como gestor), desde os meus primeiros dias de vida, a escola sempre foi a minha primeira casa, literalmente. A distância de minha casa para a escola onde eu estudava e onde, posteriormente, passei a trabalhar era a de um muro. Confundiam-se casa e escola¹, família e escola. Com aquele muro, aprendi a compartilhar com muitos os espaços, os brinquedos e o afeto do meu pai/professor, Marcílio.

Meu pai, com o qual procuro dialogar internamente em vários momentos da tessitura deste trabalho, ao retomar suas próprias concepções do trabalho docente, viveu esse sonho de Educação intensa e integralmente. Hipertenso desde muito jovem, muitas foram as suas batalhas para se manter vivo. Mesmo falecendo aos 49 anos, tornou-se uma referência no cenário local, estadual e nacional, por seu projeto de educação e por seu compromisso com a formação de crianças, além da formação e valorização docente.

Éramos, minha irmã e eu, estudantes de bacharelado em Direito e trabalhávamos na escola quando ele faleceu. A morte avassaladora nos fez perder o ar e a razão, e também nos dividiu: fazer algo diferente daquilo que mobilizava toda a família, ou continuar a sonhar (antigos e novos sonhos) na área da Educação? Fomos adentrando o mundo da escola, de modo que, do ver fazer, surgiu o fazer; e, do fazer, surgiu mais tarde a reflexão sobre o fazer, que

¹ Esta confusão casa/escola, assim como a noção de vocação e maternagem, estão associadas, em grande medida, ao processo de feminização do magistério. Os processos de feminização, de desprofissionalização e de profissionalização docentes são problematizados na seção 4.3 deste trabalho.

alimentou o próprio fazer². Fui buscando formações complementares na área, cursos, experiências; e, aos poucos, “[...] redimensionei os sentidos de que a palavra ‘educação’ e ‘docência’ estavam revestidas até então para mim.” (FONTANA, 2017).

Há dez anos, exerço a função de coordenadora escolar do Ensino Fundamental de segunda fase e do Ensino Médio no Instituto Dom Barreto, escola da rede privada localizada no município de Teresina, Estado do Piauí, instituição em que assumi, no fim do ano de 2019, o cargo de diretora. A escola tem atualmente cinco mil alunos, incluindo uma instituição filantrópica mantida integralmente em um dos bairros mais pobres da capital, o Bairro Satélite. Nessas funções, fui adquirindo um outro olhar sobre as práticas pedagógicas, acompanhando e planejando o dia a dia escolar. Por isso, busquei uma formação em nível de especialização, em Gestão Empresarial, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV); e em nível de mestrado, em Educação.

Hoje eu falo também desse lugar, o lugar da gestão escolar. As leituras sobre gestão empresarial nos sugerem a aplicação de princípios e técnicas próprias de empresas na instituição escolar e reforçam a necessidade de investimento no capital humano do professor e do aluno (uma classe particular de capital humano, concernente ao capital configurado na criança), além de análise de resultados e índices para tomada de decisões, dentre outras ferramentas.

A cultura da gestão e do empreendedorismo que faz migrar determinados valores econômicos da economia para outros domínios da vida social tem se disseminado socialmente com forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivização, que transformam sujeitos de direitos em indivíduos-microempresa (empreendedores). Essa perspectiva de condução dos processos orientada por quem não vive a escola sempre me gerou certo incômodo, apesar de minha própria formação, e foi o que me mobilizou a pensar em como isso tem afetado o trabalho docente.

² Vale problematizar o meu ingresso na escola sem a formação específica, o que me impele a buscar sentido para a própria desprofissionalização que tem se operado na docência. Tal discussão sobre profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docente é feita no Capítulo 4, no qual também discuto os saberes que são constitutivos da docência (PIMENTA, 1999), marcando esse lugar da profissão professor. Antecipando a discussão que é realizada nesse capítulo, sintetizo a ideia defendida por Scherer (2019) em sua tese, “A desfeminização do magistério”, a qual procura compreender por que os retratos da docência brasileira seguem sendo constituídos ora em torno da vocação e da maternidade, ora em torno de saberes técnicos e profissionais. Trago sua tese a lume para problematizar ideias sobre a constituição da docência no Brasil, que podem contribuir para a busca dos sentidos de docência que intento extrair da BNCC. Scherer (2019) mapeia três formas de problematização acerca da docência brasileira que correspondem a três períodos históricos específicos, a partir da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX: na década de 1960, um movimento de tensão do processo de feminização do magistério brasileiro e o declínio da concepção artesanal-missionária da docência brasileira; na década de 1980, um debate entre o compromisso político e a competência técnica que criticava uma docência pautada nos atributos de amor e cuidado; na década de 1990, a oposição, nas discussões contemporâneas sobre o papel do professor, entre as noções de transmissão e construção do conhecimento e um questionamento sobre o movimento de profissionalização do magistério. A partir da ferramenta conceitual de gênero, Scherer (2019) sustenta que, na segunda metade do século XX, o magistério brasileiro passou por processo de desfeminização, em que saberes técnicos e profissionais foram afirmados a partir de uma negação da absolutização do afeto e de uma afirmação do compromisso político.

Coube a mim, na escola em que trabalho, organizar uma comissão para repensar o programa e o currículo escolares a partir das alterações promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se posiciona como uma das principais referências ao trabalho de todas as escolas públicas e privadas, por determinar os conhecimentos mínimos a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica.

A BNCC é responsável pela construção de um currículo capaz de orientar o trabalho pedagógico para a formação para o mercado de trabalho, visando ao aprendizado “para a vida”. Cabe destacar que ela foi produzida dentro de um contexto de reformas educacionais neoliberais, as quais devem ser consideradas como resultado da expansão de um discurso político mais amplo que promove uma educação funcional para as demandas da chamada “economia global”. É preciso compreender, ainda que de forma superficial, o contexto em que se inserem essas reformas educacionais, para ir circundando este objeto de estudo.

Na chamada “sociedade de aprendizagem”, o conhecimento ganha uma posição central³, pragmática. As reformas liberais na educação são duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. (LAVAL, 2004). Nesse sentido, Klaus (2017) menciona que um debate que ganha força nos dias de hoje é sobre o papel da escola na formação de sujeitos “preparados” para a vida em sociedade, regulada, em grande medida, pelas relações de trabalho decorrentes das transformações capitalistas.

A escola vive, assim, uma crise crônica, uma crise de legitimidade, sendo atacada por sua falta de eficácia frente ao desemprego e à formação para o mercado de trabalho. (LAVAL, 2004). Desde a última década do século XX, proliferam soluções privadas para a resolução do que se tem compreendido como “problemas da educação”, associados aos discursos sobre a necessidade de formação de um sujeito flexível, responsabilizado por seus fracassos e sucessos, empreendedor, comunicativo, capaz de se adaptar às situações e resolver problemas. (KLAUS, 2017).

Um dos mais consistentes argumentos subjacentes às reformas educacionais é que o mercado produzirá escolas melhores. (APPLE, 2004). Vale problematizar:

Mas “reforma” para construir que tipo de escola e para que tipo de sociedade? Hoje, as propostas mais estereotipadas sobre a ‘reforma’ já não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto com a única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à

³ Sobre a sociedade de aprendizagem, cabe colacionar “[...] a centralidade dos processos de aprendizagem na vida cotidiana das pessoas, a centralidade do saber, do conhecimento e da informação nas práticas sociais, políticas e econômicas, centralidade que gerou uma intensa e extensa proliferação de práticas e discursos de caráter educacional manifesta em um sem número de ‘pedagogias’.” (NOGUERA-RAMIREZ; PARRA, 2015, p. 73).

“inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política clara. No entanto, temos de tentar ir além das críticas à improvisação inovadora e à reforma incessante e nos perguntar: na série de medidas e contramedidas que afetam a ordem escolar, nos relatórios oficiais que estabelecem os diagnósticos da crise, na opinião dos administradores e governantes, não haveria determinada ideia de escola, um novo modelo de educação que, conscientemente ou não, os atuais promotores da reforma tendem a traduzir em fatos, fazendo certa ideologia parecer fatalidade e transformando certa concepção em uma realidade que para eles é “inescapável”? O que temos aqui é uma das principais transformações que atingiram o campo da educação nas últimas décadas – mas encontramos essa mudança também em outros campos sociais – é a *monopolização* progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal. (LAVAL, 2019, p. 16).

O neoliberalismo, o qual é melhor introduzido no Capítulo 3, em que analiso os seus efeitos sobre a economia, a sociedade, as pessoas e a escola, pode ser definido como um sistema normativo que estende a lógica do capital a todas as esferas da vida, produzindo certas subjetividades e modos de ser pela aplicação do princípio universal da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016). A política neoliberal extrapola em muito o mercado de bens e serviços e diz respeito à totalidade da ação humana, procurando moldar os sujeitos para torná-los empreendedores e verdadeiros empresários de si. (DARDOT; LAVAL, 2016; KLAUS, 2011, 2017).

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330-331).

O neoliberalismo tem provocado, assim, intensas modificações na sociedade, no sentido de cunhar uma nova racionalidade e novos modos de ser e de estar no mundo; e, a partir dela,

A inovação e o empreendedorismo passam a ser imperativos do nosso tempo, pois possibilitam que o jogo neoliberal funcione a partir da maximização da produtividade dos sujeitos e das instituições. Perder e recomeçar faz parte do jogo; ficar parado significa ser deixado para trás; ter a formação mínima e ou máxima não é sinônimo de empregabilidade. A própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é a do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, e a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo da vida. (KLAUS, 2017, p. 358).

Trata-se do que Gadelha (2009) descreve como “cultura do empreendedorismo”, que busca produzir indivíduos-microempresa, com características como proatividade, polivalência, inovação, senso de oportunidade e capacidade de resolver problemas, provocar mudanças e se adaptar a elas. A formação é direcionada para a comunicação, para a flexibilidade e para a capacidade de aprendizagem permanente. (SILVA, 2014; POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009). Nesse sentido, Klaus (2011) retoma a figura do empreendedor

schumpeteriano, diretamente ligado à inovação, com a possibilidade de recriar continuamente os seus empreendimentos e lidar com uma sociedade em constante mudança e desequilíbrio, regida pela lógica da concorrência.

A Teoria do Capital Humano, o empreendedorismo, a inovação e a flexibilidade ultrapassam o âmbito corporativo, contribuem ao delineamento dos traços de uma mentalidade econômica e vinculam os indivíduos a um complexo de deveres. (LÓPEZ-RUIZ, 2007). Há uma repulsa à rotina e à burocracia e uma busca de viver em permanente mudança.

A lógica da concorrência e da competitividade do mercado faz com que se criem normas de vida. “Toda a discussão sobre habilidades, competências, formação continuada e que o sujeito deve aprender a aprender faz parte dessas novas formas de governo do social.” (KLAUS, 2011, p. 201). Tendo na economia e no mercado seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca

[...] programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se em última instância, de um tipo governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa, induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (GADELHA, 2009, p. 178).

As palavras de ordem são inovação e autogestão. (KLAUS, 2011). Os indivíduos estão cada vez mais investidos por tecnologias de governo que fazem da educação e da formação uma espécie de competição, em que os progressos são traduzidos como índices de produtividade e são avaliados de acordo com os investimentos que cada um é permanentemente instado a fazer, para que se valorize como a uma microempresa num mercado competitivo.

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 177).

O currículo tem sido modificado com a introdução de novas abordagens – currículo baseado em competências –, acompanhando as orientações de agências internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) etc. (BALL *et al.*, 2013).

A ação das organizações internacionais, bem como de atores nacionais, na introdução das mudanças educacionais no Brasil tem sido fundamental no delineamento de orientações como narrativas que requerem a existência de uma nova ordem globalizada, com novas formas de produção, às quais os sistemas de educação devem se adaptar. Defende-se que a educação seja funcional no fornecimento de força de trabalho qualificada e postula-se a descentralização institucional como forma de se obter uma oferta mais eficiente de educação. (SILVA; ABREU, 2013).

Santos (2006) diz que não há mais a obrigação de o indivíduo formar-se de modo definitivo. Entretanto, essa “libertação” gera um endividamento permanente. “Isto é, a formação torna-se um sistema de moratória forçada permanente, visto que não há mais a possibilidade de saldar a dívida mediante a conclusão da formação.” (SANTOS, 2006, p. 158).

A forma contemporânea do modo de vida cosmopolita implica: um sujeito aprendente por toda a vida que pode recriar continuamente o seu eu ao tornar-se um agente de resolução de problemas; um indivíduo capaz de escolher e colaborar em comunidade de aprendentes num processo de permanente inovação, ou seja, um sujeito responsável pelo progresso social e pela realização pessoal de sua própria vida; um indivíduo do agenciamento e da deliberação; um modo de viver inscrito na Sociedade da Aprendizagem (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2006). (KLAUS, 2011, p. 205).

A fábrica das dívidas, que consiste numa relação de poder estabelecida entre credores e devedores, foi pensada de forma estratégica nas políticas neoliberais, de modo que o próprio sujeito se sente permanentemente em débito, permanentemente em falta. O débito torna-se, assim, o arquétipo da relação social, o que significa fazer com que a economia e a sociedade comecem por uma assimetria de potência, e também tornar a economia imediatamente subjetiva.

O débito é, deste modo, uma relação econômica que, para se realizar, implica um modelamento e um controle da subjetividade, de tal forma que o trabalho fique indissociável de um “trabalho sobre si”. (LAZZARATO, 2014). Portanto, o débito não é o impedimento para o crescimento, sendo, ao contrário, motor econômico e subjetivo da economia na Contemporaneidade. (LAZZARATO, 2014).

O débito age contemporaneamente como máquina de captura, de “deprecação” ou de “cobrança” sobre a sociedade no seu conjunto, como instrumento normativo e de

gestão macroeconômica, e como dispositivo de redistribuição de renda. Funciona também como dispositivo de produção e de “governo” das subjetividades coletivas e individuais. [...]. Mas a relação credor-devedor não se limita a “influir diretamente sobre as relações sociais”, pois também ela é uma relação de poder, uma das mais importantes e universais do capitalismo contemporâneo. O crédito ou débito e a sua relação de poder credor-devedor constituem uma relação de poder específico que implica modalidades específicas de produção de controle da subjetividade (uma forma peculiar de *homo oeconomicus*, o “homem endividado”). A relação credor-devedor sobrepõe-se à relação capital-trabalho, Estado social-usuário, empresa-consumidor, e as atravessa transformando os usuários, os trabalhadores e os consumidores em “devedores”. (LAZZARATO, 2014, p. 7).

O débito segrega uma “moral” própria, ao mesmo tempo diferente e complementar à do trabalho. O duo “esforço-recompensa” da ideologia do trabalho acaba revestido, para Lazzarato (2014), pela moral da promessa (de honrar a própria dívida) e do erro (de tê-la contraído). “O poder do débito é representado como se não fosse exercido nem através da repressão, nem de ideologia: o devedor é ‘livre’, mas suas ações, seus comportamentos devem ocorrer nos limites definidos pelo débito que foi contraído”. (LAZZARATO, 2014, p. 8). E, assim, o poder do débito nos deixa livres, mas nos impele a agir de forma a honrar as nossas dívidas: no tocante à formação, o indivíduo sente-se permanentemente instado a fazer investimentos em si e é responsabilizado pelas escolhas que faz, sendo levado a assumir uma postura de aprendente por toda a vida. A figura subjetiva do capitalismo contemporâneo é encarnada, desta forma, pelo “homem endividado”: é o débito que traça, domestica, fabrica e modela a subjetividade. (LAZZARATO, 2014).

Tais questões tornam-se cada vez mais presentes na área educacional. A partir das reformas educacionais neoliberais, as escolas incorporam programas de reestruturação curricular que valorizam a formação para a vida empreendedora e a cultura da avaliação; passam a ter modos de organização e regulação privados, infraestrutura e incentivos próprios do mercado; e ocorre a introdução das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a performance. Nesse contexto, a educação passa por profundas transformações que remetem a um novo agenciamento, educativo-empresarial, que opera a partir da articulação entre o desempenho (*performance*), a gestão (*management*), o imperativo de visibilidade-transparência e as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). (GADELHA, 2017).

O novo gerencialismo enfatiza uma atenção constante para com a qualidade, e percebe-se uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças da escola, com desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos. (BALL, 2011). Assim, “[...] nesse novo quadro de

mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores.” (BALL *et al.*, 2013, p. 12).

Nesse sentido, Laval (2019) diz que devemos nos perguntar que relação têm entre si as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gestor educacional, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico e da família consumidora, e acrescenta que:

Essas relações são pouco visíveis à primeira vista. A construção dessas figuras, suas lógicas e seus argumentos são diversos. Entretanto, quando algumas das principais evoluções dos últimos vinte anos são postas em relação, quer se trate da lógica gerencial, do consumerismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo, e ligados às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado, é possível ver por que e como a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito – do qual queremos mostrar a configuração geral – da escola neoliberal. (LAVAL, 2019, p. 17).

Segundo Ball *et al.* (2013), esse processo de transformação que constitui a escola neoliberal tem modificado profundamente o modo como pensamos e concebemos a natureza da escolarização, e tem resultado em uma intensa mudança no modo como se conceitua e se concebe o profissionalismo docente. As reformas agem vigorosamente não somente sobre as práticas e valores da educação, mas também sobre as relações sociais que ocorrem no interior da escola, no entorno e para além do âmbito escolar.

Nesse sentido, a reforma no Brasil e em inúmeros países deve ser considerada no contexto de expansão de um discurso político mais amplo que promove uma educação funcional para as demandas da chamada “economia global”. Os dispositivos políticos e os componentes ideológicos incorporados nesse discurso agem poderosamente tanto na definição do currículo como nas identidades docentes e em sua constituição como profissionais. Isso ocorre porque, mesmo que descentralização e autonomia sejam duas peças-chave na reformulação da oferta educacional, o funcionamento da reforma também incorpora medidas que restringem a autonomia e o profissionalismo docente. (BALL *et al.*, 2013, p. 10). “Docentes e seu trabalho são cada vez mais objeto de regulação, intervenção e prescrição.” (BALL *et al.*, 2013, p. 13). As racionalidades das políticas neoliberais passam a operar no cerne da atividade do professor, em uma ordem cada vez mais prática, influenciando nas orientações didáticas, nos planejamentos e nos objetivos de ensino considerados competências essenciais para a gestão da aula (SFREDO, no prelo), produzindo novas racionalidades para a própria docência. Nesse sentido,

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores,

e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. (BALL, 2005, p. 546-547).

A reforma remodela a atuação docente dentro de uma dimensão economicista, utilitarista e performática, exigindo do professor inovação permanente, flexibilidade e capacidade de adaptação às mudanças, com foco na produtividade e na eficiência, tornando-o também um indivíduo-microempresa, um empresário de si. (KLAUS, 2017; GADELHA, 2019; DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018).

O professor é posicionado como o principal responsável por um ensino eficiente, capaz de ser mensurado por indicadores previamente estabelecidos. Ao mesmo tempo, é acusado principalmente de não estar preparado para formar sujeitos aptos para o século XXI. E, assim, diversas políticas educacionais voltadas para a docência do Ensino Médio – as quais são apresentadas em capítulo específico sobre a profissionalização e a situação docente no país (Capítulo 4) e no capítulo analítico (Capítulo 5) – parecem ter como horizonte investir na formação dos professores dessa etapa. A docência é vista a partir de um discurso de falta, um lugar do não saber, o que acaba por reforçar a panaceia da formação continuada de professores como a solução para vários dos “problemas” educacionais e para obtenção de melhores resultados em avaliações em larga escala. (SFREDO, no prelo; SCHNEIDER, 2012; PACHECO; PESTANA, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016).

Docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global. A redefinição do profissionalismo docente *paripassu* com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos; de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se autorregulados e “autônomos” em uma nova sensibilidade. (BALL *et al.*, 2013, p. 10).

O trabalho docente torna-se um campo de disputa, no qual estão em jogo o profissionalismo dos professores e seu reconhecimento enquanto profissionais. (RAIMANN, 2015). Diante dessa realidade, impõe-se a obrigação de pensar, a partir do universo acadêmico, esse novo cenário, marcado por novas configurações neoliberais que representam, entre outros aspectos, uma nova formatação da escola e da docência (e seu profissionalismo), na qual assumem centralidade o empreendedorismo individual; a performatividade, baseada no princípio da eficiência pedagógica; a cultura de avaliação e o gerencialismo.

E é justamente a partir desse conjunto de considerações iniciais e da revisão de literatura –apresentada na próxima seção – que emergiu o problema de pesquisa da presente investigação: como a docência é produzida pela BNCC e pelos documentos relacionados a ela?

A pesquisa teve como objetivos: compreender a BNCC no contexto da racionalidade neoliberal em sua interface com a educação; compreender o contexto contemporâneo e seus efeitos no trabalho docente; analisar os documentos selecionados como *corpus* empírico, de modo a entender como a docência tem sido produzida por tais materiais; mapear, analisar e produzir as categorias de análise e tecer a trama analítica, de modo a compreender como a docência é produzida no contexto da BNCC e de outros documentos selecionados nos sites do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Movimento Todos pela Educação*.

Mobilizou-me, especialmente, examinar os modos contemporâneos de constituição do trabalho docente no Brasil, focalizando, principalmente, os processos de (des)profissionalização do magistério e as tentativas de reprofissionalização, pois a propositura da BNCC ocorre em um contexto de reformas educativas neoliberais que vêm ocorrendo por todo o mundo, marcadas pela intensificação do trabalho docente, pela precarização profissional e pela flexibilização dessa força do trabalho.

O aprofundamento dos estudos dessa temática me fez buscar o que tem sido estudado sobre o tema, o que é brevemente apresentado na próxima seção, destinada à revisão de literatura.

2.2 Revisão de Literatura

As inquietações que surgiram em minha trajetória profissional e pessoal me impulsionaram a buscar, no âmbito das discussões acadêmicas sobre a criação de uma base nacional, o que estava sendo produzido sobre a BNCC e a docência (temas inter-relacionados). Uma vez que a docência é posicionada no centro das discussões do campo educacional, cabe à academia problematizar esse novo cenário, que cunha uma nova racionalidade para a docência, redefinindo o significado do ser professor e de sua formação.

Procedi, a fim de entender os reflexos das alterações propostas pela BNCC na docência, a uma revisão de literatura, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com dois descritores – “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular” –, para mapear os estudos produzidos sobre o trabalho docente a partir da BNCC. Os descritores “BNCC” e “Docência” também foram usados em articulação, mas geraram mais de 1.144.489 resultados, o que inviabilizaria a pesquisa.

Os resultados dessa revisão de literatura são apresentados a seguir. A tônica dada à pesquisa e à seleção da empiria foca em trabalhos acadêmicos nacionais em nível de mestrado e doutorado que tiveram como objeto a atividade docente, quando tratam da BNCC. Optei por realizar uma leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos e das palavras-chave.

Com o descritor “BNCC”, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei 166 publicações. Destas, eliminei 150 pela simples leitura de seus títulos, em virtude de se relacionarem a áreas do conhecimento específicas ou versarem sobre currículo, aspecto que não é objeto deste trabalho. Assim, 16 trabalhos foram selecionados para leitura dos resumos e identificação das palavras-chave. Destes, excluí mais dois que, pela leitura dos resumos, também se mostravam específicos de outras áreas do conhecimento. Os 14 trabalhos restantes foram separados para leitura completa.

Na segunda busca, utilizei como descritor para a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a expressão “Base Nacional Comum Curricular” e encontrei 190 títulos, dentre os quais selecionei 10, após eliminar os que se referiam a áreas específicas do conhecimento na sua interface com o tema do currículo. Após análise de seus títulos, observei que todos eram repetidos em relação aos selecionados com o descritor da pesquisa anterior, de modo que a segunda busca não acrescentou novos trabalhos ao estudo.

Pesquisando “base nacional comum da formação de professores da educação básica” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nenhum registro foi encontrado. Essa busca justifica-se pelo fato de que, durante a seleção da empiria, encontrei a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, intitulada BNC-Formação. A busca do descritor “BNC-Formação” também não gerou resultados. Desse modo, não encontrei estudos acadêmicos em nível de mestrado e doutorado tratando da temática, talvez por se tratar de um tema ainda muito recente.

É importante esclarecer que tanto a dimensão prática da docência quanto a perspectiva da formação docente a partir da BNCC representam importantes possibilidades de se pensar a docência no contexto da escola neoliberal e das políticas educacionais implementadas, especialmente a partir da aprovação da Base. Porém, esses aspectos devem ser analisados em conjunto e ampliados – caso contrário, não oferecem elementos capazes de dar a real dimensão dos múltiplos aspectos que compõem a docência no século XXI.

QUADRO 1

Consolidação das pesquisas com os descritores “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES



AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO/ANO	INSTITUIÇÃO
BRANCO, Emerson Pereira	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	Dissertação (2017)	Universidade Estadual do Paraná
COSTA, Raquel da	Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)	Dissertação (2018)	Universidade Estadual do Paraná
NAKAD, Fabrício Abdo	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular *Trabalho em duplicidade quando da pesquisa	Dissertação (2017)	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
ROCHA, Nathalia Fernandes Egito	Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores	Dissertação (2016)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
HELENO, Carolina Ramos	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Dissertação (2017)	Universidade Estadual de Feira de Santana
D'ÁVILA, Jaqueline Boeno	As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular	Dissertação (2018)	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
COSTA, Vanessa do Socorro Silva da	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Dissertação (2018)	PUC-SP
RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz	A Base Nacional Comum Curricular em questão	Dissertação (2017)	PUC-SP
GONTIJO, Jose Romero Machado	Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas	Dissertação (2018)	Universidade de Uberaba (UNIUBE)
SILVA, Vanessa Silva da	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Dissertação (2018)	Universidade Federal de Pelotas
ROSA, Sirlene Camilo da Silva.	Políticas públicas regulatórias do Ensino Médio de 1961 a 2016	Dissertação (2018)	Universidade de Uberaba (UNIUBE)
ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira	Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	Dissertação (2018)	Universidade Federal Fluminense (UFF)
XAVIER, Marlene Moreira.	Tessituras dos currículos formação e a constituição da professoralidade	Dissertação (2017)	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
ALMEIDA, Fabio de	A reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal	Dissertação (2018)	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas na plataforma CAPES.

Conforme já mencionado, a partir da busca pelos dois descritores, excluídas as duplicidades, 14 trabalhos foram escolhidos. A seguir, apresento um breve resumo das investigações selecionadas, a fim de tornar mais clara sua pertinência em relação ao objeto de estudo da presente dissertação.

Branco (2017) trata da implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais. O autor discute essas políticas e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras. Analisa como a Base Nacional Comum refletirá na organização curricular da escola, na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos, norteados os conteúdos e as práticas do professor.

Costa (2018) estuda a BNCC no contexto das transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no início do século XXI no Brasil. O objetivo é contextualizar a produção do documento de modo a compreender seu processo de construção e implementação, identificando os agentes políticos e privados que estão implícitos nas políticas educacionais. Segundo a autora, justifica-se tal estudo pelo fato de que, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, o Brasil passou a fazer parte das pesquisas educacionais em nível mundial e a seguir orientações educacionais pensadas pelas Nações Unidas, por meio da UNESCO, para os países em desenvolvimento. Para a realização das leituras, da análise e da interpretação das fontes estudadas, Costa (2018) selecionou algumas categorias básicas contidas nos documentos investigados, que deram suporte a categorias posteriores originadas dos documentos investigados – por exemplo, a de “habilidades e competências” surgiu a partir da leitura dos documentos e das fontes bibliográficas que estão em consonância com as propostas do Banco Mundial e da UNESCO para a educação do século XXI, no contexto dos países em desenvolvimento. Para Costa (2018), esses autores fundamentam uma concepção de aprender a aprender e da Pedagogia das Competências, propondo uma educação capaz de solucionar as divergências sociais por intermédio de conteúdos disciplinares. Os resultados alcançados pelo estudo apontam que os documentos oficiais da educação brasileira seguem numa perspectiva de reforma e de organização da política educacional em acordo com as propostas políticas mundiais. A BNCC é uma continuidade de ações que se desencadearam a partir da década de 1990, quando o Brasil assumiu compromissos para reorganizar a educação nacional em consonância com a nova visão de educação para o século XXI da UNESCO.

Nakad (2017) trata dos desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular. O trabalho foi realizado com o intuito de responder à pergunta “como fazer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chegar nas salas de aula?”. Especificamente, tem como

objeto de estudo o processo de implementação da Base. Foram abordados nesse trabalho os principais modelos teóricos de implementação de políticas públicas, o contexto do tema no Brasil e o resultado prático em outros países que já adotaram uma base curricular comum.

Rocha (2016) procura analisar a micropolítica e os fios condutores da BNCC. No contexto das escolas, através dos discursos dos professores, o autor observou os conflitos e contestações existentes na implantação da BNCC que possibilitaram compreender a maneira como a política é percebida e interpretada por esses atores. A intenção da pesquisa é realizar uma análise baseada diretamente na experiência dos professores. A autora buscou descobrir: o que eles pensam? Como recepcionam uma ideia de BNCC? Quais espaços foram oportunizados para a discussão? Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas? Quais interesses foram preteridos? Houve espaços de resistência? Além disso, a pesquisa objetivou perceber como o contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa atuou nesse processo de elaboração da política curricular.

Helleno (2017) elenca a BNCC como objeto central de análise a partir de sua influência neoliberal, tendo como objetivo contribuir para a crítica da Base. Orientado pelo materialismo histórico e dialético, o autor tem por objetivo geral analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, a partir da crítica às categorias de política para o novo milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

D'Ávila (2018) procura analisar, em sua dissertação, as influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da BNCC. A pesquisa analisa as influências, os interesses e as determinações dos agentes públicos e privados no processo de elaboração do documento. Ou seja, o foco são os atores envolvidos na elaboração da nova Base. A política educacional é entendida como processo e produto da correlação de forças produzidas no interior do Estado.

Costa (2018) procura analisar a tessitura de construção da BNCC do Ensino Fundamental em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede municipal de educação de Soure-PA. Ao analisar a construção da referida base, em seus aspectos “macro”, “meso” e “micro”, procura identificar diversos conflitos e disputas em torno dos sentidos da política e, conseqüentemente, em torno do controle político-econômico da Educação. Consegue perceber que esses processos de disputas, presentes na BNCC, conectam os atores locais, que se relacionam com os atores de decisão do cenário nacional; e estes, por sua vez, estão ligados à rede global, que produz um sentido hegemônico na condução dos sistemas de educação. Essa dissertação ganha destaque dentre as selecionadas, pois a perspectiva de trabalho analisada é a dos

professores, através da técnica de grupo focal. Na medida em que os docentes são ouvidos sobre a implementação da Base, a própria docência é repensada por eles. Assim como no trabalho de D'Ávila (2018), os atores envolvidos na elaboração e na propositura da BNCC são estudados.

Rodrigues (2017) busca ampliar a compreensão sobre o processo de discussão e a construção da Base Nacional Comum Curricular no Sistema Educacional Brasileiro, a partir das duas versões preliminares do documento. Por meio de um levantamento bibliográfico qualitativo e documental, analisa a construção da concepção de base comum curricular, suas partes introdutórias e os pareceres oficiais sobre as duas versões.

Gontijo (2018) tem como objeto de estudo a reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas. Aborda as mudanças curriculares, as implicações pedagógicas da reforma, a diluição da Sociologia e da Filosofia em outras disciplinas, a problemática das políticas educacionais e a formação do docente. Para tanto, apresenta uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa descritiva, discutindo teoricamente aspectos legais e pedagógicos e as perspectivas atinentes à implantação da reforma.

Silva (2018) propõe uma análise crítica do texto da Base. O autor busca elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas de elaboração da BNCC. Analisa seu fundamento pedagógico pautado na Pedagogia das Competências e discute a propositura de um currículo tecnocrático e utilitarista.

Rosa (2018) estuda as políticas públicas regulatórias do Ensino Médio de 1961 a 2016. A temática é relevante pelo fato de que o novo modelo curricular poderá, de acordo com cada sistema de ensino, ofertar aos alunos um modelo de currículo flexível com cinco opções de itinerários a cursar. Os resultados evidenciam que o novo currículo oferta uma educação propedêutica voltada para a educação superior e uma formação técnica profissional, visando à formação de mão de obra que contribuirá para o crescimento econômico. Além disso, para a escolha dos possíveis arranjos curriculares, a orientação vocacional e profissional deverá fazer parte da legislação concernente à educação básica no Brasil.

Almeida (2018) evidencia a ação do que chama de classe dominante junto ao Estado e a reconfiguração dessa relação com o fortalecimento da sociedade civil. Problematiza a relação entre trabalho e educação. Nesse sentido, procura indicar a relação do empresariado com a educação da classe trabalhadora e aponta que essa relação não se restringe às ações institucionais, mas também abarca uma miríade de práticas e concepções que têm suas raízes no pensamento neoliberal. O estudo ainda apresenta uma alternativa de formação educacional para a classe trabalhadora, a partir de um receituário de práticas e concepções pedagógicas.

Analisando o conjunto dos 14 trabalhos, percebi que nenhum deles discute especificamente a temática da presente investigação, qual seja: a produção da docência pela BNCC e pelos documentos a ela relacionados (conforme explicito na próxima seção, selecionei um conjunto de documentos que podem contribuir para a analítica que desenvolvi). Assim, nenhum dos trabalhos analisou de forma principal a empiria aqui selecionada. Porém, eles discutem o contexto de produção da BNCC, e alguns foram retomados na construção do referencial teórico deste estudo, principalmente a partir da perspectiva teórica que adotam.

É importante ressaltar que o trabalho de Branco (2017) ganha especial relevância por suas conexões com o objeto de estudo desta dissertação, pois analisa a repercussão da Base na formação e no trabalho docente. Além disso, o trabalho de Costa (2018) muito contribui a este estudo por contextualizar a produção da BNCC, de modo a compreender seu processo de construção e implementação, identificando os agentes políticos e privados que estão implícitos nas políticas educacionais que se desencadearam a partir da década de 1990 – quando o Brasil assumiu compromissos para reorganizar a educação nacional, em consonância com a nova visão de educação para o século XXI da UNESCO. Essa autora selecionou a categoria *habilidades e competências*, que surgiu da leitura de documentos, fontes bibliográficas e propostas do Banco Mundial e da UNESCO para a educação do século XXI, no que se refere aos países em desenvolvimento. Desse modo, tal perspectiva foi uma referência também importante para este trabalho.

Após a apresentação da minha trajetória e das inquietações de pesquisa, da revisão de literatura, do problema e dos objetivos da presente investigação, apresento, na próxima seção, os caminhos teórico-metodológicos percorridos.

2.3 Lentes Teórico-Metodológicas da Pesquisa

Segundo Sommer e Sommer (2002), não haveria problema se não houvesse palavras para formulá-lo. E é neste sentido que a noção de problematização (FOUCAULT, 2014) foi importante para a construção do problema desta pesquisa. Para Foucault (2014), o foco do pesquisador deve recair sobre “[...] as práticas a partir das quais as problematizações se formam.” (FOUCAULT, 2014, p. 15). Em uma dimensão arqueológica, torna-se importante investigar as próprias formas de problematização; e, em uma perspectiva genealógica, torna-se relevante considerar sua formação a partir das práticas e de suas modificações. (FOUCAULT, 2014).

Para Castro (2009), a *episteme* define o campo de análise da arqueologia, mas não é a única direção que esta pode tomar. Segundo o autor, na medida em que Foucault se interessa

pela questão do poder e pela ética, o conceito de *episteme* será substituído, como objeto de análise, pelo conceito de dispositivo e, finalmente, pelo conceito de prática. Castro (2009) diz que descrever a *episteme* é descrever a região intermediária entre os códigos fundamentais de uma cultura, os que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, seus intercâmbios e valores, a hierarquia de suas práticas e as teorias que explicam todas essas formas da ordem.

A descrição não refere aos conhecimentos nem ao ponto de vista de sua forma racional nem ao de sua objetividade, mas às suas condições de possibilidade (MC, 13). Trata-se de descrever as relações que existiram, em uma determinada época, entre os diferentes domínios do saber (DE2, 371), a homogeneidade no modo de formação dos discursos (IDS, 185). Desse modo, pode-se pensar a descrição da *episteme* como um olhar horizontal entre os saberes. Como dissemos, Foucault abandonará essa concepção demasiado monolítica da *episteme* e, *L'archéologie du savoir*, buscará definir o nível da descrição arqueológica, da *episteme*, com base no conceito de formação discursiva. (CASTRO, 2009, p. 139).

O conceito de prática como ferramenta teórica e metodológica foi acionado no presente estudo como uma racionalidade ou regularidade que organiza o que os sujeitos fazem quando falam ou quando agem. (CASTRO, 2009). As práticas têm relação tanto com o que pode ser descrito, analisado e problematizado quanto com o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento. (VEIGA-NETO, 2008). Nessa perspectiva, compreendo o *corpus* de análise – que apresento mais adiante – como “[...] um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais.” (FISCHER, 2002, p. 43).

Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, conseqüentemente, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. (VEIGA-NETO, 2003, p. 89). O autor volta-se para uma análise das relações da linguagem consigo mesma e das relações entre a linguagem e o mundo. E, assim, o conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é arbitrária e cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si. (VEIGA-NETO, 2014).

Veiga-Neto (2014) assevera ainda que os discursos não são um conjunto de signos que remeteriam a conteúdos. As práticas discursivas não são atos de fala, mas todo um conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações, os quais, assim, constituem nossas maneiras de ver o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo: “ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 94).

Vale ainda mencionar que, como práticas instituidoras dos objetos dos quais falam, os discursos podem nos revelar um arquivo que, na perspectiva foucaultiana, é:

Todo um “conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade”, determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus “conteúdos”, seus limites e suas formas de se manifestar –, quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar; O arquivo pode ser entendido como um jogo de relações num discurso; um jogo que se dá nessas relações puramente discursivas e que, por isso mesmo, é “irredutível às coisas ditas ou aos homens que a disseram”. Mais tarde, Foucault irá dizer que o arquivo é o conjunto dos discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhes atribui. Assim, “não se trata de qualquer discurso, senão aquele conjunto que condiciona o que se conta como conhecimento num período particular”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 95).

E Veiga-Neto (2014) completa:

Ao ligar o arquivo a um determinado momento histórico, Foucault aponta para o seu caráter temporal e não epistemológico – se tomarmos a epistemologia em seus sentidos tradicionais. Dessa maneira, o estudo de uma prática discursiva deve ser um exercício de descoberta e não de dedução, se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças à correta aplicação de regras lógicas. (VEIGA-NETO, 2014, p. 95).

O conceito de arquivo também é encontrado em Castro (2009):

Em Foucault, o termo “arquivo” não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. “O arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (AS, I 70). O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados. Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias. Os enunciados como acontecimentos possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege sua formação e suas transformações. Por isso, o arquivo determina também, desse modo, que os enunciados não se acumulem em uma multidão amorfa ou se inscrevam simplesmente em uma linearidade sem ruptura. As regras do arquivo definem: os limites e as formas da decibilidade (do que é possível falar, o que foi constituído como domínio discursivo, que tipo de discursividade possui esse domínio), os limites e as formas de conservação (que enunciados estão destinados a ingressar na memória dos homens, pela recitação, a pedagogia, o ensino; que enunciados podem ser reutilizados), os limites e as formas da memória tal como aparece em cada formação discursiva (que enunciados reconhece como válidos, discutíveis ou inválidos; que enunciados reconhece como próprios e quais como estranhos), os limites e as formas da reativação (que enunciados anteriores ou de outra cultura retém, valoriza ou reconstitui; a que transformações, comentários, exegeses e análises os submete), os limites e as formas da apropriação (que indivíduos ou grupos têm direito a determinada classe de enunciados, como define a relação do discurso com o seu autor; como se desenvolve entre as classes, as nações ou as coletividades a luta para encarregar-se dos enunciados) (AS, 169-171, DEL, 681-682). * “Entendo por arquivo o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados. Esse conjunto é considerado não apenas como um conjunto de acontecimentos que tiveram lugar uma vez por todas e ficaram em suspenso, no limbo ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua funcionando, se transforma através da

história, da possibilidade de aparecer de outros discursos” (DE1, 772). *Não se pode descrever exaustivamente o arquivo de uma sociedade ou de uma civilização (AS, 171). *O umbral de existência do arquivo está fixado pelo que separa nossos discursos do que já não podemos dizer. Por isso, o arquivo concerne a algo que é nosso, mas não à nossa atualidade (AS, 172). *A arqueologia descreve discursos como práticas específicas no elemento do arquivo” (AS, 173). “A arqueologia é, em sentido estrito, a ciência desse arquivo” (DE1, 499). (CASTRO, 2009, p. 43).

Como práticas instituidoras dos objetos dos quais falam, os discursos podem nos revelar um arquivo sobre a docência. O arquivo é entendido como um sistema de discursividade que estabelece uma conexão de certos discursos com outros, excluindo todos os demais. Trata-se de uma perspectiva relevante, pois, conforme já mencionado, nesta pesquisa, analisei os discursos como práticas constitutivas de determinados modos de viver a docência. Importa dizer, assim, que as minhas escolhas metodológicas e a forma de tratamento dos dados encontrados levaram em conta o meu problema da pesquisa (GRAZZIOTIN; KLAUS; PEREIRA, no prelo), com o fito de extrair os sentidos de docência dos materiais analisados. É a partir da formulação do problema de pesquisa que se inventa um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta. (COSTA, 2002).

Nesta investigação, desenvolvi uma pesquisa documental. Os documentos foram compreendidos como monumentos. (FOUCAULT, 2013; LE GOFF, 1996). Para Le Goff (1996, p. 548), o documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. O “documento é monumento”, ou seja, ele “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias.” (LE GOFF, 1996, p. 549).

Transformar os documentos em monumentos possibilita “[...] reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.” (FOUCAULT, 2013). Segundo Grazziotin, Klaus e Pereira (no prelo), cabe ao(à) pesquisador(a) “[...] analisá-los desmitificando-lhes o seu significado aparente”. Para isso, é necessário “[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.” (LE GOFF, 1996, p. 538). Nesta perspectiva, os documentos precisaram ser desconstruídos, desmontados, a fim de que eu compreendesse as condições de sua construção, tomando como ponto de partida o pressuposto de que o “[...] documento não é inócuo.” (LE GOFF, 1996, p. 547).

A partir da concepção de documento como monumento, identifiquei e analisei fontes documentais citadas nos sites do *Movimento pela Base Nacional Comum* e do *Todos pela Educação*, bem como na própria BNCC e em outros documentos oficiais relacionados a ela, para entender o que é dito sobre a docência nas fontes analisadas. A postura investigativa que assumi, na análise documental, tem substrato na proposição metodológica de Foucault (2013), ao afirmar que a tarefa primordial do pesquisador consistiria não em interpretar o documento para determinar se ele possui um valor relevante ou se diz a verdade, mas em trabalhar no interior do documento, para então organizar, recortar, ordenar, identificar unidades e descrever relações entre elas.

Segundo Deleuze (2005), a determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada época é aquilo que Foucault espera da História, que ultrapassa os comportamentos e mentalidades, uma vez que é ela que os torna possíveis. O que é dito sobre a docência, a partir dos documentos oficiais – e, em especial, da BNCC –, foi nesta pesquisa considerado como forma de enunciabilidade e de visibilidade, no sentido adotado por Deleuze (2005). Além disso, os documentos analisados não foram tomados como “[...] realidades mudas, as quais por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que *realmente* diriam os ditos.” (FISCHER, 2002, p. 43, grifo da autora). Pelo contrário, os textos foram “[...] vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar.” (FISCHER, 2002, p. 43-44). A genealogia ajudou a compreender como as coisas chegaram a ser como são. Com isso, retomo o ensinamento de Veiga-Neto (2003), que ressalta a importância de sabermos como chegamos a ser o que somos como condição necessária, ainda que insuficiente, para que possamos resistir, reverter e subverter o que somos.

Assim, procurei realizar um trabalho crítico ao longo desta pesquisa, de modo a pensar a própria docência a partir da Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista o contexto histórico, social, econômico e político no qual a Base se inscreve, iniciei a construção do referencial teórico a partir de alguns fios que acabam por constituir uma trama que me possibilita compreender o contexto educacional na Contemporaneidade. De acordo com Veyne (1998),

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia de vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa; [...]. A palavra trama tem a vantagem de lembrar que o objeto de estudo do historiador é tão humano quanto um drama ou romance [...]. Essa trama não se organiza, necessariamente, em uma sequência cronológica [...]. A trama pode se apresentar como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, como uma análise espectral: ela sempre será trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo. (VEYNE, 1998, p. 42).

Para Veyne (1998), os historiadores narram tramas, que são tantas quantas forem os itinerários traçados livremente por eles através do campo factual bem objetivo; nenhum historiador descreve a totalidade desse campo, pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte. Os acontecimentos são um corte que realizamos livremente na realidade, ou seja, “[...] o objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos.” (VEYNE 1998, p. 44). Ainda de acordo com o autor (1998), a história continua fundamentalmente uma narração, e o que se denomina explicação não é mais que a maneira de a narração se organizar em uma trama compreensível. “O historiador procura fazer compreender as tramas.” (VEYNE, 1998, p. 82). A compreensão, segundo Veyne (1998), é somente a clareza que emana de uma narração suficientemente documentada.

A trama desta investigação foi composta pelo referencial teórico e pela definição e análise do *corpus* empírico, dois movimentos profundamente articulados. O referencial teórico é apresentado nos Capítulos 3 e 4 da pesquisa. No Capítulo 3, discuto o neoliberalismo, o empresariamento da sociedade e a BNCC no contexto dos discursos reformistas, e discorro, brevemente, sobre as relações entre trabalho e processos de subjetivação, de modo a entender as mudanças que os discursos econômicos trazem para o mundo do trabalho e para a escola que “deve” formar sujeitos para esse mundo. O quarto capítulo discute o trabalho docente e aponta para a necessidade de discussão dos fenômenos de feminização, profissionalização, desfeminização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes. Esses dois capítulos apresentam fios importantes sobre a relação entre neoliberalismo e educação, os quais permitiram compreender os discursos sobre a necessidade de uma reforma na educação, dos quais a BNCC apresenta-se como a materialização. Neste caso, os discursos que circulam parecem defender a necessidade da formação de sujeitos empreendedores, flexíveis, preparados para o século XXI, com foco na resolução de problemas, como algo que se constitui permanentemente como um modo de vida. Tais investimentos pressupõem um perfil de professor que também deve fazer investimentos permanentes em si mesmo e na sua carreira.

No que diz respeito ao *corpus* empírico, foi preciso identificar e selecionar os documentos relacionados à BNCC. A empiria está dividida em dois grandes blocos documentais: o primeiro bloco é composto de documentos legais, de pareceres, da própria BNCC (Lei 13.415/2017) (BRASIL, 2017a), das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019) (BRASIL, 2019b), além de outros documentos selecionados

a partir da busca das referências legais contidas no próprio texto da Base e na busca de legislação correlacionada no site do MEC. (BRASIL, 2020).

QUADRO 2 | Descrição dos documentos legais relacionados à BNCC



DOCUMENTO	DESCRIÇÃO/EMENTA
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) – conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016b)	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Lei nº Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c)	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a)	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b)	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c)	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018d)	Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a)	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b)	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).
3ª versão do parecer (BRASIL, 2019c)	Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo bloco refere-se a documentos que subsidiam a construção da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional de Formação de Professores, referenciados por elas ou pelos sites dos movimentos que impulsionaram a criação de uma base comum no Brasil, o *Movimento Todos pela Educação* e, especialmente, o *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular*, listados nos quadros 3 e 4 a seguir:

QUADRO 3 | Lista de documentos referenciados na BNCC e na BNC para Formação de Professores que tratam da docência 

TÍTULO	INSTITUIÇÃO	REFERÊNCIA	PÁGINAS
<i>Teachers matter</i>	OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Teachers matter : attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.	13
Profissão professor	Todos pela Educação	TODOS PELA EDUCAÇÃO. Profissão professor . São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/_upload/_posts/23.pdf?750034822 . Acesso em: 1 dez. 2018.	24
<i>Global teacher status</i>	Varkey Foundation	VARKEY FOUNDATION. Global teacher status . Index 2018. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf . Acesso em: 15 dez. 2018.	28

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 4 | Lista dos documentos que se referem ao professor na biblioteca dos sites dos movimentos *Todos pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum*

TÍTULO	REFERÊNCIA	INSTITUIÇÃO	PÁG.
BNCC na sala de aula – Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular	MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. BNCC na sala de aula : guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. [S. 1.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2020. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf . Acesso em: 21 jan. 2020.	Fundação Lemann e Movimento pela Base Nacional Comum	13
Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC	MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC . [S. 1.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Critérios-de-Formação-v6-final.pdf . Acesso em: 19 nov. 2019.	Movimento pela Base Nacional Comum	14
Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC - Publicação feita em parceria com o <i>Center for Curriculum Redesign</i> para ajudar professores a compreender as dimensões das Competências Gerais	MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC . [S. 1.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf . Acesso em: 19 nov. 2019.	Movimento pela Base Nacional Comum; <i>Center for Curriculum Redesign</i>	74
Profissão Docente: Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores	TODOS PELA EDUCAÇÃO. Profissão Docente : Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. São Paulo: Todos pela Educação, 2019b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/_posts/330.pdf?1641144770 . Acesso em: 02 dez. 2019.	Movimento pela Profissão Docente – Todos pela Educação	24

Fonte: Elaborado pela autora.

É preciso situar de forma breve o *Movimento pela Base Nacional Comum*, que se define como

[...] um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade

da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017).

O grupo que compõe o movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil; acadêmicos e pesquisadores; professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais; e especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. Além disso, conta com um conselho e um apoio institucional composto pelas seguintes organizações: Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, UNDIME, Itaú BBA, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Lemann, ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC e CONSED. O mapeamento dos parceiros apoiados e dos parceiros correalizados do movimento é feito pelo projeto de pesquisa em andamento “Gerencialismo e Empresariamento da Educação em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul: Efeitos no Cotidiano Escolar”, sob orientação da Dra. Viviane Klaus⁴, do qual faço parte.

Por sua vez, o *Todos pela Educação* se define como um movimento “[...] com uma atuação **suprapartidária** e independente – e **sem receber recursos públicos**” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019a) –, cujo foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Segundo o site oficial do movimento,

1. Colocamos a Educação em Pauta:

- Buscamos criar um senso de urgência para a melhoria da Educação Básica.
- Fazemos isso por meio do relacionamento com a imprensa, da promoção e participação em eventos e da nossa comunicação digital.
- Também atuamos para promover a mobilização de atores-chaves do País que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a Educação Básica.

2. Produzimos conhecimento técnico:

Elaboramos diagnósticos aprofundados com base em dados oficiais, estudos e pesquisas. Com base nesses diagnósticos, em evidências e experiências de sucesso no Brasil e no mundo, e em pesquisas representativas com professores e estudantes, construímos junto a especialistas e profissionais da Educação propostas para melhorar as políticas públicas já existentes, bem como para novas medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na Educação Básica. Nossa principal e mais recente iniciativa nesse sentido é o Educação Já!

3. Articulamos com o poder público e diversas instituições do setor

⁴ Esse projeto de pesquisa tem como principais objetivos: analisar os pressupostos sobre gestão empresarial colocados em funcionamento em escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, a partir de parcerias estabelecidas entre escolas e empresas, bem como estudar seus efeitos no cotidiano escolar; compreender o papel cada vez maior das empresas na prestação de serviços educacionais e de políticas educacionais.

- Apresentamos o conhecimento que produzimos para os poderes Executivos e Legislativos, de forma suprapartidária, e dialogamos com atores diversos que podem apoiar a formulação e implementação destas políticas públicas.
- Para dar transparência a essa articulação, todos os materiais compartilhados com o poder público ficam disponíveis em nosso site.

4. Fazemos Monitoramento Público:

- A partir da produção de conhecimento e da sua publicização, promovemos continuamente o monitoramento de resultados e de processos de implementação das políticas educacionais.
- Com essas informações, alimentamos novamente o debate para que a Educação esteja sempre presente na agenda da sociedade e do poder público. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019a).

A perspectiva teórico-metodológica adotada enquanto ponto de vista de análise dos dados implica, como já referido, analisar os documentos a partir de sua exterioridade, compreendendo as condições de possibilidade de sua criação. É preciso mostrar o fio das missangas, que as vai compondo. (COUTO, 2009). Tecer o fio das missangas (COUTO, 2009) possibilita dar forma à trama analítica.

Os documentos legais dispensam apresentações; porém, em função do enfoque dado às competências profissionais do docente, aspecto que tem relação direta com o tema deste estudo, apresento, na sequência, a estrutura (sumário) da proposta preliminar presente no documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*, que foi encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. (BRASIL, 2018e). Essa forma de apresentação não foi mantida na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em seu anexo. A apresentação do sumário possibilita que o leitor tenha uma dimensão da estrutura do documento.

FIGURA 1

Sumário da proposta para a Base Nacional Comum para
Formação de Professores



SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	04
I - Estado da arte da formação de professores	10
I.I - Histórico da formação de professores no Brasil	10
I.II - Referenciais docentes no Brasil	16
I.III - Referenciais docentes internacionais	19
II - Visão sistêmica da formação	26
II.I - Formação inicial	29
II.II - Residência pedagógica	33
II.III - ENADE licenciaturas	35
II.IV - Formação continuada	35
II.V - Estágio probatório	38
II.VI - Plano de carreira e avaliação	39
III - Matriz de competências profissionais	41
Competências profissionais	41
1. Conhecimento profissional	43
2. Prática profissional	45
3. Engajamento profissional	46
A sinergia entre as funções de formação	48
Competências profissionais docentes	49
Competências gerais e específicas	50
Competências gerais	50
Competências específicas	53
IV - Limites e indicações	56
V - BIBLIOGRAFIA	61

Fonte: Brasil (2018e).

Conforme mencionado, nesta seção, apresento ao leitor os documentos selecionados para o estudo e explano sobre os movimentos que realizei para análise do material. Num primeiro momento, li várias vezes os diversos materiais. Percebi traços das ideias de eficiência,

qualidade, rendimento, formação e avaliação. Num segundo momento, registrei em planilhas o título do documento, sítio ou instituição responsável, e coletei excertos que se mostraram relevantes ao tema nas leituras. Num terceiro momento, criei novas planilhas com as categorias analíticas obtidas a partir das recorrências dos excertos selecionados do material analítico, quais sejam: *profissionalização docente*, *reprofissionalização docente* e *desprofissionalização docente*, que foram centrais na construção de toda a investigação e se mostraram como movimentos profundamente relacionados entre si.⁵

As análises são apresentadas no Capítulo 5, que foi organizado em três seções, construídas com o apoio dos excertos selecionados do material analítico. Na primeira delas, optei por apresentar notas introdutórias sobre a BNCC e a BNC-Formação, e dos documentos extraí a conclusão de que o docente que se procura formar (o professor do século XXI) emerge porque ele tem de formar o aluno para este tempo. Em seguida, traço um paralelo entre as competências gerais exigidas do aluno pela BNCC com as competências gerais exigidas do professor em sua formação. Na segunda seção, apresento os excertos⁶ relacionados à categoria *profissionalização docente*. Por sua vez, a terceira seção apresenta a discussão relacionada às categorias analíticas *reprofissionalização docente* e *desprofissionalização docente*, analisadas conjuntamente porque profundamente articuladas, à medida em que percebi que compõem um processo dual. Essa seção apresenta duas subseções. A primeira trata do sentido da definição das Diretrizes Curriculares e da Base Nacional para Formação de Professores, que estabelecem os referenciais para a formação docente e descrevem o que os “professores devem saber e ser capazes de fazer” (BRASIL, 2019c, p. 11), a partir de três dimensões brevemente explanadas: conhecimento sobre como os alunos aprendem; saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem; e conhecimento pedagógico sobre o processo de ensino-aprendizagem. A segunda subseção trata da adoção da perspectiva de competências profissionais e procura analisar a mudança nos saberes da formação, a partir da adoção da lógica da Pedagogia das Competências e do redirecionamento do foco na formação de professores para a prática. Essa seção apresenta, ainda, a matriz de competências que passa a pautar a formação de professores, mostrando-se relevante à medida em que configura o processo de reprofissionalização docente.

⁵ Faz-se necessário dizer que as categorias analíticas construídas a partir da leitura dos materiais dialogam diretamente com o Capítulo 4 deste trabalho, em que também analiso a profissionalização e a reprofissionalização docentes. Porém, por uma questão didática e de compreensão, preferi manter um capítulo analítico em separado, o Capítulo 5, em que retomo as discussões a partir dos excertos extraídos do material.

⁶ Por uma questão de organização, optei por apresentar os excertos extraídos do material empírico com destaque sombreado para diferenciá-los das demais referências utilizadas.

Após uma breve exposição sobre o movimento analítico, passo agora a uma apresentação da BNCC, contextualizando a sua produção e seus objetivos, com vistas a pensar como a docência é produzida nela e a partir dela, situando também o contexto no qual se inscreve.

2.4 A BNCC em Linhas Gerais: Contextualizando e Costurando a Trama das Reformas Educacionais Neoliberais

A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. (COUTO, 2009).

Nesta seção, apresento brevemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto a suas orientações, marcos legais e objetivos principais. Analisar a BNCC exige a construção de um complexo mapa investigativo, o que pode ser feito a partir da exposição de suas intencionalidades e da análise do site do principal movimento à frente de sua aprovação, o *Movimento pela Base Nacional Comum*, além do estudo do texto legal. A construção desse mapa se fez necessária para entender o contexto de sua elaboração e os fins para os quais a Base foi pensada, o que não deixa de me lembrar o pensamento de Couto (2009) e a noção de trama de Veyne (1998), para entender as condições de possibilidade daquilo que está posto com a norma.

No decorrer das últimas duas décadas no Brasil, pode-se constatar uma situação paradoxal no que tange às políticas educacionais, pois, ao mesmo tempo em que ocorreu um crescimento vertiginoso no número de matrículas na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, constatam-se um declínio da institucionalidade da escola e uma intensificação de certa gramática de crise pedagógica. (SILVA, 2020). A ideia da reforma foi vendida como algo necessário, de acordo com o pensamento de Preti (1998):

O projeto neoliberal vem assumindo, no discurso e na prática, contornos cada vez mais nítidos e tem conseguido através dos meios de comunicação, o convencimento da sociedade de que é a única saída para a crise que impera nos campos da economia, da política e, no nosso caso, da educação. (PRETI, 1998, p. 21-22).

Vale acrescentar:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita

para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1995, p. 12).

A BNCC – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que converte a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016b) – é um documento de caráter normativo que, segundo seu texto de apresentação, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o preceituado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), aplicando-se à educação escolar – art. 1º, §1º, da Lei nº 9.394/1996, a LDB (BRASIL, 1996).

A BNCC é fruto de um longo processo de debates que sofreu forte influência de atores diversos, sem ligação direta com o campo educacional, que fomentaram intensa crítica à escola. Esses grupos apontaram sua ineficácia em formar sujeitos para o mercado de trabalho, o distanciamento dos saberes escolares da vida prática e a falta de inovação.

A BNCC indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade; e, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017d). A ênfase no caráter normativo é exposta, ainda que de forma atenuada, pelo propósito que enseja: a BNCC se apresenta como uma estratégia de dar uma resposta definitiva às desigualdades no campo educacional via estabelecimento dos conhecimentos essenciais. (FRANGELLA; DIAS, 2018).

Segundo Galian e Silva (2019), na introdução da BNCC e em diversos textos utilizados para a divulgação do documento em sítios eletrônicos, rádio e televisão, identifica-se a vinculação estreita entre a qualidade da educação e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes com aquilo que eles e elas devem aprender na escola. Nesse sentido, “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL, 2017a, p. 13).

Vale lembrar que a qualidade da educação é condicionada por aquilo que é esperado socialmente da escola (atinente à sua função social), o que varia no tempo e no espaço. No entanto, a BNCC parece restringir essa qualidade educacional às aprendizagens desenvolvidas pelo estudante e expressas nos resultados das avaliações:

Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. Cada vez mais se considera menos as

dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação, para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação. (OLIVEIRA, 2014, p. 237).

Esse documento, que se torna referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares, integra a política nacional da Educação Básica e deve contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações federais, estaduais e municipais, referentes a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura para o pleno desenvolvimento da educação, sendo balizador da sua qualidade. (BRASIL, 2017a).

Assim, entende-se que a BNCC estabelece o que os estudantes devem aprender e que tal definição é parte fundamental da construção de garantia de patamares comuns de aprendizagem, por meio da melhora do ensino. Na sequência, aponta-se que os outros fatores envolvidos no trabalho escolar são dirigidos aos sistemas, redes e escolas, sobre os quais deverão recair a responsabilidade sobre os eventuais insucessos que extrapolem o âmbito do ensino, portanto. (GALIAN; SILVA, 2019).

Dentre os marcos legais que embasam a BNCC, vale citar o art. 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que já orienta para a definição de uma base nacional comum ao estabelecer que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos. Além disso, os artigos 9º, inciso IV, e 26º da LDB (BRASIL, 1996) afirmam que cabe à União estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Tais artigos definem que os currículos devem ter base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade.

A normatização de uma base nacional comum curricular encontra também respaldo na Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 e busca definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores e têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante as decisões que caracterizam o currículo em ação,

que adequam o que foi proposto pela BNCC às realidades individuais das redes de ensino e instituições escolares. (BRASIL, 2017d). A Base, portanto, não é currículo, servindo apenas como referência para construção dos currículos. Além disso, a BNCC deve não apenas fundamentar a concepção, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas, como também contribuir para a articulação e coordenação nacional de políticas e ações educacionais, especialmente quanto à formação inicial e continuada de professores.

Segundo os artigos 32 e 35 da LDB (BRASIL, 1996), os resultados das aprendizagens precisam se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado, dá-se o nome de competência (BRASIL, 2017d), concepção que inspira a nova Base. O art. 9º, inciso IV, da LDB (BRASIL, 1996), que menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, estabelece explicitamente o enfoque por competências, o que reflete uma função instrumental do conhecimento, tendo em vista a sua mobilização para resolução de problemas.

Um ponto de destaque das orientações norteadoras é o que se refere à concepção de conhecimento – não mais restrito aos conteúdos disciplinares, mas relacionados a conceitos, procedimentos e atitudes; não mais considerado com centralidade, mas como instrumento ou meio para resolver problemas, enfrentar situações, tomar decisões, enfim, para a aquisição de competências e habilidades (BRASIL, 2017a, p. 13).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam os direitos mínimos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. Competência é definida na Base (BRASIL, 2017d) como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa definição corrobora a de Perrenoud (2000, p. 15), para quem competência é “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos. (BRASIL, 2017d, p. 16).

O Ensino Médio tem dupla função na formação de alunos: formar o “homem social”, apto a exercer plenamente todas as atividades sociais e intelectuais; e o “homem econômico”, que concerne ao indivíduo que se insere no mercado de trabalho. (GONTIJO, 2018).

A BNCC, ao colocar seu foco no desenvolvimento de competências e na educação integral, procura um ensino que dote os alunos de competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe e resolução de problemas em contextos de incerteza. Neste sentido, a meta-competência a ser desenvolvida consistiria em “aprender a aprender”, para fazer face à incerteza permanente da existência e da vida profissional.

Em crítica à BNCC, Barretto (2013) analisa o caráter instrumentalizador do ensino e a visão utilitarista do currículo adotada na Base, por se voltar predominantemente ao “saber fazer” e ser afeita aos interesses do mundo empresarial. Neste mesmo sentido, Vieira e Feijó (2018) entendem que a BNCC caminha para o conhecimento como uma *commodity*, à medida em que a noção central de competências se articula com demandas advindas do campo econômico.

Crahay (2006 apud GALIAN; SILVA, 2019), mesmo enfatizando as potencialidades do conceito de competências, que supostamente dariam conta de enfrentar a falta de interesse do jovem pelos saberes escolares, entende que não se enfrentou o problema de como construir o inventário de recursos cognitivos para a formação dos sujeitos focalizando no processo de avaliação do “saber mobilizar”, ou seja, na capacidade de se adaptar. Neste sentido, o autor conclui que “[...] a lógica das competências veicula uma idolatria da flexibilidade.” (CRAHAY, 2006 apud GALIAN; SILVA, 2019, p. 99).

O Ensino Médio, desde a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), vem passando por um processo de expansão do seu acesso e por uma intensa discussão sobre suas finalidades. Na exposição de motivos da MP 746/2016 (BRASIL, 2016b), é possível identificar a ideia de que o Ensino Médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de transformar a realidade. Atualmente, ainda segundo a exposição de motivos para a criação da BNCC, o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.

O desempenho do Brasil em avaliações como o SAEB é apontado como um reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar disciplinas obrigatórias que não estão alinhadas ao mundo do trabalho. Assim, um novo modelo de Ensino Médio ofereceria opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, tais como cursos de

qualificação, estágios e ensino técnico profissional, de acordo com a disponibilidade de cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016b).

A reforma curricular se constitui de uma parte obrigatória e de outra opcional – os itinerários formativos, ou caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória de formação. A carga horária mínima anual será ampliada de forma progressiva para 1.400 horas e deverá utilizar no máximo 600 horas anuais para a BNCC. Os itinerários formativos são cinco: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; e Ensino Técnico Profissionalizante.

Quatro políticas decorrem da BNCC: a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e a Política Nacional da Infraestrutura Escolar. (BRASIL, 2016a, p. 27).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017d, p. 18).

Segundo Silva (2018), sob a aparência de novo, a atual reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e propósitos. Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, justificava-se o que estava sendo proposto com um discurso reformador de perspectiva economicista. (SILVA; FERRETI, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017). Em tal viés, salientou-se a necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). No tocante a isso, cabe a reflexão de Silva (2018):

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para a sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46).

A análise das prescrições curriculares oficiais, segundo Silva (2018), mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência, produtividade e capacidade para resolver problemas. Ainda segundo Silva (2018), quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em

sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao se exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Desta forma, a autora entende que a formação torna-se administrada, pois está sujeita a controle; guia-se exclusivamente por interesses externos aos indivíduos, subordinando-se a interesses definidos pela lógica de mercado; e, portanto, adquire um status de semiformação, mostrando-se limitada por seu caráter pragmático.

Silva (2018) procura demonstrar que, no escopo de um discurso apresentado como novo, as propostas da reforma e da BNCC compõem um velho discurso, restando evidente que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos e políticas curriculares da década de 1990 (BRASIL, 1998, 1999) e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competitividade. (SILVA, 2018). Esse discurso, segundo a autora, é agora retomado com as mesmas justificativas de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do mundo do trabalho, associadas, de modo mecânico e imediato, a inovações de caráter tecnológico e organizacional.

Uma política curricular oficial com listagens de objetivos ou de competências tem como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais. (SILVA, 2015). A autora declara que:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em não ser linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre o currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA, 2015, p. 375).

Silva (2018) entende que a prescrição de competências também visa ao controle das experiências dos indivíduos e das escolas, viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Nesse contexto, a BNCC aponta para a centralidade da docência e tem uma especial

preocupação com a formação de professores, através da produção de materiais didáticos e outros recursos com o conteúdo do ensinar e do aprender. (BRASIL, 2015b).

Nas diretrizes para a formação de professores da Educação Básica e na Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019b), prevê-se uma homologia entre a BNCC e a BNC-Formação, destacando-se que, para que as aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais possam ser garantidas aos estudantes, faz-se necessário definir um conjunto de competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a essas demandas, de modo que o docente esteja efetivamente preparado e valorizado por ser um profissional capacitado. Assim, as competências gerais que se pretende desenvolver no aluno correspondem a competências gerais e profissionais que passam a ser exigidas do professor, corroborando-se o perfil do sujeito empresário de si.

Meirieu (2019) questiona a ideia que hoje orienta a formação de professores de que ensinar e educar seriam, em primeiro lugar e antes de tudo (e talvez exclusivamente), uma questão de competências por adquirir. Segundo o autor, questionar não significa rechaçar o conceito de competências, como sucede com algumas perspectivas que se declaram críticas, mas submeter o conceito a uma análise rigorosa segundo a qual o trabalho pedagógico é irreduzível à acumulação de saber-fazer e à prática de exercícios mecânicos, pois se refere à capacidade de inventar situações geradoras de sentido que articulam estreitamente a descoberta e a formalização, ou seja, que fazem referência à capacidade de pensar.

Nesse sentido, corroborando o entendimento de que a questão da docência se torna central na BNCC, na perspectiva da pedagogia de competências, Frangella e Dias dizem que:

Embora a BNCC tenha como foco principal dos debates o currículo da escola básica, a questão da docência atravessa o seu conteúdo de diversos modos: seja porque a BNCC pretende ser um “guia” orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, seja pelos discursos que produz em torno do papel da docência na sua relação com o currículo. (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 11).

As autoras analisam:

O discurso da BNCC avança na articulação discursiva em defesa da qualidade da educação em torno da definição curricular para a educação básica, significando também de definir o currículo da formação docente apontando para a centralidade da docência, como discurso presente ao longo das últimas décadas nas agendas políticas de currículos. Nesses discursos, atribui-se ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares, responsabilizando-o pelo compromisso de sua concretização e êxito (DIAS, 2016). (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 12).

O sucesso escolar dos alunos passa a ser associado não apenas à formação do professor, mas também à sua atuação profissional, que é verificada a partir dos resultados do desempenho dos alunos nos processos de avaliação externa. (FRANGELLA; DIAS, 2018). Existem múltiplas “listas de competências” que permitem chegar a um “quadro de indicadores” a partir do qual se formem os professores no exercício de sua profissão. Meirieu (2019) pontua que:

Para poder ensinar eficazmente hoje, um professor deve ser capaz de:

1. Conceber e organizar situações de aprendizagem (identificar o objetivo, a tarefa, o obstáculo, as imposições e os recursos em função da operação mental que será realizada;
2. Animar as situações de aprendizagem e intervir para manter o compromisso de cada aluno;
3. Ajudar a formalizar as aprendizagens efetuadas: permitir a cada aluno observar o que aprendeu através do que foi feito;
4. Articular as situações de aprendizagem para que constituam uma progressão coerente e perceptível do sujeito;
5. Fazer uso dos recursos materiais, documentais e tecnológicos necessários;
6. Documentar-se e trabalhar em equipe pedagógica;
7. Participar da gestão da escola;
8. Informar e implicar os pais.

Formar um professor que se apega a cada uma destas competências permite:

Livrar-se de uma visão arcaica do inatismo profissional;

Não refugiar-se em um inefável que esconde as complicitades culturais;

Não confundir os objetivos com os pré-requisitos;

Evitar os implícitos pedagógicos;

Identificar os diferentes campos de ação possível da profissão;

Construir currículos (passar de uma lógica de ensino onde nos conformamos com justapor o ensino a uma lógica de formação onde trabalhamos com a pessoa em termos de desenvolvimento profissional;

Pensar e pôr em marcha a transferência de competências (utilizar conceitos e modelos em função dos contextos). (MEIRIEU, 2019, p. 101).

As escolhas trazidas na BNCC, sobretudo no tocante à adoção da pedagogia de competências, refletem o contexto de reformas educacionais em que ela está inserida. A mudança insere-se num contexto bem mais amplo que constituiu novas formas de ser e de estar no mundo, sobre as quais precisamos pensar, atinentes à racionalidade neoliberal.

Conforme demonstro no Capítulo 3, a partir das reformas educacionais inscritas na racionalidade neoliberal, materializadas também na elaboração da BNCC, muitas questões emergiram, ocasionando mudanças importantes no trabalho docente, as quais problematizei ao longo deste estudo.

3ª Parte:

Alinhavos



3 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE RACIONALIDADE NEOLIBERAL, EMPRESARIAMENTO DA SOCIEDADE E BNCC

E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral. (LAVAL, 2019, p. 9).

Este capítulo introduz a ideia de que o neoliberalismo é fundamentalmente uma racionalidade que estende a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida; trata-se da “[...] racionalidade do capital transformada em lei social geral.” (LAVAL, 2019, p. 9). Procuo aqui compreender como a governamentalidade neoliberal promoveu um processo amplo de empresariamento da sociedade, que modificou o que se entende por educação a partir de um novo agenciamento, educativo-empresarial, que opera a partir da articulação simultânea entre performance, gestão, visibilidade e tecnologias da informação e comunicação. (GADELHA, 2017).

É preciso introduzir brevemente como a Teoria do Capital Humano, presente no “capital configurado na criança” (GADELHA, 2009), torna-se a chave de uma teoria econômica da população. Essa noção é necessária para se compreender como a educação é agenciada na governamentalidade neoliberal, fundamentada em tal teoria.

Para tanto, este capítulo foi dividido em duas seções. A primeira delas, intitulada *Notas sobre a Racionalidade Neoliberal e o Empresariamento da Sociedade*, apresenta os efeitos da racionalidade neoliberal sobre as pessoas, as instituições e a escola. Discuto o fenômeno do empresariamento da sociedade, demonstrando suas principais características e efeitos. A segunda seção, intitulada *As Mudanças no Mundo do Trabalho, a Teoria do Capital Humano e a Educação como Investimento*, procura apresentar as mudanças no mundo do trabalho e a Teoria do Capital Humano, bem como os efeitos de se pensar a educação como um investimento. Após essa apresentação, procuro discutir os reflexos das reformas educativas neoliberais no trabalho do professor, aspecto que é abordado no capítulo seguinte.

3.1 Notas sobre a Racionalidade Neoliberal e o Empresariamento da Sociedade

[...] a empresa já não está “fora”, não é algo (disposto estrategicamente em rede) puramente exterior, a que os indivíduos devem apenas acionar, tomar por referência e a ela se ajustarem; não, agora, os próprios indivíduos vão ser produzidos (objetivados e subjetivados) como microempresas. (GADELHA, 2010, p. 15).

O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016). O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar e fundamentalmente, uma racionalidade; um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas. Essa norma de vida, que tem como característica a generalização da concorrência, rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais e transforma a sociedade, com repercussões políticas, econômicas e sociais, remodelando a subjetividade dentro de uma cultura do empreendedorismo. (GADELHA, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. [...] Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30).

A racionalidade neoliberal cria um mundo para economizar todos os aspectos da existência, das instituições democráticas à subjetividade. (BROWN, 2019). Para Dardot e Laval (2016, p. 27), “[...] há a expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa”; e, desta forma,

[...] os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão da empresa, o desemprego, a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

No mesmo sentido, Gadelha (2009, 2017) procura demonstrar como determinados valores econômicos, princípios, normas, tecnologias e condutas – cuja origem remete ao mundo corporativo-empresarial, à medida que migram para outros domínios e se disseminam socialmente – ganham um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas, empreendedores. Isso redefine e transforma as relações destes uns com os outros, com o tempo e o espaço, bem como a relação com o consumo, os modos e estilos de vida, promovendo um amplo empresariamento da sociedade.

As ordens e injunções veiculadas pelos significantes semióticos do senso de culpa e pelas semióticas icônicas e simbólicas da inocência conflitam entre si. Há uma contradição aberta entre a moral ascética do trabalho e da dívida e a moral hedonista do consumo; elas já não são capazes de recomposição. (LAZZARATO, 2014, p. 2).

Desde 2007, o capitalismo está vivo graças às transfusões de somas astronômicas de dinheiro público. Segundo Lazzarato (2014), as regras econômicas de “racionalidade” que os mercados impõem aos Estados para sair da dívida pública são as mesmas que produziram a crise da dívida privada, por sua vez, na origem da primeira. A cegueira sobre os desastres da autorregulação dos mercados e da concorrência produziu técnicas de governo autoritárias e repressivas que marcam uma ruptura até mesmo com o “liberalismo” clássico. (LAZZARATO, 2014). “Se há algo constante no capitalismo é precisamente a de um estado de guerra a que o liberalismo parece levar de maneira quase ‘automática’.” (LAZZARATO, 2014, p. 2).

Neste mesmo sentido, Brown (2019) destaca que forças de extrema direita subiram ao poder nas democracias liberais pelo mundo inteiro. Elementos da direita ascendente e sua combinação com libertarianismo, moralismo, autoritarismo, nacionalismo, ódio ao Estado, conservadorismo cristão, racismo, fascismo e democracia não liberal conjugam elementos já conhecidos do neoliberalismo (favorecimento do capital, repressão do trabalho, demonização do Estado social e do político, ataque às igualdades e exaltação da liberdade) com seus aparentes opostos (nacionalismo, imposição da moralidade tradicional, antielitismo populista e demandas por soluções estatais para problemas econômicos e sociais). (BROWN, 2019).

A política neoliberal pôs fim a postos de emprego, aposentadoria, escolas, serviços e infraestrutura, enquanto os gastos sociais minguavam, o que gerou uma crescente experiência de abandono, traição e raiva por parte dos novos despossuídos, antiga classe média, enquanto se tocava para eles uma sinfonia política de valores familiares e cristãos. Assim, misturar patriotismo com militarismo, cristandade, família, mensagens racistas cifradas e capitalismo desenfreado foi a receita de sucesso de neoliberais conservadores até a crise financeira de 2008 devastar a renda, a aposentadoria e a casa própria da classe média branca. (BROWN, 2019). “[...] até mesmo economistas murmuraram seus equívocos sobre a desregulamentação descontrolada, sobre o financiamento da dívida e sobre a globalização”. (BROWN, 2019, p. 12).

Surgiu uma nova onda de reação ao neoliberalismo, sendo fácil colocar a culpa no roubo dos empregos por migrantes, minorias e outros beneficiários “não merecedores” da inclusão liberal. Os dados das políticas econômicas foram manipulados nas imagens das próprias perdas. Brown (2019) procura demonstrar como a racionalidade neoliberal preparou o terreno para mobilizar e legitimar forças antidemocráticas na segunda década do século XXI.

O argumento não é que o neoliberalismo por si só causou a insurgência da extrema direita no Ocidente de hoje [...]. Meu argumento é que nada fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração, e que o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo lugar, infletido lei, cultura política e subjetividade política. Compreender as raízes e as forças da situação atual requer avaliar a cultura política e a produção subjetiva neoliberais, e não somente as condições econômicas e os racismos persistentes que a geraram. Significa avaliar que a ascensão das formações políticas nacionalistas autoritárias brancas se deve à raiva instrumentalizada dos indivíduos abandonados economicamente e ressentidos racialmente, mas também delineada por mais de três décadas de assaltos neoliberais à democracia, à igualdade e à sociedade. (BROWN, 2019, p. 17).

Os princípios, políticas, práticas e formas de governar a razão sob o signo do neoliberalismo constituíram o presente catastrófico, não como algo desejado, mas como uma criação *frankensteiniana*. (BROWN, 2019). Vale dizer: as formulações neoliberais da liberdade inspiram e legitimam a extrema direita, a qual mobiliza um discurso de liberdade para justificar suas exclusões e violações, desmantelando o Estado social em nome de indivíduos livres e responsabilizáveis. A privatização econômica neoliberal subverte a democracia e legitima a desigualdade. Além disso, uma outra ordem de privatização ocorre por meio da familiarização e da cristianização realizada pela extensão da “esfera pessoal protegida”, subvertendo a democracia por meio de valores morais – e não de valores capitais – antidemocráticos. Assim, o neoliberalismo planta sementes de um nacionalismo, estatismo, autoritarismo que ele formalmente abjura. (BROWN, 2019).

Gadelha (2017) sustenta a ideia de que foi necessário que o capitalismo construísse para si e para a sociedade em geral uma nova legitimação à sua existência:

Legitimação esta que, se por um lado empenhou-se em absorver estrategicamente elementos e reivindicações constituintes da referida crítica estética dirigida ao sistema (valorização da singularidade, da criatividade, da diferença, da aventura, do alternativo, da invenção, da experimentação, da improvisação e da participação horizontal e democrática na tomada de decisões); por outro lado, rechaçou ou mostrou-se cinicamente indiferente a outra crítica que também lhe foi endereçada no mesmo período, uma ‘crítica social’. Diferentemente da primeira, esta deslocava seu foco e seus questionamentos para as desigualdades político-econômicas e sociais para a produção da miséria e para a exploração e opressão das classes pobres e operárias pelas classes ricas e/ou privilegiadas. (GADELHA, 2017, p. 126).

O lado economizante do neoliberalismo acelerou o niilismo, primeiro, ao não deixar nada intocado pelo empreendedorismo e pela monetização; depois, com a financeirização, ao submeter todos os aspectos da existência humana a cálculos de investimento sobre seu valor futuro. (BROWN, 2019). Neste sentido,

Conforme nos tornamos capital humano de cima a baixo, e também em nosso íntimo, o neoliberalismo torna a venda da alma algo cotidiano, e não um escândalo. E reduz o que restou da virtude ao *branding* para o capital grande e pequeno. Mas a economização, com seu efeito nos valores, não é o único problema aqui. O niilismo

também se faz valer no projeto de valores morais na neoliberalização na medida em que dessublima a vontade de potência em moralidade. (BROWN, 2019, p. 201).

Vale dizer que a economia neoliberal é “[...] uma economia subjetiva, ou seja, requer e produz processos de subjetivação”. (LAZZARATO, 2014, p. 9). “É o débito que traça, domestica, fabrica e modula a subjetividade” (LAZZARATO, 2014, p. 9).

O modo como os indivíduos passam a ser formados, educados, subjetivados e governados em meio ao (e pelo) neoliberalismo – essa “nova razão do mundo”, como dizem Dardot e Laval (2016) – configura um profundo processo de empresariamento da sociedade, pela disseminação da lógica da concorrência e da forma-empresa.

Gadelha (2017) diz que esse fenômeno do empresariamento da sociedade tem como pontos centrais: (a) a disseminação da forma-empresa por todo o tecido social; (b) a disseminação da concorrência como o mais importante princípio formalizador das relações de trabalho e de sociabilidade; (c) a generalização de práticas de *ranking* (“ranqueamento”), tanto no consumo de bens e serviços quanto nas mais diversas esferas da vida cotidiana, mas, sobretudo, em situações de avaliação de desempenho escolar e/ou profissional; (d) a invenção da Teoria do Capital Humano (capital intelectual), mediante a qual custos/despesas relacionados à educação e à formação, em sentido amplo, são convertidos em investimentos; (e) a disseminação de uma cultura do empreendedorismo e, correlativamente, de pedagogias empreendedoras, enaltecidas como a panaceia para todos os males que assolam a civilização; (f) a disseminação de uma cultura da ‘prestação de contas’, contabilística, ‘de aferição’, na qual procedimentos como os de verificação, exame e avaliação tornam-se recorrentes, generalizados; (g) a desterritorialização do par educação-formação, que sai dos muros da escola para se reterritorializar em qualquer outra organização social, doravante convertida à forma-empresa; (h) o processo através do qual as empresas e corporações privadas pretendem transmutar seu estatuto social, deixando de ser apenas organizações sociais e acalentando o objetivo pretensioso de virem a se converter em verdadeiras instituições sociais; (i) o processo de esvaziamento, esquecimento ou desinvestimento da política, que tende a sair imperceptível ou discretamente de cena, dando lugar à espetacularização midiática e à gestão empresarial; (j) por fim, uma nova lógica estratégica de governo, controle e modulação das condutas dos indivíduos e das formas de vida das populações pobres e operárias.

Em seu curso no *Collège de France* (1978-79), Foucault enfatizou a significância do neoliberalismo como uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações vão muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. Ao contrário, nessa racionalidade, os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e

no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Estes princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo oeconomicus*, transformando-o num sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo). Ao mesmo tempo, afirma Foucault, na formulação dos neoliberais, os mercados competitivos necessitam de suporte político e, portanto, de uma nova forma do que ele chama de “governamentalização” do Estado. [...] Para Foucault, essas duas características da racionalidade neoliberal – a elaboração de princípios de mercado como princípios de governo onipresentes e o próprio governo reformado para servir aos mercados – estão entre aquelas que separam a racionalidade neoliberal daquela do liberalismo econômico clássico [...]. Elas constituem a “reprogramação da governamentalidade liberal” que podia e ia se instalar em todos os lugares, empreendedorizando o sujeito, convertendo o trabalho em capital humano e reposicionando e reorganizando o Estado. (BROWN, 2019, p. 31).

A biopolítica e a governamentalidade neoliberal fazem uso estratégico da educação, sobretudo por intermédio da escolarização da infância e da adolescência, com vistas ao controle das condutas dos indivíduos e à expansão de sua racionalidade. (GADELHA, 2017). Migrando do mercado, das teorias econômicas e do *ethos* empresarial para a toda a sociedade, tem se disseminado, assim, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. (GADELHA, 2009).

Ball (2014) ressalta que o uso que faz do termo neoliberalismo reconhece tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas neste processo de economização da vida social, configurando uma complexa interação de forças materiais, relações e interesses e um conjunto de práticas e relações que são discursivamente constituídas como econômicas. Ball (2014) procura esboçar algumas das práticas e das tecnologias por meio das quais o neoliberalismo opera em instituições de ensino e sobre elas, com o intuito de pensar sobre “as formas que ele ‘nos faz’ – fala e age por meio de nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais.” (BALL, 2014, p. 64).

Ao pensar sobre essas práticas, podemos pensar, também sobre como estamos ‘reformados’ pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação, e como as mudanças endógenas em organizações do setor público tornam possível, ou seja, estabelecem as bases para a substituição exógena – a privatização –, em diferentes formas, de serviços de educação pública. Na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio de remuneração por desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho (ver Ball, 2008a). As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores. (BALL, 2014, p. 64).

Essa noção considera o neoliberalismo como um processo, composto de inúmeros movimentos, reformas incrementais, deslocamentos e reinscrições, trajetórias de pequenas mudanças e táticas que trabalham juntas em sistemas, organizações e indivíduos, para fazê-los

isomórficos. (BALL, 2014). “Eles são transformados em empreendimentos. Esses conjuntos de mudanças trabalham juntos para produzir novas práticas, subjetividades e ‘oportunidades’”. (BALL, 2014, p. 64). Aumenta a variedade de oportunidade de negócios, “[...] incluindo novas formas da terceirização, contratação e parceria público-privada, que estão emergindo quanto mais o negócio da educação pública é despojado e ‘privatizado’ ou ‘compartilhado’ com os negócios.” (BALL, 2014, p. 156). Empresas (filantropia corporativa) passam a atuar não só como conselheiras e consultoras (à medida em que os processos de reforma educacional e melhoria da escola se tornam oportunidades de negócios para empresas de serviços educacionais), como também passam a influenciar a produção de política educacional. (BALL, 2014).

“O que estão sendo vendidas são as necessidades de mudança, uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia – bem como novas ecologias organizacionais e identidades”. (BALL, 2014, p. 159). O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e desejos do público. “É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso”. (BALL, 2014, p. 160). Conhecimento e *expertise* adquiridos no mercado são vendidos como serviços educacionais, de assistência técnica e treinamento, desenvolvimento de currículos, de materiais de aprendizagem e de formação de professores. Outro fenômeno é a produção de textos de políticas e de ideias para políticas por empresas educacionais e de consultoria para e no interior do Estado, que produzem conhecimento de política “baseado em evidência” por meio de indicadores de desempenho e de valor.

Na verdade, em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviço e assim por diante, tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de política para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Comunidades de políticas educacionais estão, portanto, sendo reconstituídas e novos discursos políticos e novas narrativas agora fluem por meio delas. Novas formas de influência de políticas estão habilitadas e alguns atores e agências de políticas estabelecidas como pesquisadores educacionais e autoridades locais são marginalizados, desprivilegiados ou burlados. Em particular, os novos participantes no processo de políticas colonizam os espaços abertos pela crítica às organizações do Estado existentes. [...] em muitos casos, como parte do processo de reforma, as empresas de serviços públicos estão buscando substituir os fornecedores do Estado, tornando-se contratantes de serviços públicos. (BALL, 2014, p. 181).

Assim, diante do que se disse, é possível perceber que o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”: “o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de

governar, novas subjetividades”. (BALL, 2014, p. 229). Em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas, criando novas formas de governar por intermédio dos meios do empreendedorismo e da responsabilidade. (BALL, 2014). “Isso funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos – transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados nos ‘poderes de liberdade’” (BALL, 2014, p. 229), o que acontece por incitamento, medição e comparação.

Cabe destacar que:

O neoliberalismo é também polimórfico e evolutivo, ele se transforma e se adapta, assumindo características locais das geografias de circunstâncias econômicas e políticas existentes e de arcabouços institucionais, em que variabilidade, constituição interna, influências sociais e organismos individuais desempenham o papel de (re)produzir, circular e facilitar o seu avanço. (BALL, 2014, p. 65).

Com isso, é preciso destacar que o neoliberalismo pode se materializar em formas mutantes e híbridas, evidentes em diferentes graus, de diferentes formas. É preciso entender também que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variados modos. Os atores envolvidos (no caso, os professores) não são “meros implementadores” das políticas. Quanto a isso, é importante destacar que Ball rejeita a noção de que as políticas são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12).

Dito isso, passo a uma análise das mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho, que delineiam a economia do conhecimento e que estão diretamente relacionadas com várias das pressões sofridas pela escola nos processos de formação de “sujeitos aptos para o século XXI”. E, a partir daí, entender como a educação é agenciada por essa forma de governamentalidade neoliberal, que tem por base a Teoria do Capital Humano, é fundamental para se pensar as condições de possibilidade da educação na Contemporaneidade e algumas das suas possíveis funções estratégicas. O professor tem sido chamado não apenas a formar crianças e jovens para o século XXI, mas também a ver-se como capital e a fazer investimentos em si mesmo, a partir do desenvolvimento de competências que produzem outros modos de docência.

3.2 As Mudanças no Mundo do Trabalho, a Teoria do Capital Humano e a Educação como Investimento

O “investimento no homem” implicou uma verdadeira inversão de valores [...]. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 58)

Esta seção trata das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir da transição do fordismo (capitalismo industrial) ao pós-fordismo (capitalismo pós-industrial ou cognitivo). Pensar sobre as repercussões do neoliberalismo no mundo do trabalho se mostra relevante para que se possa compreender o perfil que se espera do trabalhador e a própria função que a educação assume, de formar para o mercado de trabalho. Essas conexões também são importantes para que se compreenda o que está acontecendo não só com o professor, no que toca à discussão sobre o trabalho docente e seu profissionalismo, mas também com o jovem que deve ser formado pela escola para o mercado de trabalho.

Primeiramente, é importante entender as alterações no tocante ao trabalho de forma geral, decorrentes da mudança para a sociedade pós-industrial. Adoto como referencial a ideia de Sanson (2010) de que trabalho, sujeito e subjetividade compõem uma tríade que se retroalimenta. Para o autor, por trás de todo trabalho, existe um sujeito portador de uma subjetividade; o sujeito transforma o trabalho e é por ele transformado. Nesse âmbito, a subjetividade compreende padrões pelos quais contextos experimentais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a imagem que uma pessoa faz de si mesma. (DE LAURETIS, 1986 *apud* BALL, 2005, p. 5). Sanson (2010) preleciona que o caráter das mudanças em curso na sociedade mundial e o seu significado recebem diversas denominações na literatura sociológica: sociedade pós-industrial, pós-fordista (Lazzarato; Negri; Rullani; Romano); capitalismo cognitivo (Corsani; Moulrier-Boutang; Cocco); sociedade do conhecimento (Gorz); sociedade informacional (Castells; Lojkine); era do acesso (Rifkin); segunda modernidade (Giddens); pós-social (Touraine); pós-modernidade (Harvey); novo capitalismo (Sennett); modernidade líquida (Bauman) e sociedade do risco (Beck) são alguns conceitos, entre outros, que não expressam necessariamente uma oposição entre si, mas, antes de tudo, formas próximas de dar conta dos mesmos acontecimentos – o enfraquecimento do paradigma da sociedade industrial e a emergência da sociedade pós-industrial, marcada pela economia do imaterial e do trabalho imaterial.

No final do século XX, percebem-se mudanças que alteraram profundamente o modo produtivo, emergindo a economia do imaterial e do trabalho imaterial. Estamos, segundo Sanson (2010), transitando da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial; da sociedade do trabalho da reprodução à sociedade do trabalho da bioprodução. Segundo ele, a sociedade industrial, taylorista e fordista, mobilizou a divisão técnica do trabalho; a pós-industrial, sob égide do trabalho imaterial, tendo em sua base o conhecimento, a comunicação e a cooperação, faz emergir uma outra subjetividade.

A racionalidade econômica da lei valor/mais-valia marcou o desenvolvimento do capitalismo industrial. Há duas concepções da teoria do valor. (NEGRI; HARDT, 2005). A primeira insiste na dimensão qualitativa da relação de exploração sobre a qual repousa a relação capital-trabalho, que pressupõe a transformação da força-trabalho em mercadoria fictícia. É chamada de teoria do valor/mais-valia. A segunda refere-se à dimensão quantitativa da determinação do tempo do valor. Ela considera o tempo de trabalho como critério mensurador do valor das mercadorias. É chamada de teoria do valor tempo de trabalho. Segundo Vercellone (2010), a lei do valor tempo de trabalho se afirma como a expressão de uma prática gerencial de “racionalização” da produção e de abstração do próprio conteúdo do trabalho, a qual fez do tempo do relógio, e depois do cronômetro, os meios por excelência para quantificar o valor econômico saído do trabalho, a fim de prescrever os modos operatórios e aumentar a produtividade.

Essa racionalidade econômica repousa sobre uma concepção produtivista e quantitativa, que consiste em reduzir o tempo de trabalho necessário à produção de mercadorias tendo em vista maximizar o lucro, produzindo sempre mais, com menos horas de trabalho e menos investimento de capital. Ela propõe o tempo de trabalho como medida da riqueza.

Segundo Gorz (2005, p. 15), “[...] o capitalismo moderno, centrado na valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de ‘capital humano’ ou ‘capital inteligência’.” Em tal contexto, o capitalismo cognitivo pode ser definido como a passagem do capitalismo industrial a uma nova forma de capitalismo na qual a dimensão cognitiva e imaterial do trabalho se torna dominante, do ponto de vista da criação de valor e da competitividade das empresas. (VERCELLONE, 2010). Nesse quadro, a questão central é a transformação do conhecimento numa mercadoria fictícia.

O crescimento do poder da dimensão cognitiva do trabalho determina uma crise da lei do valor, pela perda de pertinência das categorias fundamentais da economia política do capitalismo industrial, qual seja, o capital, o trabalho, o valor e o esgotamento da lei do valor/mais-valia. Essa crise é uma crise de medida, segundo Vercellone (2010), pois o trabalho cognitivo é uma atividade que se desenvolve sobre o conjunto do tempo de vida.

O tempo passado e certificado na empresa é, em geral, apenas uma fração do tempo social efetivo do trabalho. No novo capitalismo, a fonte principal do valor se situa no apoio ou aval da esfera de produção direta e da empresa. As modalidades de organização de trabalho são cada vez menos prescritíveis, e as fontes de competitividade dependem de uma cooperação

produtiva que se desenvolve fora da empresa. Por isso, essa é também uma crise do controle. (VERCELLONE, 2010).

“A concepção de organização do trabalho pós-fordista se vale do tempo do ‘não trabalho’, ‘do mundo da vida’, ou seja, das experiências e conhecimentos maturados fora do ofício, adquiridos no trânsito da vida cotidiana.” (SANSON, 2010, p. 35). Trata-se de uma produção biopolítica, isto é, por um lado, não pode ser quantificada em unidades fixas de tempo, e, por outro lado, é sempre excessiva no que diz respeito ao valor que o capital pode dela extrair. (NEGRI; HARDT, 2005). Em suma, o tempo do trabalho e o do não trabalho confundem-se.

Vale dizer ainda que a economia do imaterial valoriza ativos imateriais, aqueles relacionados a conhecimento, comunicação e relacionamento interpessoal, e, portanto, intangíveis – ativos cada vez mais utilizados no processo produtivo. Na nova forma de organizar o trabalho, aos trabalhadores são solicitados os requisitos da mobilidade, da flexibilidade, da adaptabilidade, bem como a capacidade de interação, de comunicação. (SANSON, 2010).

A passagem do capitalismo fordista ao cognitivo, ou biocapitalismo, é caracterizada por dois elementos principais: o primeiro é a centralidade dos mercados financeiros (eles proveem o financiamento da atividade de acumulação, sobretudo nos casos das produções cognitivas imateriais). Em segundo lugar, na presença de mais-valias, os mercados desenvolvem o papel de multiplicador da economia e da redistribuição da renda. Enquanto biopoder, as finanças são um dos elementos do comando bioeconômico sobre as forças de trabalho vivo. (FUMAGALLI, 2010).

Segundo Schlemmer, Lopes e Adams (2014), esse modo informacional de desenvolvimento é constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação, o qual estabelece que a fonte da produtividade está na tecnologia de geração de conhecimento, de processamento de informação e comunicação. “A exploração já não é primordialmente a expropriação do valor medida pelo tempo de trabalho individual ou coletivo, e sim a captura do valor que é produzido pelo trabalho cooperativo e que se torna cada vez mais comum através de sua circulação nas redes sociais.” (NEGRI; HARDT, 2005, p. 156).

Rullani e Romano (1998) destacam que o trabalhador pós-fordista precisa se inserir no conteúdo da complexidade, que exige capacidade de juízo, habilidades distintivas, poder de decisão e responsabilidade de gestão, de modo a se tornar o construtor direto da rede de relações úteis ao seu trabalho, ultrapassando o organograma da pirâmide organizacional. Os recursos que compõem o trabalho imaterial são o conhecimento, a comunicação e a cooperação.

O conhecimento e a informação, no atual contexto da sociedade capitalista, transformaram-se em mercadoria de grande valor, que favorece e promove a competitividade

entre indivíduos e nações. (RAIMANN, 2015). O conhecimento tem caráter não rival, não controlável e não cumulativo, pois não se destrói pelo consumo: ele se enriquece quando circula, e a sua apropriação privativa só é possível pelo estabelecimento de barreiras artificiais ao acesso. Por tais características, o capital imaterial escapa a toda medida em termos de tempo de trabalho. Seu valor é expressão da avaliação subjetiva dos lucros antecipados pelos mercados financeiros. (VERCELLONE, 2010).

O conhecimento passa a ser compreendido sob duas perspectivas principais: a do conhecimento formal, técnico-científico, e a do saber, uma capacidade prática – uma competência que não significa necessariamente conhecimentos formalizáveis. (GORZ, 2005). Nesse sentido, Castells diz que

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seu uso. [...] Conseqüentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. (CASTELLS, 1999, p. 69).

Tendo em vista a lógica da concorrência e da competitividade, as empresas requerem um determinado perfil de trabalhador, de iniciativa, flexibilidade, com capacidade de resolução de problemas, adaptabilidade e engajamento total. Cada vez mais o trabalhador não deve apenas reproduzir as capacidades predeterminadas para o seu posto de trabalho, mas “[...] desenvolver-se como um produto que continua ele mesmo a se produzir [...]” (SANSON, 2010, p. 38-39), como um empresário de si.

A produção da subjetividade se dá também pela obtenção, por parte da empresa, de um consentimento voluntário do trabalhador aos seus objetivos, fazendo com que ele assuma os preceitos da empresa como se fossem seus. A sutileza, destaca Sanson (2010), está no fato de se esperar que haja um engajamento voluntário do trabalhador no processo e que ele dê o melhor de si, no sentido de uma autorresponsabilização em relação ao sucesso/fracasso da empresa, sendo difícil distinguir o tempo de trabalho do tempo livre. (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Para Negri e Hardt (2005), essa mesma subjetividade resulta em “produção de si”, pois abre caminhos para a transformação do próprio sujeito do trabalho, que passa a ser monitorado e constantemente cobrado para melhorar a performance nos aspectos qualidade, segurança e produtividade.

Para Sennett (1999), o capitalismo flexível ou cognitivo ataca as formas rígidas de burocracia, de rotina, enfatizando a flexibilidade, a agilidade, de modo que os trabalhadores sejam abertos à mudança a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. Percebe-se uma tendência à terceirização do trabalho e um incentivo ao trabalho temporário ou de curto prazo, para, deste modo, eliminar camadas de burocracia, estruturando organizações mais planas e flexíveis (organizações como rede), sob o “mito da equipe”. Ainda segundo o autor, o culto à flexibilidade e o fim do tempo linear, que geram no indivíduo o receio constante de perder o controle da sua vida, bem como essas exigências de adaptabilidade e formação contínuas, ocasionam a fugacidade nas relações trabalhistas e enfraquecem valores como o compromisso, a confiança e a lealdade, gerando uma fragilização do indivíduo, a “corrosão do caráter”. Dentre as consequências apontadas, estão a destruição de regulamentações e instituições; o dismantelamento dos auxílios sociais, da progressividade dos impostos e de outras ferramentas de redistribuição de riquezas; a desregulamentação do sistema de proteção ao trabalhador e do meio ambiente; além do endividamento crônico como modo de vida dos indivíduos.

Essa nova ordem, que defende o capitalismo flexível e ataca a burocracia rígida, a pretexto de que a flexibilidade daria às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas, na verdade, impõe novos controles, deixando as pessoas em permanente instabilidade. (SENNETT, 1999). Essas mudanças de comportamento na vida profissional resultam das mudanças do mundo do trabalho na empresa flexível: a reinvenção descontínua das instituições, a especialização flexível de produção e a concentração de poder sem centralização.

Reinventar a empresa e flexibilizar a produção tornaram-se uma regra em um mercado em que interessam predominantemente o retorno, em curto prazo, para os acionistas e a pronta resposta à demanda do consumidor. Por outro lado, foi necessário permitir que funcionários tivessem mais controle sobre suas atividades, o que foi feito sob uma estrita vigilância operada através das tecnologias de informação, inaugurando formas mais sofisticadas de dominação do que as utilizadas nas empresas no passado. O paradoxal é que esse novo sistema de dominação está sendo construído sob a insígnia da liberdade. Apesar do abandono da rigidez e do formalismo típicos da organização burocrática, a sua característica fundamental, que é a dominação e a alienação do trabalhador, está sendo recriada. (SENNETT, 1999).

Fazendo um recorte diante de meu objeto de estudo, destaco que, com as transformações ocorridas no mundo do trabalho na sociedade pós-industrial, a Teoria do Capital Humano se torna essencial para compreendermos as novas relações entre o capital e o trabalho, o valor

econômico da educação e a noção do sujeito empresário de si mesmo. A noção de capital humano refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas próprias do homem, que deve se tornar valor e troca e se apresenta como forma de capital, servindo de base real a uma empresa capitalista (LOPEZ-RUIZ, 2007); e a sua configuração na criança passa a constituir a chave de uma teoria econômica da população. (GADELHA, 2009).

Segundo a OCDE (2001, p. 18), o capital humano reuniria “[...] os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico.”

Os economistas designam como capital humano “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”. Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. (LAVALL, 2019, p. 51).

As habilidades que o trabalhador leva para o seu serviço são, dentro dessa perspectiva, o produto de um investimento de capital – financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador – feito em sua educação, em suas capacidades gerais de comunicação e cálculo requeridas e nas capacidades específicas exigidas para seu trabalho em particular. (BALL, 2005; GADELHA, 2009). Em outras palavras, o que importa, dentro dessa lógica, é uma relação custo-benefício, pensada a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe. “A aprendizagem é rerepresentada como o resultado de uma política de custo-benefício: o êxito é um conjunto de metas de produtividade.” (BALL, 2005, p. 546). Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade, haja vista que funcionam como fatores que garantiriam o aumento de produtividade. (GADELHA, 2009).

Diante do que se disse, qual o papel da escola na formação desse indivíduo? A educação formal precisou ser organizada dentro dessa lógica de alinhar as novas exigências do trabalho ao preparo dos trabalhadores (RAIMANN, 2015), de modo que passa a ter destaque a importância pragmática da escola enquanto formadora de indivíduos aptos a lidar com as exigências do mercado de trabalho e com a ideia da educação como investimento. Os currículos passaram a incorporar uma perspectiva de habilidades e competências, pautadas nas orientações do saber aprender, saber fazer, saber ser, saber conviver. (DELORS, 2002).

Além disso, veicula-se constantemente a ideia de que a instituição escolar precisa ser flexível e produzir sujeitos flexíveis, capazes de concorrer em uma sociedade dinâmica, e que invistam permanentemente no seu capital humano. Diante disso, tomar a educação como um investimento significa que o que importa é uma análise da relação custo-benefício do ponto de vista daquele que trabalha, ou seja, a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe. Sob a ótica da Teoria do Capital Humano,

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independentemente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma miniempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009, p. 177).

“Nós produzimos a nós mesmos através de inúmeros investimentos, entre os quais, a educação é da maior importância.” (KLAUS, 2011, p. 168). Nesse sentido,

O entendimento da educação como um investimento e não como simples atividade de consumo possibilita inúmeras mudanças nos valores, nas formas de organização da vida diária (não mais apenas a partir da virtude da poupança), nos entendimentos de capital (capital material e capital humano). Os investimentos feitos em educação, saúde, assistência à infância, dentre outros, aumentam a qualidade da população e o bem-estar das pessoas e possibilitam retorno futuro em termos de maiores ganhos. (KLAUS, 2011, p. 168).

A partir da Teoria do Capital Humano, o desenvolvimento econômico passou a ser medido não apenas pelos fatores convencionais de produção ou pelo capital físico, mas principalmente a partir de elementos que apontavam melhoria na qualidade de vida da população, isto é, o capital investido nas pessoas. (KLAUS, 2011). Assim, a educação passa a ser vista como um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. (KLAUS, 2011).

Dentro dessa lógica, o indivíduo passa a ver a si mesmo como um capital. Mais do que isso, esse mesmo indivíduo se vê induzido a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma miniempresa; e, portanto, vê-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo e de produzir fluxos de renda, avaliando as relações de custo-benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2009). A educação passa a ser vista, portanto, como um investimento no capital humano – não para fazer uma poupança, mas para obter retornos futuros, com o incremento da produtividade do trabalhador. Nesse sentido,

[...] a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (GADELHA, 2009, p. 177).

O *homo oeconomicus* é movido por recompensas salariais e materiais, além de prêmios por produtividade, sendo considerado o homem empresário de si mesmo. (GADELHA, 2017; KLAUS, 2011). Quanto mais o indivíduo investe em si mesmo, mais ele potencializa suas habilidades e competências, e mais ele intensifica a sua produtividade. Precisa, portanto, investir em formação contínua, pois o componente de produção decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em outros bens de produção. (SCHULTZ, 1967).

Sendo assim, o que se exige e o que atravessa tanto a economia quanto a sociedade contemporânea não é o conhecimento, mas o imperativo de nos tornarmos “sujeito” econômico (“capital humano”, “empreendedor de si”) – imperativo que interessa da mesma maneira o desempregado e o usuário de serviços públicos, o consumidor, o mais “humilde” trabalhador, o mais pobre ou o “migrante”. Na economia do débito, tornar-se capital humano ou empreendedor de si mesmo significa assumir para si os custos e os riscos de uma economia flexível e financeirizada; trata-se de custos e riscos que estão bem longe de serem apenas os da inovação, porque também são e sobretudo os da precariedade, da pobreza, do desemprego, dos serviços sanitários definitivamente insuficientes, da carência de moradia, etc. “Fazer de si mesmo uma empresa” (Foucault) significa responsabilizar-se pessoalmente pela pobreza pelo desemprego, pela precariedade, pela renda mínima social, pelos salários baixos, pelos cortes na aposentadoria, etc. como se fossem “recursos e investimentos” do indivíduo para ser gerido como um capital, como o “próprio” capital. Já é notório que os conceitos de empreendedor de si mesmo e de capital humano devem ser interpretados partindo da relação credor-devedor. [...] (LAZZARATO, 2014, p. 12).

Na época atual, a educação está diretamente relacionada com a capacidade empreendedora de lidar com os desequilíbrios associados com a modernização econômica. (SCHULTZ, 1987). “A educação escolarizada teria um papel fundamental na descoberta e no cultivo de talentos e na preparação dos indivíduos para viverem em uma economia dinâmica, dois elementos fundamentais na lógica do capitalismo flexível.” (KLAUS, 2011, p. 175). Os indivíduos estão cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição. E são avaliados conforme os investimentos que são levados a fazer, por toda a vida, para se valorizarem como microempresas no mercado altamente competitivo. Nessa perspectiva, a escola deve tornar esses indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. (GADELHA, 2009).

À medida que vamos pensando a centralidade que adquirem o conhecimento e o interesse desses sujeitos de fora da escola na escola, é interessante notar como as ideias da

Teoria do Capital Humano como uma forma de vida, do empresariamento da sociedade, do sujeito empresário de si mesmo, vão se entrelaçando, como fios de uma trama, a amparar e legitimar as reformas educacionais neoliberais, das quais a BNCC faz parte. O culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado nas escolas como a panaceia para os males do mundo, responsabilizando as instituições educacionais por colaborar na solução das dificuldades socioeconômicas, preparando pessoas para empreender, gerar empregos e criar riquezas para o país. (GADELHA, 2009).

Analisando o sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que ele já é muito mais “neoliberalizado” do que muitos sistemas educacionais europeus. (LAVAL, 2019). O Brasil, segundo o autor, chegou antes do que os outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário” (LAVAL, 2019, p. 13), caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. De acordo com Harvey,

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2013, p. 13).

Quando se fala do currículo neoliberal de reforma, é preciso entender que “[...] o ‘currículo’ aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores doo setor privado e aprender a reformar-se”. (BALL, 2014, p. 65). O currículo neoliberal “consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores. Essas tecnologias são complexamente interligadas” (BALL, 2014, p. 65) e podem ser pensadas como aspectos de metagovernança, formas de governar. A performatividade é um aspecto fundamental dessas inter-relações e é um componente vital de gerência e de empreendimento, que facilita e requer o redesenho reflexivo das organizações. (BALL, 2014).

Neste contexto, a educação passa por profundas transformações que remetem a um agenciamento educativo-empresarial. Esse agenciamento opera a partir da articulação entre o desempenho (performance), a gestão (*management*), o imperativo de transparência e as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). (GADELHA, 2017). Essas transformações são responsáveis pela intensificação do trabalho docente e, ainda, por processos

de flexibilização do trabalho, que têm se constituído como uma forma de responsabilizar o próprio docente pelo sucesso/fracasso de seus alunos e de sua própria carreira.

Gadelha (2009) assevera:

Creio que a teoria do capital humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais que nunca, à questão das competências – na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (aprender a aprender), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo. (GADELHA, 2009, p. 182).

Pode-se perceber a preocupação de entender a escola como espaço de formação de sujeitos para o tempo em que se vive. É nesse sentido que observei uma nítida conexão com o fato de a nova Base Nacional Comum Curricular definir um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. Notei, ainda, a intenção pragmática da BNCC, na medida em que propõe à escola formar para o mercado de trabalho um capital humano que tenha as características de comunicação, conhecimento e cooperação requeridas no século XXI.

Os pontos discutidos por Gadelha (2009, 2017) elucidam muito do que temos vivido no campo educacional. A disseminação de uma cultura do empreendedorismo e das pedagogias empreendedoras, que atribuem especial centralidade ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, com base nos princípios de eficácia, eficiência, inovação e flexibilidade (GADELHA, 2017), são temas fundamentais na presente dissertação. Isso porque, conforme temos construído, o movimento de reestruturação global a partir da racionalidade neoliberal tem modificado significativamente o modo como pensamos a escola e suas funções, e tem resultado também em uma mudança na forma como conceituamos o profissionalismo docente.

A redefinição do mundo do trabalho produz efeitos no cotidiano escolar, que passa a trabalhar dentro de uma lógica de competências (“aprender a aprender” e “aprender a fazer”). Essas mudanças também resultam em uma profunda modificação no trabalho do professor, impactam o profissionalismo docente e operam nos seus processos de subjetivação. “Docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL *et al.*, 2013, p. 10) – questão que tem sido pouco abordada nos estudos encontrados na revisão de literatura e que discuto no Capítulo 4.

4 O TRABALHO DOCENTE: UMA TARDIA PROFISSIONALIZAÇÃO, A PERFORMATIVIDADE E A REPROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

[...] Enquanto empresário de si, o indivíduo tem que submeter sua propriedade às normas estabelecidas pelo mercado e deve pensar-se a si mesmo como um empreendimento: é necessário então investir em sua formação, em suas relações – em seu networking -, cotar no mercado – não só buscar emprego! -, desenvolver suas capacidades e agregar valor a sua carreira (dentro da qual, sua vida e sua profissão se devem incluir e não ao contrário). Carreira e vida se tornam, então, cada vez menos distinguíveis [...] (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 69).

Segundo Gauthier *et al.* (1998), nas últimas duas décadas, a educação tem sido acusada de não cumprir seu papel. Essa intimação, além de se estender à escola, atingiu os professores, considerados os principais responsáveis pela crise devido à falta de saberes necessários ao exercício da docência, o que faz com que muitas das soluções apontadas para a crise da educação passem por reformas na formação de professores, reivindicando status profissional para o seu trabalho. A prática e a literatura têm desafiado a examinar os modos de constituição da atividade profissional docente na Contemporaneidade, as formas de exercício da profissão, a formação inicial e continuada e os saberes implicados nas práticas profissionais. (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999; SILVA, 2013).

Delimitando o objeto de estudo deste trabalho, qual seja, como se concebe a docência na BNCC, é possível perceber que a Base atravessa a docência, apontando aos professores a necessidade de ressignificarem suas funções na escola, incorporando novas formas de organização do trabalho pedagógico e novas práticas avaliativas, que afetam o profissionalismo docente de modos diversos. Assim, este capítulo busca apresentar a problemática do trabalho do professor, os saberes implicados nas práticas profissionais e o histórico da profissionalização docente no Brasil, construindo uma trama que possibilite compreender melhor como a BNCC produz efeitos nessa profissão.

O capítulo está dividido em quatro seções: a primeira delas procura caracterizar a docência, o que é fundamental para compreendermos a identidade docente, sobretudo diante dos novos papéis que tem assumido a cada dia. A segunda reflete sobre as exigências decorrentes da performatividade que atingem profundamente o trabalho docente, responsabilizando-o pelo fracasso dos alunos e pela crise da educação. O professor incorpora o discurso de ser um “empresário de si”, preocupando-se individualmente com sua formação contínua. Nas seções 4.3 e 4.4, a partir de um histórico da profissionalização docente no Brasil, procuro analisar como têm sido definidas a profissionalização e a situação ocupacional docentes, a partir das discussões feitas por Hypolito, Garcia e Vieira (2005) e Ball *et al.* (2013).

Esses autores discutem a identidade docente em relação às posições de sujeito que são atribuídas aos professores no exercício de suas funções, considerando os novos papéis a cada dia assumidos por eles.

A fim de entender as várias formas como o profissionalismo docente está sendo transformado, podem ser analisados vários processos que têm ocorrido na escola, como a intensificação do trabalho docente e a flexibilização da força de trabalho no ensino. É o que busco discutir neste capítulo.

4.1 A Docência como Objeto de Investigação

Afinal, quando falamos em docência, estamos nos referindo à identidade profissional dos professores, algo que se é, ou estamos nos referindo às práticas das professoras, algo que se faz? Podemos ainda, olhar para a dimensão das escolhas profissionais e, também, às condições acerca do trabalho docente; enfim, uma infinidade de dimensões importantes de serem consideradas quando assumimos a docência como nosso objeto de investigação. (SCHERER, 2019, p. 41).

O que caracteriza a docência? Qual a especificidade da ação profissional do professor e que o distingue de outros profissionais? Segundo Fabris e Dal’Igna (2017),

[...] A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência. (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 56).

Pimenta (1999), por sua vez, diz que:

Para quê professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar com informações? E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 1999, p. 15).

Quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços e aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poder-se-ia pensar como elemento comum o fato de que todos se dedicam ao ensino. Mas, mesmo quando considerado esse aspecto aparentemente geral, quando pensado em seus efetivos processos de significação, dele só emergem diferenças.

(GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Os docentes exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição. A marca é a heterogeneidade. E isso, segundo os autores, leva a condições de trabalho e interesses profundamente diferentes, conforme sua posição profissional e institucional.

A identidade não é um dado imutável ou externo. A profissão de professor, assim como as demais, emerge em um dado contexto e momento histórico como resposta a necessidades sociais. Segundo Pimenta (1999), uma identidade profissional, como a identidade docente, constrói-se a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, saberes, angústias e anseios, do sentido que têm em sua vida o ser professor e suas relações com outros professores.

A literatura pedagógica tem se dedicado a examinar os saberes implicados nas práticas profissionais e os modos de constituição da atividade profissional docente. Cunha (2004, p. 37) enfatiza que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”. Assim, muitos pesquisadores destinaram-se à sistematização dos conhecimentos, saberes e competências que estão na base da profissionalização docente, sob diferentes abordagens, dada a sua pluralidade, composição e heterogeneidade, dentre os quais destacamos Shulman (1987, 2005); García (1992); Freire (2000); Gauthier *et al.* (1998); Braslavsky (1999); Pimenta (1999, 2002); Masetto (1998); Perrenoud (2000); Tardif (2003); Cunha (2004); e Zabalza (2006), que foram sistematizados nos estudos de Puentes, Aquino e Neto (2009).

Puentes, Aquino e Neto (2009) destacam que, dentre os autores por eles estudados, Shulman (1986, 1987, 2005), que trata de uma “Base de Conhecimentos da Docência”, e García (1992), que menciona um “Conhecimento Profissional dos Professores”, utilizam o termo “conhecimento da docência” ao fazerem referência àquilo que os professores deveriam compreender sobre a profissão para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, dizem que:

Para Shulman (2005, p. 5), “o conhecimento” sobre a docência é aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”; enquanto que para Garcia (1992, p. 1), é o conjunto de “conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor do ensino”. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 173).

Shulman (1987) define como “conhecimento base” para a docência: qualidades e profundidade de compreensão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades que transformam uma pessoa em um professor competente:

Segundo ele, são sete, no mínimo, as categorias da base de conhecimentos do professor: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) conhecimento do *curriculum*, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 2005, p. 11).

Para Shulman (2005), as pesquisas didáticas, até a década de 1980, tinham dado pouca atenção a aspectos associados às metodologias (o “como ensinar”) e às dificuldades do ensino de cada disciplina ou área que compõe o currículo escolar. Por esse motivo, a maior parte de suas discussões versara em torno do que ele chamara de “conhecimento didático do conteúdo” (*pedagogical knowledge matter*), diferentemente do conhecimento próprio do conteúdo.

García (1992) trata do tipo de especialização didática que deveriam receber os professores do ensino secundário (médio) e, em seus estudos, aproxima-se muito das ideias de Shulman (1986, 1987, 2005). Ele estabelece os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais dos professores:

1) conhecimento pedagógico geral, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe etc. (GARCÍA 1992, p. 5); 2) conhecimento do conteúdo, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam (GARCÍA, 1992, p. 5); 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina (GARCÍA, 1992, p. 6); 4) conhecimento didático do conteúdo, um tipo especial de conhecimento. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 174).

Segundo García (1992), “é preciso prestar maior atenção – conceitual e empírica – à forma em que os professores ‘transformam’ o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ‘ensinável’ e compreensível para os alunos” (GARCIA, 1992, p. 3), referindo-se ao conhecimento didático do conteúdo.

Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. (PIMENTA, 1999). Neste sentido, a autora defende que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social que lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Pimenta (1999) empenha-se em ressignificar os processos formativos e a identidade profissional do docente a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência – experiência, conhecimento específico e saberes pedagógicos –, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Professores também sabem sobre docência pela experiência socialmente acumulada, que abrange: mudanças históricas da profissão, exercício profissional em diferentes escolas, não valorização social e financeira de seu trabalho, e representações e estereótipos que a sociedade tem da classe – inclusive pelos meios de comunicação. Outros docentes já experienciam a atividade docente a título precário, sem habilitação específica. Pimenta (1999) diz que, se os docentes olham o ser professor e a escola sob o ponto de vista de um aluno, então o desafio dos cursos de formação inicial é colaborar no processo de passagem dos discentes da perspectiva de um aluno à de um professor, construindo sua identidade docente, dado que seus saberes da experiência não bastam. Em outro nível, os saberes da experiência são, também, segundo Pimenta (1999), os que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos e obras de outros educadores, dentre outros.

São também saberes da docência os conhecimentos específicos. (PIMENTA, 1999). O conhecimento não se reduz à informação. Segundo Morin (1993), a informação é o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio, que é classificar, analisar e contextualizar as informações. O terceiro estágio, segundo o autor, tem a ver com inteligência (vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, produzindo novas formas de progresso), consciência e sabedoria (envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização). A discussão sobre se a escola forma ou informa nunca foi tão relevante, sobretudo quando a informação se torna cada vez mais fácil e volumosa por outros meios que não só os bancos escolares. Sobre o tema, Pimenta (1999) diz que:

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as

informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. (PIMENTA, 1999, p. 22).

A autora menciona ainda, como saber da docência, os saberes pedagógicos. Para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os conhecimentos pedagógicos. Normalmente, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Por isso, Pimenta (1999) defende a retomada dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, entendimento que aponta para a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência. Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores. (PIMENTA, 1999).

Conforme Puentes, Aquino e Neto (2009), Pimenta, com a colaboração de Anastasiou, reformula sua tipologia em 2002, alterando para quatro o número de saberes necessários à docência. Mantém inalterável os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento e divide os saberes pedagógicos em: saberes pedagógicos propriamente ditos, responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes direções de sentido na formação do humano; e saberes didáticos, que são responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas.

Puentes, Aquino e Neto (2009) apresentam ainda os saberes docentes de acordo com Freire (2000). Segundo os autores,

O estudo de Freire (1996) tem, como temática central, o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores. Segundo o pensador, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e podem ser enumerados de um a dez: 1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, uma vez que inexistente validade no ensino do qual não resulta um aprendizado; 2) ensinar exige rigorosidade metódica, na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis; 3) ensinar exige pesquisa, no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, toda vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos; 5) ensinar exige criticidade, vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível; 6) ensinar exige estética e ética, no sentido que o rigor da crítica não pode ir à contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, na medida que pensar certo é fazer certo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;

9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 175).

Gauthier *et al.* (1998) também estudam os saberes que servem de alicerce à prática do magistério e que devem ser incorporados aos programas de formação de professores. Ressaltam especialmente os saberes relacionados à ação pedagógica como um dos fundamentos da identidade profissional do professor:

Gauthier *et al.* (1998), no esforço por superar um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício, apresentam uma outra visão do ensino, que parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles: 1) saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2) saber curricular, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares; 3) saber das ciências da educação, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4) saber da tradição pedagógica, relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) saber experiencial, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; 6) saber da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 176).

Tardif (1991) propõe:

[...] uma solução para a questão do “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, e estabelece e descreve, muito sucintamente, uma nova classificação e tipologia, integrada por quatro saberes diferentes: 1) da formação profissional (da ciência da educação e da ideologia pedagógica), referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) disciplinares, relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, literatura, história, etc.); 3) curriculares, associado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita; 4) experienciais, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 176).

Cunha (2004), inspirada na definição de Tardif, propõe uma classificação dos saberes profissionais que se relaciona com o campo da didática. Para Puentes, Aquino e Neto (2009), a autora estabeleceu cinco núcleos de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas, quais sejam:

1) os relacionados com o contexto da prática pedagógica, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.); 2) os relacionados com a ambiência de aprendizagem, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social); 3) os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas; 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem); 5) os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa); 6) os relacionados com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 178).

Por fim, apresento brevemente alguns estudos que tratam dos saberes da docência na perspectiva das competências. Dentre eles, destaco os trabalhos de Perrenoud (2000), que compreende competência como “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.” (PERRENOUD, 2000, p. 15). O autor preocupa-se com os estudos sobre a formação de professores, vinculados ao trabalho escolar, às práticas pedagógicas e à inovação:

Como guia, Perrenoud toma um referencial de competências, adotado em Genebra em 1996, para a formação contínua, de cuja elaboração tinha participado ativamente. As competências selecionadas pelo autor são reagrupadas em 10 (dez) grandes famílias. Segundo o próprio autor, as competências por ele formuladas não descrevem o professor médio de hoje, mas o perfil futuro desejável de profissional da docência. A classificação elaborada é a seguinte: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 180).

Puentes, Aquino e Neto (2009) trazem ainda que:

[...] Braslavsky (1999), no contexto de um estudo sobre as *Bases, orientaciones e criterios para el diseño de programas de formación de profesores* [Bases, orientações e critérios para o planejamento de programas de formação de professores], se faz a seguinte pergunta: quais competências básicas deve ter um professor para poder conduzir férteis processos de ensino-aprendizagem no século XXI? Logo, dá a conhecer uma proposta de cinco competências necessárias ao novo perfil que deverão ter os professores que desempenham a docência na América Latina. A saber: 1) pedagógico-didática, referente à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas; 2) institucional, capacidade de articulação entre a macropolítica

do sistema educativo e a micropolítica da escola e da sala de aula; 3) produtiva, capacidade para intervir no mundo de hoje e do futuro; 4) interativa, vinculada à capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro; 5) especificadora, relacionada com a capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 179).

Os debates acerca da formação acadêmica e pedagógica dos professores ganham relevância, sobretudo aqueles que se referem às relações entre teoria e prática, associadas aos procedimentos formativos decorrentes dessa relação. (SILVA, 2020). Apoiando-se nos estudos curriculares e em determinadas tradições da teoria social contemporânea, Silva (2020) examina três cenas de formação inicial e continuada de professores desenvolvidas por instituições públicas e privadas de ensino superior no Sul do Brasil e observa que:

Nóvoa (2009), por exemplo, defendia a importância de trazer os processos de formação para o interior da profissão, seja pela necessidade de repensar as práticas escolares implementadas, seja para revitalizar os estudos sobre a ação docente e o trabalho escolar. [...] Estudos clássicos, como os de Milaret (1991), por exemplo, indicavam que ambas as formações – teórica e prática – precisavam estar interligadas e não somente justapostas. [...]. Atualmente, no Brasil, podemos constatar o advento de uma nova gramática formativa no que se refere à formação de professores. A literatura contemporânea tem sinalizado para um declínio do potencial teórico dos cursos de formação de professores, direcionando-se para uma centralidade nas práticas e nos procedimentos dela derivados. (GATTI, 2010). [...] parece efetivamente evidenciar-se um declínio da legitimidade acadêmica nos recentes modelos formativos em favor de uma centralidade das práticas, de uma ludificação dos procedimentos e de um esmaecimento dos saberes curriculares e de sua função pública. (SILVA, 2020, p. 2).

As observações de Silva (2020) vêm ao encontro da discussão que tenho feito sobre a Base Nacional para a Formação de Professores na Educação Básica, em que também percebi uma tendência ao esvaziamento da legitimidade acadêmica na formação de professores e a reconstituição dos saberes da docência a partir da dinâmica empresarial – questões que exploro de forma mais detalhada no capítulo analítico. Segundo Biesta (2016), na Contemporaneidade, percebe-se o “desaparecimento do mestre” sobretudo no contexto da sociedade da aprendizagem, a qual conduziu a uma tendência a “[...] referir-se aos mestres como facilitadores de aprendizagem, ao ensino como a criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem e aos estudantes como aprendizes e aos adultos como adultos aprendizes [...]” (BIESTA, 2016, p. 121). Além disso, tende-se a posicionar as relações pedagógicas em termos cada vez mais individualizantes.

O fortalecimento de uma educação customizada e de uma cultura de empreendedorismo tem produzido uma “Docência S/A”, em que professores são convocados a conduzir sua prática

pedagógica a partir de uma lógica de mercado. (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018). Para atender às necessidades individuais, professoras e professores vêm se transformando em “sujeitos microempresa” – empreendedores –, que precisam ser cada vez mais flexíveis (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2018) e cada vez mais são vistos como fornecedores de serviços.

A partir desta lógica de mercado, os docentes vêm sendo cada vez mais transformados por meio de exigências de performatividade, aspecto que problematizo ao longo da seção seguinte.

4.2 Performatividade Docente

Nesta seção, procuro entender como as exigências decorrentes da performatividade têm contribuído para a intensificação do trabalho docente e, em última medida, para a precarização profissional. Docentes e seu trabalho são cada vez mais objeto de regulação, intervenção e prescrição. (BALL *et al.*, 2013).

Retomando a ideia que apresentei quando abordei os efeitos do neoliberalismo na sociedade, nas pessoas e na escola, a performatividade

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BAUMAN, 1991, p. 5). A questão de quem controla a área ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores. Performatividade é o que Lyotard (1984, p. 24) chama de “os terrores (*soft and hard*) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”. [...] Para Lyotard, performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. (BALL, 2005, p. 543-544).

A performatividade constitui-se pela definição/construção e publicação de informações e de indicadores (dentro de uma política de transparência), além de materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. (BALL, 2005).

A performatividade, ou o que Lyotard também chama de ‘controle do contexto’ está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escola. A subjetividade “autônoma” desses

indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (BALL, 2005, p. 544).

Paralelamente e relacionado a isso, o gerencialismo, como preleciona Ball (2005), tem sido o mecanismo central de reengenharia do setor público das últimas décadas e também das reformas educacionais de caráter neoliberal – e, com isso, introduz uma cultura empresarial competitiva, baseada na performatividade. Essa gestão por resultados passa a ser o receituário da Nova Administração Pública, que enfatiza o uso eficaz da informação, o estabelecimento de indicadores de desempenho e uma preocupação constante com o monitoramento e a avaliação do efeito dos serviços e políticas públicas para um aumento da efetividade, da eficiência e do *accountability* da gestão pública. (GOMES, 2009).

Klaus (2011) analisa a mudança da lógica da administração para a gestão. A autora discute que, a partir da Nova Gestão Pública, as escolas passam por um processo de autonomização; e, para tanto, cria-se um sistema de controle que permite a reestatização da escolarização (através da criação de rankings) que analisa os graus de eficiência dos professores e gestores. O Estado passa então de provedor a regulador ou avaliador, ou seja, “[...] usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permitem dirigir as atividades do setor público ‘à distância’.” (BALL, 2004, p. 1107). A reforma gerencial do Estado imprimiu características como a responsabilização e a avaliação de desempenho:

[...] o sucesso da educação passa a ser de responsabilidade de todos, e os resultados das escolhas são medidos através de inúmeros instrumentos de avaliação. Os responsáveis pelo Sistema de Ensino fazem a contabilidade de suas exigências, ou seja, verificam e medem os índices alcançados por cada instituição educacional. Os índices indicam se os caminhos escolhidos de forma autônoma pelas instituições foram adequados ou não. É claro que a escolha de novos caminhos, quando necessário, cabe a cada uma das escolas, que, provavelmente, querem melhorar os seus índices no próximo processo avaliativo. (KLAUS, 2011, p. 207).

As performances de sujeitos ou de organizações servem, desse modo, como medidas de produtividade ou de qualidade, e representam o seu valor dentro de um campo de julgamento, qual seja, o que o Estado avaliador define como satisfatório na performance e válido como indicador ou medida.

O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein (1971), essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. As estruturas mais frágeis do novo gerencialismo permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público

(BERNSTEIN, 1971, p. 65). O local de trabalho é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento de liderança “carismática” pré-moderna (HARTLEY, 1999). O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador. (BALL, 2005, p. 545).

Essas são, portanto, as duas principais tecnologias da política da reforma educacional, que atingem profundamente o profissionalismo (do qual trato a seguir, no item 4.3). Ambas as ideias, usadas em conjunto, são vendidas como a solução atraente e eficaz para a crise da educação. Ball (2005) analisa que:

[...] as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, “a formação e a redefinição de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]” (Dean, 1995, p. 567). A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social” (Bernstein, 1996, p. 73). [...] Assim, meu foco principal aqui não são estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política de reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. (BALL, 2005, p. 546).

A reforma muda, assim, profundamente o profissionalismo docente, conforme vamos ainda costurando na sequência a partir de diferentes retalhos.

A aprendizagem, dentro desta linha de performatividade, é apresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; e surgem novos papéis e subjetividades à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores de serviços, gestores e empresários da educação, sendo submetidos permanentemente à avaliação por critérios estabelecidos por pessoas e organismos estranhos à escola. Segundo Hostins e Rochadel (2019), na educação, essa luta pela performatividade torna-se individualizada e focada no professor, como um sujeito ético que encontra seu valor contestado ou deslocado pelos terrores da performatividade.

A qualidade da educação é medida por indicadores que mostram a eficiência ou não dos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo a lógica da gestão por resultados, o professor precisa investir permanentemente em sua formação, em busca de competência técnica (pautada essencialmente pela lógica empresarial), como um investimento que faz em si. O professor é, assim, profundamente responsabilizado e é apresentado como um profissional sempre em formação.

Ball (2005) aduz que novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade, e que novos sistemas éticos são introduzidos com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. “Os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às

vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas.” (BALL, 2005, p. 548). Nesse sentido, a eficácia prevalece sobre a ética do serviço.

“Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência.” (BALL, 2005, p. 548). A formação docente, assim, procura atender a exigências técnicas e instrumentais, visando a um conjunto de competências a serem adquiridas.

Por meio desse regime, o trabalho docente e as relações que estabelece com os funcionários e estudantes ficam reduzidos a uma contabilidade ligada diretamente aos requisitos do mercado de indicadores de competição e desempenho (performance). A celebração da gestão ou “funções diretivas” nas escolas, como oposição aos docentes, é uma parte muito simbólica desse processo. “Funções diretivas” são crescentemente fortalecidas com um número maior de responsabilidades, com formas variadas, que podem ser vistas como figuras-chave nas reformas neoliberais e na ‘modernização’ do setor público. Elas “[...] desempenham uma função chave no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresariais-competitivos – um processo de ‘desprofissionalização’ [docente].” (BALL, 2008, p. 47). (BALL *et al.*, 2013, p. 14).

Ball (2005) acrescenta que:

O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994) – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras: cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia. (BALL, 2005, p. 548).

O controle sobre o trabalho docente tem se dado de formas cada vez mais sutis por parte da gestão dos sistemas educativos, através de “[...] calendários, horários e diversas modalidades de supervisão do seu tempo de trabalho, inclusive com o emprego de novas tecnologias”. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157). No mesmo sentido, Raimann (2015) acrescenta que:

No caso do trabalho docente, o controle deste trabalho pode ocorrer mediante o processo de sua formação (BASSO, 1998), bem como através da utilização das avaliações externas, da elaboração do currículo, do livro didático ou ainda de um apostilamento. Estes se encontram sob a tutela de uma equipe técnica especializada. Dessa forma, serão os outros, e quase nunca o professor, que realizarão esse trabalho, cabendo a este executar o que está sendo proposto ou, quem sabe, na melhor das hipóteses, emitir algum parecer dentro da sua suposta autonomia. Dessa forma, dar-se-á uma falsa impressão de sua participação. (RAIMANN, 2015, p. 32).

Um aspecto que advém da lógica de performatividade é a visibilidade: informações são constantemente coletadas, registradas, publicadas em rankings. E daí decorre a instabilidade. A

percepção de serem constantemente avaliados de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios e por diferentes órgãos, bem como a obrigação de prestar contas a todo momento, torna os professores ontologicamente inseguros, numa busca constante de aperfeiçoamento e excelência. (BALL, 2005). Ball (2005) ressalta que, apesar dessa teia de registros e visibilidade, não fica muito claro o que se espera dos professores, porque existe uma política não explícita de manter os sistemas opacos:

Em muitos aspectos, é o efeito, o método, o processo da performatividade que é importante e não a sua substância. É o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito da nossa prática, produz a performatividade. [...] No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver. Ou seja, essas tecnologias da política têm a “capacidade de ‘remodelar’ à sua imagem às organizações que monitoram.” (SHORE, WRITE, 1999, p. 570). (BALL, 2005, p. 549).

Ball (2003, 2005) entende, assim, que a performatividade produz opacidade e, ao mesmo tempo, transparência, na medida em que obriga o indivíduo/organização a uma permanente formação e ao cuidado na construção ou manutenção da fabricação: “[...] o novo trabalhador performático é um sujeito empreendedor com paixão pela excelência.” (BALL, 2003, p. 215). Para ser auditada ou avaliada, uma pessoa ou uma organização transformam a si mesmas, o que significa que as representações são fabricadas como um artifício: a veracidade, segundo Ball (2005), não é o ponto central, mas sim sua efetividade para o mercado ou a regulação.

“A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade.” (BALL, 2005, p. 550). As respostas dos professores a respeito do desempenho podem gerar nos indivíduos sentimento de culpa, vergonha, orgulho, inveja, incerteza, instabilidade – aspecto que o autor categoriza como um dos perigos da performatividade. Quanto a isso, Bernstein (2000) trata da substituição de uma identidade que encontra sua essência em uma organização de conhecimentos e prática, a que chama de mecanismos de introjeção, por uma identidade que é reflexo de contingências externas (mecanismos de projeção).

Tudo isso vem a corroborar a ideia de que as reformas educacionais agem sobre as práticas e valores da educação, sobre as relações sociais que ocorrem na escola e sobre o profissionalismo docente. Os professores são esvaziados de fala e substituídos por outras falas – de administradores, gestores, economistas, empresários –, e passam a ver suas práticas condicionadas ao desempenho que precisam obter e à impressão que devem causar nas diferentes formas de medição de desempenho.

Em contraponto a esse viés, a preocupação com o trabalho docente também se manifesta na elaboração de diversas políticas educacionais voltadas para a docência, a exemplo da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Política Nacional de Valorização do Magistério para a Educação Básica e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.904/2007) (BRASIL, 2007); da definição do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica, proposto pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008a); e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2008b), dentre outros, os quais configuram programas e ações a serem desenvolvidos pelo Governo Federal e que trazem a problemática do trabalho docente como central para garantir a sua autonomia profissional e para alcançar melhores resultados nas avaliações em larga escala. Raimann (2015), analisando tais mudanças legislativas, ressalta que “[...] o professor é um profissional da educação, cuja valorização e profissionalização passam pela discussão da sua jornada de trabalho e de seu salário, condições objetivas de trabalho, problematiza-se a natureza e o valor desse trabalho.” (RAIMANN, 2015, p. 32).

Essas políticas educacionais dialogam com o *corpus* empírico deste estudo, especialmente no que vem a ser o objetivo da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente e que têm como referência a implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017c) e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018c). Segundo a BNC-Formação, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral.

Essas políticas acabam por trazer o viés de que os professores são corresponsáveis pelo insucesso escolar e os posicionam como principais responsáveis por proporcionar uma educação de qualidade, um ensino eficiente, mensurado e comprovado segundo indicadores previamente estabelecidos (SFREDO, no prelo; SCHNEIDER, 2012; PACHECO; PESTANA, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016). Contudo, também delimitam espaço para seres “autônomos” (BALL *et al.*, 2013), conforme abordo, no contexto do profissionalismo docente, ao longo das seções a seguir.

4.3 Modelos de Profissionalismo e Identidade Docente

Antes de realizar uma análise sobre como o profissionalismo docente vem sendo afetado, cabe apresentar as discussões e teorizações sobre os modelos de profissionalismo, o que faço recorrendo aos estudos de Hypolito, Garcia e Vieira (2005) e de Ball *et al.* (2013) ao longo desta seção.

Hypolito, Garcia e Vieira (2005) discutem como os docentes têm sido vistos e posicionados pelos discursos educacionais, analisando sua situação ocupacional e profissionalização. Abordam ainda a sua identidade em relação às posições de sujeito atribuídas aos professores no exercício de suas funções em contextos laborais, bem como em relação ao conjunto de representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções. Com isso, os autores procuram demonstrar como as reestruturações educativas das últimas décadas, ao estimular certos modelos de profissionalismo, constroem identidades docentes mais ou menos articuladas aos objetivos das reformas, o que vem a corroborar os argumentos apresentados na seção anterior.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 48).

Quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, a característica comum é a de que todos se dedicam ao ensino. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005). As instituições e sistemas educacionais são diferenciados por nível e jurisdição. As condições de trabalho e interesses, conforme sua posição profissional e institucional, também são profundamente diferentes; o mesmo se pode dizer da formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que o docente atua e o que ensina. No mesmo sentido, Raimann (2015) esclarece que o trabalho docente não pode ser compreendido de uma forma única, pois ele tem as suas especificidades e a sua hierarquização interna: o trabalho, a carreira e a valorização dos professores dependem do nível de ensino no qual atuam esses profissionais – se o ensino é presencial ou a distância, se ocorre em uma escola privada ou pública.

Os professores são interpelados por discursos que dizem como eles devem ser e agir: diferentes “regimes do eu” e formas de subjetivação concorrem para as definições e imposições

de significados acerca de quem os docentes devem ser e como devem agir, bem como de qual projeto formativo devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005).

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 47).

Os autores completam que os enunciados sobre os docentes produzem uma demanda por um determinado tipo de identidade: “Definir pelo discurso que categoria é essa, como deve agir, quais suas dificuldades e problemas é produzir uma parcela das condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta desse tipo de sujeito.” (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 47). Nesse âmbito, são atores (que não os professores) que, de fora da escola, dizem a eles o que fazer e como fazer.

Enunciados sobre a escola e os docentes na mídia, nos periódicos, povoam o universo simbólico acerca da Educação, das instituições escolares e dos seus agentes, produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. Na última década, segundo os discursos educacionais, os professores têm sido apontados como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar. Esse discurso interpelou os docentes, produzindo uma expectativa que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Garcia (2015) procura analisar como a questão da profissionalização docente presente nas reformas curriculares desde os anos 1990 vem pautando o campo de formação de professores – Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a); Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a); Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b), Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b) e BNC-Formação (BRASIL, 2019b). Essa discussão tem diversos pontos de aproximação com o que foi discutido até aqui. A autora argumenta que a formação inicial dos docentes para que estes atuem na Educação Básica vem sendo pautada, do ponto de vista oficial, por uma racionalidade prática e instrumental, a qual reduz o professor a um “[...] especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional, apontando,

paradoxalmente, para a desintelectualização dos currículos e para a desprofissionalização desses professores.” (GARCIA, 2015, p. 57).

A formação de professores é um dos grandes focos das políticas educacionais de reforma em curso no país e no mundo inteiro, na busca de eficiência e “qualidade” para a Educação Básica. É preciso pensar como o sentido de profissionalismo vem sendo modificado e que tipos de mudanças nos saberes profissionais vêm sendo provocados pela política oficial de formação inicial e continuada de professores definida na BNC-Formação, a partir da BNCC.

Conforme anunciado no início da seção, para compreender como as reformas neoliberais têm atingido o profissionalismo docente, cabe apresentar brevemente a classificação do profissionalismo trazida por Hypolito, Garcia e Vieira (2005). Segundo os autores, o profissionalismo clássico celebra os modelos profissionais com mais status e fundamenta-se na existência de um conhecimento especializado, baseado em certezas científicas, em uma cultura técnica, em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais e, por fim, na autorregulação como controle sobre as formas de ingresso na carreira e nas políticas de formação. A relação com a comunidade será sempre uma relação formal e de submissão ao conhecimento técnico dos profissionais. Significa obter status profissional e reconhecimento, ter prestígio público e pertencer a uma profissão masculinizada. Segundo tais critérios do profissionalismo clássico, a docência é considerada uma atividade não profissional ou semiprofissional. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005).

A noção de profissionalismo flexível a que se referem Hypolito, Garcia e Vieira (2005) está centrada na redefinição dos aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias, através do diálogo sobre o ensino e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Muitas vezes, essas práticas de colaboração podem ser controladas pelas burocracias educacionais, ora pela imposição de formas colegiadas de trabalho, ora por procedimentos burocráticos que são a própria antítese do profissionalismo autônomo e autogestionário.

A noção de profissionalismo docente como trabalho prático entende que a docência é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores que constroem suas próprias práticas educativas, e não por uma ciência teórica já produzida. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005). Surge a partir dela a concepção de docente como “prático-reflexivo”, baseando suas ações a partir de reflexões sobre a própria prática.

Essa perspectiva contribui muito para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber “científico”, permitindo uma visão crítica mais avançada e pode ajudar também a conectar a reflexão prática docente às agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo à reflexão prática uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local. Contudo, quando essa visão fica reduzida a uma perspectiva romântica e individualizada pode conduzir a resultados preocupantes. Nem todas as práticas e reflexões docentes são valiosas e acertadas. [...] ao superestimar o cotidiano docente e sobrevalorizar o saber experiencial, pode distanciar os professores e as professoras daqueles objetivos sociais e morais mais amplos que acabam sendo definidos exclusivamente pelas políticas educacionais e governamentais. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 51).

A noção de profissionalismo como trabalho extensivo, também trazida por Hypolito, Garcia e Vieira (2005), parte da diferenciação entre profissionalidade restrita e profissionalidade extensiva, qual seja:

Na profissionalidade restrita, as habilidades docentes derivam da experiência; a perspectiva está no aqui e no agora; os acontecimentos da sala de aula são tomados isoladamente; as metodologias são decisões de foro íntimo; a autonomia individual é valorizada; há pequeno envolvimento com aquelas atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, tais como leituras de formação político-profissional mais ampla ou participação em atividades de formação em serviço que não sejam cursos “práticos” orientados a um saber-fazer; o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza – por vocação. Na segunda, profissionalidade extensiva, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto mais amplo da educação; a sala de aula é percebida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias do trabalho resultam da troca de experiências com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas, tais como literatura da área ou atividades de formação em serviço. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 51).

No contexto das reformas educacionais neoliberais, como tem sido demonstrado ao longo deste trabalho, os docentes são responsabilizados a partir de pressões da performatividade e do autogerenciamento, restrições de tempo, turmas maiores e gerência de outros trabalhadores sobre seu trabalho, conforme também destacam os autores estudados, que ressaltam que o trabalho docente tem sido moldado por imperativos e conveniências econômicas, por outros atores que chegam à escola (economistas, administradores, líderes empresários) e colocam o professor num lugar de “não saber”, de “não dar conta”, de “falta” – e falam no lugar dele, dizendo-lhe o que fazer para alcançar resultados.

Este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação do capitalismo, no atual contexto da globalização. As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Entretanto, estudos mostram que, apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações de um currículo nacional, tais como os PCNs, colocam os docentes numa “camisa-de-força”, como se estivessem “ensinando numa caixa fechada”. Essas práticas, mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão,

sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para a preparação das atividades de sala de aula. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 52).

E como classificar o trabalho do professor na Contemporaneidade? Os autores aqui referenciados classificam o profissionalismo docente como trabalho complexo, tendo em vista as modificações econômicas provocadas pela globalização e pelo neoliberalismo, as quais estariam tornando essa atividade mais complexa, extensiva e sobrecarregada. O que preocupa é que certas atribuições (a exemplo do planejamento coletivo, do uso de computadores, da avaliação com portfólio, da avaliação colaborativa, do preenchimento de cadernetas etc.) tenham excluído outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado: decisões sobre currículo e objetivos finais do ensino, bem como sobre o direcionamento da educação de seus estudantes, têm se tornado menos “complexas” e têm sido retiradas do âmbito de poder e autonomia docentes. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005). Nesse sentido é que entendo que, apesar da complexificação das atividades atribuídas ao professor, com sobrecarga por novas atribuições, estas não são da ordem pedagógica, mas sim gerenciais; e o que pode significar aparentemente uma profissionalização também pode significar sua desprofissionalização.

Se cabe aos docentes reorganizar o trabalho mais complexo que lhes compete em face das demandas colocadas com as mesmas condições de tempo e de trabalho atuais, isso poderá significar aparentemente aumento de profissionalismo a curto prazo, porém a longo prazo pode significar mais intensificação em seu trabalho e maior desgaste para a sua saúde (CODD, 1998). Considerando isso, Hargreaves e Goodson concluem que “a menos que governos, administradores e docentes conjuntamente possam tratar e resolver esses deságios da reestruturação do trabalho docente com abertura, compromisso e flexibilidade, é provável que o profissionalismo que vem com o aumento da complexidade do trabalho – simplesmente tornar-se-á para o trabalho docente um sinônimo de exploração e *burnout*!” (1996, p. 1-9-tradução nossa).” (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 53).

Hargreaves e Goodson (1996), citados por Hypolito, Garcia e Vieira (2005), apontam como alternativa um profissionalismo pós-moderno ou interativo, que teria as seguintes características: aumento das oportunidades e responsabilidades para exercer julgamento discricionário sobre temas como ensino, currículo e cuidados do alunado; engajamento com os propósitos morais e sociais e com os valores do que ensinar mediante os problemas de currículo – e avaliação em que esses propósitos estejam incluídos –; trabalho em culturas colaborativas de apoio; heteronomia ocupacional; compromisso com um cuidado ativo; luta e busca autogerida para uma aprendizagem contínua relativa às suas próprias especialidades e padrões de prática, no lugar de uma complacência com obrigações enfraquecedoras de mudanças sem

fim exigidas por outros; e criação e reconhecimento das tarefas de alta complexidade, com níveis de status e remuneração apropriados. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005).

Definitivamente essa visão de autonomia não existe mais para o trabalho docente, muito embora possa se discutir que o mito de uma autonomia político-pedagógica seria típico do profissionalismo docente, ou que possa haver uma autonomia relativa pelo menos quanto a decisões técnicas de sala de aula. Obviamente, a busca de um modelo de autonomia baseada no profissionalismo clássico não é só inadequado, mas insuficiente para os desafios educativos que se colocam para o magistério. Contudo, a heteronomia pode não ser uma alternativa satisfatória. Pensamos que formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 53-54).

Os modelos de profissionalismo, embora possam contribuir para uma melhor compreensão das implicações das reformas sobre o cotidiano escolar e para a construção da identidade profissional docente, não podem ser tomados de forma pura e excludente. São categorias analíticas que visam a mostrar implicações de modelos que convivem e se articulam.

Ball (2005) argumenta que, com as reformas educacionais neoliberais, está em curso uma mudança profunda na identidade dos professores. O autor sustenta que o profissionalismo pré-reforma se baseia numa relação específica entre o profissional e seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno. Baseia-se numa tentativa de organizar a prática a partir de uma reflexão moral, bem como se fundamenta em ambiguidade e pluralismo. Nesse sentido, o pluralismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido.

Diante disso, Ball (2005) diz que:

Com todos os perigos modernistas que anuncia, vou me referir ao profissional pré-reforma como um autêntico profissional. Autenticidade esta que tem como base o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão. Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. Quero prosseguir argumentado que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação [...]. (BALL, 2005, p. 541-452).

O uso corrente do termo, especialmente em textos políticos e gerenciais, afasta significante e significado: o chamado “pós-profissionalismo”, “novo profissionalismo” ou “reprofissionalismo”, ou “profissionalismo pós-moderno”, do qual tratei anteriormente, não é

profissionalismo, pois parte da resignificação do profissionalismo em termos gerenciais e acaba por se tornar “não profissional”, diferente daquilo que significava e de como era praticado antes:

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles são: primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*) em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional. [...] O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”. (BALL, 2005, p. 542-543).

São esses traços de desprofissionalização que analisei nos documentos selecionados na empiria, correlacionando-os com o estabelecimento de competências (gerais e específicas) pela BCN-Formação, que, ao mesmo tempo, podem contribuir para uma reprofissionalização docente, pela resignificação que o termo profissionalismo recebe nos textos gerenciais. A partir de um discurso que não é da escola, mas de empresários, economistas, administradores, líderes e gestores, a reprofissionalização relega o profissionalismo ao atingimento de metas, à avaliação de desempenho (*performance*). O que conta, portanto, como prática profissional nessa ótica é satisfazer julgamentos fixos, padrões impostos a partir de fora. Inúmeros projetos e programas têm sido veiculados por instituições privadas, organizações públicas estatais e não estatais, oferecendo soluções para a crise da educação que, acredita-se, os professores não foram capazes de fornecer. Tais entidades adentram a escola, por meio de parcerias, e oferecem planos prontos para a formação de “miniempreendedores”.

A partir do histórico da profissionalização docente no Brasil, que é apresentado na seção seguinte, tenciono demonstrar que a docência no país surgiu do imprevisto, intimamente vinculada à feminização do magistério, o que acabava por desprofissionalizar a docência. A isso se seguiram tentativas de profissionalização, pela negação dos aspectos de afeto, maternagem e vocação, bem como pela afirmação dos saberes técnicos e profissionais. (SCHERER, 2019). Nesse âmbito, tem-se percebido que a reforma neoliberal, da qual a BNCC é expressão, tem contribuído para uma intensificação do trabalho docente, na qual “[...] docentes são oprimidos pela pressão do (auto)gerenciamento, restrições de tempo, turmas maiores e gerência de outros trabalhadores/as sobre o seu trabalho [...]” (ROBERTSON, 1996, p. 16). Tais fatores ocasionam uma desprofissionalização docente sob a moldura de uma reprofissionalização nos textos gerenciais.

O que decorre daí é uma autoridade despersonalizada – uma docência de resultados confundida com profissionalismo. Aos/às docentes não têm sido dada ou prometida a oportunidade para negociar os novos moldes do seu trabalho. Ao contrário, o trabalho docente tem sido crescentemente moldado pelos imperativos e conveniências econômicas, e é o resultado das necessidades do Estado em estabelecer as novas condições para acumulação. (ROBERTSON, 1996, p. 16).

Este processo, chamado por Ball (2005) e Ball *et al.* (2013) de reprofissionalização, dá-se, assim, a partir de outros aparatos, de outras competências e outros atores que pautam a formação de professores, conforme discuto adiante.

O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro, não é o profissionalismo do profissional. Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios da auditoria. Eles são “meros expectadores” (STRONACH *et al.*, 2002, p. 115). (BALL, 2005, p. 543).

Ball (2005) conclui ainda que os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho, já que não podem mais “falar por si mesmos” sobre sua prática – e daí advém uma sensação de perda do seu profissionalismo. Nesse sentido, os enunciados presentes na BNCC e em outras normativas têm apontado os professores como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar, produzindo uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional. (HYPOLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 47). Essa formação vem de fora da escola.

A partir do que vem sendo construído, o neoliberalismo põe em questão novas racionalidades docentes, determinando novos significados para o ser e o fazer do professor, de um ponto de vista de performatividade. A racionalidade liberal, transpondo a lógica da competitividade e a lógica da empresa para os mais diversos setores da sociedade, produz um novo tipo de sujeito, que age como uma “empresa de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016); e, em certa medida, produz um novo tipo de sujeito professor, redefinindo o foco do trabalho pedagógico para a produtividade, a performatividade e a responsabilização pelos resultados – e isso o desprofissionaliza. Neste sentido, Masschelein e Simons (2014, p. 153) problematizam a ideia que isso “[...] obriga o professor a conceber o seu trabalho como uma empresa produtiva orientada para o resultado.”

A perspectiva economicista enfatiza a formação prática e a pedagogia das competências, de modo que o professor torna-se responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos para o mercado de trabalho, as quais demandam o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades nele próprio.

[...] a primazia da prática aparece ao lado da importância da formação continuada e da proposta de um modelo de “universitarização” da formação que defende o aproveitamento e a validação das experiências anteriores e a prioridade do aprendizado prático-técnico da docência. O ideal formativo do docente prático-reflexivo é a síntese dessa proposta [...] O discurso atual das políticas oficiais para a formação do educador da educação básica é também o defender a docência como base da formação, mas definida em termos de ensino ou de processo instrucional capaz de garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e o empreendedor de si próprio. (GARCIA, 2015, p. 49).

Embora a BNCC tenha como foco principal o currículo da escola básica, a questão da docência a atravessa, seja porque pretende ser um guia orientador do currículo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, seja pelos discursos que produz em torno do papel da docência na sua relação com o currículo. (FRANGELLA; DIAS, 2018). O texto da BNCC avança na articulação discursiva em defesa da qualidade da educação em torno da definição curricular, considerada como oportunidade de também se definir o currículo da formação docente, apontando para a centralidade da docência e para a responsabilização dos professores, em um discurso presente, ao longo das últimas décadas, nas agendas das políticas de currículo.

Podemos sinalizar a força assumida pela significativa qualidade da educação associando o sucesso escolar dos alunos não apenas à formação do professor como a sua atuação, a ser verificada pelo resultado do desempenho dos alunos nos processos de avaliações externas. As tensões que o debate sobre a BNCC tem despertado no que tange à docência nos faz concordar com o que Macedo e Frangella (2016) nos advertiam ao apresentarem a questão: “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?” (p. 15). (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 12).

Diante disso, cabe uma análise da tardia profissionalização da docência, a partir de um histórico da própria profissionalização, a fim de compreender como as reformas educacionais neoliberais vêm atingindo esse processo. Cabe ainda analisar melhor o fenômeno de intensificação do trabalho docente, o qual vem contribuindo para esse processo de precarização; bem como as tentativas de reprofissionalização, que ocorrem a partir das reformas educacionais e de uma ótica de performance e gerencialismo.

4.4 Histórico da Profissionalização Docente: as Tentativas de Profissionalização Docente, a Desprofissionalização e a Reprofissionalização sob Outra Ótica

O novo papel da educação e do conhecimento na sociedade pressupõe também a redefinição do papel dos educadores. Existirão, portanto, novas condições e exigências para a atividade docente, e, apesar de em certos aspectos essas condições deverem

implicar níveis mais altos de profissionalização, em outros, ao contrário, podem provocar a desprofissionalização da atividade educativa. (TEDESCO, 2002, p. 122).

Nesta seção, discuto como os docentes têm sido posicionados pelos discursos educacionais ao longo dos anos no Brasil, especialmente nas últimas décadas, analisando como tem sido definida a sua profissionalização. Apesar da adoção da perspectiva de que a história se constrói como uma trama, assumo aqui um viés mais linear, a fim de recuperar como a profissionalização docente constituiu-se de forma tardia, pois, como pretendo demonstrar trazendo os estudiosos do tema, a relação entre mulher e sala de aula conferiu um status não profissional à docência – e a isso seguiram-se várias tentativas de profissionalização.

Assim, busquei referências para mostrar como isso foi sendo construído, para pensar o momento atual da desprofissionalização e da reprofissionalização docente sob uma outra ótica. Sobre esse aspecto, Roldão (2007) diz que:

O caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e da afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII. (ROLDÃO, 2007, p. 94).

A atividade docente no Brasil teve início entre 1549 e 1759 e era realizada predominantemente por homens, em sua maioria religiosos (especialmente jesuítas). Tanuri (2000) relata que o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico de professores para o exercício de suas funções estava ligado à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a toda a população. A docência surge, no Brasil, do imprevisto.

A preocupação com seleção e formação de professores para as escolas primárias mostrou-se, por exemplo, no Alvará de 6/11/1772. Sobre o assunto, preleciona Tanuri (2000) que a escassez de pessoal habilitado para exercer o magistério dificultou a aplicação do citado alvará; e a educação primária em todas as capitâneas do Brasil acabou sendo realizada de forma muito precária, sem sistema para a escolha de professores:

Também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (BASTOS, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente

prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. (TANURI, 2000, p. 63).

Louro (2004) e Tanuri (2000) destacam que a Lei de 15/10/1827 determinou o estabelecimento das escolas de primeiras letras, as chamadas “pedagogias”, em todas as cidades e vilas populosas do Império, e também estabeleceu exames de seleção para mestres(as). Essa norma consagrou a instituição do ensino mútuo no Brasil e determinou que os professores que não tivessem a necessária formação deveriam se instruir em curto prazo, à custa de seus ordenados, em escolas da capital. Mas a verdade é que pouco resultou dessas iniciativas do Governo Central.

As primeiras Escolas Normais brasileiras só foram estabelecidas por iniciativa das províncias, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834, a qual, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais a atribuição de legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la. (TANURI, 2000). Na prática, apesar de interpretações de que a competência seria concorrente, o Governo Central ocupou-se do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, e deixou de existir já em 1849. (TANURI, 2000). As Escolas Normais brasileiras tinham no currículo o preparo de professores por meio do método lancasteriano, consagrado por uma lei de 1827 que previa o ensino das quatro operações e proporções, da língua nacional, de elementos de geografia e de princípios de moral cristã, limitando-se ao conteúdo dos planos de estudos das escolas primárias.

Nos anos seguintes, várias Escolas Normais foram instaladas em outras províncias, com organização didática simples, conteúdo dos estudos primários, formação pedagógica limitada a uma única disciplina (pedagogia ou métodos de ensino), e infraestrutura ruim, sendo comum fecharem por descontinuidade administrativa ou falta de alunos, até por conta dos baixos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia. (TANURI, 2000).

O insucesso das primeiras Escolas Normais acabou gerando a adoção do sistema de professores adjuntos, a partir de 1849, o qual consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. (TANURI, 2000, p. 65). Percebe-se, portanto, uma improvisação na formação de professores. Eles iam se constituindo docentes na prática, com vivências em sala de aula e sem formação técnica e pedagógica. Assim, reitero que a docência no Brasil surge do improviso.

Somente nos anos finais do Império, a partir de 1870, consolidaram-se as ideias liberais de democratização, obrigatoriedade da educação primária e cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias, através do Decreto 7247, de 1879, conhecido por Reforma Leôncio de Carvalho, o que fez com que as Escolas Normais fossem retomadas com melhor organização e nível. (TANURI, 2000). Com a valorização das Escolas Normais, ocorreu o enriquecimento de seu currículo e das exigências para ingresso. Nesse momento, houve uma abertura para o sexo feminino, conforme é possível evidenciar no excerto a seguir:

As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevenendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiram-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. (TANURI, 2000, p. 66).

Neste contexto, Louro (2004) analisa que predominavam no Brasil escolas fundadas por congregações e ordens religiosas, femininas ou masculinas, e escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser

[...] pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. [...] Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente, as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. (LOURO, 2004, p. 444).

O processo de feminização não ocorreu de maneira tranquila, sem envolver críticas ou resistências. (LOURO, 2004). De acordo com a autora, uma vez concedida às mulheres a capacidade de estudar e de trabalhar, os discursos não se fizeram unânimes em sua defesa, e muitos foram resistentes em deixar às mulheres a responsabilidade pela educação das crianças.

Bahia (2011) apresenta algumas estratégias acionadas no período para atrair profissionais para o ensino primário, mostrando que estas estavam ligadas à feminização do magistério, como a acomodação entre a vida do lar e a profissional; a inserção da mulher na população economicamente ativa e o pensamento de ser uma profissão essencialmente feminina, baseada nos graus do tradicionalismo; e a referência à maternagem.

Quanto a esse aspecto, Raimann (2015) destaca que a presença da mulher no magistério convém à sociedade patriarcal e conservadora: nessa sociedade, a mulher tinha a possibilidade de ter no magistério uma ocupação fora do lar, extradoméstica, mas poderia receber baixos salários por não ser a “chefe” da família e exercer a sua vocação para a maternidade. (LOURO, 2004; RAIMANN, 2015). Krentz (1986) diz que a visão vocacional da docência sustenta um discurso conservador e descaracteriza o sentido da profissionalização.

A associação do magistério ao sacerdócio e suas virtudes, como abnegação, vocação, celibato, doação etc., indicava a dificuldade de se abandonar as marcas religiosas e femininas na educação. Percebe-se um *ethos* missionário formado por um conjunto de valores incorporados, responsáveis por uma moral ocupacional que atingiria os agentes femininos, colocados nas posições menos legítimas do espaço simbólico. Assim, o magistério se caracterizava como uma categoria dominada e desprestigiada. (PEREIRA, 2001).

A Constituição Republicana conservou a descentralização para legislar sobre o ensino normal. A instrução primária e profissional e o ensino normal ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios; mas, sobretudo com o movimento nacionalista, havia grande clamor no sentido de centralização do sistema de formação de professores e de cooperação da União nesse setor, com a criação, por exemplo, de escolas-modelo nos estados. Essa participação não chegou a se concretizar; mas, ainda assim, é possível perceber avanços no que diz respeito ao crescimento quantitativo e qualitativo das escolas de formação dos professores, sobretudo nos estados mais progressistas, sob influência das filosofias científicistas. (TANURI, 2000).

Na Escola Normal, observam-se a valorização da experiência sensorial, a ênfase nas matérias científicas, o aumento da duração do curso e a exigência de cultura enciclopédica, avaliada em exames de ingresso na instituição. Os cursos complementares não se instalaram com o objetivo de integralizar o primário, mas de preparar professores para as escolas preliminares, mediante o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas-modelo. Surgiu, assim, uma dualidade de escolas de formação de professores (posteriormente unificado), que contribuiu para a expansão do sistema de formação docente. Estabeleceu-se, em tal contexto, o curso complementar imediatamente após a escola primária, propedêutico à Escola Normal. (TANURI, 2000).

Na década de 1920, difundiu-se o movimento escolanovista, que inspirou as reformas estaduais do ensino primário e normal, com críticas ao reduzido caráter profissional das Escolas Normais e ao seu currículo generalista, em prol de uma nova orientação que requeria

conhecimentos sobre desenvolvimento e natureza da criança e psicologia experimental, ensino ativo e método analítico. (TANURI, 2000). O mesmo autor completa:

[...] consolida-se neste período a ideia de desdobramentos dos estudos propedêuticos e profissionais em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos neste sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados. (TANURI, 2000, p.70).

Após 1930, diversos estados tomaram medidas no sentido de transformar a Escola Normal numa instituição de caráter profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, a partir das ideias da escola renovada. (TANURI, 2000). O ciclo preparatório da Escola Normal foi ampliado e equiparado ao ensino secundário; e o curso profissional tornou-se a Escola de Professores.

Alguns estados, a exemplo do Distrito Federal e de São Paulo, excluíram o conteúdo de formação geral das Escolas Normais, substituindo-o pela exigência de curso secundário fundamental, mudando o foco dos conteúdos a serem ensinados da cultura geral para métodos e processos de ensino, tendo em vista o preparo profissional dos docentes. (TANURI, 2000). Passaram a surgir também cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares. Em 1938, surgiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Em 1939, foi criado o curso de Pedagogia, com a dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais, surgindo um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3+1” – três anos dedicados às disciplinas de conteúdo (fundamentos da educação) e um ano de curso de didática, para formação do licenciado. (TANURI, 2000).

Durante o Estado Novo, houve tentativa de regulamentar minuciosamente, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino, mediante “Leis Orgânicas do Ensino”, de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530/46) consagrou o padrão anterior: o Normal foi dividido em dois ciclos. O primeiro fornecia o curso de formação dos regentes do ensino primário em quatro anos e funcionaria em Escolas Normais Regionais; já o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, os quais, além dessas formações, deveriam ministrar cursos de especialização de professores.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946) demonstra a intenção de uniformizar a formação de professores nos diversos estados, além de estabelecer, no currículo do curso de

primeiro ciclo, muitas disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional às disciplinas de Psicologia e Pedagogia, didática e prática de ensino. Já o currículo de segundo ciclo contemplava fundamentos da educação, metodologia e prática de ensino. (TANURI, 2000).

A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso [...]. As Leis Orgânicas ampliaram a reduzida articulação no ensino brasileiro, na medida em que articularam o primeiro ciclo da escola secundária com todas as modalidades de escolas de segundo ciclo, inclusive a normal. Quanto ao segundo ciclo, apenas o secundário, como via privilegiada, possibilitava o ingresso em qualquer dos cursos superiores; os segundos ciclos dos ramos profissionalizantes só se articulavam com os cursos superiores a eles diretamente relacionados. No caso do curso normal, a articulação somente ocorria com alguns cursos das Faculdades de Filosofia, sendo possível admitir que do ponto de vista do legislador haveria um caminho “natural” oferecido ao professor primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes. (MELLO, 1985, p. 29).

A Constituição de 1946 retomava a orientação da Carta de 1934, atribuindo aos estados a competência expressa de organizar seus sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela União. A grande maioria deles tomou a Lei Orgânica como modelo para a reorganização dos sistemas estaduais de ensino, segundo Tanuri (2000), o que se deu junto a um grande crescimento das Escolas Normais do período desenvolvimentista (meados de 1950), sobretudo pela iniciativa privada.

Nos estados onde o crescimento das Escolas Normais foi mais acentuado, apareceram críticas contundentes ao seu funcionamento, como despreparo dos ingressantes, oriundos de quaisquer cursos técnicos ou do secundário de primeiro ciclo; falta de articulação das cadeiras; facilidade na concessão de equiparações; e desvirtuamento das finalidades profissionais das Escolas Normais, resultante das medidas de equiparação dos cursos médios. (TANURI, 2000).

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, na década de 1950, fomentou a pesquisa sobre a educação nas diversas regiões país e tinha por objetivo promover o aperfeiçoamento docente, mediante cursos e seminários voltados, sobretudo, para professores leigos, que constituíam quase metade do professorado brasileiro em meados de 1960. A precária formação dos docentes era apontada como uma das principais causas dos altos índices de evasão e repetência nas escolas brasileiras, exaltando-se a necessidade de se considerar o ensino sob uma perspectiva científica e de se privilegiar o domínio técnico. Essa valorização da dimensão técnica do ensino tornou-se cada vez mais expressiva na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) estabeleceu a equivalência legal de todas as modalidades de Ensino Médio, a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das

Escolas Normais. (TANURI, 2000). A maioria dos estados conservou o sistema dual, com as escolas de nível ginásial e as de nível colegial.

O Parecer nº 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu o currículo mínimo do curso de Pedagogia e se propôs a fundamentar os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (TANURI, 2000). Já o parecer nº 252/69 garantia a possibilidade do exercício do magistério pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizassem estudos de metodologia e prática de ensino primário, o que embasou o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia dos anos 1980 e 1990.

A exigência do nível superior como patamar de formação do magistério foi, sem dúvida, um passo no sentido de sua profissionalização. Historicamente, percebeu-se que a parcela do professorado envolvida com as séries finais da escolarização básica é que tinha melhor formação e especialização. (MELO, 2005).

Em decorrência da LDB, notam-se a diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas, como administração escolar, além dos “fundamentos da educação”, didática e prática de ensino: “[...] continuava a haver um certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes [...]”. (TANURI, 2000, p. 79).

Após 1964, o foco passou a ser a modernização da prática docente, a operacionalização dos objetivos, o planejamento, a coordenação e o controle das atividades, os métodos e técnicas de avaliação, além da utilização de novas tecnologias de ensino e recursos audiovisuais:

O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (SILVA, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas. (TANURI, 2000, p. 79).

Nesse contexto, a Lei 5.540/68 modificou o currículo do curso de Pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas para formação de especialistas. Já a Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para primeiro e segundo graus, contemplou a Escola Normal e a transformou numa das habilitações necessárias para o segundo grau. A Escola Normal perdeu o status de curso, transformando-se em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), com uma parte geral e uma parte de formação especial (fundamento de educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática e prática de ensino), segundo Tanuri (2000). Além

disso, deixaram de existir os institutos de educação; e a formação de especialistas e professores passou a ser feita exclusivamente no curso de Pedagogia. Destaco, no tocante à formação de professores, o art. 29 da referida lei, que

[...] determinava como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados. (TANURI, 2000, p. 80).

Previa-se a possibilidade de fragmentação do curso em habilitações específicas, o que gerou diversificação muito grande das disciplinas. Como o ingresso na HEM passou a se dar na segunda série, diminuiu a carga horária das disciplinas pedagógicas e instrumentais. Relata Tanuri (2000) que a HEM recebeu muitas críticas pela dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, e pela inexistência de articulação com a realidade de ensino. Também houve críticas no tocante à realização de estágio de prática de ensino.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 377) ressaltam que:

A ênfase na dimensão técnica do ensino tornou-se cada vez mais expressiva no campo educacional brasileiro, evidenciada com a promulgação da Lei n. 5692/1971, que extinguiu as Escolas Normais e criou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Esta se tornou uma das muitas opções de profissionalização oferecidas, a partir de então, no nível médio do ensino. Ao reconstruir a história de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, Leonor Tanuri (2000), associa essa mudança à deterioração dos cursos destinados a preparar para o exercício da docência. Os diversos trabalhos produzidos a esse respeito “são unânimes em apontar o ‘esvaziamento’, a ‘desmontagem’, a ‘desestruturação’, a ‘perda de identidade’ ou a ‘descaracterização’ sofrida pela escola normal no período” (2000, p. 81), que, de certo modo, contribuíram para o surgimento, nos anos 1980, de várias propostas com o intuito de revitalizá-la.

A queda das matrículas da HEM e a desvalorização da profissão docente impulsionaram um movimento de revitalização do ensino normal, com iniciativas por parte do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais, como os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), para redimensionar as Escolas Normais de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores, com competência técnica e política. (TANURI, 2000).

Na década de 1980, vivenciou-se no país a abertura política e a luta da sociedade pela democratização dos espaços públicos, pela universalização do ensino e pela participação da comunidade na gestão da escola. Os educadores também se aliaram a essa luta, buscando profissionalização, formação, carreira e valorização do seu trabalho. (RAIMANN, 2015). A ideia da democratização do ensino e extensão quantitativa da escola básica inseriu-se em um contexto de aumento da urbanização, sendo um dos legados do pensamento liberal.

As décadas de 1980 e 1990 foram, assim, marcadas pela defesa do magistério como profissão e por uma forte crítica a determinadas concepções da docência como vocação ou destino das mulheres, aspectos que estavam contribuindo para a desvalorização do trabalho docente e para justificar um trabalho que, ao assumir os pressupostos de cuidado e de amor – sendo estes considerados atributos naturais da mulher –, colocava em segundo plano saberes técnicos específicos da docência. (SCHERER, 2019).

A profissionalização docente constituiu-se, nos anos que antecederam a reforma educacional, numa das principais bandeiras das entidades educacionais e sindicais do país. Construiu-se uma compreensão da docência, a partir das ideias de Novaes (1984) e Mello (1995), que opõe de forma excludente a competência técnica da professora e o modelo feminino da prática docente, pautado na amorosidade e no afeto. A partir disso, a teoria pedagógica acabou por compor um debate sobre a profissionalização docente que se posicionava contra as representações do magistério relacionadas à vocação e à maternidade. (SCHERER, 2019).

Mapeando a literatura pedagógica sobre a docência produzida na época no Brasil, Scherer (2019) sustenta que as produções dos anos 1980 denunciam a forma de exercer a docência baseada na absolutização do afeto e na amorosidade vocacionada da professora, bem como a substituição dos saberes técnicos específicos da tarefa de ensinar pelo amor aos seus alunos. A autora chama esse processo de “desfeminização” do magistério, que aponta para a importância de uma docência que não tenha em sua natureza um *a priori* feminino, à medida em que se defende, de um lado, a competência técnica e, de outro, o compromisso político como constitutivos da docência.

Analisando a desfeminização do magistério, identifique e analise alguns processos constituintes da docência brasileira tais como: a crítica radical à transmissão dos conteúdos, especialmente a partir das obras de Freire; a tensão entre competência técnica e compromisso político, principalmente, produzido no grupo de orientandos do professor Demerval Saviani; um momento de fobia à didática e, conseqüentemente, ao ensino, e, por fim, uma volta da concepção da docência como ofício. (SCHERER, 2019, p. 19).

Ao longo da década de 1990, as discussões focalizaram os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente, trazendo elementos importantes para a compreensão de alguns aspectos constituintes da profissão. Nesse âmbito, um debate ocorrido entre Nosella e Mello colocou em oposição as noções de transmissão e construção do conhecimento, além de fazer um questionamento radical sobre o movimento de profissionalização do magistério, com relação à competência técnica e ao compromisso político dos professores. Nessa discussão, estavam de um lado os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico; e, do lado oposto, os defensores de um compromisso político inerente às atividades pedagógicas, percebendo a ação educativa como ato político, superando a pedagogia tecnicista. Segundo Scherer (2019), o debate entre competência técnica e compromisso político foi uma das marcas importantes da literatura pedagógica dos anos 1980 e do grupo do professor Demerval Saviani.

Enquanto Mello defendeu, em sua tese, a necessidade da competência técnica para o compromisso político, seu colega de doutorado, Nosella (1983) defendeu [...] o compromisso político como horizonte para a construção de uma nova competência técnica, buscando deixar em evidência a necessidade “de se substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicava num compromisso político reacionário ou conservador, com um conjunto de técnicas ou, então, com uma metodologia radicalmente nova”. (NOSELLA, 1983, p. 93). (SCHERER, 2019, p. 123).

Para Nosella (2005), o saldo desse debate teria sido positivo por três motivos: 1) a herança dos estudos marxistas que teriam influenciado a crítica ao didatismo técnico; 2) a utilização do termo “educador”, como uma forma de marcar a necessidade de engajamento ético-político dos professores: educador faz referência à responsabilidade de formação integral do cidadão; professor remete a competências específicas adquiridas por uma pessoa, que as transmite às outras, ensinando e treinando; 3) os educadores procuraram colocar na administração educacional homens comprometidos com os objetivos da escola popular libertadora.

Mello (1995) entende que a política de expansão quantitativa das últimas décadas que, em princípio, representaria uma maior abertura de oportunidades se fez pelo favorecimento da iniciativa particular, sem ordenação do poder público. A autora ressalta ainda que o declínio da concepção artesanal da docência ocorreu a partir da burocratização das atividades docentes. “O aumento da oferta de ensino básico gratuito, que é uma conquista das classes subalternas, faz-se acompanhar por uma política privatista e empresarial de formação dos docentes que contribui para relativizar o valor daquela conquista.” (MELLO, 1995, p. 53)

A queda dos salários das professoras e a proletarização do magistério, para Novaes (1984), referem-se à entrada de especialistas da educação para postos de mando, bem como à divisão técnica do trabalho docente, que se fez pela segmentação das atividades pedagógicas e

pela burocratização da organização escolar. Às diretoras técnicas cabiam funções administrativas e de controle, além de orientar o trabalho dos professores, em termos pedagógicos. Se houvesse orientadora pedagógica, o trabalho se repartia ainda mais, definindo-se o que e como as professoras deveriam ensinar. “Na escola, o docente ocuparia o lugar do operário, enquanto o especialista se entregaria às atividades de concepção e gerência.” (NOVAES, 1984, p. 119). Era costume tratar as professoras como “tia”, ressaltando a relação de afeto e carinho e esvaziando-a da condição de assumir a condução do processo educativo, que ficava sob a responsabilidade da supervisora, orientadora ou diretora. Essa expropriação do saber da professora foi, segundo Raimann (2015), essencial para a proletarização da docência. Nesse âmbito, Mello (1995) define a competência técnica pelo domínio escolar e pelos métodos adequados para transmitir o conteúdo.

Na segunda metade do século XX, a preocupação principal era com aquilo que constituía a especificidade do trabalho docente, ora dimensionando a questão no âmbito das competências profissionais, ora como uma tarefa política – o que parece esboçar a própria constituição de uma profissionalidade atinente à docência. (SCHERER, 2019). Nesse contexto, também surge a discussão sobre transmissão e construção do conhecimento. A obra freiriana questiona radicalmente a transmissão como fundamento pedagógico, propondo uma visão problematizadora da educação, que implica, segundo Scherer (2019), a superação da contradição entre educador e educando e aponta a distinção entre “tia” e professora.

O processo de desfeminização do magistério possibilita analisar que a docência brasileira, na segunda metade do século XX, é constituída por relações de gênero, em que características supostamente importantes ao gênero feminino estão implicadas com a noção de docência como profissão, permitindo, primeiramente, a entrada e a permanência das mulheres no magistério. Em um segundo momento, tais características são negadas, em busca de reconhecimento e valorização da profissão. (SCHERER, 2019).

A partir das décadas de 1980 e 1990, percebe-se uma luta muito intensa, sobretudo por associações de professores, em favor da autonomia do processo pedagógico e de melhores condições de trabalho. Mas ainda se fazia necessário definir a docência como profissão, distinguindo-a de outras atividades não pedagógicas, como, por exemplo, ser “tia”. (SCHERER, 2019).

A temática da profissionalização tornou-se uma das mais importantes pautas no Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação Básica e da Qualidade do Ensino, instalado pelo MEC em 1994. Ressalta-se, nesse debate, a ênfase na questão da formação e nas

condições materiais do trabalho docente. O evento resultou numa proposição de incorporação fragmentada e parcial de profissionalização tardia. (MELO, 2005). Segundo a autora,

[...] a pretendida profissionalização era entendida pelo movimento docente como um avanço em termos políticos, sociais, econômicos e simbólicos nas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Por outro lado, o não atendimento aos referidos requisitos significava a reafirmação da ‘sagrada missão pedagógica’ (LOPES, 1998), por não ser redutível a uma cultura profissional. (MELO, 2005, p. 49).

Dentro desse contexto, segundo Ball *et al.* (2013), ainda em meados dos anos 1990, durante a administração de Fernando Henrique Cardoso, o sistema educacional foi reformado com a introdução de uma agenda política neoliberal, que teve impactos significativos sobre a vida docente e estudantil, e sobre a sociedade brasileira como um todo. Desde então, os currículos têm sido modificados dentro de uma abordagem baseada em competências, acompanhando as orientações de agências internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) etc.

[...] a reforma no Brasil e em inúmeros países deve ser considerada no contexto da expansão de um discurso político mais amplo que promove uma educação funcional para as demandas da chamada “economia global”. Os dispositivos políticos e os componentes ideológicos incorporados nesse discurso agem poderosamente tanto na definição do currículo como nas identidades docentes e em sua constituição como profissionais. Isso ocorre porque mesmo que descentralização e autonomia sejam duas peças chave na reformulação da oferta educacional, o funcionamento da reforma também incorpora medidas que restringem a autonomia e o profissionalismo docente. (BALL *et al.*, 2013, p. 10-11).

As discussões em torno da profissionalização docente apontam para a proletarização do trabalho dos professores (RAIMANN, 2015; FREITAS, 2002, 2003; NÓVOA, 1991; APPLE, 1995; HYPOLITO, 1999) e para a precarização docente. (FELDFEBER, 2007). Alguns compreendem que o trabalho do professor possui elementos que apresentam relativa autonomia e controle; e que, por ser uma atividade intelectual, na forma como se dá, não corresponderia exatamente ao modo de produção capitalista. Já outros entendem que, sob a lógica da racionalidade técnica, o trabalho docente leva o professor ao assalariamento e à perda de controle sobre o seu trabalho. (RAIMANN, 2015). Para Enguita (1991), a definição para a proletarização docente se sustenta na questão econômica, nos baixos salários. O autor interpreta que a divisão do trabalho na escola, o controle e a autonomia limitada dada ao professor resultam em um processo de desqualificação do seu trabalho.

As instituições escolares se modificaram incorporando uma nova forma de organização e de trabalho pedagógico, passando pela regulamentação do ensino, pelo controle curricular sobre o trabalho dos professores, por um sistema de seriação e de hierarquização do trabalho, incorporando ao processo educacional a racionalidade administrativa. As mudanças curriculares obrigaram os professores a se dedicarem às tarefas de registro e de avaliação dos alunos, o que ocasionou uma intensificação e um aumento do ritmo do trabalho, que apontam para a ideia de uma proletarização do trabalho docente. (ENGUIITA, 1991; APPLE, 1987; RAIMANN, 2015).

Apple (1987), analisando a degradação do trabalho sob o impacto das políticas públicas na educação centradas no gerencialismo, ressalta que, à medida que os professores desenvolviam estratégias para dominar as novas habilidades requeridas pelas mudanças em seu trabalho para se tornarem mais “eficientes”, responsabilizando-se pelos resultados de seus alunos, sedimentava neles a ideia de um maior profissionalismo, o que nada mais é que a racionalidade neoliberal modificando a subjetividade docente a partir de lógicas gerenciais: “Os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam mais testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação do seu trabalho que acompanhava o programa.” (APPLE, 1987).

Feldfeber (2007, p. 446) identifica alguns desses dispositivos neoliberais nas reformas educativas na América Latina:

[...] redefinição da carreira docente por meio da flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair o ‘melhor’ para a profissão, avaliações baseadas em ‘regras objetivas’, mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional.

Esse processo de transformação imposto pelo neoliberalismo tem modificado drasticamente o modo como pensamos e concebemos a natureza da escolarização, e tem como resultado uma profunda mudança no modo como se conceitua e se concebe profissionalismo docente, na medida em que age não somente sobre as práticas e valores da educação pública, mas também sobre as relações sociais no interior da escola, no seu entorno e para além dele. (BALL *et al.*, 2013). Segundo os autores, a performance e a competição operam para constituir docentes e suas subjetividades. Nesse sentido, o trabalho do professor tem sido remodelado, o que precisa ser analisado de modo mais profundo.

Se, por um lado, os docentes são mobilizados dentro de uma lógica de responsabilização (*accountability*) relacionada com a performance – o que gera intensificação de trabalho, uma profunda precarização profissional (BALL, 2011; BALL *et al.*, 2013) e uma

desprofissionalização ao colocar o professor em um lugar do “não saber” –; por outro lado, as reformas educacionais contemporâneas começam a delinear, sob outra ótica, um espaço para a reprofissionalização docente, quando se definem competências profissionais gerenciais.

Merece destaque, nas tentativas de reprofissionalização, além da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007); a Lei do Piso Salarial do Magistério Público, a Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008a); o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008b); e, especialmente, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O modo como essas aproximações podem ser feitas será alvo da análise da empiria neste estudo.

Neste sentido, tratando dessa dupla reestruturação – autonomia e performatividade –,

A expansão do movimento de reestruturação econômica global [...] tem resultado em uma profunda mudança no modo como conceptualizamos profissionalismo docente. Docentes são mobilizados a atender políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global. A redefinição do profissionalismo docente *paripassu* com as reformas educacionais contemporâneas delimita espaço para os docentes como seres autônomos; de modo mais significativo, produz novos docentes que internalizam as exigências da performatividade e, assim, tornam-se autorregulados e “autônomos” em uma nova sensibilidade”. (BALL *et al.*, 2013, p. 10).

Segundo Frangella e Dias (2018), na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desde os anos 1988, a ideia de uma base curricular tem assumido espaço de importância na agenda política da entidade. Nos movimentos de luta pela formação de professores entre os anos 1980 e 1990, após a realização de seminários e encontros, a proposta de uma Base Comum Nacional (BCN) se apresentou como uma alternativa para formulação de políticas para a formação dos profissionais da educação, reunindo princípios para a definição de um corpo de conhecimento para a formação desses profissionais. Visou-se a uma sólida formação teórica, à unidade teórico-prática ao longo do curso, à pesquisa como eixo norteador do currículo, à vivência de práticas de gestão democrática e do trabalho interdisciplinar e coletivo, ao compromisso social da profissão docente, à avaliação permanente e à educação continuada. A BCN era defendida pela ANFOPE como um projeto de garantia da multiplicidade de experiências de formação docente, como condição para uma formação unitária e orgânica do pedagogo. (FRANGELLA; DIAS, 2018).

Em 1994, ocorreu a Conferência Nacional de Educação, em que as temáticas foram o “Plano Decenal de Educação Para Todos” e a busca de um “Acordo Nacional da Educação para Todos”, o que produziu o “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”. Vários foram os compromissos assumidos, tanto por entidades da sociedade civil e de corporações educacionais quanto de entidades governamentais de todos os entes federativos. Destaca-se, nesse pacto, a firme resolução de pôr em evidência o papel do professor, sua qualificação profissional ante as necessidades básicas da aprendizagem e sua valorização face às condições de trabalho. (CURY, 2014).

Segundo Cury (2014), a tradução do Pacto de 1994 se deu por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional 53/2006 e da Lei nº 11.494/97, que preservou pontos positivos do FUNDEF; ampliou sua abrangência para a educação básica em seus níveis e modalidades; dispôs prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público; explicitou em valores pecuniários a complementação da União; aperfeiçoou os Conselhos de Controle do Fundo; e reiterou a obrigação dos planos de carreira e remuneração com capacitação profissional, em que a formação continuada deve promover a qualidade do ensino. Além disso, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), metas objetivas foram definidas a partir de dados trazidos por avaliações e indicadores feitos em dez anos na Educação Básica. Tais metas foram pactuadas por adesão com os entes federativos, com foco nas aprendizagens e em seus resultados e com apoio na formação continuada. (CURY, 2014).

Em 2001, foi editado o parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001a), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – curso de licenciatura, de graduação plena. Em 2002, foi editada a Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2002a), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior – curso de licenciatura, de graduação plena. O parecer do CNE/CP 09/2001 preconizava que o professor era o profissional do ensino que tem como tarefa

[...] orientar e mediar o processo para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural, desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p. 4).

Garcia (2016) ressalta que as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2001 posicionam o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do estudante, o que reforça a responsabilidade do professor para com o sucesso da aprendizagem. As diretrizes também associam o exercício da autonomia do docente, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola; bem como ampliam a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação com a comunidade. A autora analisa que:

Exalta-se o professor como produtor do currículo e articulador cultural, mas, na associação com enunciações e proposições de outras políticas educacionais que instituem ordenamentos para o trabalho docente e os currículos na educação básica, esvazia-se de sentido esse dito. A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas o conjunto das políticas testemunham o caráter crescente de controle e regulação sobre o trabalho docente e os currículos. São exemplos os exames nacionais de avaliação da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM), a proposição do ENAMEB (Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica) e da BNC (Base Nacional Curricular), etc. (GARCIA, 2016, p. 135).

Garcia (2016) faz ainda uma releitura da profissionalização docente nas políticas curriculares que, desde 1990, vêm pautando o campo da formação inicial de professores no Brasil, enfocando os sentidos que os saberes da prática vêm tendo entre os saberes curriculares das licenciaturas:

Partindo do entendimento da política curricular enquanto política cultural (LOPES, 2004, 2005; OLIVEIRA; DESTRO, 2003), que institui ordenamentos para a prática das instituições e dos agentes educacionais que a ressignificam à luz de suas tradições, histórias e culturas, argumenta-se que: 1) essas políticas vêm estimulando formas de profissionalismo para os professores baseadas em uma performatividade pragmática, autorresponsável, autorreflexiva e autogerenciável, tendo os saberes da prática como saber fundacional (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013); 2) as mudanças curriculares propostas pela matriz curricular oficial (resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002), malgrado suas intenções, pouco conseguiram alterar [...] a cultura fortemente disciplinar e fragmentada dos currículos anteriores, reproduzindo em grande parte, os mesmos problemas relativos aos estágios e à ausência de um projeto formativo que reúna universidade e as escolas de educação básica na construção da identidade profissional dos futuros professores. (GARCIA, 2016, p. 133).

Segundo o texto da política aqui abordada, o novo profissionalismo deve ter disposição para atualização constante e formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001a); praticar a reflexão e a autorreflexão; ter habilidade para o trabalho coletivo e a interação com a comunidade profissional e com a sociedade. A formação profissional dos docentes é entendida como uma “[...] preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.”

(BRASIL, 2001a, p. 29). Atender “às demandas do exercício profissional específico” quer dizer que a formação dos docentes deve estar atenta a currículos nacionais e suas bases, exames nacionais e certificação de professores. (GARCIA, 2016). Nesse âmbito, destaco também as resoluções CNE/CP nº1 de 2005 (BRASIL, 2005) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

Garcia (2016) analisa que:

Em tempos de constantes mutações no campo da tecnologia e da empregabilidade e de (auto)responsabilização dos indivíduos por suas oportunidades de sucesso e fracasso, ser um aprendiz para toda a vida faz parte das demandas e dos sistemas de pensamento do nosso tempo. O professor deve estar preparado para demandas conjunturais e para o alcance de metas com prazos determinados. A flexibilização do currículo e dos percursos curriculares relaciona-se com treinamentos e atualizações frequentes diante das inovações da produção e do mercado. A instituição escolar deixou de ser a única e a mais importante fonte de conhecimento e as mudanças tecnológicas se tornam rapidamente obsoletas. O professor deve incorporar um fator de motivação e habilidades que o (pre)disponha a atualizações e adaptações constantes. O futuro professor deve estar preparado para responsabilizar-se consigo mesmo e com sua profissão, recebendo individualmente a recompensa por seu mérito ou o ônus correspondente a seus fracassos”. (GARCIA, 2016, p. 135-136).

A Lei nº 11.738, de 2008 (BRASIL, 2008a), instituiu o piso salarial profissional para os professores do magistério público da educação básica; e, diante dela, foi elaborado o Parecer nº 18/2012 (BRASIL, 2012). O documento esclarece sobre a jornada de trabalho do professor, que é composta de, no máximo, 2/3 (dois terços) de atividades didáticas, em sala de aula, junto aos alunos, e de 1/3 (um terço) para atividades extraclasse, destinadas para estudos, planejamento e avaliação. (RAIMANN, 2015).

Em 2015, foi editada a Resolução CNE nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

O ordenamento legal acima está vinculado ao cenário mundial presente nas propostas da Conferência Mundial Educação para Todos (1990) e do Relatório de Jacques Delors (2002); às orientações de organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). (RAIMANN, 2015, p. 16).

Em 2017, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a BNCC (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) (BRASIL, 2017a) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das

aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o preceituado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A BNCC, a partir de sua implementação, passa a ser uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, a Resolução nº 02/2017 do Plano do CNE (BRASIL, 2017c), que instituiu a BNCC, afirma explicitamente que ela será a referência para a formação inicial e continuada de professores, assim como as diretrizes curriculares para a formação de professores postas pela Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a). Há ainda previsão de uma Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, no art. 17 da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a), que estabelece a necessária conformação à BNCC das normas, dos currículos dos cursos e dos programas a eles destinados. Ao encontro disso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), 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).

Há uma conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas à Educação Básica, definidas para a melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente. (GARCIA, 2016). A autora destaca que as definições presentes nas políticas educacionais voltadas para a docência no Brasil das últimas duas décadas posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem dos alunos e submetem o profissionalismo docente ao cumprimento de metas estabelecidas pelos governos para o nível de ensino da Educação Básica, a partir das definições de organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE.

O trabalho docente tem sido, nas políticas curriculares das últimas décadas, um campo de contradições, pois se, por um lado, existe um esforço pela valorização dos professores e de sua formação, por outro, está em andamento um processo de desqualificação, desprofissionalização e desvalorização de seu trabalho, sob o discurso do empreendedorismo que sugere autonomia, inovação e boa performance. Segundo Raimann (2015), a partir dos anos 2000, tem-se, de um lado, a continuidade das políticas neoliberais revelando a intensificação e a precarização do trabalho docente; e, de outro, a profissionalização docente na pauta das discussões tanto da academia quanto da agenda governamental. (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, 2012).

Analisando os discursos de organismos tanto internacionais quanto nacionais, como Unesco, Governo Federal, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação, Conselho Nacional de Educação – no plano governamental, os discursos presentes nas proposições, programas e entrevistas daqueles que representam o Governo; no plano da sociedade civil, os discursos sobre trabalho e profissionalização docente –, a pesquisa de Raimann (2015) evidenciou conflitos entre aquilo que os profissionais da educação defendem e o que o Governo Federal interpreta como sendo trabalho e profissionalização docente; assim, as condições objetivas e subjetivas do trabalho apontam para a desprofissionalização do professor.

As políticas educacionais voltadas para a docência do Ensino Médio das últimas décadas, como procurei resgatar e analisar, parecem ter como horizonte investir na formação dos professores dessa etapa para obtenção de melhores resultados em avaliações em larga escala. Isso tem impacto no trabalho docente, ao posicionar o professor como o principal responsável por um ensino eficiente, capaz de ser mensurado por indicadores previamente estabelecidos (SFREDO, no prelo, SCHNEIDER, 2012; PACHECO; PESTANA, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016) – a exemplo da definição da BNC-Formação. Nesse sentido, nas políticas públicas voltadas para a docência, “[...] o professor é responsabilizado por sua carreira docente e desenvolvimento profissional e estimulado a ser um aprendiz para toda a vida e um empreendedor de si próprio.” (GARCIA, 2016, p. 135).

Garcia (2016) destaca ainda a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências; na universitarização da formação profissional dos docentes; e na formação continuada, que estão nas diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores, tendo um docente prático-reflexivo como ideal formativo. O discurso curricular oficial de formação de professores tem consagrado uma pedagogia também centrada nas competências, definidas como “saber fazer”; em ações e “formas de atuação”; em conhecimentos e habilidades que são mobilizados “em situação”; em resolução de problemas no âmbito do ensino-aprendizagem; e em metodologias de projetos como estratégias didáticas indicadas.

O conhecimento que advém da experiência (ênfasis pela residência pedagógica e pelo estágio curricular supervisionado), ou a reflexão na ação, é um dos elementos mais importantes que percebo na análise, ainda que superficial, da BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

Entre um ponto e outro, construo neste trabalho o seguinte argumento: no contexto da racionalidade neoliberal, consigo pensar o trabalho docente sob duas óticas. A primeira é própria da reestruturação pela adoção dos regimes empresariais na escola, a qual tem produzido uma intensificação do trabalho docente, de modo que os professores devem otimizar os recursos

existentes em busca dos melhores resultados – cenário no qual são responsabilizados por seu êxito ou fracasso. Percebe-se aí uma sobrecarga, uma responsabilização docente e uma invasão de outros sujeitos (empresários, economistas) que falam pelo professor, além de um processo de (des)profissionalização docente. A outra ótica está dentro do que Ball *et al.* (2013) chamam de reprofissionalização, a partir de outros atores que entram nesse contexto, discutindo a formação de professores dentro dessa linha de definição de competências gerenciais.

Nesse processo de privatização endógeno, que envolve importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado, gestão mais performática e sistemas de prestação de contas e de responsabilização, há a inserção de novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividade nas escolas – um processo dual de “reprofissionalização” e “desprofissionalização”, como afirmei anteriormente.

Reprofissionalização talvez seja melhor compreendida como uma mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público. Ao mesmo tempo, docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas. (BALL *et al.* 2013, p. 15).

As análises do material empírico, que são apresentadas no próximo capítulo, possibilitaram aprofundar tais discussões. Para tal, o capítulo foi organizado em três seções. A primeira delas, introdutória, relaciona os documentos da BNCC e da BNC-Formação. A segunda e a terceira seções analisam as categorias de *profissionalização*, *(des)* e *(re)profissionalização docentes*, respectivamente, que se operam a partir da reforma educacional neoliberal – processos binários, conforme discuti anteriormente. Após a leitura dos documentos selecionados na empiria, criei planilhas separando as ideias, movimento que foi realizado a partir das recorrências observadas nos excertos dos documentos, considerando essas três categorias analíticas.

A decorative graphic on the left side of the page consists of several overlapping fabric swatches. From top to bottom, there is a light pink swatch, a dark red swatch, and a light green swatch. A black button is visible on the light green swatch.

4ª Parte:

O direito e o avesso do tecido

5 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Retomando o que foi dito quando da apresentação de minhas escolhas teórico-metodológicas (seção 2.3 do capítulo 2), esta pesquisa foi realizada a partir de uma análise documental, e o documento foi por mim compreendido como monumento. Autores como Cellard (2008), Le Goff (1996), Grazziotin, Klaus e Pereira (no prelo) foram importantes no aprofundamento metodológico adotado. Dentro desta perspectiva, cabe ao(à) pesquisador(a) analisar os documentos-monumentos, desmitificando-lhes o seu significado aparente. Para isso, é necessário “[...] desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.” (LE GOFF, 1996, p. 538).

A empiria foi dividida em dois grandes blocos de documentos, listados nos quadros 2, 3 e 4 da seção 2.3: o primeiro bloco é composto de documentos legais, de pareceres, da própria BNCC – Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) – e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Outro bloco refere-se a documentos que subsidiam a construção da BNCC e da BNC-Formação, presentes nos sites do *Movimento Todos pela Educação* e o *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular*.

Conforme anunciado, este trabalho procurou compreender a produção da docência no contexto da BNCC, que se insere nesse cenário de reformas educacionais neoliberais, tendo em vista os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes – categorias analíticas resultantes da pesquisa –, e compreender as mudanças nos saberes da formação profissional que vêm sendo estabelecidos na BNCC e na política oficial para a formação de professores da educação básica (BNC-Formação). Importa pensar como os documentos analisados relativos às políticas de formação docente têm desvelado novos modos de formar/ensinar/fazer a docência, e de que forma essas políticas têm pensado a valorização dos profissionais docentes.

Assim, para compreender como se concebe a docência e a sua profissionalização na BNCC, procedi a várias leituras dos documentos selecionados, relacionados à BNCC e à BNC-Formação de professores, desmontando-lhes, a fim de compreender suas condições de sua construção. Optei por fazer uma primeira leitura direta, sem marcações. Na segunda leitura, passei a selecionar excertos com passagens que agrupei por recorrências (tema comum, título ou palavras-chave). Só então, separei as ideias por categorias, considerando os aspectos a partir

dos quais penso a docência neste trabalho: a profissionalização, a desprofissionalização e a reprofissionalização.

Por uma questão de organização, conforme dito na seção metodológica, optei por apresentar os excertos extraídos da observação das recorrências do material empírico com destaque sombreado para lhes diferenciar das demais citações utilizadas.

Este capítulo, portanto, é dividido em seções conforme a estrutura de análise, a qual apresento a seguir. A primeira delas contém notas introdutórias sobre os documentos da BNCC e da BNC-Formação. Nesta primeira seção, os documentos analisados retomam o contexto em que foi pensada a BNCC, no sentido de atender às necessidades neoliberais de formação para o mercado de trabalho, dentro de uma perspectiva de competências e habilidades para o século XXI. A partir daí, problematizo que foi preciso definir competências e habilidades para o professor que forma esse aluno. A segunda seção deste capítulo se volta para a primeira categoria analítica, a *profissionalização docente*, a partir do movimento de valorização e resgate da profissão docente. A terceira seção apresenta conjuntamente a segunda e a terceira categorias analíticas, posto que estão intimamente articuladas, discutindo os processos duais de desprofissionalização e reprofissionalização docente: um que retira do professor a fala e constrói um discurso de falta – porque aquilo que ele sabe não é válido e justifica demandas de formação a partir da fala de outros de fora da escola –; e outro que reprofissionaliza a docência a partir de saberes gerenciais profissionais. Essa seção apresenta duas subseções, que tratam do sentido da definição das Diretrizes Curriculares e da Base Nacional para Formação de professores e analisam a mudança nos saberes da formação a partir da definição de uma matriz de competências (gerais e específicas) e do redirecionamento do foco na formação docente para a prática.

5.1 Notas Introdutórias sobre os Documentos da BNCC e da BNC-Formação: Reflexos da BNCC na Política de Formação de Professores

O diagnóstico de baixa qualidade – no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros – com ampla desigualdade (de diferentes ordens) vem sendo continuamente evidenciado por diferentes indicadores oficiais divulgados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em especial por aqueles que aferem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio das avaliações em larga escala que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), existente desde o final da década de 90. Ainda que tais informações tenham capacidade limitada no sentido de compreender as múltiplas facetas de um sistema educacional, são elas que nos permitem sustentar parte importante da necessidade de o país desenvolver uma Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017b, p. 8).

A determinação legal de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, a fim de superar o diagnóstico de baixa qualidade em avaliações de larga escala, privilegia a concepção de que a Educação Básica deveria conter um conjunto nuclear de estudos que compõem os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – conceito introduzido pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e que engloba os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação Básica. A alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) consagra, no texto legal, a equivalência das expressões “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”. Neste sentido, o documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018) é um material orientador, detalhando as dimensões e subdimensões que compõem cada uma das dez Competências Gerais da BNCC, indicando como elas devem evoluir da Educação Infantil até o Ensino Médio.

No PNE (BRASIL, 2014), houve o estabelecimento de estratégias de concretização de metas que dispõem sobre a BNCC, destacando-se, entre elas, as estratégias 2.1 e 2.2 da meta 2, as estratégias 3.2 e 3.3 da meta 3 e, especialmente, a estratégia 7.1 da meta 7, que torna claro que a Base deve especificar direitos e objetivos de aprendizagem, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Estudos para a preparação de um documento sobre a BNCC se iniciaram ainda em 2015, resultando em sua “primeira versão”; uma “segunda versão” foi disponibilizada em maio de 2016 e submetida à discussão por educadores em seminários realizados pela UNDIME e pelo CONSED; já a “terceira versão” foi enviada ao CNE em abril de 2017, focada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, foi instituída a BNCC do Ensino Médio, através da Resolução CNE/CP nº 15/2018 (BRASIL, 2018c).

Em tempo, vale dizer que o PNE (BRASIL, 2014), nos seus fundamentos em defesa da qualidade da Educação Básica, destaca a formação de professores – na meta 13, em sua estratégia 4 –, objetivando a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos. Ao encontro disso, a meta 15, estratégia 15.6, propõe uma reforma curricular dos cursos de licenciatura e a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a BNCC, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3, conforme apontei acima. (BRASIL, 2014). Assim, a política de formação docente aparece nesse documento fortemente atrelada à qualidade da Educação Básica.

O documento *BNCC na sala de aula – guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular* (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020) também por mim analisado, contextualiza a trajetória da BNCC, os documentos em que ela se ampara e as fases de sua implementação. Apresenta a Base como um documento que define conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica e concretiza os direitos de aprendizagem previstos em outras legislações, servindo como norte para currículos locais, projetos político-pedagógicos e planos de aula, conforme já destacado.

Conforme apresentei ao longo deste trabalho, o currículo tem sido modificado com a introdução de novas abordagens – currículo baseado em competências –, acompanhando as orientações de agências internacionais (BALL *et al.*, 2013) que as têm delineado por meio de narrativas que requerem a existência de uma nova ordem globalizada, com novas formas de produção, às quais os sistemas de educação devem se adaptar para que se tornem funcionais no fornecimento de força de trabalho qualificada. (SILVA; ABREU, 2013). A BNCC, construída no contexto das reformas educacionais neoliberais no Brasil, enfatizou a organização dos conhecimentos de forma interdisciplinar, contextualizada e comprometida com a solução dos problemas da vida.

Pode-se dizer que os saberes a serem adquiridos pelos estudantes durante a Educação Básica, embora nem sempre isso se dê na escola, englobam: conhecimentos (cognitivos, fatos, procedimento se conceitos); habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais); atitudes (motivações e disposições pessoais); e valores (éticos, democráticos), bem como respeito aos valores religiosos e expressões culturais, como os costumes e artes. (BRASIL, 2017b, p. 25/26).

A resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), que institui e orienta a implantação da BNCC, reverbera o entendimento pela adoção de competências em seus artigos 2º e 3º. Desse modo, a perspectiva de que conhecimentos e habilidades precisam ser mobilizados, articulados e aplicados e de que é preciso lidar com as emoções para encontrar a solução de problemas passa a ser central na definição do currículo.

A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, constituídas, como já mencionado, por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressáveis em competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2017b, p. 26).

Assim, os currículos deverão considerar a formação integral do aluno (art. 3º, §7º, Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). (BRASIL, 2017a). Neste sentido, trago alguns excertos do material analisado:

De acordo com a proposta de desenvolvimento integral, que considera o aluno em todas as suas dimensões e o coloca como protagonista do processo de aprendizagem, o papel do professor deve se assemelhar mais ao de um mediador. Ele deve auxiliar e criar condições para que os alunos desenvolvam o próprio potencial e para que adquiram conhecimento de forma contextualizada, relacionando e aplicando o saber à sua própria realidade. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 3).

Relacionando-se ao objetivo de formar para o mercado de trabalho (com a previsão de currículo composto por itinerários formativos, com diferentes arranjos curriculares), a BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, participando de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos de forma harmônica e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, p. 26/27).

Destaca-se ainda, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Na Educação Infantil, de acordo com os eixos estruturantes de interações e brincadeiras, a BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Considerando esses direitos, são definidos cinco campos de experiências, para os quais são estruturados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixas etárias: de zero a 1 ano e seis meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses. No Ensino Fundamental, são definidas competências específicas para cada uma das áreas do conhecimento. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas dos correspondentes componentes. (BRASIL, 2017b, p. 27).

As competências gerais previstas na BNCC representam um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento integral dos estudantes e reafirmam o compromisso da Educação para com as demandas da sociedade contemporânea, “[...] uma vez que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requerem muito mais do que a acumulação de informações.” (BRASIL, 2017b, p. 27).

A BNCC passa a fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, contribuindo, deste modo, para a articulação de políticas e ações educacionais, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição dos recursos didáticos e aos critérios definidores da infraestrutura adequada para a oferta da Educação – art. 5º, §1º (BRASIL, 2017c). A Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017c), embora trate da instituição da BNCC para toda a Educação Básica, traz explícitas referências para a organização de uma nova política de formação de professores.

Ao indicar as competências que os alunos devem desenvolver e os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento, a BNCC contribui para: -Balizar a qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE); -Superar a fragmentação das políticas educacionais, uma vez que as matrizes de avaliação externa, a formação do professor e a aquisição de materiais didáticos serão por ela orientadas; -Fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo, promovendo a elevação da qualidade da Educação Básica no país, respeitada a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às instituições de ensino; -Assegurar aos alunos o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, de aprender e se desenvolver, independentemente de sua região ou da escola que frequentem; -Assegurar que os alunos tenham acesso aos materiais didáticos que contribuam para que possam ser assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento; -Garantir que os professores possam organizar seu plano de trabalho; -Propiciar aos professores elementos que orientem o planejamento de atividades pedagógicas, ajustadas ao nível e às possibilidades de cada etapa/ano de escolaridade; -Permitir que os professores possam ter uma visão longitudinal das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade, nos diferentes

componentes curriculares; -Permitir que os professores façam balanços periódicos das competências desenvolvidas por seus alunos. (BRASIL, 2017b, p. 29).

Vale destacar ainda alguns aspectos relevantes da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), no que se refere à docência. A primeira observação refere-se à possibilidade, encontrada no art. 6º dessa lei, de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino ministrarem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, aspecto que se vincula a uma das formas de desprofissionalização docente. A segunda observação está presente no art. 7º, *in verbis*, e no art. 11, que preveem a adaptação dos cursos de formação de professores à BNCC no prazo de até dois anos de sua publicação.

Art. 7º O Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
§8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. (NR) (BRASIL, 2017).

As novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b). A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b) estabelece, entre seus “Considerandos”:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance de seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019b, p. 1).

O estabelecimento das DCN objetiva:

O efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais, sustentando a formação de professores competentes, no exercício profissional do seu magistério. (BRASIL, 2018b, p. 9).

As competências gerais previstas na BNCC deverão ser desenvolvidas também nos cursos destinados à formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, privilegiando a educação integral,

[...] indo, portanto, além dos aspectos cognitivos, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas, como apregoa o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em condições de preparar os seus educandos para o exercício da cidadania e qualificá-los para o mundo do trabalho, promovendo o pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2019c, p. 14).

Assim, a definição de competências gerais pela BNCC repercute no trabalho do professor, que deve organizar seus planos de trabalho com base no desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos e estar, constantemente, monitorando-os e avaliando-os quanto ao desenvolvimento dessas competências.

Como se pode perceber de forma preliminar, a BNC-Formação é pautada pela BNCC; e, ao longo desses documentos, é reforçada a necessidade de homologia ou coerência entre os processos de formação de alunos e professores, conforme destaque a partir de excertos selecionados do material de pesquisa:

A BNCC tem potencial para melhorar a qualidade da Educação de facilitar seu trabalho ao promover uma coerência entre formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliações. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 6).

[...] currículo, formação continuada, avaliação, materiais didáticos e outros itens básicos do sistema educacional passam a trabalhar de forma coerente entre si. Esse movimento em comum é fundamental para garantir qualidade nos trabalhos que as redes realizam no Brasil inteiro. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 10).

[...] todos os atores do processo educativo, incluindo você, professora e professor, voltam-se ao que os alunos têm direito de aprender e desenvolver na escola falando a mesma linguagem. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 10).

O primeiro passo é pensar que as formações devem estar alinhadas aos documentos curriculares e à BNCC, ambos relacionados. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 3).

Deve haver homologia de processos: pautada nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 7).

Nas últimas décadas, percebe-se o advento de um conjunto de reformas curriculares, associadas à publicação de novos estudos pedagógicos que direcionam o foco da formação de professores para a prática, bem como o estímulo a programas que intensificam a relação entre a universidade e a escola, ou que conduzem a formação continuada de professores para o interior de ações governamentais em larga escala. (SILVA, 2020).

Um conjunto de novos discursos pedagógicos, derivados das organizações internacionais e de setores acadêmicos, tem defendido as práticas profissionais como

dispositivos orientadores das políticas de formação de professores, configurando, segundo Silva (2020), determinadas comunidades de práticas.

Tardif e Moscoso (2018) pretendem revitalizar a noção de profissional reflexivo, derivada dos estudos de Donald Schön, ampliando os sentidos dessa noção no campo educacional. Em sua argumentação, uma retomada da reflexividade dos professores poderia ser pensada enquanto experiência social, reconhecimento ou crítica às relações de dominação. (SILVA, 2020, p. 4).

A formação deve promover o desenvolvimento das competências, nos professores, por meio da prática cotidiana. [...] Os professores precisam ser expostos à situações em que vivenciem as competências gerais, por exemplo, trabalhando em grupo com seus pares ou refletindo sobre um projeto de vida pessoal. [...] A ideia de se proporcionar essa vivência vem da necessidade de garantir uma homologia de processos: as vivências das competências gerais propostas ao professor devem corresponder às vivências oportunizadas aos estudantes. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 8).

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na formação básica. (BRASIL, 2019c, p. 1).

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu. (BRASIL, 2019c, p. 1).

[...] a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes. Nesse sentido, a formação precisa estar articulada às demandas formativas dos professores, aos currículos adotados pelas escolas, aos materiais de suporte pedagógico oferecidos, ao sistema de avaliação implementado, ao plano de carreira e à progressão salarial. Ademais, é importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas à formação de professores, bem como às orientações oriundas do governo federal, de associações especializadas no tema e às inovações do meio educacional. (BRASIL, 2019c, p. 35).

A princípio, lendo os excertos, parece “óbvio” que a BNC Formação de Professores seja pautada pela BNCC, conforme o próprio nome diz. Porém, penso que a relação entre ambas consolida uma agenda da formação de professores que vem sendo pautada há muito tempo por um conjunto de discursos reformistas que definem linhas de atuação docente a partir das

demandas do século XXI. A BNC-Formação articula, de forma “concreta”, o perfil dos alunos e dos professores da Contemporaneidade, consolidando a agenda reformista.

Destaco ainda o art. 17 da Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017c), que estabelece um prazo para adequação dos cursos e programas destinados à formação de professores à BNCC:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2017c).

No mesmo sentido, cabe citar o art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), que altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e define prazo, a contar de sua publicação, para a adaptação dos cursos de formação de professores à BNCC. A Base determina os conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto continuada dos professores, em uma visão sistêmica, e que abrange “não só os interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação” (BRASIL, 2018b, p. 29) – o que é ilustrado através do fluxograma abaixo:

FIGURA 2 Base Comum para Reformar a Formação de Professores


Fonte: Brasil (2018b).

Segundo Guedes (2020, p. 91),

A formação sistêmica está prevista no Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024, sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê a formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salários. O PNE, na visão de Saviani (2014, p. 6) “é o principal instrumento de desenvolvimento da educação brasileira”. O Plano vigente é composto de 20 Metas e 254 estratégias, que tem alcance e limites na atual conjuntura política do país. Sucintamente, apresentamos as Metas que contemplam a visão sistêmica de formação: Meta 13 propõe ampliar a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35% doutores; Meta 15 visa a garantir no prazo de 1 ano de vigência do PNE, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, adquirida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; Meta 16 propõe assegurar formação em nível pós-graduação a 50% dos professores da educação básica até o ano de 2024; e a Meta 18 busca assegurar, no prazo de 2 anos,

planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Para a educação básica a referência será o piso salarial nacional estipulado em lei, pelo governo federal. (GUEDES, 2020, p. 91).

A formação de professores ganha destaque na reforma educacional neoliberal que se opera no Brasil, com vistas à melhora dos resultados em avaliações em larga escola e à própria consecução do estabelecido na BNCC. Neste sentido,

[...] é possível afirmar que, se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um elemento de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça.

Estudos realizados com resultados de avaliações indicam que a qualidade de um sistema educacional está firmemente ancorada em uma visão sistêmica que valoriza os professores da Educação Básica, visto que são eles que formam cidadãos para os níveis subsequentes de educação e para todas as profissões e vocações que estruturam uma país desenvolvido nos aspectos humano, social, ambiental e econômico, com todas as correlações daí decorrentes. (BRASIL, 2018e, p. 6).

Feita essa análise inicial, passo à apresentação do material analisado a partir das categorias analíticas, que são centrais neste trabalho, a começar pelo processo de profissionalização docente.

5.2 Da Profissionalização Docente

Segundo texto de apresentação da BNCC, a revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento trouxeram a Educação para uma posição estratégica na agenda do desenvolvimento. (BRASIL, 2017b). “A revalorização da escola e do conhecimento, ao qual ela dá acesso, provocou o aperfeiçoamento dos processos de avaliação dos resultados.” (BRASIL, 2017b, p. 4). As análises feitas a partir dos dados estatísticos obtidos a partir de avaliações em larga escala apontam que: a origem socioeconômica do aluno, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola; dentre os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema, o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do seu nível socioeconômico. (BRASIL, 2017b).

Neste sentido, o documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018) é um material orientador, que detalha as dimensões e subdimensões que compõem cada uma das dez

Competências Gerais da BNCC, indicando como elas devem ser desenvolvidas da Educação Infantil até o Ensino Médio.

As políticas decorrentes da BNCC impactam no trabalho docente ao posicionarem o professor como o principal responsável pelo diferencial de um ensino “eficiente”, mensurado por indicadores previamente estabelecidos de fora, dentro de uma perspectiva que relega o profissionalismo a uma forma de desempenho ou performance. As últimas reformas curriculares são associadas à publicação de estudos pedagógicos que direcionam o foco para a formação de professores como forma de melhorar os resultados dos alunos em avaliações internacionais, o que acaba por ocasionar uma “inflação retórica sobre a missão social dos professores.” (NÓVOA, 2009, p. 15).

Este movimento voltado para a formação inicial e continuada do professor, no tocante ao desenvolvimento de competências profissionais, reprofissionaliza a docência a partir de parâmetros externos que não dialogam necessariamente com a profissão e com os saberes que a constituem. A formação é priorizada exatamente porque se entende que os docentes não estão dando conta de formar o sujeito que se quer, o sujeito para o século XXI, sendo necessário desenvolver neles próprios competências que lhes permitam formar o sujeito contemporâneo (já que os professores formam todas as outras profissões). Neste sentido, a BNC-Formação estabelece competências que passam a ser exigidas do docente para que ele se torne “o professor para o século XXI”, sob o argumento de que as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes para o alcance de seu pleno desenvolvimento, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019b, p. 1).

A defesa de uma sociedade de aprendizagem, segundo Biesta (2018), tende a favorecer relatos “[...] equivocados sobre o que é ensino, o que é o trabalho do professor e o que os alunos podem obter dos encontros com ensino e com os professores”. (BIESTA, 2018, p. 22-23).

Guedes (2020), ao lançar um olhar epistemológico (FREIRE, 2000) sobre a formação docente, indaga por que ela passou a ser uma política altamente controlada pelos órgãos macros da governança – Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) –, de maneira atrelada à Base Nacional Comum Curricular. Neste sentido, Ball *et al.* (2013) e Apple (2006) analisam que, “[...] na medida em que os governos nacionais especificam o que é esperado que docentes e estudantes atinjam, assumem um papel mais afirmativo de intervenção no detalhado processo

de ensinar.” (BALL *et al.*, 2013, p. 20). Desta forma, há um controle cada vez mais rigoroso do trabalho docente por intermédio de currículos centralizados e exames nacionais. Vale dizer:

Inserir especificamente o fechamento gradual de espaços para o julgamento e a reflexão profissional corrói a ética do profissionalismo 'licenciado', no qual a profissão de ensinar tinha a garantia de “[...] uma medida de confiança e autonomia, salários profissionais e garantias ocupacionais, além de respeito e dignidade profissional.” (GRACE, 1987, p. 221). (BALL *et al.*, 2013, p. 20).

Frente ao controle dos órgãos de governo, é de fundamental importância fazermos análises das políticas de formação que, na visão de Arroyo (2015) e Guedes (2020), controlam “[...] não só as políticas, as diretrizes, os currículos, as avaliações, mas, sobretudo, o que ensinar, o que aprender a ensinar”. (GUEDES, 2020, p. 86). Percebe-se, com isso, uma profunda responsabilização do professor pelos resultados de seus alunos, o que vem a fomentar uma política de gerencialismo e performatividade em relação a sua atuação e profissionalização – questões que são mais bem discutidas nas seções a seguir.

A nova política de formação defende as práticas profissionais como dispositivos orientadores. Popkewitz (2015) analisa os modos pelos quais a centralidade das práticas na formação tende a fabricar determinados sistemas de raciocínio pedagógico nos quais a prática se define como possuidora de certos processos que estabelecem a perícia do professor, engendrando novas inserções profissionais e definindo o que conta como “boas práticas”. A formação é apresentada ainda como um processo que ocorre por toda a vida, nos termos de uma relação entre crédito e débito, perspectiva já analisada anteriormente (LAZZARATO, 2014), que posiciona a dívida como um modo de vida no contexto do neoliberalismo.

Durante análise do material de pesquisa, extrai do *corpus* um dito segundo o qual, a partir da formação nos novos moldes propostos, pode-se recuperar o valor social da profissão docente: muitos dos documentos trazem esse lugar que o professor ocupa hoje, de desvalorização, de baixa atratividade pela carreira, de baixos salários, e apresentam a perspectiva da formação, dentro de aspectos gerencialistas, como uma oportunidade de “resgate” do seu profissionalismo. A respeito disso, analisei alguns documentos referenciados na BNCC e na BNC-Formação, apontados nos quadros 3 e 4 da seção 2.3, os quais resgato aqui, a partir dos excertos já selecionados durante as leituras, a fim de compor um texto mais fluído, fazendo com que os documentos sejam analisados em conjunto.

O primeiro documento analisado, *Profissão professor* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), é aqui utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento desta seção, pois retoma os principais pontos encontrados nos outros textos analisados, sendo articulado com outros documentos que, de forma direta ou indireta, trazem a questão do valor social da profissão

professor. Trata-se de uma realização da IBOPE Inteligência, a partir de uma iniciativa do *Todos pela Educação* e do *Itaú Social*, em julho de 2018, que resultou de uma pesquisa quantitativa, coletada por telefone entre 16/3 e 7/5 de 2018, tendo por amostra 2160 entrevistas, com cotas por etapa, Unidade Federativa, capital e interior, e dependência administrativa, de acordo com os dados do censo escolar de 2015. A pesquisa aponta como margem de erro dois pontos percentuais para leitura pelo total. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

Apesar de ser um documento extenso, analisar os resultados da pesquisa mostrou-se muito importante, pois me possibilitou relacionar os dados obtidos com pontos levantados ao longo de todo este trabalho no que diz respeito, sobretudo, ao reconhecimento e ao valor social da profissão do professor, ao seu profissionalismo, à intensificação do seu trabalho, dentre outros aspectos que problematizo à medida que discorro sobre os resultados da pesquisa por eles realizada e sintetizada no documento *Profissão professor* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Foram considerados cinco aspectos: perfil e renda dos professores entrevistados; atratividade e valorização da carreira; formação inicial e continuada e condições de trabalho; e gestão pública.

O documento apresenta o perfil demográfico (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 2): 2/3 dos entrevistados são mulheres, com média de 43 anos de idade e 17 de carreira; sendo 56% da rede pública municipal, 41% da rede pública estadual e 22% da rede particular. 70% têm como escolaridade o nível de especialização. A renda pessoal de 33% dos entrevistados é de 4,8 salários mínimos (médias por etapa: Educação Infantil: R\$ 4.138,87; Ensino Fundamental I: R\$ 4.163, 14; Ensino Fundamental II: R\$ 4.758,32; Ensino Médio: R\$ 5.094,78). O documento também destaca (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8) que quase 1/3 dos entrevistados afirmou realizar algum tipo de atividade para complementar sua renda, principalmente na rede particular e no Ensino Médio (em média, o incremento da renda é de R\$ 439,72).

O segundo aspecto da pesquisa refere-se à atratividade e valorização da carreira. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019a, p. 9-15). Segundo o relatório, “[...] os fatores de decisão pela carreira indicam principalmente uma escolha consciente, relacionada mais ao prazer por ensinar e transmitir conhecimento, mas para pouco mais de 1/3, foi também uma questão de falta de outras opções.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 10).

Uma das questões analisadas neste aspecto da pesquisa *Profissão professor* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) refere-se ao “[...] quanto recomendaria a profissão docente para um jovem” (p. 11). E, segundo o relatório, “[...] mesmo os que são mais satisfeitos com a profissão, não têm uma média muito alta de recomendação.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 11). Os que mais recomendam a licenciatura são os professores das etapas iniciais e com menos

tempo de carreira (média 6.0, NPS: -25). 49% dos entrevistados não recomendariam a profissão docente, segundo relatório. Foi ainda questionado aos professores: “E por que recomendaria ou não a profissão docente?” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 12). Segundo o relatório, construiu-se uma nuvem de ideias, com as palavras mais usadas pelos respondentes para as razões de recomendação (ou não) da profissão, destacando-se as relacionadas à não recomendação, como “valorização”, “salário”, “reconhecimento” e “falta”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 12). Destaco, em especial, a palavra “falta”, que tem uma importância neste trabalho quando contextualizo a situação do “homem endividado”, que justifica demandas por formação permanente em termos de débito e crédito e se materializa na própria formulação de capital humano, direcionada à sua capitalização (o sujeito empreendedor de si mesmo capitaliza-se à medida que investe em si).

As razões apresentadas na pesquisa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13) para recomendação (32% de razões positivas) da carreira estão muito relacionadas, segundo o relatório, aos motivos que levaram os professores a escolher a sua profissão, como “oportunidade de transformação/impacto social”; “realização pessoal com a carreira” e a ideia de “transmissão/troca de conhecimentos”. Dessas respostas, destaco a perspectiva dos professores de que seu trabalho influencia todas as outras profissões. Dentre as razões neutras de recomendação (24%), saliento a ideia de que “a profissão requer vocação” (aspecto já por mim problematizado quando tratei do histórico de profissionalização do magistério, especialmente do processo de desfeminização, na seção 4.4 deste trabalho); e a ideia de que “é preciso ter habilidades” (o que denota, em última medida, que os professores se cobram quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades, dentro de uma perspectiva performática e gerencialista).

Já as razões de não recomendação da profissão – segundo o Todos pela Educação (2018, p. 14) – são muitas (72%), relacionadas principalmente a desvalorização da carreira, pouco reconhecimento, má remuneração, problemas e rotina desgastante, falta de infraestrutura e recursos, falta de base familiar ou de interesse do aluno e má qualidade do ensino.

Quando questionados sobre “quais as medidas mais eficazes para valorização da profissão docente pela sociedade?” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15), qualificação e escuta dos professores nos debates públicos e nas decisões sobre políticas educacionais são os principais fatores que, segundo os entrevistados da pesquisa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15), podem levar à valorização da docência pela sociedade.

Da análise dos dados apresentados no relatório da pesquisa *Profissão professor* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), fica evidenciado o quanto o docente valoriza a

qualificação; o quanto é instado a realizar permanentemente investimentos em si; e o quanto, inclusive, responsabiliza-se por tais investimentos como algo determinante para a sua valorização e para a qualidade percebida de seu trabalho. Em segundo lugar, entre as respostas, estão “restaurar a autoridade e respeito pela figura do professor frente aos estudantes e familiares dos alunos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15) e a remuneração (“pagar melhor todos os professores”; “pagar melhor os professores que demonstram mais comprometimento com a profissão/remunerar pelo mérito”), o que também traz o viés da performatividade.

O terceiro aspecto da pesquisa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 16-23) refere-se à formação inicial e continuada. A primeira questão analisa o grau de concordância com a frase “a formação inicial que tive me preparou para os desafios do início da docência” e conclui que não há um consenso sobre o papel da formação inicial: 1/3 discorda da ideia de que essa formação os preparou para os desafios da docência, e quase 1/3 concorda com tal asserção. A concordância é maior para os professores de etapas iniciais, que cursaram Pedagogia e que têm mais tempo de carreira. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 17).

Ainda segundo a pesquisa *Profissão professor* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 18), os docentes “[...] dão bastante importância a todos os temas da formação docente”, sobretudo “conhecimento sobre didáticas específicas da sua disciplina”, “conhecimento sobre como planejar uma aula”, “fundamentos e métodos de alfabetização”, dentre outros, sendo dada menor importância aos teóricos da educação. Quando indagados sobre o quanto cada item foi bem trabalhado em sua formação inicial (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 19), as médias ficam próximas a sete, sendo mais bem trabalhado exatamente o tema dos teóricos da educação, e menos bem trabalhada a gestão em sala de aula. Os professores apontam que os temas mais importantes são os menos trabalhados. 79% continuam estudando após a graduação, sobretudo ao nível de especialização. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 20).

O quarto aspecto da pesquisa refere-se às condições de trabalho (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 24-38). A primeira questão analisa a satisfação com a atividade docente (p. 25), que fica com média sete, sendo maior nas etapas iniciais, entre os que têm menos tempo de carreira e os que dão aula na rede particular. Na avaliação das condições de trabalho (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 26), a colaboração com seus colegas de profissão tem a melhor média, assim como a quantidade de escolas em que dá aula e o apoio da equipe gestora. Por outro lado, infraestrutura da escola, recursos e materiais pedagógicos e acesso à recursos tecnológicos digitais têm as piores médias. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 26). O tipo

de contrato mais presente entre professores, segundo a pesquisa (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 27) é o contrato por tempo indeterminado, chegando a 90%, sendo a maior parte de concursados. Os entrevistados trabalham, em média, em uma a duas escolas e são responsáveis por cinco a seis turmas: segundo pesquisa,

[...] professores da rede municipal trabalham em menos escolas e são responsáveis por menos turmas – reflexo da predominância da Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede. Nas escolas estaduais, há a maior média de turmas, já que nesta rede predominam Ensino Fundamental II e Médio. No Ensino Médio, os professores ficam responsáveis por 8 ou 9 turmas na média. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 30).

Isso demonstra a intensificação do trabalho docente e uma possível precarização profissional.

A carga horária, segundo aponta o documento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 32), fica em torno de 31 horas por semana e é mais baixa na rede particular. “E apesar de quase 60% afirmarem que há tempo remunerado para atividades extraclasse, a grande parte utiliza mais de 2/3 da carga total para dar aulas, sendo ainda maior esse índice na rede particular”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 32). Esses aspectos já foram por mim problematizados quando discuti a questão de tempo de não trabalho e intensificação do trabalho docente. Cada vez mais, o professor assume funções outras que não as relacionadas a “dar aula”, as quais ultrapassam o seu tempo de contrato. Segundo a pesquisa, eles utilizam mais de dois terços de sua carga horária para dar aula; porém, o tempo que utilizam em atividades outras, administrativas e burocráticas, acaba não sendo contabilizado, assim como o tempo destinado a formações. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 32). Na rede privada, metade dos professores trabalha até 20 horas por semana e metade destina 100% dessas horas para dar aulas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 33).

Quanto ao item “grau de concordância com a frase: ‘no geral minha rotina como professor é solitária, sinto falta de dividir as minhas decisões com outros profissionais na escola’” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 34), a colaboração com os colegas de profissão é o aspecto mais bem avaliado nas condições de trabalho. Atividades menos práticas e que demandam reflexão são as que os professores mais acham importantes que sejam feitas de forma colaborativa. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 35). Apontam outras atividades, como corrigir provas e planejar aulas, além de acúmulo de cargos, como principais dificuldades para que o trabalho colaborativo aconteça. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 36).

Outro tema analisado na pesquisa foi o fato de que, durante o tempo remunerado para realização de atividades extraclasse, acontecem reuniões de trabalho coletivo entre professores,

sobretudo segundo diretrizes da secretaria da educação ou, na rede privada, por iniciativa da própria escola. 42% dos professores não têm tempo remunerado para a realização de atividades extraclasse. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 37).

Ainda sobre os resultados da pesquisa *Profissão professor* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 38), os entrevistados responderam que, em grande parte das escolas (47%), existe um currículo que orienta o seu trabalho, e que eles o seguem rigorosamente, sobretudo na rede particular.

O quinto aspecto da pesquisa refere-se à gestão pública (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 39-45). Segundo relatório, o que os professores da rede pública consideram mais importante que as secretarias de ensino forneçam é a formação continuada, em linha com a estratégia mais mencionada para valorização da profissão docente: “recursos digitais e tecnológicos para diversificar sua aula” e “materiais de apoio para a implementação do currículo”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 40). Quando avaliam o quanto as secretarias de educação os atendem nos aspectos de carreira, aposentadoria, remuneração, recolhimento, decisões e saúde, as médias são muito baixas, demonstrando bastante descontentamento dos professores. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 42). Quanto aos diretores, boa parte dos docentes concorda que eles devem ser escolhidos com critérios técnicos e ter autonomia sobre o orçamento da escola; mas metade discorda que eles possam escolher sua própria equipe de docentes. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 43). Sobre o planejamento, os entrevistados dizem que a entrega de materiais no ano letivo de 2018 aconteceu no primeiro, segundo ou terceiro mês de aula, mas não no primeiro dia; e permaneceram pequenos problemas na infraestrutura da escola que já existiam em 2017. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 44). E, sobre a questão atinente à agilidade com que a reposição de professores ocorre, a maioria dos docentes relatou demora (de até um mês). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 45).

A pesquisa *Profissão professor* tem o mesmo sentido de outra por mim selecionada como material de análise, por ter sido referenciada na BNC-Formação, cujos resultados foram consolidados no documento *Global teacher status (GTSI)* (VARKEY FOUNDATION, 2018), elaborado pela *Varkey Foundation* em 21 países em 2013, a fim de mapear o *status* da profissão docente no mundo, no tocante a temas como:

[...] como os professores são respeitados em relação a outras profissões; a posição social dos docentes, o que as pessoas pensam que os professores deveriam ganhar; quantas horas eles trabalham; um comparativo entre o que eles recebem e quanto realmente trabalham; se as pessoas pensam que os professores deveriam ganhar de acordo com a performance de seus pupilos; o quanto os professores são confiáveis para entregar uma boa educação para nossas crianças; o quanto os pais devem encorajar seus filhos a serem professores e o quanto é

perceptivo que as crianças respeitam seus professores. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 8, tradução nossa).

A pesquisa consolidada no *Global teacher status* (VARKEY FOUNDATION, 2018) ressalta a ligação entre o status dos professores na sociedade (GTSI) e a performance das crianças na escola. Aponta para a situação alarmante do baixo status da profissão professor ao redor do mundo. “O relatório explora dois vínculos substanciais ao status do docente: um entre o status e a remuneração do professor, e outro entre o status do docente e os resultados dos alunos (conforme desempenho medido em testes internacionais.” (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 121, tradução nossa). O documento mostra que, no nível profissional individual, há uma ligação clara entre a remuneração e o status reconhecido pelo público em geral. Para a maioria das profissões, o status mais elevado está associado a salários mais elevados.

Os professores são vistos como sendo modestamente remunerados em comparação com outras 11 profissões graduadas ou a maioria delas, e são considerados como tendo status moderado. Na verdade, os professores primários e secundários têm um status bastante baixo quando comparados a outras profissões. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 121, tradução nossa).

No entanto, o relatório (VARKEY FOUNDATION, 2018) quase não encontrou associação entre o GTSI 2018 e os salários reais dos professores da OCDE nos dados agregados de vários países na correlação bivariada simples. A verdadeira explicação para isso é que os próprios países são responsáveis pela maneira como eles pagam seus professores em termos absolutos e relativos. Essa é uma repetição da conclusão do GTSI 2013.

Em outras palavras, embora remuneração e *status* estejam correlacionados na mente de muitas pessoas, e um aumento nos salários provavelmente levará a um aumento no status, não há ligação entre o nível salarial que os países optam por pagar aos professores e o status de que eles desfrutam aos olhos do público naquele país. Isso ocorre porque, segundo o relatório *Global teacher status* (VARKEY FOUNDATION, 2018), em cada país, a remuneração dos professores é definida por uma combinação de fatores, incluindo riqueza relativa do país, poder de barganha do governo *versus* corpo docente, atratividade relativa do ensino como força ocupacional e muitos outros fatores. O relatório conclui que, embora um aumento no pagamento provavelmente melhore o status, é possível que ensinar possa se tornar uma profissão de alto status sem que a remuneração relativa seja alta. A analogia mais precisa, segundo o relatório, são as enfermeiras, que têm salários ainda mais baixos na maioria países, mas têm um status razoável devido à natureza compassiva do trabalho que realizam e à alta consideração do público por sua dedicação. (VARKEY FOUNDATION, 2018).

Além disso, o relatório explorou a ligação entre o status dos professores e o desempenho de alunos. O GTSI 2013 mostrou uma possível relação entre tais aspectos quando a remuneração do professor é controlada por esse desempenho. Os dados de 2018 reafirmam essa relação. (VARKEY FOUNDATION, 2018). Segundo o relatório,

Um aumento no status do professor em um país é um motivador claro (junto com um salário mais alto) do aumento do desempenho do aluno (conforme desempenho dos alunos de 15 anos medido pelos testes PISA). Este relatório mostra ainda que, quando atitudes implícitas são levadas em consideração, a relação é ainda mais forte - isto é, se as opiniões implícitas sobre os professores são mais negativas ou mais positivas. Geralmente, é essa associação integral que se correlaciona com o desempenho. Os resultados dos alunos, pelas pontuações do PISA, são muito melhores nos países em que o status de professor é alto, como China, Taiwan e Cingapura, do que nos países cujo status do professor é baixo, como Brasil e Israel. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 122, tradução nossa).

“Ao buscar uma explicação para a relação entre a remuneração e o status, procuramos investigar o possível mecanismo de mudança.” (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 122, tradução nossa). Quanto ao status ocupacional – em um nível agregado em um país –, o documento destaca que não é algo fácil de mudar com o tempo, não havendo grandes mudanças na classificação no índice de 2018 em relação ao de 2013. Uma possível exceção é a Grécia, onde o status dos professores tem caído vertiginosamente ao longo de um período de cinco anos. O relatório mostra uma correlação entre mudança de status e mudança na remuneração: em países onde a remuneração relativa aumentou desde 2013, é mais provável que o status relativo aumente, e vice-versa. Isso sugere que um possível mecanismo para mudar o status é mudar a remuneração relativa dentro do país ao longo do tempo. (VARKEY FOUNDATION, 2018).

A pesquisa acrescenta que:

Em relação a outras ocupações profissionais, os professores não gozam de um status muito elevado e não são bem remunerados. Sem dúvidas, uma parte desse status relativamente baixo é devido ao fato deles serem modestamente remunerados na maioria dos países. Os diretores são mais respeitados do que os professores secundários que, por sua vez, recebem mais respeito do que os professores primários. Não existe comparação entre professores, médicos e advogados. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 124, tradução nossa).

Vale dizer que o documento ressalva que a natureza desta pesquisa foi tão ampla e os países pesquisados tão diversos que generalizações simples seriam inadequadas. Ainda assim, aponta suas conclusões aos criadores de políticas: inquestionavelmente, em termos de percepção do público, se um trabalho é muito bem pago, é muito provável que ele seja também muito respeitado. No entanto, quando os dados são agregados ao nível do país, parece não haver

uma relação geral positiva entre esses dois indicadores. Em outras palavras, salário real e médio do professor e grau de status, ao nível de país, não estão correlacionados.

Mas isso não significa que respeito e remuneração não estejam associados aos dados individuais. Os fatores culturais são apontados como uma possível justificativa para tanto e desempenham um grande papel na posição relativa dos professores em diferentes países (principalmente, na China, na Rússia e na Malásia, onde professores são considerados semelhantes aos médicos em termos de ocupação profissional). Não está claro, no entanto, quais aspectos da cultura podem ser a força motriz por trás desses resultados, o que ainda precisa ser amplamente pesquisado. (VARKEY FOUNDATION, 2018).

O relatório aponta ainda que, “[...] em geral, os professores não recebem o que as pessoas pensam que eles deveriam receber como um salário ‘justo’. As pessoas também subestimam sistematicamente a quantidade real de horas de trabalho necessárias para um professor executar seu trabalho”. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 124, tradução nossa).

Como sugere o documento, os dados obtidos na pesquisa, quando combinados com os resultados do PISA, apontam que há uma relação clara e sistemática entre quanto um professor ganha em um país e o desempenho dos seus alunos no PISA. “Observa-se, ainda que sutil, uma relação clara entre nossos GTSI 2018 e o desempenho dos alunos no PISA. A relação é ainda mais notável quando consideramos o efeito da remuneração e do status do professor em relação aos resultados dos alunos.” (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 124, tradução nossa). Nesse sentido,

Essas descobertas têm implicações para os governos no sentido de que é evidente que pagar mais aos professores em termos relativos pode gerar um melhor desempenho dos alunos, claramente isso funciona como uma ferramenta para contratar profissionais mais habilitados para a profissão. No entanto, nossos resultados não sugerem aos legisladores que o status baixo dos professores seja uma razão para pagá-los com salários relativamente baixos. Portanto, os governos não podem esperar que seja fácil contratar profissionais graduados para ensinar quando seus salários são baixos pressupondo que eles têm status relativo elevado e que isso funcionará como forma diferenciada de compensação salarial. Em vez disso, os governos deveriam procurar melhorar tanto o salário quanto o status dos professores, a fim de efetivamente conseguir uma melhoria no desempenho acadêmico dos alunos. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 124, tradução nossa).

Em conclusão, o *Global teacher status* (VARKEY FOUNDATION, 2018) replica e amplia a análise inicial de 2013, mostrando que o *status* do professor é uma consideração necessária para governos em todo o mundo. O *status* é apresentado como algo que pode contribuir diretamente para melhorar o desempenho dos alunos – através de uma maior probabilidade de professores mais capacitados entrarem e permanecerem na profissão. Enquanto o status do docente já é elevado em alguns países, a profissão continua a ser

classificada como média em muitos e, portanto, apresenta um desafio real e presente para governos que procuram melhorar a capacidade de seus profissionais de ensino.

A pesquisa sintetiza as suas principais conclusões por país, as quais trago a seguir, em tradução livre, para problematizá-las neste trabalho:

- Existe uma relação clara e positiva entre o status do professor e as pontuações do PISA. Em países em que o status de professor é alto, como China, Taiwan e Cingapura, os alunos apresentam resultados do PISA melhores do que os alunos de países em que o status do professor é baixo, como Brasil e Israel.
- Esta relação é mais óbvia quando se leva em conta tanto as percepções implícitas como explícitas dos professores.
- Exceções notáveis a este padrão incluem Turquia e Indonésia – países em que o status do professor é relativamente alto, mas os resultados dos alunos são muito ruins.
- Existe apenas uma relação positiva fraca entre o status do professor e sua remuneração. Em muitos países onde o status do professor é alto, incluindo China, Malásia, Índia e Indonésia, a remuneração dos professores, no entanto, permanece relativamente baixa. Da mesma forma, em muitos países onde o status do professor é relativamente baixo, como Espanha e Alemanha, a remuneração dos professores é relativamente alta. A relação entre a remuneração dos professores e o status é mais evidente quando se leva em conta tanto as percepções implícitas quanto explícitas dos professores, no entanto, essa ainda permanece fraca. (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 125, tradução nossa).

O terceiro documento por mim analisado, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, é aqui traduzido como *Professores importam: atraindo, formando e retendo professores eficazes* (OCDE, 2005).

O relatório *Professores Importam: Atraindo, Formando e Retendo Professores Eficazes* é sobre professores de escola – sua preparação, contratação, trabalho e carreiras, tendo como prioridade, as políticas que contribuem para atrair, desenvolver e reter professores eficazes nas escolas. O relatório baseia-se nos resultados de um importante estudo da OCDE sobre políticas para professores, realizado durante o período de 2002-04 em colaboração com 25 países em todo o mundo. O fato de tantos países participarem indica que os problemas dos professores são uma prioridade para as políticas públicas e com probabilidade de se tornar ainda mais primordial nos próximos anos. O relatório tem como objetivo fornecer uma análise internacional abrangente de: -Tendências e desenvolvimentos na força de trabalho docente. -Evidências sobre os principais fatores para atrair, desenvolver (formar) e reter professores eficazes. -Políticas e práticas docentes inovadoras e bem-sucedidas. -Opções de políticas para professores a serem consideradas pelos países. -Prioridades para trabalhos futuros a nível nacional e internacional. (OCDE, 2005, p. 1, tradução nossa).

O relatório da pesquisa *Professores importam* (OCDE, 2005) apresenta que todos os países estão buscando aprimorar suas escolas e atender melhor às altas expectativas sociais e econômicas. Assim, apresenta o professor como o recurso mais significativo e caro nas escolas, sendo, fundamental para que haja melhorias. “Melhorar a eficiência e a equidade da escolaridade depende, em grande parte, de garantir que pessoas competentes queiram trabalhar

como professores, que o ensino seja de alto nível e que todos os alunos tenham acesso a esse ensino de alta qualidade.” (OCDE, 2005, p. 2, tradução nossa). Neste sentido,

Três amplas conclusões emergem da pesquisa sobre a aprendizagem dos alunos. A primeira e mais sólida descoberta é que a maior variável na aprendizagem dos alunos é atribuível às diferenças no que os alunos trazem para a escola – suas habilidades e competências, e seus antecedentes familiares e comunitários. Esses fatores são difíceis de serem modificados pelos para os legisladores (gestores), pelo menos a curto prazo.

A segunda conclusão ampla é aquela das variáveis que são potencialmente abertas à influência de políticas, fatores que mostram que **os professores e o ensino são as variáveis mais importantes na aprendizagem dos alunos. Em particular, o amplo consenso é que a “qualidade do professor” é a variável escolar mais importante que influencia no desempenho dos alunos.**

A terceira conclusão geral da pesquisa, que é um pouco mais controversa, diz respeito aos **indicadores da qualidade do professor**. A maior parte da pesquisa examinou a relação entre o desempenho obtido pelos alunos, as pontuações de teste mais comumente padronizadas e características do professor facilmente mensuráveis, como qualificações, experiência de ensino e indicadores de capacidade acadêmica ou conhecimento do assunto. Geralmente, essa pesquisa indica que há uma relação positiva entre essas características do professor e o desempenho do aluno, mas talvez em grau menor do que o esperado. Um ponto comum entre os vários estudos é que existem muitos aspectos importantes da qualidade do professor que não são facilmente capturados pelos indicadores mais comuns como qualificações, experiência e testes de capacidade acadêmica. As características do professor que são mais difíceis de serem medidas, mas que podem ser vitais para o aprendizado do aluno, incluem a capacidade de transmitir ideias de forma clara e convincente; criar ambientes de aprendizagem eficazes para diferentes tipos de alunos; promover a produtividade nos relacionamentos entre professor-aluno; ser entusiasta e criativo; e trabalhar de forma eficaz com colegas e pais. (OCDE, 2005, p. 2, tradução nossa, grifos nossos).

O documento responsabiliza os professores e reforça que eles “[...] precisam ser capazes de preparar os alunos para uma sociedade e uma economia na qual se espera que sejam aprendizes autônomos, capazes e motivados para continuar aprendendo ao longo da vida.” (OCDE, 2005, p. 3, tradução nossa). Além disso, preocupa-se em tornar a profissão suficientemente atraente para novos talentos, adequadamente recompensada para garantir a oferta futura de bons professores, justificando o aumento de interesse das políticas públicas.

Esse momento atual de crescimento do interesse em questões de políticas para professores é particularmente importante. O fato de que o grande número de professores que foram contratados durante o período de grande expansão das décadas de 1960 e 1970 estarem, agora, próximos a aposentadoria é um grande desafio e uma oportunidade sem precedentes na maioria dos países. Embora a vasta experiência e habilidades precisem ser substituídas conforme os professores se aposentam, uma série de os países agora têm uma oportunidade única de moldar e se beneficiar de mudanças substanciais na força de trabalho de professores. (OCDE, 2005, p. 4, tradução nossa).

Este é, inclusive, um excerto que trago com preocupação. Sobre a contratação de jovens, o documento diz ainda que:

Um número muito maior de novos professores ingressará na profissão nos próximos 5 a 10 anos do que nos últimos 20 anos. A entrada de um número significativo de novos professores com habilidades atualizadas e novas ideias tem o potencial para renovar substancialmente as escolas. Além disso, a contratação de jovens pode possibilitar a liberação recursos para desenvolvimento à medida que uma força de trabalho de professores mais jovem implica menos pressões orçamentárias. Por outro lado, se o trabalho docente não for percebido como uma profissão atraente, e o ensino não mudar de maneira fundamental, existe o risco de a qualidade das escolas diminuir em uma espiral decrescente difícil de reverter. (OCDE, 2005, p. 5, tradução nossa).

O documento *Professores importam* (OCDE, 2005, p. 4) também aponta que os papéis dos docentes estão mudando, e que “espera-se que os professores tenham funções muito mais amplas” (tradução nossa), falando em “responsabilidades ampliadas”.

Alguns exemplos de responsabilidades ampliadas dos professores são as seguintes.

No nível individual do aluno

- Iniciar e gerenciar processos de aprendizagem
- Responder de forma eficaz às necessidades de aprendizagem dos alunos individualmente
- Integrar avaliação formativa e somativa

No nível da sala de aula

- Ensino em salas de aula multiculturais
- Novas ênfases transcurriculares/intercurriculares
- Integrar alunos com necessidades especiais

No nível escolar

- Trabalhar e planejar em equipes
- Avaliação e planejamento sistemático de melhorias
- Uso de TIC no ensino e administração
- Gestão e liderança compartilhada

Ao nível dos pais e da comunidade em geral

- Fornecimento de aconselhamento profissional aos pais
- Construir parcerias comunitárias para a aprendizagem. (OCDE, 2005, p. 4, tradução nossa).

Fica demonstrada, no relatório, uma preocupação com a atratividade da docência como carreira, com a manutenção de um quadro de “professores de qualidade” e com as “tendências de longo prazo na composição da docência como força de trabalho, por exemplo, menos ‘grandes empreendedores’ e menos homens”. (OCDE, 2005, p. 5, tradução nossa).

As conclusões e preocupações políticas poderiam ser tomadas como evidência de que o ensino é uma profissão em declínio a longo prazo. Como as sociedades se tornaram mais ricas e as qualificações educacionais aumentaram e as oportunidades de emprego se expandiram, o apelo da docência como um caminho para a mobilidade social ascendente e a segurança no emprego parece ter diminuído. A preocupação generalizada com as dificuldades enfrentadas por muitas escolas, alimentada por reportagens muitas vezes muito negativas na mídia, prejudicou o interesse pela docência. As expectativas e demandas sobre as escolas têm aumentado, enquanto em muitos países os recursos não acompanharam o ritmo. (OCDE, 2005, p. 6, tradução nossa).

Verifiquei também preocupações com a formação (sobretudo em disciplinas específicas como Física, Química, Matemática e Biologia) e com o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de os docentes terem “conhecimento e habilidades necessárias para atender às necessidades da escola” (OCDE, 2005, p. 5, tradução nossa). Segundo o documento,

Os sistemas escolares frequentemente respondem à escassez de professores a curto prazo através de alguma combinação de: redução dos requisitos de qualificação para o ingresso na profissão; designação de professores para ensinar em áreas disciplinares nas quais eles não são totalmente qualificados; aumento do número de aulas que os professores são alocados; ou aumento do tamanho das turmas. Tais soluções, que garantem que as salas de aula não sejam deixadas sem um professor, e que uma falta não seja prontamente evidente, não obstante, levantam preocupações sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. (OCDE, 2005, p. 6, tradução nossa).

São também preocupações expressas no documento (OCDE, 2005) as que trago no excerto colacionado abaixo. Resta evidente também a preocupação com o envelhecimento dos professores (e a queda do seu “rendimento” ou aposentadoria, o que reflete sua dispensabilidade e precarização profissional).

Preocupações sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos professores:

- Quase todos os países relatam preocupações sobre lacunas "qualitativas": se professores tem o conhecimento e as habilidades necessárias para atender às necessidades da escola;
- Existem grandes preocupações sobre as conexões limitadas entre a formação de professores, desenvolvimento profissional e necessidades escolares;
- Muitos países não possuem programas de indução sistêmica para professores iniciantes.

Preocupações com o recrutamento, seleção e contratação de professores:

- Existem preocupações na maioria dos países sobre a distribuição desigual de professores entre as escolas, e se os alunos em áreas desfavorecidas têm os professores de qualidade de que tanto precisam;
- As escolas frequentemente têm pouco envolvimento direto nas nomeações dos professores; [...]

Preocupações sobre como reter professores eficazes nas escolas:

- Alguns países experimentam altas taxas de evasão de professores, especialmente entre os novos professores;
- Os professores expressam preocupações sobre os efeitos de altas cargas de trabalho, estresse e insatisfação no ambiente de trabalho e na eficácia do ensino;
- Na maioria dos países os meios de reconhecimento e compensação do trabalho dos professores são muito limitados;
- Os processos para se modificar um ensino ineficaz costumam ser complicados e lentos.

O envelhecimento da força de trabalho docente está agravando muitas das preocupações acima. Em média, 25% dos professores primários e 30% dos professores secundários têm mais de 50 anos e, em alguns países, mais de 40% dos professores estão nesta faixa etária. É provável que haja um grande número de aposentadorias nos próximos anos. (OCDE, 2005, p. 5-6, tradução nossa).

Professores capazes não necessariamente alcançarão seu potencial em ambientes que não oferecem apoio adequado ou desafio e recompensa suficientes. Políticas destinadas a atrair e reter professores eficazes são necessárias tanto para

recrutar/contratar pessoas competentes para a profissão, quanto para fornecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional e o desempenho contínuo em níveis elevados. (OCDE, 2005, p. 8, tradução nossa).

O documento *Professores importam* (OCDE, 2005) analisa ainda as implicações da política em dois níveis. O primeiro diz respeito à profissão docente como um todo e procura melhorar seu status e competitividade no mercado de trabalho, bem como aperfeiçoar o desenvolvimento dos docentes e os ambientes de trabalho escolar. O segundo conjunto de estratégias é mais direcionado a atrair e reter tipos específicos de professores para trabalhar em escolas particulares. (OCDE, 2005).

QUADRO 5

Análise das implicações da política em dois níveis



OBJETIVO DA POLÍTICA	DIRECIONADO À PROFISSÃO DOCENTE COMO UM TODO	DIRECIONADO PARA OS TIPOS PARTICULARES DE PROFESSORES OU ESCOLAS
Tornar o ensino uma opção de carreira atraente	<ul style="list-style-type: none"> – melhorar a imagem e o status do ensino; – melhorar a competitividade salarial do ensino; – melhorar as condições de emprego; – capitalizar sobre um fornecimento excessivo de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> – expandir o número/oferta de professores potenciais; – tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis; – melhorar as condições de entrada para novos professores; – repensar o compromisso entre a relação aluno-professor e o salário médio do professor.
Desenvolver os conhecimentos e habilidades dos professores	<ul style="list-style-type: none"> – desenvolver perfis de professores; – ver o desenvolvimento dos professores como algo contínuo; – tornar a formação de professores mais flexível; – credenciar programas de formação de professores; – integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> – aprimorar a seleção na formação de professores; – melhorar as experiências práticas de campo; – certificar novos professores; – reforçar os programas de indução.
Recrutamento, seleção e contratação de professores	<ul style="list-style-type: none"> – utilizar formas mais flexíveis de emprego; – proporcionar às escolas mais responsabilidade pela gestão do pessoal docente; – atender às necessidades de pessoal de curto prazo; – melhorar os fluxos de informação e o monitoramento do mercado de trabalho dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> – ampliar os critérios de seleção de professores; – tornar obrigatório um período probatório; – encorajar uma maior mobilidade de professores.
Retenção de professores efetivos nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> – avaliar e recompensar o ensino eficaz; – proporcionar mais oportunidades de diversificação na carreira; – melhorar a liderança e o clima escolar; – melhorar as condições de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> – reagir (buscar soluções para) a professores ineficazes; – fornecer mais apoio para professores iniciantes; – proporcionar horários e condições de trabalho mais flexíveis.
Desenvolvimento e implementação da política de professores	<ul style="list-style-type: none"> – desenvolver comunidades de aprendizagem profissional; – melhorar a base de conhecimento para apoiar a política de professores. 	

Fonte: OCDE (2005, p. 9, tradução nossa).

Por fim, o relatório traz ainda alguns excertos que merecem ser destacados:

As questões levantadas no relatório vão ao cerne do trabalho e da carreira dos professores, e o sucesso de qualquer reforma exige que os próprios professores estejam ativamente envolvidos no desenvolvimento e implementação de políticas. A menos que os professores estejam ativamente envolvidos na formulação de políticas e sintam um senso de "propriedade" da reforma, é improvável que mudanças substanciais sejam implementadas com sucesso. Por outro lado, os grupos de interessados não devem ser capazes de exercer um veto sobre as reformas educacionais que são mandatadas através de processos políticos democráticos. Fazê-lo seria correr o risco de perder o apoio público do qual a educação depende tão criticamente. É difícil encontrar o equilíbrio certo, mas o diálogo e a consulta sistemática aberta e contínua é fundamental para o processo. (OCDE, 2005, p. 14, tradução nossa).

Um monitoramento e avaliação mais abrangentes da inovação e das reformas beneficiaria a formulação de políticas. Os países estão descobrindo que podem se beneficiar mais sobre a diversidade dentro de seus sistemas, testando reformas políticas em uma base piloto, com escolas e regiões voluntárias, antes de uma implementação generalizada. Identificar os fatores envolvidos em inovações bem-sucedidas e criar em outras escolas as condições para sua disseminação, integração e sustentabilidade, são essenciais para uma estratégia de implementação eficaz. (OCDE, 2005, p. 16, tradução nossa).

Um documento que também analisei na empiria e que trago para análise é a terceira versão do parecer (atualizada em 18/09/2019) do MEC/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, e que tem como objetivo fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2/2015, levando em conta as Resoluções CNE/CP nº 02/2017, nº 04/2018 e os Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018, que instituíram e implementaram a BNCC. Esse documento reforça que é “[...] imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica”. (BRASIL, 2019c, p. 1). Apresenta, após um breve histórico das políticas de formação e valorização do professor que ocorreram no país nas últimas três décadas, uma análise dos “Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor social da carreira do magistério no Brasil”, dentro de uma linha de performatividade, em que relaciona os resultados obtidos pelos alunos (qualidade do ensino) no SAEB com a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério.

Segundo o documento, olhando para a proficiência dos alunos no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e no 3º ano do Ensino Médio (EM) em Língua Portuguesa e Matemática, com base nos resultados do SAEB no período de 2007 a 2015, “[...] verifica-se que o país avançou substancialmente no 5º ano, levemente no 9º ano, mas encontra-se estagnado com tendência de queda no 3º ano do Ensino Médio.” (BRASIL, 2019c, p. 6).

Nos anos iniciais do EF, o país vem melhorando o Ideb e cumprindo a meta projetada; para os anos finais do EF, o Ideb melhorou ao longo dos dez anos, mas como é uma melhoria leve, não vem conseguindo cumprir a meta projetada para o Ideb de 2013 para cá. Já no EM o Ideb está absolutamente estagnado, e não apenas está deixando de cumprir a meta projetada, como vem, a cada dois anos, se distanciando ainda mais dela. (BRASIL, 2019c, p. 6).

Destaco este excerto do parecer (BRASIL, 2019c), por sua relevância ao tema:

Esses resultados nos levam a pensar em dois aspectos. O primeiro deles se refere a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, retratado pelo Artigo 13 da LDB [...]. Dentre esses itens chama a atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem. Quanto ao segundo aspecto se refere a importância da qualidade do professor no processo de aprendizagem escolar dos alunos. Um estudo de 2005 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo o levantamento das políticas relativas aos professores da educação básica em 25 países membros, constatou que a qualidade dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Três anos depois, um estudo da McKinseyCo., examinando o sistema educacional de 17 países (os dez com melhor 291 desempenho no PISA e mais sete cujos resultados indicavam uma forte tendência à melhoria no 292 mesmo teste) confirmou o estudo da OCDE: a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior do que a qualidade de seus professores, porque ela é a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais. Daí porque a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes. (BRASIL, 2019c, p. 6-7).

A partir da análise do material empírico desta pesquisa, percebi que a formação docente é apontada como um dos principais fatores para explicar o desempenho dos alunos e como fator de alavanca do seu desempenho/aprendizagem, o que reforça o referencial teórico desta pesquisa. A reforma educacional atribuiu centralidade ao docente, apontando-o como um dos principais responsáveis pela concretização exitosa do projeto de educação conduzido pela reforma educacional neoliberal. Há uma profunda responsabilização dos professores quanto aos resultados obtidos por seus estudantes, numa cultura de avaliação e responsabilização.

Por outro lado, estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional; (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática, (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente; (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e o ciclo da alfabetização; (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de

realização e supervisão; (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos. Essa precariedade se reflete em alguns indicadores vinculados à formação do professor. (BRASIL, 2019c, p. 7).

Mais uma vez, a qualificação profissional do professor é apontada como fator decisivo para o desempenho de alunos – “[...] é a alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais” (BRASIL, 2019c, p. 7) –, o que resulta em uma profunda responsabilização dos docentes pelos resultados e em uma corrida pela formação por toda a vida. A precariedade na formação dos professores, a fragmentação de disciplinas, a falta de integração entre teoria e prática e a falta de aprofundamento em conteúdos específicos, dentre outros fatores já apontados nos estudos analisados, são motivos que justificam os resultados que temos. A cada 100 docentes que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental Anos finais e no Ensino Médio, 38 e 29, respectivamente, não possuem formação compatível com as disciplinas que regem. (BRASIL, 2019c, p. 7).

[...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática,
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos. (BRASIL, 2019, p. 7).

Segundo o documento (BRASIL, 2019c), constata-se ainda uma alta evasão das licenciaturas associadas às disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, em virtude, inclusive, do ingresso no ensino superior com déficits de aprendizagem trazidos do Ensino Médio. A essa situação, soma-se a questão do baixo valor social dado ao professor no Brasil, tomando por base os dados do estudo da *Varkey Foundation* (2018), no qual o país ficou na última posição, como o que menos valoriza seus docentes. Menos de um em cada 10 brasileiros (9%) acha que os alunos respeitam seus professores em sala de aula, e 88% consideram a profissão professor como de “baixo status”, conforme já apresentado.

Para reverter esse quadro, de uma formação precária e de baixo valor social o país vai precisar, mais do que nunca, fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor no Brasil. Pensar na Formação de Professores da Educação Básica desarticulada de uma política mais ampla de valorização não se avançará na velocidade desejável, na perspectiva do enfrentamento de uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2019c, p. 8).

“Associar a valorização dos Profissionais do Magistério à formação docente é também importante fator estratégico no processo de atratividade pela carreira do magistério” (BRASIL, 2019c, p. 9), em consonância com as metas 17 e 18 do PNE. Para tanto, foram instrumentos importantes a Lei do Piso Nacional do Magistério e o Fundeb, o qual destina ao menos 60% dos recursos financeiros para a complementação salarial dos profissionais do magistério.

O parecer (BRASIL, 2019c) aponta a pesquisa do BID intitulada *Profissão professor na América Latina – por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, que mostra que apenas 5% dos jovens de cada 15 desejam ser professores de educação básica. Além da questão financeira, o estudo aponta para as condições de trabalho como razão do desinteresse dos jovens pela docência.

[...] seria desejável que o professor trabalhasse em apenas um estabelecimento de ensino em tempo integral, de forma que ele pudesse focar suas atividades em um único projeto pedagógico. Contudo, verificamos, por exemplo, que quase 1/3 dos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio trabalham em duas escolas; e de cada cem professores que lecionam no Ensino Médio cerca de 12 deles trabalham em 3 estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2019c, p. 10).

O parecer CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019c) assevera ainda que:

[...] sem avançar na atratividade pela carreira do magistério, na perspectiva de atrair jovens de melhor desempenho do Ensino Médio, fica mais difícil avançar, por sua vez, na direção de uma formação que leve a um ensino de melhor qualidade. Por outro lado, vale salientar que não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais, mas o salário e um plano de carreira estruturante, que leve em conta a formação ao longo da vida e melhores desempenhos em sala de aula, são premissas relevantes para avançar na atratividade. (BRASIL, 2019c, p. 9).

O documento é construído no sentido de que, dentro de uma cultura de performatividade, resultados melhores são obtidos atraindo profissionais mais bem qualificados para a docência. E isso passa por melhores remunerações. Essa relação, portanto, não é direta. “Bons profissionais”, segundo o documento, fazem a diferença, o que justifica o aumento de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, dentro de uma perspectiva de avaliação e performance. Em sentido contrário, seria possível deduzir também a culpabilização dos docentes pelo mau desempenho escolar. Profissionais com baixa

qualificação ou formação ruim seriam responsáveis por resultados educacionais piores. A responsabilidade pela desvalorização dos profissionais é retirada do Estado e delegada ao próprio professor, tendo em vista sua (des)qualificação como profissional da área educacional. (KLAUS; PASINI LEANDRO, 2020).

Quanto à valorização docente como uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, pode-se destacar, nos documentos nacionais e internacionais analisados, os seguintes aspectos: remuneração e condições de trabalho adequadas; acesso à formação e ao desenvolvimento permanente por meio de programas de formação inicial e continuada; concessão de bolsas de estudo; implantação de planos de carreira; estabelecimento de piso salarial e progressão na carreira; jornada de trabalho integral, preferencialmente em um único estabelecimento de ensino; carga horária para preparação de atividades pedagógicas e participação de reuniões; abertura para participação docente nos processos de decisão da escola e em outras instâncias; apoio à profissionalização; políticas de reconhecimento social do magistério como profissão; incentivos e bonificações na carreira e melhorias das condições de trabalho. (WONSIK, 2013). É preciso compreender o sentido do discurso de valorização docente nesses documentos, que cria um efeito de consenso ou de conformação em torno dessas políticas, a partir de uma linguagem que ordena, organiza, induzindo as pessoas a aceitá-las. (CARVALHO; WONSIK, 2015; MARCUSE, 1979).

Vê-se uma série de propostas que aborda a necessidade de melhores salários, porém sempre atrelados à formação e ao desempenho dos docentes. Nas mesmas orientações das políticas que reiteram a importância da valorização profissional do professor, estão, portanto, contidas exigências relacionadas ao desempenho, à performatividade, às novas condições de trabalho e às novas responsabilidades para o docente. (CARVALHO; WONSIK, 2015).

Ball *et al.* (2013) analisam que as políticas públicas no Brasil tenderam a mudar muito pouco a questão do salário digno e da atratividade da carreira:

No Brasil, o tema dos salários do magistério e a flexibilização do trabalho são mascarados por uma representação sobre os docentes como pertencentes às classes médias. Docentes de escolas pública enfrentam uma ambivalência em relação à sua classe, uma vez que seus relacionamentos, seu local de trabalho, o lugar onde vivem, são pertencentes ao ambiente de classe trabalhadora, e mesmo assim ainda são considerados como profissionais que realizam “[...] um trabalho intelectualizado de classe média.” (HYPOLITO, 2010). Como tal, os docentes podem ser percebidos como profissionais que, como qualquer outro profissional, devem desempenhar suas funções para manter um status, o que pode operar contra um apoio popular para as causas docentes. Independentemente de quão controversa esta ideia possa ser, a proletarianização da profissão docente torna-se invisível ou percebida como justa no contexto da acirrada competição entre trabalhadores de classe média. De fato, o conceito de desprofissionalização aplicado ao contexto brasileiro obscurece o fato de

que aos professores e às professoras, historicamente, têm havido uma negação do *status* profissional desfrutado por outras ocupações de classe média, situação de ter o *status* profissional negado, não uma única vez, mas duas vezes [...]. Referindo-se ao contexto brasileiro, Hypolito (2004, Introdução, §2º e 7º) identifica, de forma pertinente, a “[...] profissionalização como uma terra prometida e um sonho negado [...]”, acrescentando que “[...] tem havido indicações visíveis de que este discurso tem sido usado muito mais para criar uma ilusão de que passos significativos estão sendo dados nesta direção, quando, de fato, o que tem acontecido é a criação de políticas educacionais e administrativas que servem mais para negar ao invés de afirmar práticas profissionais.” (BALL *et al.*, 2013, p. 16).

Para Oliveira e Melo (2009), a carreira docente, os planos de cargos e os salários têm permanecido como pauta dos estados e municípios, o que tem gerado grandes distorções nas formas de contratação e remuneração dos professores.

Na implantação da reforma educacional, adotam-se dispositivos no sentido da valorização profissional docente, os quais, a princípio, poderiam ser interpretados como avanços significativos para a categoria, no sentido de sua profissionalização. A formação, priorizada a partir de critérios técnicos, também contribuiria para um aumento do *status* profissional da docência. Contudo, “associaram-se a eles outras medidas que intensificaram e precarizaram o trabalho docente, revelando a existência de uma contradição nas atuais políticas educacionais” (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 379), aspecto que analiso de forma conjunta na seção a seguir.

Defendo que a categoria *profissionalização docente*, emergente dos diversos documentos analisados, exerce um papel central na consolidação da racionalidade neoliberal, a partir da lógica da performatividade e da profunda responsabilização do professor pelos resultados em avaliações, resultando em inúmeras formas de pautar a Educação a partir da (des)profissionalização e da (des)legitimação do papel docente. Mais uma vez, quanto ao tema, recorro a Hypólito (2004), que assevera que o discurso pela valorização do professor tem sido usado muito mais para criar uma ilusão de que passos significativos estão sendo dados no sentido da profissionalização docente, quando, de fato, o que tem acontecido é a criação de políticas educacionais e administrativas que servem mais para negar em vez de afirmar práticas profissionais.

Entendo que “[...] as propostas de ações voltadas aos professores atuam como parte integrante de um grande projeto de reforma engendrado pelos empresários”. (KLAUS; PASINI LEANDRO, 2020, p. 244). Ao mesmo tempo em que a necessidade de formação é pautada a partir do discurso da falta e das projeções daquilo que o professor do século XXI deveria ser, a valorização docente é discutida e fomentada a partir de toda uma discussão sobre a atratividade da profissão (processos de profissionalização docente). Diante do exposto, cabe analisar mais detidamente o estabelecimento de referenciais para a formação do professor e de diretrizes que regulamentam a profissão, enquanto processo que, ao mesmo tempo em que

(des)profissionaliza, reprofissionaliza a docência – os quais são apontados, dentro deste discurso de gerencialismo e performatividade, como responsáveis pela melhoria dos resultados educacionais, conforme discuto na sequência.

5.3 A Reprofissionalização Docente e a Desprofissionalização Docente

Esta seção trata de duas categorias analíticas fruto da pesquisa, quais sejam: *a reprofissionalização docente* e *a desprofissionalização docente*. Por se tratar de processos profundamente articulados, optei por apresentá-los numa mesma seção, costurando um ao outro, na medida em que configuram duas formas de pensar o mesmo fenômeno. Esta seção foi subdividida em duas subseções. A primeira delas trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), e nela discuto os princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente e os princípios da política da formação de professores para a Educação Básica que a subsidiam. A segunda subseção trata da BNC-Formação de Professores, também estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a partir da adoção de competências profissionais, que é central na compreensão do processo de reprofissionalização docente.

No contexto das reformas educacionais neoliberais, como tem sido demonstrado ao longo deste estudo, o trabalho docente tem sido constituído por imperativos contemporâneos, por outros atores que chegam à escola (economistas, administradores, líderes empresários) e colocam o professor num lugar de “não saber”, de “não dar conta”, de “falta” – e falam no lugar dele, dizendo-lhe o que fazer para alcançar resultados.

Assim, as reformas educacionais são pautadas a partir do viés da ineficácia docente, da falta. Neste sentido,

O culto da eficácia e o imperativo da inovação/modernização pedagógica (LAVAL, 2004) são produzidos e propagados como verdades que reinscrevem a agenda educacional. O discurso da ineficácia docente se organiza pelo suporte de duas categorias centrais: a valorização da profissão docente e sua relação com premiações e *performances*; e a necessidade de reinvenção de práticas pedagógicas. Dentre essas duas categorias, a formação será o dispositivo regulador, responsável pela (re)invenção de modos de exercer a docência, valorizáveis no contexto neoliberal. (KLAUS; PASINI LEANDRO, 2020, p. 249).

Paralelamente à definição do aluno que se pretende formar, surge um movimento que aponta a falta dos professores em formar (pela precariedade de sua formação) esse aluno desejado, o que justifica uma demanda grande de formação docente. Os professores são acusados de não estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI. Inúmeros

projetos oferecem soluções, por meio de parcerias com instituições públicas ou privadas, para a crise da educação – as quais, acredita-se, os professores não foram capazes de propiciar.

Justificando demandas de formação, a partir de critérios gerenciais, apresento alguns dos excertos selecionados da empiria que explicitamente reforçam a necessidade de modificar “a forma como se ensina”, através de formação inicial e continuada; de “aprimorar” suas próprias habilidades profissionais e superar a precariedade da formação inicial do professor no Brasil. Os documentos reforçam que, para tornar efetivas as aprendizagens essenciais previstas nos currículos da Educação Básica, em consonância com a BNCC, os professores terão de desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa.

Para atingir as métricas de produtividade, os discursos reformistas consideram necessário modificar a estrutura da formação docente (KLAUS, PASINI LEANDRO, 2020) nos cursos de licenciatura, apontando a precariedade e fragmentação da formação inicial e a desarticulação com as questões ligadas à prática profissional. Isso fica claro nos documentos analisados:

[...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática,
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos. (BRASIL, 2019c, p. 7).

Conforme se observou, o investimento na formação é apontado como um elemento importante para as possibilidades de melhoria da profissionalidade, para a (re)profissionalização docente e para a recuperação do *status* social dessa profissão. Profissionalização aqui é concebida, a partir da definição de Nóvoa (1992, p. 23), como “um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

Diversos excertos reforçam a necessidade de mudanças na formação inicial de professores e de programas de formação continuada, alinhados à BNCC, em serviço, preferencialmente realizados pelos pares, com enfoque na prática e na avaliação, a fim de superar as lacunas da formação inicial e permitir uma formação mais alinhada aos novos objetivos de desenvolvimento de competências e habilidades profissionais dentro de um viés performático e gerencialista.

Os documentos estabelecem que os professores se reúnam para analisar dados de aprendizagem, propondo intervenções pedagógicas e analisando “boas práticas” desempenhadas pelos colegas, visando ao aprofundamento da didática específica da área. Para tanto, sugerem um levantamento das demandas formativas dos professores para garantir que as pautas das formações sejam consideradas relevantes e que haja uma conexão entre o diagnóstico dos principais desafios dos professores da rede e as aprendizagens que os alunos deverão desenvolver, a fim de que possam ter competências específicas profissionais.

A BNCC abre portas para a implementação de políticas como a formação continuada apoiada pelo MEC e pelas Secretarias de Educação de todo o Brasil. No âmbito do ProBNCC, há formações para os novos currículos sendo planejadas e executadas em todo o Brasil pelas redes estaduais em regime de colaboração com municípios! Assim, é possível garantir que os professores estejam mais preparados para fazer a BNCC acontecer em sala de aula e transformar a aprendizagem de seus alunos. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020).

[...] a BNCC propõe repensar o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina. Essa mudança exige um planejamento cuidadoso das formações, iniciais e continuadas, a fim de que os professores sejam plenamente capacitados para inovar nas práticas pedagógicas, manter um canal de escuta aberto com os alunos e aprimorar suas próprias habilidades, tanto profissionais quanto pessoais. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 2).

A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 6).

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu. (BRASIL, 2019c, p. 1).

A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 7).

O diagnóstico pode ser uma leitura da secretaria sobre a rede, suas condições e as principais necessidades formativas dos professores. Para isso, pode-se analisar os resultados dos alunos nas avaliações, o perfil dos professores e até mesmo quais

boas práticas já existem na rede. Também é interessante uma leitura dos próprios docentes sobre quais são os principais desafios. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 11).

[...] a formação de professores é efetiva quando consegue propiciar que profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática. Entretanto, o trabalho colaborativo se torna realmente eficaz quando é mediado por um par avançado. Considera-se um par avançado um professor com nível de senioridade maior e que, por isso, seja capaz de problematizar a prática docente e dar suporte à melhoria contínua dos profissionais envolvidos na formação. (BRASIL, 2019c, p. 35).

O professor torna-se responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos para o mercado de trabalho, as quais demandam o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades nele próprio.

[...] a primazia da prática aparece ao lado da importância da formação continuada e da proposta de um modelo de “universitarização” da formação que defende o aproveitamento e a validação das experiências anteriores e a prioridade do aprendizado prático-técnico da docência. O ideal formativo do docente prático-reflexivo é a síntese dessa proposta [...] O discurso atual das políticas oficiais para a formação do educador da educação básica é também o defender a docência como base da formação, mas definida em termos de ensino ou de processo instrucional capaz de garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos, expresso na forma de desempenhos mensuráveis e dados estatísticos. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e o empreendedor de si próprio. (GARCIA, 2015, p. 49).

Isso tudo é apresentado como uma forma de dar autonomia e (re)profissionalizar o trabalho do professor, como também destaque através de excertos selecionados na empiria:

A formação deve ainda evidenciar o currículo como ferramenta de autonomia, trazendo mais poder e possibilidades de escolha ao professor. É claro que as condições de trabalho e intelectuais também pesam, mas a formação pode abrir caminho para um percurso mais autônomo, em que o professor possa ter condições de ensinar cada vez melhor, satisfeito com a aprendizagem dos seus alunos e feliz com sua escolha profissional. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 3).

O discurso de necessidade de valorização e reconhecimento profissional docente nos documentos analisados contrapõe-se ao aumento de exigências sobre o seu desempenho. Os professores são responsabilizados, a partir de pressões da performatividade e do autogerenciamento, por resultados das avaliações externas. Seu trabalho é impactado por fatores como restrições de tempo, turmas maiores, gerência de outros sobre seu trabalho e normativas que lhe dizem o que e como ensinar, atribuindo-lhe mais responsabilidades e intensificando sua jornada, conforme também destacam os autores estudados. Contraditoriamente ao reconhecimento e prestígio presentes no discurso, a sociedade tem

julgado os docentes como responsáveis pelos baixos resultados quantitativos apresentados nas avaliações da educação. (CARVALHO; WONSIK, 2015).

Isso ocorre porque o neoliberalismo põe em questão novas racionalidades docentes, determinando novos significados para o ser e o fazer do professor, de um ponto de vista de performatividade, redefinindo o foco do trabalho pedagógico para a produtividade, a competitividade e a responsabilização pelos resultados – e isso o reprofissionaliza, embora também o desprofissionalize. Esse aspecto também revela a relação contraditória entre o discurso de valorização do trabalho docente das políticas educacionais e a sua precarização delas resultante. Nesse sentido, embora os documentos apontem para a relevância da formação (inicial e continuada) para o ensino de qualidade, observa-se uma responsabilização individual do professor pelos sucessos ou fracassos de seus alunos, pela má qualidade da educação e pelo seu aprimoramento individual.

Assim, o professor vai se constituindo como um sujeito aprendente por toda a vida (resgato aqui a ideia do homem endividado), sendo instado a investir permanentemente em seu capital humano, em formação, para que possa, inclusive, manter-se no mercado do trabalho. O profissional, para atender ao compromisso de melhoria da qualidade de ensino, emprega esforços individuais para aprender e se formar a partir das novas competências dele exigidas, a partir da racionalidade neoliberal centrada na performatividade, nos resultados e na competitividade. Neste sentido, destaco o seguinte excerto:

É importante reconhecer que o professor não sai da universidade proficiente, mas deve sair suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira. [...] Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas sim um profissional em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, e se desenvolver ao longo de sua carreira no caminho da proficiência. [...] é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem desenvolvidos durante a graduação que preparem o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira. Além disso, novas metodologias, abordagens educacionais e o mundo em constante mudanças exigem do profissional docente a constante predisposição a novos aprendizados. [...] o professor precisa continuar investindo (e tendo oportunidades de investir) em seu desenvolvimento profissional, o que é conhecido como *aprendizado ao longo da vida*. (BRASIL, 2019c, p. 33).

A formação é apresentada como forma de garantir a sua profissionalização, ao lado de políticas educacionais que gerem incentivos à carreira por meio da avaliação da performance e da responsabilização pelos resultados. Destaco também a perspectiva performática, avaliativa:

[...] alguns autores apontam que a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema, constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o

conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico. (BRASIL, 2019c, p. 11).

“A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação”. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, p. 12).

Segundo Ball (2005), esse processo não é profissionalismo, pois parte da ressignificação de tal conceito em termos gerenciais, reduzida a uma forma de desempenho ou performance, e acaba por se tornar um processo “não profissional”, na medida em que configura a mera obediência a regras geradas de forma exógena. O pós-profissionalismo é o profissionalismo de um outro; não é o profissionalismo do profissional. (BALL, 2005, p. 542-543).

A reprofissionalização relega o profissionalismo ao atingimento de metas, à avaliação de desempenho (performance), e, neste sentido, constitui-se como um processo dual que, ao mesmo tempo em que reprofissionaliza, desprofissionaliza:

Nesse processo endógeno, e por meio dele, há uma inserção de novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividade nas escolas, um processo dual de ‘reprofissionalização’ e ‘desprofissionalização’. Reprofissionalização talvez seja melhor compreendido como uma mudança de ênfase, que se distânciava das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público. Ao mesmo tempo, docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas. (BALL *et al.*, 2013, p. 15).

Esse processo tem, conforme demonstrado, um efeito correlato de desprofissionalização e intensificação do trabalho docente.

A performatividade, como tecnologia política da reforma educacional neoliberal, produz subjetividades docentes. Vale dizer que a ideia de “bons profissionais” ou “boas práticas” se constitui a partir de processos de responsabilização dos docentes, com a construção de indicadores para julgar e comparar profissionais em termos de resultados, salário e promoções baseadas no mérito, bem como incentivos baseados no desempenho. Dentro dessa perspectiva de performatividade, os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de sua produtividade, ou ainda como demonstrações de “qualidade” nas chamadas “boas práticas”, as quais ensejam avaliação/inspeção, promoção ou até demissão. (BALL, 2005).

A culpabilização dos docentes pelo mau desempenho escolar é percebida nestes discursos, sendo a responsabilidade pela desvalorização dos profissionais retirada do Estado e delegada ao próprio professor, haja vista sua (des)qualificação como profissional da área educacional. (KLAUS; PASINI LEANDRO, 2020, p. 250).

Os autores afirmam ainda que:

Por outro lado, vê-se os mesmos grupos reformistas envolvidos em campanhas que visam a fomentar a procura pela docência em temas de precarização da profissão de professor e da baixa procura pelas licenciaturas, sem pautar o conjunto de fatores que afeta diretamente os processos educacionais. (KLAUS; LEANDRO, 2019, p. 244).

Ball *et al.* (2013) destacam ainda que tem havido mundialmente a desregulação do trabalho docente, com o concomitante crescimento de vários trabalhadores não docentes com baixos salários assumindo responsabilidades em salas de aula, relativas a burocracia e administração. Segundo o autor, por trás desse movimento, o que está enviesado é que tarefas não essenciais envolverão muitos aspectos do trabalho do professor que são cruciais para as tarefas centrais do ensino, incluindo planejamento, transmissão e avaliação de conteúdos para classes inteiras de estudantes.

Classificações ambíguas de tarefas não-essenciais resultam em uma tendência à baixa remuneração, a pessoal de apoio e assistência com formação menos qualificada para empreender importantes trabalhos anteriormente atribuídos à jurisdição profissional docente, por vezes referentes a qualificações múltiplas, com o efeito de desgastar a autoridade e o profissionalismo docente. Isso também pode ser compreendido como um processo de fragmentação, em que a (re)distribuição de tarefas, práticas e equipe resulta, em alguns casos, na redefinição de aspectos do trabalho docente como não profissionais, o que tem o efeito de corroer o conhecimento unitário das práticas de ensino, o que coloca os professores como intercambiáveis e descartáveis (BALL *et al.*, 2013, p. 18).

A ampliação da oferta e do acesso à educação foi garantida por um corpo docente que sofreu o ônus do rebaixamento salarial, do aumento das jornadas de trabalho e do aumento de números de contratos precários, com redução do ingresso por concurso. (CURY, 2000). Além disso, a concepção de gestão e de organização do trabalho escolar, propagada como mais democrática e participativa, não configurou abertura real para a participação dos docentes nos processos decisórios quanto às atividades de ensino e às condições de seu trabalho. Na verdade, foram-lhes atribuídas novas funções de outras naturezas, sobretudo administrativas e de gestão, para muito além da sala de aula. (CARVALHO; WONSIK, 2015). “A autonomia introduzida pela reforma educacional não tem o mesmo sentido da autonomia reivindicada pelos docentes em suas lutas”. (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 381).

Sobre a intensificação do trabalho docente e a perda de sua autonomia para a tomada de decisões – processo que passa a ser feito a partir de fora, com base em critérios de medida (avaliação, gerencialismo e performatividade) –, Ball *et al.* (2013) completam:

A intensificação do trabalho docente também contribui para a erosão da autonomia e da autoridade profissional. Está diretamente ligada ao aumento do gerencialismo e da performatividade. Larson (1980, p. 166-167) vê a intensificação como “[...] um dos modos mais tangíveis em que privilégios laborais de trabalhadores educados são corroídos [...]” e contribui para o que Hargreaves (1994, p. 118) descreve com um estado individual e institucional de “[...] sobrecarga crônica e persistente, que reduz áreas de discernimento pessoal, inibe o envolvimento e o controle sobre o planejamento de longo prazo, e promove a dependência de especialistas e de materiais produzidos externamente”. Apple observa que “[...] tanto diretores quanto docentes vivenciam cargas de trabalho pesadas e demandas sempre crescentes de prestação de contas [...]”, e acrescenta que “[...] esses movimentos são verdadeiramente globais. (BALL *et al.*, 2013, p. 15).

No mesmo sentido, “[...] à medida que a progressão na carreira e o aumento de salários [...] estão amarrados ao alcance de resultados padronizados orientados de forma centralizada, [os quais são] indiscutivelmente um dispositivo para aumentar o controle gerencial.’ (FORRESTER, 2011, p. 7).” (BALL *et al.*, 2013, p. 18). Vale reiterar que o neoliberalismo instaura um Estado avaliador e regulador, que mobiliza novos instrumentos de poder. (DARDOT; LAVAL, 2016). A prestação de contas e a competição entre escolas é resultado disso.

Ball *et al.* (2013) destacam, como elementos que também demonstram a desprofissionalização e a desqualificação da docência, em termos mundiais, a previsão de cursos de capacitação mais flexíveis:

Uma outra característica da desprofissionalização e da desqualificação, em termos mundiais, pode ser vista no reducionismo e na ‘racionalização’ dos cursos de formação docente e na abertura para novos tipos de cursos de capacitação, menos acadêmicos e mais flexíveis; por exemplo, *Teach for America* nos EUA, *Teach First* na Inglaterra, e mais recentemente *Teach for All*, que está apoiando iniciativas no Brasil, Chile, Argentina, Israel, Líbano, China, Alemanha, Estônia, Letônia, Lituânia, Bulgária e Austrália. (BALL; JUNEMANN, 2011; KINCHELOE, 2009). Essas iniciativas removem muito do conteúdo teórico e crítico da formação docente e visam colocar estudantes recém graduados, os mais bem qualificados, em salas de aula de escolas “desafiadoras” após poucas semanas de treinamento para um compromisso de dois anos. São iniciativas basicamente financiadas por corporações filantrópicas, embora possam ser também subsidiadas com verba pública, e são o exemplo do aumento da presença do setor privado como peça chave, globalmente falando, para as políticas educacionais e para a prestação de serviços; a Fundação *Bill e Melinda Gates* é uma dentre inúmeras organizações filantrópicas que, por exemplo, financiam *Teach For America*, e na Inglaterra vários bancos comerciais e de investimentos, tais como HSBC e Goldman Sachs, também estão muito envolvidos. (BALL *et al.*, 2013, p. 16-17).

Dentro dessa perspectiva de reprofissionalização da docência, pelo estabelecimento de competências profissionais docentes em sede da Resolução CNE/CP nº 2/2019, analiso, a

seguir, em duas subseções, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a matriz de competências profissionais estabelecida na BNC-Formação.

5.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a BNC-Formação

Os referenciais para a formação docente, estabelecidos por meio das DCN, consistem em uma descrição daquilo que os “professores devem saber e ser capazes de fazer”. (BRASIL, 2019c, p. 11). A proposição de referenciais ou diretrizes para a formação docente representa uma tentativa de homogeneização desse processo. Tais referenciais são compostos por descritores e diretrizes que, segundo o documento (BRASIL, 2019c), articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões:

1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2019c, p. 11).

O parecer CNE/CP (BRASIL, 2019c) apresenta um pouco da experiência internacional dos referenciais docentes e diretrizes que regulamentam as licenciaturas, de modo a contextualizar a elaboração das DCN nacionais. Destaca que, na construção dos referenciais, trabalha-se com base nas evidências que mostram como os alunos aprendem determinados conteúdos em diferentes situações, tomando como ponto de partida o impacto de certos fatores na aprendizagem escolar, os quais devem apontar diferentes caminhos para um mesmo objetivo, admitindo uma diversidade de estilos pedagógicos. (BRASIL, 2019c). Ainda segundo o parecer, a experiência internacional também mostra que, para a formação inicial de professores, os referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial, bem como à avaliação dos estudantes ou recém-formados. Também podem estar articulados a mecanismos de certificação para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, além de estar vinculados à progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais. (BRASIL, 2019c).

A formação profissional do professor se dá mediante os processos de formação inicial e continuada, os quais se realizam ao longo da profissão, requerendo um aprendizado ao longo da vida. A aderência da formação, do desenvolvimento profissional à trajetória do professor, a

suas vivências e história de vida escolar, coloca em evidência a importância da prática, da experiência e da reflexão crítica sobre seu processo de formação (a aprendizagem é orientada pelo princípio metodológico geral traduzido pela tríade ação-reflexão-ação). (BRASIL, 2019c).

Gatti e Barretto (2009) chamam a atenção ao fato de que, quanto ao processo formativo, os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica existentes pressupõem um currículo ordenado por grandes áreas de conhecimento, que permitem pensar, em uma perspectiva integrada, as diferentes disciplinas escolares do Ensino Fundamental e Médio. Reforçam que é preciso buscar avanços na construção da perspectiva de que a docência é um trabalho com base tanto em conhecimentos e competências específicas como em princípios e valores profissionais – postura que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar. Para tanto, é preciso aproximar as instituições formadoras e as escolas. Afinal, as demandas que são postas às escolas no mundo moderno estão a exigir dos professores uma formação que lhes garanta “conhecimento pedagógico e didático fundamentado” (FLORES, 2003, p. 128) para atuação no complexo contexto escolar.

Os cursos de licenciatura no Brasil, tradicionalmente, sempre foram caracterizados por adotar currículos disciplinares, com pré-requisitos que buscavam o aperfeiçoamento especializado, baseado numa formação profissional que priorizava a teoria desvinculada da prática na formação, dificultando a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Os currículos mostram-se fragmentados, sem articulação curricular entre as disciplinas; há uma predominância de aspectos teóricos, ao passo que a didática e as metodologias para o ensino dos conteúdos são pouco valorizadas, com pouca possibilidade de práticas educacionais. Segundo estudo de Gatti e Nunes (2008), as disciplinas destinadas à formação profissional específica correspondem a cerca de 30% da matriz curricular dos cursos, e a escola é elemento quase ausente nas ementas, o que configura uma formação pouco integrada ao contexto onde o profissional professor vai atuar. A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade.

Importa distinguir o uso dos termos teórico e prático, bem como os limites a partir dos quais os abordo neste estudo. Para isso, valho-me das considerações de Veiga-Neto (2015) em que o autor discute as relações entre teoria e prática. Na imensa maioria das vezes, tais relações são vistas como um problema: enquanto muitos defendem a primazia da teoria sobre a prática, outros vão no sentido contrário, sobretudo no campo da formação docente. Veiga-Neto (2015) argumenta que se trata de um falso problema. A partir da perspectiva foucaultiana, essas

relações são por ele ressignificadas, ficando clara a indissociabilidade entre ambas e a ausência de primazia de uma sobre a outra.

No nosso caso, isso significa nos desviarmos do foco epistemológico e metodológico que essencializa a prática como um valor em si e entender que essa palavra designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras. E, na medida em que estou falando em regularidade e racionalidade, já começamos a nos dar conta de que junto com qualquer prática — ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática — existe sempre uma teorização. [...] o domínio das ações humanas é aquele em que se dão os acontecimentos e as experiências, ambos compreendidos como conceitos produtivos, isso é, que produzem (sem que aí haja qualquer juízo de valor). Sendo assim, a prática deixa de ser essencializada, ontologizada e não é mais entendida como um tópos, ente ou categoria, mas como uma designação genérica e, enquanto tal, de interesse, ao mesmo tempo, menor e maior. (VEIGA-NETO, 2015, p. 118).

O autor aduz:

[...] apesar das muitas diferenças entre as várias vertentes epistemológicas atuais, todas elas são unânimes em afirmar que não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias. (VEIGA-NETO, 2015, p. 131).

Assim, quando se fala nas políticas em termos de teoria e prática, não se pode tomar uma e outra como se, entre elas, houvesse uma cisão, um binômio, como o contraponto entre algo que acontece no mundo das ideias e o que acontece no mundo real. A prática precisa ser pensada como algo que também é constitutivo, assim como as políticas, e uma atravessa a outra. Como propõe Gómez (1995, p. 111),

[...] a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (GÓMEZ, 1995, p. 111).

Recorro, ainda, a Roldão (2015):

Trata-se, em ambos os casos, da possibilidade de uma dupla aproximação, já que podemos nos referir: 1) ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede). Por seu lado, ao referenciar o conhecimento dito ‘prático’, podemos designar: a) o

“saber-fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou pelo contrário, b) o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz. Em ambos os conceitos, é a segunda opção a que aqui adoptamos e procuraremos discutir. (ROLDÃO, 2015, p. 163).

A proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação para formação de professores são mais próximas de uma perspectiva democrática, na medida em que contemplam as demandas do coletivo de atores presentes nas instituições educativas e apresentam um leque de princípios organizados a partir de orientações teóricas e metodológicas sobre como deve ser organizado o trabalho pedagógico, requerendo um protagonismo institucional que possa apresentar propostas que vão ao encontro das expectativas de formação de qualidade, com flexibilização curricular para atender às especificidades no percurso formativo dos estudantes. (BORGES; DIAS, 2015).

A resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a) tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica. Foi fruto de um amplo debate realizado por estudiosos das questões relativas às políticas nacionais de formação de professores, por entidades representativas dos educadores e por instituições formadoras. O prazo para sua efetiva implantação, com reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, foi de dois anos. Posteriormente, acabou ocorrendo adiamento, por meio das resoluções CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017 (BRASIL, 2017e) e nº 4, de outubro de 2018 (BRASIL, 2018c). Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 julho de 2019 (BRASIL, 2019a), alterou o art. 22 da resolução nº 2/2015, estabelecendo que os cursos de formação de professores deveriam se adaptar a essa Resolução no prazo máximo de dois anos, contados da publicação da BNCC. (BAZZO, SCHEIBE, 2019).

Segundo Bazzo e Scheibe (2019), na disputa que se instalou entre aqueles que defendiam a imediata implantação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os que advogavam por mais uma ampliação de prazo para que a resolução incorporasse, em sua redação, a recém-aprovada BNCC, a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em reunião convocada pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2018, foi a de apoio à Resolução nº 2/2015:

A Resolução CNE nº02/2015, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação, e fruto de ampla discussão com a sociedade, tanto no âmbito das instituições universitárias quanto em Audiências públicas, promovidas inclusive pelo CNE, e amplificada em inúmeros eventos acadêmicos e publicações do campo educacional. Defendemos que os projetos institucionais de formação sejam

construídos ancorados nesta resolução, em fase de implantação nas IES de todo o país, por determinação do próprio CNE [...]. Defendemos as proposições da Resolução 02/2015, que, ancoradas no PNE 2014-2024, fortalecem uma concepção e formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios; de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada. (ANFOPE, 2018).

Com a resolução CNE/CP nº 1/2019 (BRASIL, 2019a), os novos prazos passaram, portanto, a ser contados a partir da publicação da BNCC; e, assim,

Ficava cada vez mais claro que, para o CNE/MEC, a questão central dessa resolução e, talvez, o real motivo de todos os adiamentos fora a definição de que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica-BNCC passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2019). A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador [...]. (BAZZO, SCHEIBE, 2019, p. 673).

A discussão da nova proposta para as Diretrizes Curriculares para a formação de professores foi encaminhada ao CNE pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares, em dezembro de 2018, em um documento chamado de *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. O texto apresentava dez competências gerais e profissionais docentes, com base em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

As três dimensões, denominadas competências específicas, vinham acompanhadas das correspondentes habilidades. Esse documento encontra-se agora anexo às novas *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*, sob a denominação de *Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação), aprovadas, após algumas audiências públicas, através da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b). Ressalto, entretanto, que as DCN instituídas pela Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), embora revogadas, continuam em vigência para os estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura sob esse marco regulatório, uma vez que lhes é assegurada a conclusão dos cursos conforme sua matriz curricular. (GUEDES, 2020).

As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores e a BNC-Formação, publicadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), trazem alterações nas estruturas dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Essa normatização curricular passou a ser

[...] ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos. [...] a formação dos professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

A DCN e a BNC-Formação pretendem ser um referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras e foram construídas dentro da lógica de dar à formação (inicial e continuada) de professores marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências que dialoguem com as que estão postas na BNCC. Assim como a Base, a BNC é apresentada como uma tentativa de superar a fragmentação do ensino e propor que a formação promova um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçados na prática, a qual deve estar presente ao longo de toda a sua formação, indo muito além do momento de estágio obrigatório ou de outras formas de prática pedagógica, superando as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade. Ela também prevê a submissão dos estudantes dos cursos de licenciatura a avaliações externas e a vinculação da formação continuada à evolução funcional ao longo da carreira. Segundo a terceira versão do parecer CNE/CP (BRASIL, 2019c), os focos desses marcos devem ser:

- (a) Política da formação inicial ainda no ensino médio, na perspectiva de uma formação mais sólida ao futuro licenciando;
- (b) Domínio das competências previstas na BNCC;**
- (c) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC);**
- (d) Conhecimento sobre o aluno e seu contexto;
- (e) Residência pedagógica em escolas certificadas;
- (f) Prática e ambiente de aprendizagem;
- (g) Resolução colaborativa de problemas educacionais;
- (h) Criatividade e inovação;
- (i) Conhecimento dos fenômenos digitais e suas implicações no processo de aprendizagem objetivando usos saudáveis de artefatos digitais com vistas ao desenvolvimento de posturas éticas, criativas e ecologicamente sustentáveis.
- (j) Compromisso com a equidade e igualdade social, especialmente o compromisso para que todos os alunos possam ter assegurado o mesmo direito à aprendizagem;
- (k) Engajamento com o autodesenvolvimento ao longo da carreira profissional considerando competências docentes cognitivas e socioemocionais;
- (l) Engajamento na formação e no desenvolvimento profissional;

- (m) Articular a formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- (n) Dar maior atenção aos primeiros anos do exercício profissional;
- (o) Dar mais relevância às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas competências, à formação reflexiva e investigativa;
- (p) Conhecimentos sobre Arte e modos de utilizá-la visando a formação integral do estudando a partir de pressupostos de valorização das alteridades culturais e da diversidade de expressões artísticas do Brasil.
- (q) Conhecimentos sobre Ciência Básica objetivando a formação dos estudantes nos diferentes contextos sociais do Brasil tendo por princípio a diversidade epistemológica. (BRASIL, 2019c, p. 17-18, grifo nosso).

“A construção deste parecer relativo à formação docente tem procurado apontar caminhos que possam efetivamente superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, promovendo de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes”. (PARECER CNE/CP, 2019c). O documento estabelece ainda os princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC, os quais trago a seguir:

- (I) A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação;
- (II) O respeito pelo direito de aprender dos seus educandos é essencial no curso destinado à formação docente e o compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares;
- (III) O direito de aprender dos estudantes ingressantes, manifestado na necessidade de recuperar conteúdos e habilidades que não foram constituídas na Educação Básica, e que são indispensáveis para o exercício profissional da docência;
- (IV) O valor social da escola e da profissão docente;
- (V) O fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;
- (VI) A articulação entre teoria e prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto no que se refere aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor;
- (VII) A centralidade da prática por meio de efetivos estágios, residências pedagógicas ou práticas clínicas, que enfoquem a regência de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes, orientados pela IES e em acordo com o campo de prática;
- (VIII) o reconhecimento e respeito pelas instituições de educação básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
- (IX) O envolvimento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio, residências pedagógicas ou práticas clínicas;
- (X) Estabelecimento de parcerias formalizadas, com escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;
- (XI) Aproveitamento dos tempos e espaços da Prática como Componente Curricular (PCC) para efetivar o compromisso com metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, dentre outros;

(XII) Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências aqui definida e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade da formação;

(XIII) Valorização da perspectiva intercultural, das cosmologias e epistemologias dos saberes e conhecimentos conforme as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e os princípios de igualdade, diversidade e equidade da BNCC. (BRASIL, 2019c, p. 20, grifo nosso).

A normativa (BRASIL, 2019c) estabelece ainda, em consonância com os marcos legais da educação brasileira, em especial aqueles advindos da BNCC, princípios relevantes para a política da formação de professores para a Educação Básica, quais sejam:

I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso de estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, na perspectiva da construção de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva;

II- A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento das especificidades dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - A garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos educandos; (grifo nosso)

VI - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - A articulação entre formação inicial e formação continuada;

VIII- A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua o docente;

IX - A compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2019c, p. 20).

A ideia que inspira especialmente a alínea “c” dos marcos e o inciso VI dos princípios que regem a organização curricular dos cursos de formação docente, bem como os princípios da formação do professor, referem-se aos saberes docentes como conhecimentos pedagógicos e didáticos e conhecimentos específicos da respectiva área ou componente curricular.

A ANFOPE manifestou-se sobre a Resolução CNE/CP nº 2/ 2019 (BRASIL, 2019c), “contra a descaracterização da formação de professores”, da seguinte forma:

[...] A versão três da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores;

descharacterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados, retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de Institutos Superiores de Educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor. [...] Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE/CP 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação. Assim, nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015 (ANFOPE et al., 2019).

Segundo Bazzo e Scheibe (2019),

[...] cada vez mais o professor deverá ter sua formação intrinsecamente ordenada pela BNCC, formulada no interior de uma política de reorientação curricular adotada por vários países, entre eles o Brasil, cujas alianças sociais, políticas e econômicas estão sendo construídas no interior da racionalidade neoliberal na educação, que atende prioritariamente aos interesses dos setores privados em sua lógica empresarial. (DARDOT; LAVAL, 2016; HYPOLITO, 2019). Em concordância com esta análise, a padronização dos currículos e sua relação com exames nacionais, numa concepção de que boa escola é aquela que obtém bons resultados nas avaliações, em geral, censitárias. (FREITAS, 2019). (BAZZO E SCHEIBE, 2019, p. 682).

Esses argumentos corroboram o pensamento costurado até aqui. Cabe agora analisar, de forma mais detida, a perspectiva adotada pela BNC-Formação de competências profissionais docentes, constituídas por três dimensões – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – para as quais o documento estabeleceu as respectivas habilidades, o que reforça o processo de reprofissionalização docente.

5.3.2 A Adoção da Perspectiva de Competências Profissionais Docentes na BNC-Formação

A definição de competências profissionais configura o processo que chamamos de reprofissionalização. Paralelamente às competências gerais previstas na BNCC e de forma didática, no documento *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC* (MOVIMENTO PELA BASE, 2018), a BNC-Formação passa a prever dez competências gerais para a formação de professores.

QUADRO 6 | Competências gerais docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

- 1** Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
- 2** Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
- 3** Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
- 4** Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
- 6** Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7** Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
- 9** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
- 10** Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b).

Além das Competências Gerais dispostas na BNCC, as quais deverão ser desenvolvidas nos cursos para formação de professores, tendo como princípio a Educação Integral, “[...] o licenciando deve desenvolver competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais, não existe hierarquia, compondo a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.” (BRASIL, 2019c, p. 20). As competências profissionais, presentes no art. 4º (BRASIL, 2019b) merecem um olhar mais atento nesta pesquisa, o que o faço nesta subseção.

FIGURA 3 Dimensões da competência profissional



Fonte: Brasil (2019c, p. 21).

FIGURA 4 Competências específicas das três dimensões – conhecimento, prática e engajamento



COMPETÊNCIAS GERAIS		
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educativos	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2019c, p. 23).

Segundo o documento (BRASIL, 2019c, p. 21), o conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Os conhecimentos da área, da etapa e do componente estão no âmago da competência.

Os conteúdos curriculares são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. Sem conteúdos – designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos – não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir assertivamente numa dada situação. Na profissão docente o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante o currículo da formação de professores focar naquilo que os (futuros) professores devem saber e serem capazes de fazer. (BRASIL, 2019c, p. 21).

As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional estão definidas no art. 4º, §1º, da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b). É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação para aprender e resolver problemas na contemporaneidade. (BRASIL, 2019c).

Além do conhecimento profissional, é imprescindível que o

[...] conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula (sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos) sejam vivenciados pelo licenciado. É por meio da apropriação do “conhecimento pedagógico do conteúdo” que o licenciado, durante sua formação e carreira profissional, promoverá, de forma coerente, situação de aulas com duplo foco sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC.

A dimensão da prática profissional requer o arcabouço de conhecimento relativo ao “[...] conhecimento pedagógico do conteúdo”. As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se das ações estabelecidas no art. 4º, §2º, da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019b). Tal como se objetiva que os docentes exponham seus alunos a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo processo precisa acontecer com eles durante a sua formação, pois é por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que este desenvolva com seus estudantes da educação básica. (BRASIL, 2019c).

A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação conhecimento e prática. (BRASIL, 2019c, p. 21).

A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional. (BRASIL, 2019c, p. 22).

A ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) foi desenvolvida por Shulman há mais de três décadas e se encontra na raiz dos programas dedicados à formação de professores reconhecidos como de alta qualidade. O CPC identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia, no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, bem como apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014).

De modo prático, o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, o uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos os estudantes e a ampliação do repertório do professor que o permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes. Nesse sentido, para garantir que os programas destinados à formação de professores resultem em melhoria da prática profissional, é necessário que eles sejam baseados não apenas em conteúdos específicos do currículo escolar, mas também em como ensiná-los em seu contexto de atuação, possibilitando ao docente que aprenda a desenvolver estratégias variadas para atingir esse fim.

A dimensão engajamento profissional é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente. Ela está prevista no art. 4º, §3º, da Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019b). Neste sentido,

Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício da profissão e a prática profissional como a atividade - inseparável do conhecimento - pela qual o professor exerce sua habilidade do fazer de seu trabalho. Entretanto, integrando essas duas dimensões, há esse domínio indispensável para a profissionalidade dos professores que é o engajamento. Trata-se de um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional. (BRASIL, 2019c, p. 22).

Sobre o tema, outro excerto por mim selecionado diz que:

O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (BRASIL, 2019c, p. 22).

Dada a relevância que ganha, neste estudo, a definição de competências profissionais docentes, no sentido de reprofissionalizar a docência a partir da definição destas, trago o excerto abaixo em que tais competências são detalhadas em uma matriz:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I -conhecimento profissional; II -prática profissional; e III -engajamento profissional.§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I -dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II -demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III -reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV -conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I -planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II -criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III -avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV -conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I -comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II -comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III -participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV -engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019b, p. 2).

As três dimensões são apresentadas como fundamentais na composição das competências profissionais dos professores e em sua reprofissionalização. Entre elas, diz-se não existir hierarquia, sobreposição ou divisão.

Em face do que foi construído ao longo do trabalho, retomo as observações e conclusões obtidas no capítulo a seguir.

5ª Parte:

O arremate



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar as páginas deste trabalho, percebo os movimentos que foram sendo feitos nesta dissertação, e mesmo em mim. As discussões aqui realizadas contribuíram para um amadurecimento da forma como a docência era por mim concebida, propiciando uma visão mais crítica quanto às reformas que se operam no cenário educacional nacional e mundial. A seguir, discorro um pouco sobre isso, bem como retomo este trabalho nestas considerações finais. Sinto que estou tão imbricada com estas discussões que não sei se consigo fazer deste o meu ponto final, o arremate. Gostaria de continuar; desejo ter linha para continuar – e me dar tempo, inclusive, para seguir examinando as rupturas de mim mesma que essas discussões provocaram.

Procurei analisar a produção da docência no contexto da BNCC, tendo em vista os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes. Os principais achados são abordados a seguir.

Fio um: procurei compreender como a Educação ganha centralidade e vem se tornando, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Por isso, capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos tornam-se um elemento estratégico a ser investido pela governamentalidade neoliberal, a partir de um discurso de falta e de ineficácia docente.

Neste contexto de reformas neoliberais, restou demonstrado que se compartilham as responsabilidades de formular e implementar políticas com setores privados e organizações estatais e não governamentais, os quais passam a pautar as políticas públicas, propondo, como soluções para os principais problemas da educação, inúmeras parcerias e programas centrados no gerencialismo e na performatividade. Tais iniciativas alicerçam mudanças de várias ordens na educação e nos trabalhadores docentes, com o objetivo de reorientar o trabalho das instâncias educativas e torná-lo mais eficiente. Essas orientações englobam: elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do custo-benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas; dentre outras. (TORRES, 1996).

Fio dois: argumento que, nesse contexto, os professores são posicionados como os principais responsáveis pelo diferencial de um ensino “eficiente”, mensurado por indicadores externos. Além disso, são acusados de não estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI. Isso fomenta o surgimento de diversas políticas educacionais que procuram investir continuamente na formação docente para obtenção de melhores resultados em

avaliações em larga escala, com base nas competências e habilidades do jovem que se pretende formar (vide BNCC).

O discurso da ineficácia docente se organiza pelo suporte de dois elementos centrais: a profissionalização do professor, através da valorização da profissão e de sua relação com a performatividade (premiando as boas práticas); e a necessidade de reinvenção de práticas pedagógicas, a partir da ludicidade e da estetização das práticas docentes, bem como do imperativo da inovação/modernização pedagógica. Esse discurso interpelou os professores, produzindo uma expectativa que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos e estimulando a ideia de aprendizado por toda a vida.

Fio três: a BNCC passa a pautar a política de formação de professores, na medida em que, para formar os alunos para o século XXI, é preciso formar determinado perfil de docente. O discurso curricular oficial de formação de professores tem consagrado uma pedagogia também centrada: nas competências, definidas como “saber fazer”; em ações e “formas de atuação”; em conhecimentos e habilidades que são mobilizados “em situação”; em resolução de problemas no âmbito do ensino-aprendizagem; e em metodologias de projetos como estratégias didáticas indicadas. Defendi, ao longo deste estudo, que a relação entre BNCC e BNC-Formação consolida uma agenda da formação de professores que vem sendo pautada há muito tempo por um conjunto de discursos reformistas que definem linhas de atuação docente a partir das demandas do século XXI. A BNC-Formação articula, de forma “concreta”, o perfil dos alunos e dos professores da Contemporaneidade, consolidando a agenda reformista.

Fio quatro: a partir do histórico da profissionalização docente no Brasil, argumentei que a docência no país surgiu de forma intimamente vinculada à feminização do magistério, o que acabava por desprofissionalizar a docência. A isso se seguiram tentativas de profissionalização, pela negação dos aspectos de afeto, maternagem e vocação, bem como pela afirmação dos saberes técnicos e profissionais. (SCHERER, 2019). As mudanças nos saberes da formação profissional que vêm sendo estabelecidas na BNCC e na BNC-Formação, a partir da definição de diretrizes para a formação de professores pautadas na definição de competências profissionais, configuram um processo de reprofissionalização docente, pela ressignificação que o termo *profissionalismo* recebe nos textos gerenciais.

Fio cinco: a responsabilidade pela desvalorização dos profissionais é retirada do Estado e delegada ao próprio professor, tendo em vista sua (des)qualificação como profissional da área educacional. (KLAUS; PASINI LEANDRO, 2020). O sentido do discurso de valorização docente que orienta a nova política de formação cria um efeito de consenso ou de conformação

em torno dessas políticas, a partir de uma linguagem que ordena, organiza, induzindo as pessoas a aceitá-las. (CARVALHO; WONSIK, 2015; MARCUSE, 1979). Porém, o que percebi é que, nas mesmas orientações das políticas que reiteram a importância da valorização profissional docente, estão contidas exigências relacionadas ao desempenho, à competitividade, à performatividade, às novas condições de trabalho e às novas responsabilidades do professor.

Fio seis: compreendi que a reprofissionalização relega o profissionalismo ao atingimento de metas, à avaliação de desempenho (performance) e, assim, perde o sentido. Apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações do currículo nacional cada vez mais prescritivo, baseado em competências, e a assunção de novas responsabilidades docentes colocam os professores numa “camisa-de-força”, na medida em que permitem maior controle e vigilância sobre seu trabalho e o sobrecarregam com tarefas e responsabilidades extras, mais próximas das dos gestores. Dessa forma, resta cada vez menos tempo para a preparação das atividades de sala de aula e a tomada de decisões pedagógicas. Neste sentido, o que pode significar aparentemente uma profissionalização também pode significar sua desprofissionalização.

Observei que, nos documentos relativos às políticas educacionais de formação de professores, a propalada autonomia e a participação nos processos decisórios relacionados às atividades de ensino e às suas condições de trabalho, as quais contribuem para a valorização docente, não se realizaram, na medida que as novas formas de gestão e organização do trabalho escolar, centradas no gerencialismo e na performatividade, implicaram intensificação do trabalho docente e novas formas de precarização profissional. Para amparar meu argumento, trago o pensamento de Elliot (2001), segundo o qual, apesar de descentralização e autonomia organizacional serem ideias básicas nesse tipo de administração, importadas do setor privado, elas facilitam um novo tipo de controle regulador que, paradoxalmente, concentra a governança, retira decisões da alçada dos professores e promove premiações e demissões a partir do desempenho.

Fio sete: a centralidade das práticas tende a fabricar modos específicos de tornar-se docente. Observei, no material empírico, amparada também por Silva (2020), um declínio da legitimidade acadêmica nos recentes modelos formativos em favor de uma centralidade das práticas e de um esmaecimento dos saberes curriculares de sua função pública. Há uma ênfase na necessidade de inovação permanente e na divulgação e premiação de boas práticas, dentro de uma perspectiva que relega o profissionalismo à performance. Neste sentido, os desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores estandardizados vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura, o que acaba não permitindo formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico.

Entrelaçados esses fios e costurados os pontos, é preciso ressaltar ainda que há diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O que se entende por política foi aqui tomado não só como um conjunto de textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente consolidados. O professor é objeto e sujeito das políticas. Com isso, quero dizer que a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução dos textos em ação, embora o “grau da liberdade de interpretação” varie em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos, de maneiras limitadas pelas próprias possibilidades discursivas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).



6ª Parte:

O sentido do fio do tecido

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do Ensino Médio**: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, DF: ANFOPE, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) *et al.* **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. Brasília, DF: ANFOPE, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019.
- APPLE, Michael Whitman. Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. **Educational Policy**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 12-44, 2004.
- APPLE, Michael Whitman. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael Whitman. Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. **Pedagogies**, [s. l.], v. 1, p. 21-26, 2006.2013
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A formação docente-educadora, interrogada?** (Prefácio). *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-15.
- ASSIS, Machado de. Um apólogo. *In*: ASSIS, Machado de. **Todos os romances e contos consagrados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 69-72.
- BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. **Luiz Pereira**: profissionalização docente e educação. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BALL, Stephen John. The teacher's soul and the terrors of performativity'. **Journal of Education Policy**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen John. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação docentes. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 101-117.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... Retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 01 set. 2020.

BERNSTEIN, Basil. Official Knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. *In*: BALL, Stephen John. **The sociology of education: major themes**. London: RoutledgeFalmer, 2000. p. 1942.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 44, p. 119-129, 2016.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí; DAL'IGNA, Maria; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oykos, 2018. p. 21-28.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; DIAS, Ana Maria Iorio. Políticas de Currículo Nacional na Educação Superior: sinal vermelho para a diversidade. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 7., João Pessoa, 2015. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 119-133.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm: Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui no Brasil o Dia Nacional do Educador Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o

FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm: Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-rcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2017d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2017e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 02 jan. 2020. BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 4 de dezembro de 2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei

nº 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica: 3ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Portal do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], n. 19, p. 1-28, 1999.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução de Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas Educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 15, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5850>. Acesso em: 01 nov. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edgardo M. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-12.

COSTA, Raquel da. **Estado, políticas de educação e ensino**: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2018.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulim; MARTINS, Pura Lucia Oliver.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Qualidade da Educação Brasileira Como Direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Guarapuava-PR, 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 2002.

ELLIOT, John. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. *In*: HUSBANDS, Christopher T. (ed.). **The performance school** – managing, teaching and learning in a performative culture, New York: Routledge Falmer, 2001. p. 192-209.

ENGUITA, Mariano Florestan. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 516, dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 04 jan. 2020.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007.

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.
- FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. O uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014. v. 2.
- FRANGELLA, Rita; DIAS, Rosanne. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 7-15, jan./mar. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-167, set. 2002.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- FUMAGALLI, Andrea. As finanças no comando bioeconômico do trabalho vivo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, n. 327, p. 11-12, 03 maio 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao327.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 171-186, maio/ago. 2009.
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade (neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. *In*: SIMPÓSIO O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11., São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.
- GALIAN, Cláudia; SILVA, Roberto. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas Curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 01, p. 57-67, jan./abr. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, jun. 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico contenido. *In*: CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1992, Santiago de Compostela, España. **Anales** [...]. Santiago de Compostela: CDEFP, 1992. p. 1-25. Disponível em: www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo. Acesso em: 17 out. 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da arte. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. **Gestão por resultados e eficiência na administração pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais**. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4652/72050100745.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 fev. 2019.

GONTIJO, José Romero Machado. **Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

GORZ, André. **O imaterial**. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. **A pesquisa documental histórica e a pesquisa bibliográfica: objetos de estudo e percursos metodológicos**. No prelo.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [s. l.], v. 1, p. 82-103, 2020.

HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. Teacher's professional lives: aspirations and actualities. *In*: GOODSON, Ivor; HARGREAVES, Andy. (eds.). **Teacher's professional lives**. London/Washington, DC: Falmer Press, 1996. p. 1-27.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. DOI: 10.22633/rpge.23il.11947.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: PAPIRUS, 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (Neo)Liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2017.

KLAUS, Viviane; PASINI LEANDRO, João Abel. Diálogos entre neoliberalismo, política e educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 21 jul. 2020.

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **A fábrica do homem endividado**. A guinada autoritária do neoliberalismo. Tradução de Selvino J. Assmann. Florianópolis: [s. n.], 2014.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antônio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 547-549.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Azogue Editorial, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (org.); BASSANEZI, C. (coord.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 926.

MEIRIEU, Philippe. Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 50, p. 97-108, 2019.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino Fundamental**. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de *et al.* **A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau**: sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985. MORIN, Edgard. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. **Jornal Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 dez. 1993.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **BNCC na sala de aula**: guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2020. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC**. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Critérios-de-Formação-v6-final.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

NAKAD, Fabrício Abdo. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos; PARRA, Gustavo. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación: elementos para una crítica de la(s) crítica(s). **Pedagogía y Saberes**, [s. l.], n. 43, p. 73, 2015.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 90, p. 223-238, 2005.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestre ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Du Bien-être des nations, le rôle du capital humain et social**. Paris: Les Éditions OCDE, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.28, p. 225-243, dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho Doente na Educação Básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2010. Disponível em: gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (org.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 153-158.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEREIRA, Gilson R. de M. **Servidão ambígua**: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001. (Coleção Ensaio Transversais).

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. La práctica como teoría del cambio: investigación sobre profesores y su formación. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 19, n. 3, p. 429-453, 2015.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34. p. 73-96. maio/ago. 2009.

PUENTES, Roberto Valdés. Formação, Identidade e Profissionalidade do professor da Educação Básica e do Ensino Superior no contexto Ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda intitulada Formação, identidade e profissionalização do professor de educação básica e do ensino superior, no Seminário Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores, realizado em Cuiabá, Mato Grosso, de 20 a 23 nov. 2005.

PRETI, Oreste. Educação a Distância e globalização: tendências e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 21, jan./abr. 1998.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. **Profissionalização dos professores**: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, Curitiba, v. 34, p. 169-184, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>.

RAIMANN, Elizabeth. **Concepções de trabalho e profissionalização docente**: sua redução à ação empreendedora. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROBERTSON, Susan. Teachers' work, restructuring and post-fordism: constructing the new 'professionalism'. *In:* HARGREAVES, Andy; GOODSON, Ivor. **Teachers' professional lives**. London/Washington, DC; Falmer Press, 1996. p. 28-55.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica**: analisando os fios condutores. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p-94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, Sirlene Camilo da Silva. **Políticas públicas regulatórias do Ensino Médio de 1961 a 2016**. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

RULLANI, Enzo; ROMANO, Luca. Dal fordismo realizzato ao post fordismo possibile: la difficile transizione. *In*: RULLANI, Enzo; ROMANO, Luca. **II postfordismo**. Milão: Etaslibri, 1998. p. 2-80.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, n. 32, p. 1-63, 2010.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. 2006. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHERER, Renata. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. 1. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014. v. 1.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Formação e trabalho docente nas reformas educacionais para o ensino fundamental: questões emblemáticas. *In*: DURLI, Zenilde; SILVA, Roberto Rafael Dias da; RIBEIRO, Vicente Neves da Silva (org.). **Formação docente em perspectiva**. Passo Fundo: Editora UFP, 2012. p. 29-46.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, Theodore William. **Investindo no povo**: o significado econômico da qualidade da população. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. São Paulo: Ed. Record, 1999.

SFREDO, Marta. **A produção da docência no Ensino Médio em impressos pedagógicos da segunda metade do século XX**: fundamentos de uma neodocência. São Leopoldo: Unisinos, no prelo.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 17 out. 2019.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas de Currículo, Ensino Médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes. **Revista Theomai**, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

SILVA Mônica Ribeiro da; FERRETI, Celso João. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, jul./set. 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e215997, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100544&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 nov.2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, p. 551-568, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, 2014, p. 127-156.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SOMMER, Robert; SOMMER, Bárbara. **A practical guide to behavioral research: tools and techniques**. New York: Oxford University Press, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p. 61-68, maio/ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de.; WARDE, Miriam Jorge.; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão docente**: contribuições do movimento profissão docente à consulta pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. São Paulo: Todos pela Educação, 2019b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/330.pdf?1641144770. Acesso em: 02 dez. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão professor**. São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: 1 dez. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. São Paulo: Todos pela Educação, 2019a. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

VARKEY FOUNDATION. **Global teacher status**. Index 2018. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n.1, mar./jun. 2015, p. 113-140. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 15 dez. 2018.

VERCELLONE, Carlo. Mais-valia: uma lei da exploração e do antagonismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, n. 327, p. 13-18, 03 maio 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao327.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora UnB, 1998.

VIEIRA, Jarbas; FEIJÓ, José. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente**: um estudo de políticas públicas a partir de 1990. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Narcea, 2006.

APÊNDICE A – DOCUMENTOS QUE COMPÕEM O *CORPUS* EMPÍRICO

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm: Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pecb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2018, de 4 de dezembro de 2018.** Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/103561-pcp015-18/file>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica: 3ª versão.** Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **BNCC na sala de aula:** guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2020. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC.** [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Critérios-de-Formação-v6-final.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.** [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Teachers matter:** attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão Professor.** São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: 1 dez. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão Docente**: Contribuições do Movimento Profissão Docente à Consulta Pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. São Paulo: Todos pela Educação, 2019b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/330.pdf?1641144770. Acesso em: 02 dez. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores**. São Paulo: Todos pela Educação, 2019c. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/>. Acesso em: 01 out. 2020.

VARKEY FOUNDATION. **Global teacher status**. Index 2018. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

APÊNDICE B – O QUE O TODOS PELA EDUCAÇÃO DIZ SOBRE A BNC-FORMAÇÃO

f t y i in ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

HOME QUEM SOMOS O QUE FAZEMOS EDUCAÇÃO JÁ! NOTÍCIAS PARTICIPE CONTATO APOIE

ANÁLISE: MUDANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES APROVADAS PELO CNE PODEM SER INÍCIO DE GRANDE TRANSFORMAÇÃO

14/11/2019 | POSICIONAMENTO

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou no início deste mês (novembro) uma resolução em que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Este documento traz um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a

PESQUISAR...

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

Educação Já
Municípios visa apoiar a melhoria da gestão educacional municipal

Eleições 2020:
Conheça o documento Educação Já Municípios, com propostas aos futuros prefeitos

f t y i in ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

HOME QUEM SOMOS O QUE FAZEMOS EDUCAÇÃO JÁ! NOTÍCIAS PARTICIPE CONTATO APOIE

Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Este documento traz um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a organização dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

O Todos Pela Educação, que já havia elencado, no *Educação Já!* (2018), a necessidade de mudanças nas DCN participou ativamente das discussões ao longo de 2019 e avalia que as novas diretrizes aprovadas podem representar o início de uma transformação profunda na formação inicial de professores no Brasil.

“Melhorar radicalmente a formação de professores requer uma série de políticas articuladas, pois o desafio não é simples: apesar de termos boas experiências no Brasil, a maioria dos cursos negligenciam a articulação da teoria com a prática, pouco tratam dos conteúdos que os futuros docentes deverão ensinar e estão descolados da realidade das escolas. Com as novas DCN, há uma clara indução para que esses desafios sejam enfrentados”, diz Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos Pela Educação.

Municípios, com propostas aos futuros prefeitos

Painel Educação Já Municípios:
ferramenta ajuda gestores a analisar dados e planejar o ensino municipal

Assista ao Webinário “Educação e eleições municipais”, com ministro Luís Roberto Barroso

Nota pública: Usar Fundeb para financiar

TOP

f t y i in ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

TODOS PELA EDUCAÇÃO HOME QUEM SOMOS O QUE FAZEMOS EDUCAÇÃO JÁ! NOTÍCIAS PARTICIPE CONTATO APOIE

Aprovadas por unanimidade

A discussão da matéria no CNE foi objeto de uma Comissão Bicameral (Educação Básica e Ensino Superior), presidida pela conselheira Maria Helena Guimarães de Castro e relatada pelo conselheiro Mozart Neves Ramos. A aprovação da nova Resolução se deu por unanimidade, após período de consulta pública e realização de audiência pública para debater a questão.

transferência de renda é descaço com a Educação

Todos participa de debate sobre gestão educacional na pandemia no evento Educação 360 Internacional

VEJA AS CONTRIBUIÇÕES QUE O TODOS PELA EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO PROFESSÃO DOCENTE APRESENTARAM DURANTE A CONSULTA PÚBLICA SOBRE AS NOVAS DCN



https://www.todospelaeducacao.org.br/unidade/noticias/377.html

TOP

f t y i in ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

TODOS PELA EDUCAÇÃO HOME QUEM SOMOS O QUE FAZEMOS EDUCAÇÃO JÁ! NOTÍCIAS PARTICIPE CONTATO APOIE

A nova Resolução substitui a anterior (Resolução nº 02/2015), que apontava em sentido desejável mas trazia pouca clareza sobre como os cursos deveriam efetivamente ser estruturados e não induzia a mudança de importantes instrumentos de regulação. Além disso, o último documento havia sido produzido antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigindo, portanto, revisão e atualização para que a formação inicial dos professores passasse a contemplar a BNCC de maneira explícita e intencional.

Abaixo são destacados os principais pontos positivos das novas DCN que podem melhorar a formação docente. Na sequência, ressalta-se também um importante ponto de atenção que precisará ser acompanhado ao longo dos próximos anos para que os avanços das novas DCN não sejam fragilizados. Além disso, uma série de políticas públicas devem ser reformuladas para que as novas DCN promovam a melhoria da qualidade dos cursos voltados à docência – por isso também apontaremos os principais aspectos que deverão ser priorizados em nível nacional daqui em diante.

Pontos positivos

1. Manutenção da carga horária em 3.200 horas

TOP

f t y i in ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

TODOS PELA EDUCAÇÃO HOME QUEM SOMOS O QUE FAZEMOS EDUCAÇÃO JÁ! NOTÍCIAS PARTICIPE CONTATO APOIE

Pontos positivos

1. Manutenção da carga horária em 3.200 horas

Foi mantida a carga horária mínima de 3.200 horas dos cursos de formação inicial de professores, a ser cumprida em no mínimo 8 semestres – o que é compatível com a de outros países e também com outros cursos de Ensino Superior no Brasil, especialmente aqueles com ênfase em competências práticas.
2. Definição de competências no perfil de quem concluiu o curso

O perfil esperado de um egresso dos cursos de formação de professores não era claro nas diretrizes anteriores (Resolução nº 02/2015) e avançou muito no novo documento, com a especificação dos conhecimentos e competências que os alunos devem dominar ao se formar. Adotada em muitos países com bons sistemas de formação inicial, essa medida é essencial para nortear os currículos das faculdades e induzir mudanças em outras políticas públicas, como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia a qualidade dos cursos oferecidos pelas universidades.
3. Cursos mais voltados para a prática e com ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo

A Resolução aprovada traz diretrizes para que os cursos sejam mais voltados para a prática de ensino, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação. Além disso, metade da

TOP



A Resolução aprovada traz diretrizes para que os cursos sejam mais voltados para a prática de ensino, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação. Além disso, metade da carga horária passa a ser destinada à aprendizagem dos conteúdos específicos que os futuros professores irão ensinar, assim como ao domínio pedagógico desses saberes (ou seja, como eles devem ser ensinados). Esse é o cerne da formação docente em países que efetivamente preparam seus professores para o início do exercício da profissão.

- Restrição ao uso da modalidade de Ensino a Distância (EAD) na parte prática da formação
Das 3.200 horas de carga horária total dos cursos de formação de professores, as novas diretrizes dizem que 800 horas são dedicadas à prática pedagógica, que devem ser trabalhadas de forma presencial. Assim, mesmo cursos em EAD terão, pelo menos, 25% da carga horária presencial. Essa medida vai na direção correta, dado que é inviável se desenvolver a distância, e com qualidade, as competências da formação mais ligadas à prática. Como 64% dos alunos que ingressam em cursos voltados à docência já estão no EAD, é fundamental delimitar seu uso para garantir que esses futuros professores tenham uma formação com mais qualidade.
- Flexibilização da carga horária da Segunda Licenciatura
As DCN recém aprovadas reduziram a carga horária necessária para alunos já licenciados cursarem uma Segunda Licenciatura: passou a ser de 760 horas, com possibilidade de aproveitamento de 200 horas (antes



As DCN recém aprovadas reduziram a carga horária necessária para alunos já licenciados cursarem uma Segunda Licenciatura: passou a ser de 760 horas, com possibilidade de aproveitamento de 200 horas (antes era de 1.200 horas, com possibilidade de aproveitamento de 400 horas). Atualmente, cerca de 25% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dão aula em disciplinas diferentes daquelas para as quais são licenciados (ver tabela abaixo). Ou seja, precisariam de uma Segunda Licenciatura para terem a formação adequada para a disciplina que lecionam. Como já passaram pela formação em licenciatura, têm experiência de sala de aula e também com o conteúdo curricular, por isso, uma formação mais rápida pode ser mais interessante.

Qual a formação do atual docente	Grupos de professores segundo a formação que tiveram						
	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7
	Formação necessária (Licenciatura na área que leciona ou Bacharelado na área + complementação pedagógica)	Licenciatura em alguma disciplina da BCC, mas leciona outra disciplina	Licenciatura em Pedagogia	Outro bacharelado com complementação pedagógica	Bacharelado na disciplina que leciona sem complementação	Outra formação de Ensino Superior	Docente sem ensino superior completo
% de turmas atendidas por professores de cada grupo							
Anos finais do Ens. Fund.	55,2	15,1	25,4%	9,6	1,7	1,4	3,9
Ensino Médio	61,9	19,4	25,0%	4,4	2,0	2,0	4,9

Segunda Licenciatura

Estes são os professores que necessitariam de



Fonte: censo da Educação Superior, MEC/INEP. Elaboração: Todos Pela Educação. Clique na imagem para ver em tamanho maior.

Ponto de atenção

Flexibilização da carga horária da Formação Pedagógica para Graduados

A Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – também conhecida como “complementação pedagógica” – é um curso oferecido para bacharéis que buscam obter habilitação para atuar como professor da Educação Básica. As DCN aprovadas reduziram drasticamente a carga horária total destes cursos, que passou de 1.400 horas (com possibilidade de aproveitamento de 400 horas) para 760 horas (sem possibilidade de aproveitamento). Conforme apontado pelo Todos Pela Educação durante a etapa de consulta pública, essa redução de quase 50% do tempo gera grande preocupação, por cinco principais razões:

- A redução da carga horária para esse tipo de formação não encontra respaldo em outras experiências internacionais. Em outros países, a carga horária para a complementação pedagógica é semelhante a um mestrado profissional – por exemplo, no Chile é de 1.080 horas, na Finlândia, 1.560 horas e em Portugal, 3.120 horas.
- Não existe um sistema de regulação que garanta um patamar mínimo de qualidade para esses cursos. Eles

[f](#) [t](#) [v](#) [i](#) [i](#)

ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

TODOS PELA EDUCAÇÃO

[HOME](#) [QUEM SOMOS](#) [O QUE FAZEMOS](#) [EDUCAÇÃO JÁ!](#) [NOTÍCIAS](#) [PARTICIPE](#) [CONTATO](#) [APOIE](#)

não são avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e os concluintes não fazem o Enade. Além disso, os cursos podem ser oferecidos por qualquer IES, mesmo que esta não tenha o curso de graduação correspondente.

- Essa medida vai na contramão do objetivo da Resolução aprovada, que propõe a valorização e profissionalização da docência. Com essa nova carga horária, em menos de 1 ano um graduado em qualquer área se habilita para se tornar docente. Assim, reforça-se a visão de que qualquer profissional possa ser professor e que a docência não requer um conjunto de conhecimentos específicos que são complexos e necessitam de um relevante período de tempo e prática para serem adquiridos.
- Independentemente da primeira graduação do indivíduo e de experiências prévias, a carga horária exigida é a mesma. Por exemplo: um bacharel em matemática que já é professor há anos e um bacharel em administração que nunca deu aula cursam as mesmas 760 horas para obter a Formação Pedagógica em matemática.
- Diferente do que se imagina, são poucos os atuais professores que precisariam de formação pedagógica para passar a ter formação adequada para a docência. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por exemplo, aproximadamente 6% dos atuais docentes são bacharéis que não possuem formação pedagógica (ver tabela abaixo). A medida, logo, não se justifica.

[TOP](#)

[f](#) [t](#) [v](#) [i](#) [i](#)

ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

TODOS PELA EDUCAÇÃO

[HOME](#) [QUEM SOMOS](#) [O QUE FAZEMOS](#) [EDUCAÇÃO JÁ!](#) [NOTÍCIAS](#) [PARTICIPE](#) [CONTATO](#) [APOIE](#)

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Qual a formação do atual docente?	Formação necessária (Licenciatura na área que leciona ou Bacharel na área + complementação pedagógica)	Licenciatura em alguma disciplina de BCC, mas leciona outra disciplina	Licenciatura em Pedagogia	Outro bacharelado com complementação pedagógica	Bacharelado na disciplina que leciona sem complementação	Outra formação de Ensino Superior	Docente sem ensino superior completo
% de lumnas atendidas por professores de cada grupo							
Anos finais do Ens. Fund.	55,2	15,1	9,6	1,7	1,4	5,3%	3,9
Ensino Médio	61,9	19,4	4,4	2,0	2,0	6,5%	4,9

Complementação Pedagógica

Estes são os professores que necessitam de complementação pedagógica para passarem a ter uma formação necessária para a docência

Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/ Inep. Elaboração: Todos Pela Educação. Clique na imagem para ver em tamanho maior.

Por esses motivos, preocupa a diretriz aprovada de redução da carga horária da Formação Pedagógica para Graduados. Será preciso acompanhar o que ocorrerá com estes cursos nos próximos anos e criar políticas que assegurem a qualidade dessa formação.

E agora?

[f](#) [t](#) [v](#) [i](#) [i](#)

ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...

TODOS PELA EDUCAÇÃO

[HOME](#) [QUEM SOMOS](#) [O QUE FAZEMOS](#) [EDUCAÇÃO JÁ!](#) [NOTÍCIAS](#) [PARTICIPE](#) [CONTATO](#) [APOIE](#)

O que deve ser feito a partir das novas DCN para garantir as melhorias na formação inicial de professores?

Para que as mudanças trazidas pelas novas DCN se efetivem e promovam impactos concretos na formação inicial de professores, será fundamental que o tema seja priorizado pelo Ministério da Educação (MEC). De mais importante, o MEC precisará promover melhorias no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), refletindo as normativas aprovadas nas DCN nos mecanismos de regulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Isso significa mudar os critérios e indicadores de qualidade e os instrumentos de avaliação desses cursos. Nesse sentido, se destacam:

- Mudanças no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)- A matriz de competências que direciona a prova do Enade para Pedagogia e Licenciaturas deve ser reestruturada à luz das competências trazidas no perfil do egresso indicado nas DCN. A própria Resolução aprovada pelo CNE já prevê a reelaboração do Enade em consonância com as novas diretrizes.- O desempenho dos estudantes de cursos de formação de professores deveria passar a ser avaliado anualmente. Além disso, as notas do Enade necessitam permitir comparações ao longo do tempo, adotando metodologias próprias para isso (como, por exemplo, a que utiliza o conceito de Teoria de Resposta ao Item).
 - Os concluintes dos cursos de Formação Pedagógica para Graduados devem passar a ser considerados no
- [TOP](#)









ACESSIBILIDADE CONTRASTE PESQUISAR...


TODOS PELA EDUCAÇÃO

[HOME](#) [QUEM SOMOS](#) [O QUE FAZEMOS](#) [EDUCAÇÃO JÁ!](#) [NOTÍCIAS](#) [PARTICIPE](#) [CONTATO](#) [APOIE](#)

– Os concluintes dos cursos de Formação Pedagógica para Graduados devem passar a ser considerados no Enade (atualmente, não realizam o exame). Como esses cursos habilitam profissionais para a docência, é importante que exista um acompanhamento do desempenho dos alunos concluintes desses cursos.

2. Mudanças nos instrumentos e indicadores que avaliam os cursos e são utilizados nos processos de autorização, reconhecimento e renovação para funcionamento– É preciso que se criem instrumentos e indicadores específicos para os cursos de Pedagogias e demais Licenciaturas, dando mais peso e relevância na avaliação final dos cursos para os fatores apontados pelas DCN como essenciais para formar bons professores, tais como a ênfase na prática de ensino e a estruturação dos estágios supervisionados. Esse não é o caso dos atuais instrumentos e indicadores utilizados pelo Inep/MEC.- A nova Resolução dispõe que os cursos EAD deverão apresentar fundamentação teórica para embasar o uso do EAD em cada componente curricular. É central que a avaliação dos cursos EAD incorpore essa dimensão.

– Os cursos de Formação Pedagógica para Graduados devem passar por processos de autorização, reconhecimento e renovação semelhantes aos quais os outros cursos voltados à docência de 3.200 horas são submetidos, buscando dar transparência sobre sua qualidade.



TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação inicial de professores.**

São Paulo: Todos pela Educação, 2019c. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/>. Acesso em: 01 out. 2020.