

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO  
TRABALHO – EDUCAÇÃO**

**BRUNA OLIVEIRA DOS SANTOS**

**A DOCÊNCIA NA ÓTICA DAS DCN: FORMAÇÃO PARA QUAL  
TRABALHO?**

**Dissertação apresentada ao Curso  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal Fluminense,  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre, no  
Campo de Confluência: Trabalho e  
Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> ZULEIDE S. SILVEIRA**

**Niterói  
2017**

**BRUNA OLIVEIRA DOS SANTOS**

**A DOCÊNCIA NA ÓTICA DAS DCN: FORMAÇÃO PARA QUAL  
TRABALHO?**

**Dissertação apresentada ao Curso  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal Fluminense,  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre, no  
Campo de Confluência: Trabalho e  
Educação.**

**Aprovado em** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Zuleide Simas da Silveira (Presidente – UFF)**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup>. Inês do Rego Monteiro Bomfim (Banca- UFF)**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup>. Gilcilene Dasmaceno Barão (Banca – UERJ/FEBF)**

---

**Prof. Dr.<sup>a</sup>. Lia Vargas Tiriba (Banca – UFF)**

**Niterói  
2017**

S237d Santos, Bruna Oliveira dos  
A Docência na ótica das DCN: formação para qual  
trabalho? / Bruna Oliveira dos Santos ; Zuleide Simas da  
Silveira, orientadora. Niterói, 2017.  
255 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Niterói, 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2017.m.11212186796>

1. Trabalho e Educação. 2. Política Educacional. 3.  
Docência. 4. Diretrizes. 5. Produção intelectual. I.  
Título II. Silveira, Zuleide Simas da, orientadora. III.  
Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD -

Dedico este trabalho àquelas professoras e professores que não fogem à luta na certeza de que mudar é possível.

## AGRADECIMENTOS

Diante de uma conjuntura política sombria e de muita resistência por parte da classe trabalhadora brasileira, principalmente de recorte racial e de gênero, cabe questionar se temos o que agradecer. Entretanto, sabendo que a realidade é síntese de múltiplas determinações, este momento também representa um avanço no processo de formação humana, na interação com o objeto e sua transformação, me permitindo, ainda que reservado, agradecer.

É bem verdade que tal processo ao mesmo tempo em que é solitário é também fortalecido por pessoas que lhe ofertam em momentos precisos bons pensamentos para fazer continuar a engrenagem da vida. E, depois de uma longa batalha e uma tortuosa caminhada na construção desta pesquisa expresso aqui meus sinceros agradecimentos aos que me auxiliaram e não me faltaram apoio no decorrer deste estudo.

Minha gratidão eterna à minha mãe Sônia e minha irmã Bianca que me proporcionaram tudo para a execução deste trabalho, apoiando, sofrendo e alegrando-se junto comigo. Ansiosas estavam por esta finalização. A uma amiga especial que considero mãe, Edileia Lins, que esteve comigo em cada momento que precisei me aconselhando e vibrando pelo meu sucesso com muita atenção e carinho.

Aos amigos, em especial, à Samantha Souza, companheira de curso, que juntas nos fortalecemos e nos solidarizamos nesta empreitada. Ficarão marcados todos os momentos em meu coração. Agradeço também à Ana Paula, amiga de longa data sempre a disposição para o que precisar, bem como à Cilda Salles, Catiane Fernandes, Débora Floresta, Elina Silva que de alguma forma me incentivaram na conclusão deste estudo. Aos colegas de turma, só tenho a agradecer as sugestões, críticas e trocas de conhecimentos. Como aprendi com vocês!

Aos professores do programa de pós-graduação da UFF, e em especial, aos docentes da linha Trabalho e Educação, que nos proporcionaram um mergulho necessário e consciente às produções marxistas. Foram fundamentais para compreender a realidade para além das aparências.

À professora e orientadora Zuleide Silveira pelo competente trabalho de orientação e formação. Gratidão à banca de defesa. É uma honra ser avaliada por estas mulheres que em seus espaços tem a frente à defesa de uma formação humana consciente.

À todxs aquelxs que durante este processo de formação contribuíram para o meu aperfeiçoamento enquanto sujeito social. Obrigada!

Nossos ídolos  
Ainda são os mesmos  
E as aparências, as aparências  
Não enganam, não  
Você diz que depois deles  
Não apareceu mais ninguém  
Você pode até dizer  
Que eu estou por fora  
Ou então  
Que eu estou enganando  
Mas é você  
Que ama o passado  
E que não vê  
É você  
Que ama o passado  
E que não vê  
Que o novo sempre vem

*Como nossos pais.*

*Belchior*

## RESUMO

Considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho que tem refletido e modificado as políticas sociais, sobretudo a educação, este estudo destinou-se a analisar os sentidos da formação e do trabalho docente que se manifestam nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica aprovadas em 2015 a partir do Parecer CNE/CP nº2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, fazendo a reconstrução histórica dos processos que engendraram a sua elaboração a partir dos anos de 1990 em continuidade até a aprovação dos documentos legais. A presente dissertação está organizada em três capítulos com o objetivo de compreender como as formulações e ações do Estado às políticas de formação e trabalho docente foi organizada com o intuito de adequar o professor a lógica do mundo do trabalho que atenda as exigências do modo de produção capitalista. No primeiro capítulo discutiremos como o capital para se reproduzir reestruturou as bases de produção capaz de instaurar uma nova sociabilidade, pensando assim para a formação e trabalho docente um trabalhador de novo tipo que atenda aos requisitos necessários a (con) formação dos valores da ideologia dominante, sob as determinações advindas dos organismos supranacionais. No segundo capítulo, pautando o trabalho como categoria de análise para compreender as relações sociais em seu sentido histórico-ontológico e sua relação com a educação. Partindo desse entendimento discutimos a natureza do trabalho docente, sua especificidade no modo de produção capitalista e suas potencialidades diante dos processos formativos que vise a emancipação social. No terceiro capítulo, aprofundamos a investigação sobre o objeto – as DCN aprovadas em 2015, evidenciando suas contradições e a concepção de trabalho representada nas discussões sobre currículo, o que é a docência e a valorização da carreira. Trouxemos para a pesquisa a perspectiva da práxis como forma alternativa de pensar a formação e o trabalho docente na construção de um projeto de docência para além do capital. Tomamos por base os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético que nos possibilitou compreender a totalidade, aparência e essência e as mediações que a realidade nos apresenta. Ao fazer a análise teórica da conjuntura nacional no período determinado da relação trabalho e educação, o estudo mostrou que a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a docência se configura como um projeto nacional para a docência em nível superior que tem por finalidade adequar-se as exigências da formação e do trabalho para atender a educação desenvolvida para/na “sociedade do conhecimento”. Entretanto, consideramos necessária a discussão propositiva em torno de alternativas à formação para a emancipação humana que contribua para a transformação social das relações e do modo de produzir e reproduzir a vida.

**Palavras-chave:** Trabalho e Educação, Formação e Trabalho docente, Capitalismo, Diretrizes.

## ABSTRACT

Considering the changes in the world of work that have reflected and modified social policies, especially education, this study aimed to analyze the meanings of teaching work that are manifested in the new National Curricular Guidelines for initial and continuing training of professionals And the Opinion CNE/CP n° 2/2015 and Resolution CNE/CP n° 2/2015, with a historical reconstruction of the processes that led to its elaboration from the 1990s onwards until the Legal documents. The present dissertation is organized in three chapters with the purpose of understanding how the formulations and actions of the State to the policies of formation and teaching work was organized with the purpose of adjusting the teacher to the logic of the world of work that meets the requirements of the mode of production capitalist. In the first chapter we will discuss how the capital to reproduce restructured the bases of production capable of instituting a new sociability, thus thinking for training and teaching work a new type of worker that meets the requirements necessary to (con) formation of the values of the dominant ideology, under the determinations coming from the supranational organisms. In the second chapter, work is classified as a category of analysis to understand social relations in its historical-ontological sense and its relation to education. Starting from this understanding, we discuss the nature of the teaching work, its specificity in the capitalist mode of production and its potentialities in the formative processes that aim at social emancipation. In the third chapter, we further investigate the object - the DCN adopted in 2015, highlighting their contradictions and the conception of work represented in the discussions about curriculum, which is teaching and career enhancement. We have brought to the investigation the perspective of praxis as an alternative way of thinking about formation and the teaching work in the construction of a teaching project beyond capital. We take as a base the theoretical-methodological foundations of historical-dialectical materialism that enabled us to understand the totality, appearance and essence and the mediations that reality presents us. In doing the theoretical analysis of the national conjuncture in the determined period of the relationship between work and education, the study showed that the elaboration of national curricular guidelines for teaching is configured as a national project for teaching at a higher level whose purpose is to adapt the Requirements of training and work to meet the education developed for the "knowledge society". However, we consider necessary the propositional discussion about alternatives to formation that training for human emancipation that contributes to the social transformation of relationships and the way of producing and reproducing life.

**Keywords:** Labor and Education, Training and Teaching, Capitalism, Guidelines.

## **ABREVIATURAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BM – Banco Mundial.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a distância

FMI – Fundo Monetário Internacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

Mercosul – Mercado Comum do Sul.

NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PAR – Plano de ações articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PISA - Programme for International Student Assessment

PREAL – Programa de Reformas Educacionais para a América Latina.

TALIS - Teaching and Learning International Survey

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UE – União Europeia.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	21
CAPÍTULO I - ASPECTOS DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES ENTRE CAPITAL E TRABALHO NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	29
1.1- A CRISE DO CAPITAL NOS ANOS DE 1990 E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO.....	30
1.1.1 MODERNIDADE NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL .....	41
1.2 – O FIM DA SOCIEDADE DO TRABALHO E A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO – A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TIPO DE EDUCADOR. ....	46
1.3 - ORGANISMOS SUPRANACIONAIS – INDICADORES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE.....	51
1.4 – AS COMPETÊNCIAS E O CAPITAL INTELECTUAL – DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. ....	67
1.4.1 – A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ÚNICO PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. ....	72
CAPÍTULO II – A CATEGORIA TRABALHO E O SENTIDO DA DOCÊNCIA – ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	75
2.1 - O SENTIDO HISTÓRICO-ONTOLÓGICO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO– A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL.....	76
2.2 A FORMA HISTÓRICA DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E O TRABALHO ALIENADO.....	82
2.3 - A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE – BREVES ANÁLISES.....	90
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ENTRE DIRETRIZES PARA A DOCÊNCIA E A PEDAGOGIA MARXISTA: REFERÊNCIAS PARA A PRÁXIS DO EDUCADOR. ....	99
3.1 – A POLÍTICA EDUCACIONAL CONSTITUINDO A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE – A ATUAÇÃO DO CNE E DA CAPES E O NOVO PAPEL DA UNIVERSIDADE.....	100

<b>3.2 – A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DOCENTE PRESENTE NAS DCN DE 2015 – ANÁLISE DO PARECER CNE/CP Nº 2/2015 E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015.....</b>	<b>131</b>
<b>3.3 – A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO NACIONAL – A FORMAÇÃO E O TRABALHO PARA ALÉM DO CAPITAL. ....</b>	<b>224</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>243</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como questão central analisar criticamente a concepção de formação e trabalho docente que se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica aprovadas em 2015<sup>1</sup>, na qual uma série de medidas político-jurídicas<sup>2</sup> buscam repensar a formação inicial e continuada, bem como a valorização dos profissionais com o objetivo de “dar maior organicidade” em consonância ao projeto de política nacional em construção para estes trabalhadores.

Buscamos assim apreender também as disputas de projetos de sociedade e de educação em torno da formação do docente por mediação das DCN 2015. Por outro lado, desvelar os sentidos e significados da atividade trabalho que norteiam a práxis do trabalhador docente, bem como analisar de que modo tais projetos, disputas colocados para a formação e trabalho que se materializam na organização curricular e na política de valorização dos profissionais do magistério.

Compreendemos que nosso objeto de pesquisa - as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica aprovadas em 2015, a partir do Parecer CNE/CP nº2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 se concentram em uma normatização que busca consolidar e, portanto, unificar e organizar a política nacional para a formação e o trabalho docente no intento de estabelecer o “perfil desejado historicamente”, incorporando assim parte dos anseios dos profissionais da educação que reivindicam uma formação de qualidade, por outro lado, desconsiderando uma formação omnilateral que vise a emancipação humana, de modo a regular as ações que as instituições superiores de educação, as redes

---

<sup>1</sup> O termo empregado na presente pesquisa entende a concepção de trabalhadores da educação da área do magistério que não se restringe apenas ao professorado, englobando também os Pedagogos (orientadores, supervisores, administradores educacionais que também podem atuar como professores da educação infantil, dos cursos normais e do primeiro segmento do ensino fundamental), visto que as DCNs também passam a inclui-los. Segundo está previsto na LDB nº 9394/96 estes trabalhadores estão definidos da seguinte forma: “Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Nesta pesquisa, estamos nos reportando somente a categoria com formação em nível superior, os quais a presente lei distingue como professores – inciso I e trabalhadores - inciso II.

<sup>2</sup> Toda legislação é resultado da luta de classe. É fruto do embate teórico e político sobre a formação dos profissionais da educação materializadas na normatização legal, a qual se consolidou a proposta hegemônica vigente.

e os sistemas de ensino deverão efetivar na construção do conhecimento e da prática do profissional do magistério, através dos conteúdos básicos comuns, tempo de formação, formação na prática continuada, valorização da carreira e condições de trabalho seja no âmbito público ou particular.

Cabe ressaltar sua aparente continuidade e complementaridade com o Parecer CNE/CP nº5/2005 e Parecer CNE/CP nº 3/2006 como parte de um arcabouço legal de contrarreformas<sup>3</sup> educacionais que se desencadeiam com a implantação das políticas neoliberais no Brasil, a partir dos anos de 1990, sob as orientações dos organismos supranacionais<sup>4</sup> consensual as determinações do Estado.

Passados 15 anos depois da vigência das DCN de 2002<sup>5</sup> para todos os cursos de licenciatura e 11 anos após a homologação das DCN-2006 para o curso de Pedagogia, o CNE designou a reconstituição da Comissão responsável pela análise das diretrizes a partir de 2012 com o intuito de repensar a formação, submetendo a versão preliminar do documento ao que eles chamam de reuniões ampliadas e discussão pública, a qual congregou além de diversos intelectuais membros das comissões temáticas do MEC, as entidades representativas institucionais ou de coletivos, bem como a realização de eventos e fóruns. Também ressaltaram a participação dos membros às discussões suscitadas na reformulação do PNE<sup>6</sup>, nas quais as deliberações assumidas nas

---

<sup>3</sup> Gramsci caracteriza a contrarreforma “como uma reorganização da estrutura do capital, restaurando sua estrutura, na verdade é a Contrarreforma, [...] de resto, como todas as restaurações, não foi um bloco homogêneo, mas uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo” (Cadernos do Cárcere, 5, 143)

<sup>4</sup> Silveira (2011, 2015b, 2016) nos esclarece de forma objetiva as características destes organismos, considerando-os como organismos supranacionais, o qual tal termo será também adotado a presente pesquisa. Ela nos explica que tais agências atuam em escala global manifestando os interesses gerais papel dos Estados-nações e da classe dominante no poder na lógica competitiva da economia “que se manifestam no seio, tanto de países de capitalismo central, quanto de capitalismo dependente”. Segundo Silveira (2016, p. 904) a criação dos organismos supranacionais “atesta o papel decisivo do poder político de Estado no processo de integração econômica, cujas estruturas econômicas e políticas intra-bloco e entre blocos são determinadas e determinantes pelas/das relações imperialismo e dependência”. Seu caráter supranacional se configura na “interpenetração” sobre os aspectos sociais e econômicos entre os países com vistas a integrar a visão dominante de sustentação do capital “como um modo de relação social e produção insuperável, escamoteando, assim, o antagonismo entre classes” (SILVEIRA, 2012, p. 3).

<sup>5</sup> Após a criação do CNE (Lei nº 9.131 de 1995) e da promulgação da LDB 9394/96, a qual define em seu art. 53, inciso II, que as universidades deverão organizar os currículos dos cursos de graduação de acordo com as diretrizes pertinentes, foram instituídas as DCNs por meio das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº2/2002, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Estas diretrizes desenvolvidas para todos os cursos de graduação de licenciatura plena foram caracterizadas com cunho ideológico no âmbito da formação para o mercado de trabalho, onde textualmente podemos perceber o sentido da pedagogia das competências para esta formação.

<sup>6</sup> As metas são de número 15 a 18 e tratam da formação e valorização do magistério.

Conferências Nacionais de Educação em 2010 e 2014 foram incorporadas nas DCN 2015.

Podemos perceber que a finalidade de regulamentar a formação dos profissionais do magistério por meio de arcabouço legal tem a ver com a articulação da formação para o trabalho ao projeto de contrarreformas mais amplas da sociedade que, por sua vez, se articulam ao cenário político nacional e internacional de adequação e subordinação à lógica do mercado, desenvolvendo políticas de controle, avaliação, meritocracia, desempenho e compromisso com a educação do trabalhador de novo tipo. Concordamos com Macedo (2011) que nos informa que

Atualmente, a importância dada ao “professor como profissional” está ligada a práticas de avaliação permanente do seu trabalho, das suas competências levando ao seu monitoramento, a alteração da sua remuneração por produtividade, dentre outros. O objetivo é instituir uma forma de controle sobre o trabalho do professor, pela via da estratificação da categoria destes trabalhadores. (2011, p. 236)

Com efeito, o presente estudo buscou na empiria do objeto as contradições que se manifestam nos documentos legais, o que permitiu captar simultaneamente em sua essência os objetivos e princípios articulados em prol de um projeto nacional de educação atrelado às demandas de internacionalização do capital nos tempos atuais, com marco temporal em fins da década de 1990 até o presente histórico de vigência da legislação, explicitamente, dos governos de Fernando Henrique Cardoso à Dilma Rousseff.

Com esta finalidade, esta pesquisa em questão visou dar prosseguimento às investigações sobre as questões envolvendo a relação trabalho e educação e a formação do educador, iniciadas a partir da Reforma Curricular do curso de Pedagogia, que se manifestou no ano de 2005 na faculdade de educação da Baixada Fluminense campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em que graduei e que movimentou todo o corpo discente, no qual na direção do Centro Acadêmico daquele campus pudemos aprofundar nos debates em torno da centralidade da categoria trabalho na proposta curricular e a luta pela manutenção de disciplinas que abordam a relação trabalho e educação e a crítica à economia política sobre a configuração do curso de modo a contribuir na construção da reformulação de sua grade curricular, instigando-me a aprofundar os estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação na formação para o trabalho docente.

Assim, as primeiras aproximações ao observar a concepção de formação e trabalho do educador a partir da mediação desta normatização em tela na tentativa de realizar este percurso investigativo, suscitaram questões sobre qual a concepção de trabalho que formatou a prática do profissional do magistério no presente histórico? Quais interesses de classe existentes ao lançar a proposta de política nacional à formação para o trabalho do educador? E mais, qual o projeto de educação em curso que a formação do educador atenda a princípios e objetivos? A concepção de trabalho presente nas DCN será a mesma que entidades políticas, sindicais e acadêmicas dos trabalhadores em educação reivindicam para a formação no âmbito dos profissionais do magistério? São estas as questões que possibilitaram pensar no desenvolvimento desta pesquisa, no entanto, perseguiremos aqueles que se relacionam com os objetivos deste trabalho.

Nosso objetivo geral na produção desta pesquisa foi analisar a concepção de trabalho docente que se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério aprovadas em 2015. O desenvolvimento dos capítulos deu conta de investigar de modo específico, as disputas de projetos de sociedade e de educação, historicamente existentes em torno da formação docente; apreender os sentidos da atividade trabalho que norteiam a práxis do trabalhador docente, bem como analisar os sentidos da formação e trabalho docente materializados nas DCN de 2015 diante do contexto de um projeto de política nacional para os profissionais do magistério ao apresentar a organização dos currículos e da valorização do trabalho docente para a formação do educador.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO**

Este estudo segue a linha de pesquisa teórico-metodológica na qual compreendemos o trabalho enquanto categoria fundante dos processos sociais em seu sentido histórico e ontológico, uma vez que é a atividade essencialmente humana. É pelo e no trabalho que o homem se forma e reproduz sua humanidade, produzindo assim, sua existência de geração em geração. (FRIGOTTO, 2006). Sob esta perspectiva, o homem para reproduzir-se necessita aprender a produzir sua própria existência, tornando-se homem, num processo biológico-físico-social e cultural. Este aprendizado através do trabalho é ao mesmo tempo a formação do homem, ou seja, se configura também como um processo educativo. A “origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007a, p. 3-4).

Entretanto, em sua forma histórica, particularmente segundo o modo de organizar a produção e reprodução da vida na sociedade capitalista, com o surgimento da propriedade privada e a divisão social do trabalho, este adquire uma dimensão alienada, subjugada e explorada, que expropria do homem a sua condição de existência (SAVIANI, 2007a, FRIGOTTO, 2006, FRANCO, 2005). Do mesmo modo, a educação no modo de produção capitalista adquiriu papel histórico e socialmente determinado pela divisão por classes, seguindo a concepção de adequação a organização do capital, articulando, ao longo de seu desenvolvimento na sociedade moderna um aglomerado de teorias e tendências pedagógicas não-críticas (SAVIANI, 2012a) que tentam conformar os sujeitos sociais por meio de métodos, conteúdos e formas práticas, objetivando a superação dos conflitos e distorções no processo de aprendizagem.

Com efeito, estas teorias e tendências tomam “a educação como instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade, adaptando e incluindo os sujeitos sociais aos papéis designados nesta sociedade capitalista.” (SAVIANI, 2012a, p. 3).

Assim, em sua perspectiva histórica na sociedade capitalista atual, podemos identificar as transformações no mundo do trabalho a partir da implantação das políticas neoliberais no Brasil nos anos de 1990. Devido a crise estrutural do capital que teve como saída a reorganização política e econômica intensificou-se o processo de mercantilização da educação como um dos instrumentos de produção e de crescimento da economia que levou à mudanças previstas através da contrarreforma do Estado viabilizadas por um projeto conservador e privatizante.

Isto se deve as modificações ocorridas no modelo de produção em que colocou para a inovação de base científica e tecnológica os produtos e serviços às novas formas de trabalho, estruturando a ideia da necessidade de maior qualificação e formação dos trabalhadores para atender as novas técnicas e formas organizacionais, tornando o conhecimento e a informação centrais para o crescimento econômico.

Daí que as teses da sociedade pós-moderna declararam que o trabalho cedeu lugar ao conhecimento, como podemos perceber em inúmeras produções acadêmicas, principalmente no âmbito educacional, acreditando que outras questões para além do trabalho ressurgiram como questões principais para se definir a nova organização societal que são relevantes ao processo sócio-histórico como habilidades, domínio do conhecimento, aprender a aprender, interação, linguagens, construção da personalidade,

desconsiderando a totalidade da realidade em que se fundam os processos sociais, contribuindo assim, para a consolidação da ideologia da chamada da sociedade pós-moderna (HARVEY, 2014; DUARTE, 2008b; SILVEIRA, 2011), muito articulada as novas perspectivas da educação para o século XXI.

Santos (2009) ao identificar o conhecimento como produtor de valor na nova sociabilidade capitalista apresenta as teses da Teoria do Capital Intelectual, cuja ideia afirma ser o conhecimento a categoria principal que movimenta a produção de riquezas, gerando valor ao saber, de modo a tratar a formação das potencialidades do trabalhador como um produto que seja apropriado pela empresa ou pela equipe de trabalho, sobre aquilo que tinha o aspecto singular pertencente somente ao trabalhador<sup>7</sup>.

Identificamos nesse estudo a constituição de um “trabalhador de novo tipo”, ao qual destina-se uma formação permeada pela lógica da pedagogia das competências, na qual o conhecimento a ser adquirido relaciona-se diretamente ou prioritariamente à valorização de saberes sociais tangíveis como a formação de atitudes e procedimentos receptivos às mudanças no plano econômico e social. Nesse bojo, a formação e trabalho docente incorpora tal estratégia na promoção, colaboração e compromisso de “formar novas mentalidades articuladas a nova dinâmica da sociabilidade burguesa” (MACEDO, 2011, p. 209) que tem seu discurso e fundamento na sociedade do conhecimento, das novas tecnologias e da informação.

É importante entender que a educação cumpre duplo papel social de solucionar os conflitos e as distorções e promover a integração de seus membros, de forma harmoniosa. Tal ideologia requer do educador uma formação adequada a transmissão de valores e comportamentos do projeto neoliberal corporativo às necessidades estritas do mercado de trabalho (SILVEIRA, 2015a), difundindo a ideologia da classe dominante no sentido de homogeneizar as relações sociais de classe.

Situamos assim tais mudanças a partir das deliberações aprovadas na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien<sup>8</sup> em 1990 na Tailândia que contou com o

---

<sup>7</sup> Para maiores detalhes sobre a teoria do Capital intelectual, ver verbete no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

<sup>8</sup> Conferência promovida pela ONU. A ideia da Conferência centrava-se no principal eixo norteador da reforma educacional, o qual era a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" cujo objetivo consistia na ideia de que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deveria estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade,

compromisso firmado por diversos países em assegurar uma ‘educação básica de qualidade’ a crianças, jovens e adultos, consolidados no Plano Decenal de Educação para Todos gestado desde a presidência de Itamar Franco, dando continuidade por FHC e sendo resgatado no governo Lula da Silva com continuidade sob novas bases no governo Dilma Rousseff.

Importante dizer a interferência também dos organismos supranacionais, organizações não-governamentais, empresários, entre outros, que firmaram seguir a cartilha da ideologia neoliberal de novos padrões da gestão e do financiamento social, descentralização, privatização e, sobretudo, avaliação. Neste sentido, encontramos uma série de documentos que justificam o papel da educação no cenário econômico e o papel do educador na promoção de uma educação que vise atender a este cenário por meio de políticas para a formação docente e de avaliação subsidiadas, elaboradas e defendidas pelo BM/FMI, OCDE, UNESCO.

Estes organismos supranacionais disseminam a ideia dos novos tempos a partir de uma formação que esteja pautada na concepção de educação tecnológica. Para obter uma economia ativa e tornar o “Estado supostamente eficaz e competitivo” (SILVEIRA, 2011, p. 217), a universidade passa a ser o lócus dessa produção, reconfigurando o seu papel diante da produtividade e formação de trabalhadores de novo tipo. Assim,

[...] no contexto pós-moderno de sociedade pós-industrial, a universidade, desvincilhada das questões e dos metarrelatos exclusivos do modelo humboldtiano, deixaria de atender ao projeto de nacionalidade do Estado, passando a desempenhar um papel de cunho utilitarista, voltando-se, tão somente, para a “mercantilização do saber”, com base na diferenciação e hierarquização de instituições de ensino superior (institutos, centros, universidades, etc.). Neste cenário, o capitalismo viria solucionar o problema do financiamento da investigação científica, por meio da criação de fundações de pesquisa privadas, estatais ou mistas, que transfeririam verba para programas e departamentos universitários. Neste sentido, a eficiência e legitimidade da universidade só poderiam ser avaliadas segundo critérios de mercado (ibid., passim apud SILVEIRA, 2011, p. 219).

Esta discussão é importante, a qual aprofundaremos mais adiante, todavia já nos deixa claro que é neste contexto que se desenvolve a concepção de educação tecnológica coerentemente com a dinâmica da internacionalização da economia/tecnologia que por sua vez requer a institucionalização da política de ciência

---

participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (CEA, 1990, p. 157 apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003 p. 03)

e tecnologia, de tal modo que aquela (concepção) se subordina a esta. (política de ciência e tecnologia). Tal concepção de educação tecnológica

Compreende a política educacional como um instrumento a serviço da política científico-tecnológica e de inovação. Denominada de *educação tecnológica* (grifo da autora), pode ser conceituada como uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e, devendo, como dantes, aproximar-se do mercado, de modo a atender os setores primário, secundário e terciário da economia. [...] reunindo uma diversidade de instituições, contraditoriamente, hierarquizadas segundo ramos do saber, oferta e qualidade dos cursos, cuja missão volta-se para a formação de parte do trabalhador coletivo, em diferentes modalidades de cursos de tempos de duração acoplados aos tempos do mercado e aos desígnios do capital. (SILVEIRA, 2010, apud 2015, p. 153-154).

Nesta perspectiva, a política para a formação docente faz parte da educação tecnológica, ao incorporar em seu currículo, de modo geral, categorias que articulem a produção do conhecimento ao pragmatismo do processo produtivo social.

Na esteira da concepção de educação tecnológica às DCN aprovadas em 2015 estão a serviço desse processo, colocando em sua concepção de currículo para a formação e o trabalho docente a lógica da educação tecnológica, capaz de formar para atender as novas demandas da produção, no caso do professor, para a conformação de valores da sociedade do conhecimento.

Muitos questionamentos quando nos deparamos com a realidade e percebemos em inúmeras universidades cursos com diferentes matrizes, filosofias, valores e concepções que em muitos casos passam ao largo da discussão da relação trabalho e educação. Espantoso ver ainda mais, os diversos cursos de licenciaturas de modo aligeirados, com currículos rasos que se propõe a uma formação docente desconexa das fundamentações teórico-epistemológica da crítica a economia política, se restringindo a uma formação adequada às demandas e tarefeiros dos projetos educacionais.

Entretanto, também discutimos, por outro lado, as considerações acerca da referências marxistas que tentam fazer a análise crítica da educação sob pressupostos diferentes das teorias conformistas, ao compreender que a escola dentro da sociedade cindida em classe sofre as determinações políticas geradas pelos conflitos de interesse de modo que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (ibid, p. 31).

Com esta perspectiva, a presente pesquisa pretendeu ao longo de seu desenvolvimento tratar no âmbito da formação para o trabalho docente, diante das DCN, os princípios que fundamentam a pedagogia marxista como referenciais necessários na construção desta formação e da atuação deste educador nos seus espaços de trabalho.

Consoante, sobre tal questão Marx e os marxistas que avançaram em sua teoria nos possibilitou pensar os processos sociais e suas mediações com vistas a transformação do homem, portanto, com vistas a sua emancipação política e humana por meio do trabalho enquanto princípio educativo, compreendendo assim sua forma histórica, subsumido ao capital, do mesmo modo que “atividade social objetivadora do homem” (DUARTE, 2008b, p.85), isto é, formadora, tendo a educação e o conhecimento produzido pelos homens na sua produção da existência a identificação de sua cultura e essência humana. Ainda, Duarte deixa claro, pois que

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (DUARTE, 2008b, p. 84)

Saviani (2012a) também nos alerta, com base na pedagogia histórico-crítica, sobre “a importância política da educação que reside na função de socialização do conhecimento” (p. 88) a fim de contribuir de modo real na construção de uma formação *omnilateral*, fazendo entender o (s) projeto (s) em jogo no campo social, especificamente, na formação para o trabalho do educador. São, portanto, fios de uma teia de múltiplas determinações, as quais a presente pesquisa aprofundou nos capítulos que seguem.

Diante do exposto, os objetivos do trabalho de pesquisa foram elaborados com base nas seguintes hipóteses: as orientações materializadas nas políticas atuais para a educação, em especial, a formação docente se inscrevem na constituição de um projeto maior que vise a conformação de uma política nacional para a formação do professor, em nível superior, consubstanciando o consentimento do Estado aos ditames do capital internacional por meio dos organismos supranacionais e das frações da burguesia nacional que funcionam como estratégia de subordinação e (con) formação do educador capaz de legitimar tais estratégias.

A partir dessa introdução, apontando as finalidades, objetivos e questionamentos iniciais acerca do cenário existente na produção do objeto em tela determinado no tempo e no espaço, construímos a análise do que a realidade histórica nos apresenta a

partir da leitura de diversos autores que se utilizam da crítica da economia política com base no materialismo histórico-dialético para tecer seus argumentos sobre a formação e trabalho docente e perspectivas de mudanças. Seguimos a orientação teórico-metodológica pela qual se insere o campo de pesquisa que serão caracterizados de forma breve, a seguir.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A metodologia da ciência não se esgota na lógica formal de investigação científica, cuja finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento através da lógica simbólica; é preciso acrescentar-lhes outra lógica, que permita abranger o objeto em todos os seus aspectos, todas as suas relações e mediações, em seu desenvolvimento, automovimento, incorporando a prática humana quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita. (KUENZER, 2012, p. 56)

É com esta citação que iniciamos a construção teórico-metodológica em que a presente pesquisa desenvolveu a construção do conhecimento em torno do objetivo aqui tratado. A autora nos faz refletir sobre a maneira pela qual a pesquisa científica se desenvolve cuja estrutura ocorre para além de uma mera escolha, sendo, portanto, um caminho que permite entender a forma em que sujeito e objeto se articulam no movimento dialético da produção dos homens em sociedade. É, de fato, a compreensão dos aspectos em que se materializam, se confrontam e se relacionam o fenômeno existente a fim de captar as suas particularidades.

As pesquisas em torno das políticas para a educação, sobretudo, no âmbito da formação e trabalho docente tem produzido conhecimento na área relevante às alternativas de ações em torno da educação, o que impõe de certa forma neste trabalho a necessidade de captar aspectos que abordam, sobremaneira, as particularidades existentes que dão forma ao fenômeno pesquisado, diante de tudo o que já foi produzido.

Para tanto, a fim de apreender a realidade em sua essência, no caso do objeto de estudos que é a análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente, evidenciando suas contradições e o projeto em curso para esta categoria, a partir do todo compreendido com a articulação dos processos, o método do materialismo histórico-dialético nos possibilita compreender a realidade em que se estabelecem os significados e as políticas desenvolvidas em torno da formação e trabalho docente, bem como captar suas mediações que envolvem a relação capital e

trabalho, trabalho e educação, articulações estas que definem propostas e projetos sociais no âmbito do modo de produção capitalista.

Assim, a compreensão do concreto real materializado nas formulações de ações em torno da educação não pode perder de vista o seu movimento histórico e, portanto, dialético que o determina de modo que somente assim é possível identificar as contradições que afetam diretamente a existência objetiva deste fenômeno. Em se tratando das DCN 2015, o movimento de construção do documento e os grupos envolvidos, articulando ideias em torno de um projeto de formação e trabalho docente nos evidencia quais interesses e contradições enredam a realidade.

Para entender a realidade é preciso decompô-la a partir da reconstrução histórica dos fenômenos existentes em que se apresentam e se reproduzem enquanto representações do senso comum. Todavia, segundo Kosik (2002) é neste fenômeno apresentado superficialmente que percebemos a indicação de sua essência, a qual é escamoteada pelo seu próprio movimento, não se evidenciando imediatamente. De modo geral,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 2002, p. 16)

Isto significa dizer que para captar a essência do objeto de estudo em questão – o sentido do trabalho para a formação e o trabalho docente é preciso compreender o fenômeno aparente – as concepções e políticas que definem a atuação do professor presentes nas DCN aprovadas em 2015, apontando os aspectos históricos e sociais em que se consolidou a formatação da atuação e da formação deste profissional, os quais evidenciarão a essência de tais propostas por meio das próprias contradições e mediações que constitui o objeto de estudo.

Sabendo que o conhecimento é produzido através do permanente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação da realidade existente, sendo esta a unidade do fenômeno e da essência, conforme Kosik (2002), a dialética é, por conseguinte o pensamento crítico que capta e investiga a forma fenomênica da realidade manifestada a fim de entendê-la para se chegar ao concreto real cuja existência objetiva é a “síntese das múltiplas determinações”. Assim, para captar a totalidade concreta do objeto em tela que é justamente “um todo estruturado, dialético no qual um fato ou o

seu conjunto pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 44) é preciso realizar o movimento de captação do todo, com dupla função: “de um lado definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado” (p. 49). “É do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.” (KOSIK, 2002, p. 37)

Neste sentido, analisar o fenômeno nesta pesquisa consiste em investigar não só os sentidos da relação capital e trabalho, trabalho e educação existentes nas formulações legais para a formação e trabalho docente, contidas nas diretrizes curriculares nacionais, mas também identificar na disputa entre os movimentos organizados e as frações burguesas a definição teórico-prática de seu papel diante dos processos políticos e pedagógicos no âmbito da educação e formação dos sujeitos sociais, apontando a concepção hegemônica sobre que formação e para qual trabalho docente centraliza-se tais propostas diante das demandas colocadas para a educação do século XXI. Este cenário se insere na lógica do processo produtivo sob 2 funções: enquanto elemento de coesão social e legitimação de valores, bem como quanto mediação para o desenvolvimento das forças produtivas, sob a lógica disseminada de fator de ascensão social individual ou coletiva inseridas nas novas orientações para a formação do trabalhador de novo tipo – capital intelectual.

Seguem também as análises sobre as reformas educacionais que determinaram as finalidades e objetivos da formação e dos sujeitos da chamada sociedade do conhecimento. Por outro lado, contrapondo-se as perspectivas de concepção da pedagogia das competências, trataremos de referenciais à formação e trabalho sob a vertente da pedagogia marxista mediadas pela categoria de análise – práxis.

À luz do materialismo histórico-dialético, esta pesquisa desenvolveu a análise em torno das categorias, além das já anunciadas aparência-essência, totalidade, contradição e mediação, dialogando com os aspectos do objeto de estudo, com as quais nos possibilitou compreender o fenômeno ao nos aproximarmos da realidade.

No caso do objeto, na apropriação inicial dos aspectos e mediações que o constitui, temos a hipótese de que as propostas estabelecidas atualmente para a formação e trabalho docente contidas nas DCN funcionam como estratégia de subordinação e (con) formação do educador através do arcabouço legal capaz de legitimar tais estratégias. Como já tratado anteriormente, no horizonte de possibilidades

poderão se tornar referências ou estratégicas bem articuladas que venham a aproximar-se com os interesses da classe trabalhadora por meio da coesão social.

Para tanto, é preciso apreender no seu interior as contradições existentes cujo processo reside na busca pelos conflitos que tomam o fenômeno cuja relação se dá na tensão entre os contrários de modo a captar a riqueza do movimento e da complexidade do real diante das suas manifestações. Este movimento é fundamental para a pesquisa, uma vez que apreenderá todas as ligações que constituem o fenômeno existente, na dialética inclusão/exclusão; na substituição do novo pelo velho a partir do objeto e do sujeito observando o objeto, de modo que o pensamento deverá transcorrer durante a investigação entre tais aspectos, buscando não explicações lineares ou etapistas que resolvam o conflito entre os contrários, mas evidenciando o seu movimento de oposição, destruição e superação. O critério de verdade reside no fato de ao compreender o fenômeno considerar todas as determinações que edificam e identificam a sua essência. Segundo Kosik

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. [...] A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. [...] A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (1976, p. 15)

Mao Tse Tung nos explica que “ a contradição é a base das formas simples de movimento e mais ainda das formas complexas de movimento” (2008, p. 90) Assim, de acordo com o materialismo dialético

A contradição está presente em todos os processos de coisas objetivamente existentes e do pensamento subjetivo, e permeia todos esses processos do começo ao fim; essa é a universalidade e o absoluto da contradição. Cada contradição e cada um de seus aspectos tem as respectivas características; essa é a particularidade e a relatividade da contradição. (ibid, p. 125)

Neste sentido, captar as contradições do objeto aqui presente – os sentidos do trabalho para a formação e trabalho docente é identificar diante da aparência fenomênica, captando sua essência, do processo de formação, a relação entre capital e trabalho, formação docente; ampliação da atuação e atuação para o cenário produtivo; disputas ideológicas sobre a formação, natureza do trabalho docente; intensificação do trabalho; formação e trabalho; práxis educativa, trabalho como princípio educativo.

Assim, o emprego da categoria mediação possibilita avançar de uma análise puramente da descrição e quantificação do conhecimento para uma análise elaborada sob perspectiva ético-política a qual podemos entender que

[...] a mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais. (CIAVATTA, 2014, p. 209)

Diante do exposto, considerando as categorias de investigação e explicitação do objeto, o fenômeno apresentado diz respeito a necessidade de reformulação dos cursos de formação para o trabalho docente na definição de sua função e perfil de profissional condizentes com as demandas da sociedade atual, incorporando propostas em torno da cultura, da informação, da diversidade, cidadania, inovação, dinamismo e organicidade, constituindo um novo tipo de profissional: educador múltiplo e reflexivo, situando a docência como base de toda formação de professores, englobando as diversas atividades destes profissionais num consenso supostamente admitido.

Ao desvendar os discursos dos órgãos oficiais que legitimaram de forma definitiva o documento sob as orientações dos organismos supranacionais que determinam as políticas para a adequação às necessidades do mercado, como veremos nos próximos capítulos, percebemos que a legislação em torno desta formação e do trabalho do educador assenta a educação como elemento de coesão social e conformação à ideologia dominante.

A essência que se esconde e ao mesmo tempo aparece diante da realidade existente é a visão fragmentada da formação, a desconexão da relação trabalho e educação em seu sentido histórico-ontológico; os sentidos da sociedade pós-moderna ditando e estabelecendo o novo perfil dos profissionais da educação; a disputa e o consenso na elaboração da concepção de formação e trabalho docente, evidenciando polêmicas estruturais; a produção das diretrizes diante do contexto histórico e resgate deste processo com ou sem a participação ativa da sociedade civil organizada. A tudo isto esta pesquisa em seus capítulos organizados desenvolveu o percurso para se chegar ao objeto e sua análise de forma crítica, de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético.

Tomamos assim a categoria ideologia como importante no estudo do objeto na medida em que é um instrumento de produção do consenso e aceitação dos interesses de

classe envolvidos nos projetos que se pretendem hegemônicos. Recorremos a Marx que nos proporciona a compreensão da ideologia diante da sociedade burguesa

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam. Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época”. (1998, p. 48)

Considerando que as DCN de 2015 articulam-se a uma concepção de mundo, que é a ideia disseminada pela classe dominante, concordamos com Marx ao compreender que a educação e a formação e trabalho docente inserida neste processo é a expressão da relação estabelecida na luta de classe, onde os indivíduos que a constituem produzem consciências que aceitem e se identifiquem com as ideias disseminadas. Aí, também coincidem os conceitos de alienação, classe e consciência de classe.

Em conjunto, para disseminar a visão de mundo da ideologia dominante encontramos a forma Estado ampliado elaborado por Gramsci que também nos possibilita compreender a maneira que as políticas educacionais são desenvolvidas e articuladas. Assim, a categoria Estado ampliado nos faz compreender que o Estado é “a forma concreta de um mundo produtivo e sua dominação não ocorre apenas por coerção, sendo obtida também pelo consentimento, o que confere ao Estado papel central no campo ideológico” (BOMFIM, 2008, p. 42).

Nessa pesquisa, caracterizamos a atuação articulada do Estado com agências que definem em conjunto as políticas sociais. Entendemos a supranacionalidade como categoria necessária a análise do fenômeno de internacionalização da economia e em processo, da educação, como forma de difundir a ideologia da modernização, adequando assim os docentes a esta lógica. A supranacionalidade tende a “unificar o sistema capitalista internacional” na medida em que articulam os blocos econômicos

centrais e regionais aos “interesses gerais dos Estados-nações e da classe dominante no poder” (SILVEIRA, 2011). Evidencia, portanto

[...] uma unidade de concepção de mundo, cujo movimento dialético se realiza do universal (proposições e orientações gerais) para o singular (reivindicações ou necessidades parciais dos diferentes Estados-Nações) e, assim, do singular (reivindicações ou necessidades parciais dos diferentes Estados-Nações) para o universal (proposições e orientações gerais) através da particularidade (daquilo que são as peculiaridades ou especificidades nacionais). (SILVEIRA, 2011, p. 180)

Outra importante categoria que nos permite projetar alternativas à formação e ao trabalho docente do atual projeto em curso é a categoria da práxis. Esta categoria articulada a categoria trabalho nos possibilita compreender o desenvolvimento da formação humana, ampliando a atividade e complexificação da relação do homem com natureza e a si próprio. Segundo Sousa Jr. retomando Lukács, a práxis

Se for corretamente compreendida no sentido de Marx, com todas as suas premissas e consequências ontológicas, essa práxis [...] [será] concebida como ponto central objetivo, ontológico, do ser-homem do homem, como aquele ponto central ontológico do seu ser como homem e como ser social, a partir do qual podem ser adequadamente compreendidas todas as demais categorias em seu caráter ontológico processual (LUKÁCS, 2010, p. 73 apud SOUSA JR., 2015, p. 75)

A categoria práxis, nesta concepção, está associada a dois momentos de um mesmo processo que se relaciona a um processo educativo, reconstruindo a própria humanidade no resgate do homem não-alienado/estranhado, bem como no enfrentamento das condições objetivas a partir da formulação de atividades classistas como ação alternativa que tenha no horizonte a ruptura da formação alienante do capital. É se educar politicamente para/na revolução. (SOUSA JR., 2010).

Dentro dessa realidade em que as DCN de 2015 foram estruturadas reflete-se o tempo e o momento histórico em que os processos políticos, econômicos e sociais se modelaram. Isto significa dizer que a integração feita pela dinâmica social constrói a história, objetivando a confluência das diversas dimensões que constituem a sociedade e os sujeitos sociais sejam objetiva ou subjetivamente.

É o que define Ciavatta (2014) ao compreender que a totalidade que envolve os fatos relacionados ao objeto em questão de forma articulada ou o contexto histórico com suas múltiplas relações, o resgate do processo em que emerge a configuração das DCN de 2015, legitimando a concepção de formação e trabalho docente e as articulações em

torno das disputas ideológicas são denominadas de lógica da reconstrução histórica, visto que

Ela pretende ser uma lógica sociocultural que supere a lógica economicista, a lógica pós-moderna e outras abordagens que buscam ignorar a história como produção econômica e cultural da existência humana. Nesta concepção, o objeto singular é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, o que significa compreender a história como processo; e reconstruí-lo a partir de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais, o que significa utilizar a história como método. (CIAVATTA, 2014, p. 195)

A historicidade nesta pesquisa, com base no materialismo histórico dialético é vista como processo, conjunto dos acontecimentos ocorridos, assim como método, recurso ou técnica utilizada para contextualizar e investigar por critérios a realidade apresentada. Portanto, a realidade concebida como uma totalidade histórica, socialmente construída é, segundo Ciavatta

A realidade na dinâmica de seus processos, nas suas leis mais íntimas, que revela, sob a aparência dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. (ibid, p. 203)

Todavia, do ponto de vista metodológico, o processo de investigação do objeto tem por força a apreensão do real nas suas múltiplas faces a partir da totalidade em que encontra-se o respectivo objeto. Para tanto, é preciso captar e distinguir certas parcelas do fenômeno construídas pela categoria da mediação. Neste sentido, cabe ao pesquisador situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido, cuja metodologia, diferentemente de uma visão linear positivista, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico. É o desvendar da aparência e da essência do fenômeno existente. Tratando diretamente do campo da educação, a autora afirma que

[...] na relação trabalho e educação, o desafio está em situar os elementos do concreto que constituem esta mediação e que podem permitir sua explicitação melhor e uma melhor compreensão do sentido em que se dá a mediação. (ibid, p. 215)

Desse modo, o objetivo foi realizar um resgate do processo histórico enquanto elemento de análise do fenômeno educativo, no caso referente ao objeto dessa pesquisa foi captar diante da relação capital/trabalho as contradições inerentes às DCN de 2015 situadas no tempo e espaço em que se construíram, e os sujeitos sociais que as materializaram, isto é, as objetivações que explicam essa totalidade.

Diante deste aspecto, ao retomar o objeto – as diretrizes curriculares nacionais para a formação e trabalho do educador, as mediações que a constituem relacionam-se com o Estado enquanto regulador dos processos sociais e das políticas para a educação a fim de atender as demandas do mercado; a natureza do trabalho docente; órgãos oficiais e entidades de classe e coletivos; a escola e a ciência da educação; políticas públicas e trabalho; profissionalização e desqualificação, práxis educativa e emancipação humana. Com efeito, a análise das mediações pressupõe explicitar as ideias desenvolvidas ao longo de discursos, ações, transmitidas por valores, costumes que reificaram um modo de formatar o processo educativo sob a ideologia mercantilista do modo de produção capitalista.

No que tange ao posicionamento das teorias que fundamentam toda a análise do objeto, temos como referenciais intelectuais importantes que contribuíram tanto para a compreensão da produção marxista, do mesmo modo, do materialismo histórico dialético quanto para a apreensão da realidade a partir de suas determinações e mediações no que tange a estrutura e superestrutura da sociedade, em especial da educação como um todo. Para tanto, as discussões em torno do objeto tem como embasamento os conceitos desenvolvidos por autores clássicos como Karl Marx e Friederich Engels, Antônio Gramsci e aqueles que deles partem e avançam na compreensão, quais sejam Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Newton Duarte, Karel Kosik, Mao Tse Tung, José Paulo Netto, Jussara Macedo, Zuleide Silveira, Justino Sousa Jr., entre outros.

## **CAPÍTULO I - ASPECTOS DAS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES ENTRE CAPITAL E TRABALHO NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.**

Quando nos indagamos sobre que tipo de formação e para qual trabalho o profissional de educação está inserido diante de uma normatização, no caso específico as DCN aprovadas em 2015 devemos compreender que tal proposta é fruto de medidas, lutas, intervenções e ações que homens e mulheres articularam diante da organização social, política, cultural e, sobretudo, econômica no processo formativo quando tratamos do sistema capitalista.

Partindo desta ideia, o contexto histórico nos remete para a (re) construção dos fatos sobre os quais pesam as políticas atuais. Assim, tratar da formação para o trabalho docente neste estudo se conecta para além de produções que se dedicam a analisar

apenas o âmbito da prática didática e pedagógica do trabalho docente que se configura apenas como parte da realidade, de modo que buscamos aprofundar os estudos ao evidenciar a aparência e a essência sob as quais se debruçam a política educacional com base nas contradições das relações capitalistas. Desta forma, ao olharmos a história enquanto fonte de análise da realidade podemos identificar como se delineou no campo da luta de classe o papel do professor diante das mudanças ocorridas em todos os aspectos da vida social e de trabalho a partir da crise do capital dos anos de 1990 em diante.

### **1.1- A CRISE DO CAPITAL NOS ANOS DE 1990 E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO.**

A crise econômica lastreada nos últimos anos do século XX que provocou transformação no modelo de produção capitalista, desenvolvendo uma nova forma de concepção de mundo que modificou todas as ações e concepções advindas da modernidade.

As proposições e investimentos por meio do desenvolvimento econômico na capacitação da fábrica e dos produtos industriais com um Estado forte concebido na chamada Era do Ouro declinaram com a estagnação de investimentos se agravando a partir dos anos 1970 com a crise do Petróleo. Deste modo, o sistema capitalista vem enfrentando uma crise de acumulação que após os anos de 1970 aprofundou os níveis de desigualdades, desemprego e miséria, gerando mudanças no gerenciamento do modo de produção e na configuração geopolítica da economia mundial devido a convulsão da exploração do petróleo gerado e a insuficiência do regime fordista em gerenciar a crise. Segundo Harvey (2014), o fordismo já em fins dos anos 1960 começou a demonstrar indícios de problemas estruturais, após a reconstrução da Europa Ocidental e o Japão.

A reconstrução das economias do Japão e do continente europeu, a exploração da indústria competitiva em ambientes novos do terceiro mundo, desafiou a hegemonia dos EUA marcado por problemas fiscais com alta inflação no mesmo período e interferindo diretamente na produção e na circulação de capital (HARVEY, 2014)

Além da onda inflacionária nos EUA, a competição, expansão por novas áreas industriais e a exploração pela produção e consumo dos países do terceiro mundo das grandes potências formadas, a incapacidade de manter a economia pela inflexibilidade dos processos produtivos, a ineficiência do keynesianismo no âmbito do Estado segurador e a uma fraca política monetária, a crise do regime fordista teve significância

quando somou-se a isto a crise do petróleo com o aumento dos preços e o embargo das exportações pelos árabes, além da crise dos mercados imobiliários no ocidente, dificuldades de instituições financeiras, evidenciando os sinais de desestabilização do modo de produção fruto do próprio descontrole na acumulação excludente do sistema capitalista.

Em consequência, “as grandes corporações ao perceber seu excedente inutilizável obrigou a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (caso pudessem superar ou cooptar o poder sindical)” (HARVEY, 2014, p. 137). Com efeito, a busca por novos mercados, expansão e acumulação da economia, o advento da tecnologia no processo produtivo, o investimento em outras áreas geográficas industriais sem regulamentação rígida trabalhista, as fusões das grandes corporações a fim de acelerar o giro de capital e escoar o excedente, isto é, a grande recessão ocorrida em 1973 devido ao choque do petróleo colocou em movimento um “conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (ibid, p. 140)

O fordismo teve seu apogeu no pós-ssegunda guerra quando desenvolveu estratégias de manutenção do capitalismo a partir do Estado de bem estar social desenvolvido por Keynes<sup>9</sup> sob a qual elaborou-se “um conjunto de estratégias administrativas e científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo” (HARVEY, 2014, p. 124), desenvolvendo um estado com poder e força para gerir o desenvolvimento econômico.

Nesse período de recomposição junto com o Estado se materializavam “grandes corporações empresariais transnacionais” (MACEDO, 2011, p. 53) que se fortaleceram a partir da criação de agências supranacionais a partir do acordo feito em Bretton Woods em 1944, com o objetivo de assistir e controlar a segurança nacional e a estabilidade econômica para garantir a ordem mundial e consolidar os acordos das “Nações Unidas”. Cabe ressaltar que os EUA enquanto crescente potência hegemônica no fim da Segunda Guerra Mundial tornou-se “soberano nas decisões definidas nestas organizações uma vez que tal acordo parametrizou o desenvolvimento econômico do

---

<sup>9</sup> O keynesianismo deriva das formulações feitas por John Maynard Keynes elaborou sua teoria sobre o Estado a partir das crises cíclicas do capital dando uma resposta para solucionar os problemas sociais e econômicos que se abateram a partir da recessão de 1929. Sua teoria ficou conhecida como keynesianismo ou Estado de Bem-Estar Social, na qual, em linhas gerais, tinha como principal objetivo do Estado a intervenção na economia, buscando, assim, amenizar os efeitos da crise. (HARVEY, 2014)

mundo e a política monetária sob as bases do dólar norte americano e do domínio militar, tornando-o o banqueiro do mundo”. (HARVEY, 2014).

Nesse tempo, o keynesianismo promoveu nos países de capitalismo desenvolvido o chamado anos dourados do capitalismo fordista cujo fortalecimento se deu através do consumo de massa, produção em larga escala e emprego relativamente estável.

Por um lado, promoveu também o aumento da exploração e dominação econômica dos EUA sob os países periféricos que funcionaram como reduto de materiais, gerando ainda mais o aumento da pobreza e da desigualdade cujo processo evidenciava cada vez mais suas próprias contradições. De outro lado, a luta dos trabalhadores nesse período por melhores condições com base numa nova visão de mundo influenciada pela movimentação socialista instaurada no leste europeu eclodiu pelo mundo por meio da legitimação e força que ganhavam os sindicatos de modo a enfrentar a exploração capitalista dos EUA sobre os países periféricos.

Conforme cita Hobsbawn

A Era do Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente. Sem dúvida isso se deveu basicamente à esmagadora dominação econômica dos EUA e do dólar, que funcionou como estabilizador por estar ligado a uma quantidade específica de ouro, até a quebra do sistema em fins da década de 1960 e princípios a de 1970. (HOBSBAWM, 1995, p. 270 apud MACEDO, 2011, p54).

Com o esgotamento do fordismo e a insuficiência do Estado de Bem-Estar Social em fins dos anos de 1970 no atendimento aos desejos de acumulação do capital exigiria-se a redução dos programas assistenciais sociais a fim de responder a economia de maneira eficiente. Tal processo provocou a transformação no mundo do trabalho que além da sua fragmentação promoveu a substituição da força de trabalho humana pela máquina, diminuindo a geração de empregos na área industrial, em contrapartida criando espaços de trabalho e subempregos na área de serviços. Concordamos com Mézáros sobre tal quadro, pois que

[...] vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista. Modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais- que está sendo substituído por diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, sempre caminhando em direção a

uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global. (MÉSZÁROS,2011, p. 13 )

Destarte, o capital se expandiu cada vez mais, alterando não só a divisão internacional do trabalho como também revolucionou o modo de produzir mercadorias, internacionalizando a ciência, a tecnologia a fim de produzir e acumular ainda mais a riqueza. A isto deveu-se a redefinição do papel dos Estados-nação na adequação dos grupos sociais as necessidades estabelecidas pela internacionalização da economia nos aspectos sociocultural, ético-político e ideológico. (SILVEIRA, 2010).

Diante desse cenário “o modelo de produção não fora apenas transformado pela Revolução tecnológica, mas também tornou-se globalizado em grande extensão” (SILVEIRA, 2010, p. 19).

A nova configuração do capitalismo mundial desenvolveu mecanismos que parece modelar a vida social de tal modo que “os dirigentes políticos, industriais e financeiros dos países do G7 cuidam de se apresentarem como portadores de uma missão histórica do progresso social (...) incluindo-se nestas as promessas de uma vida decente para todos no quadro do capitalismo” (CHESNAIS, 1996, p. 14).

Assim, desde sua edificação, o capital se constitui como uma estrutura de controle e regulação sob a qual os seres devem adequar-se a sua lógica na forma de viver e de relacionar-se, disseminando a ideia da naturalização da existência tal como ela se apresenta, acreditando ser um sistema democrático e de escolhas individuais e livres na perspectiva de uma economia do livre mercado e da liberdade individual.

Nessa onda, a internacionalização da economia comandada pelo capital financeiro, o processo de acumulação de riquezas modificando a produção e a sociedade como um todo, devido às exigências de novos componentes da produção que envolve novas tecnologias, qualidade no processo, distribuição e consumação e informação são apontadas como justificativas para “as reformas no aparelho do Estado e na relação capital e trabalho” (SILVEIRA, 2010, p 22).

Com efeito, tal modificação propiciou as condições para a implantação no Japão do toyotismo ocorrida de forma gradativa devido a reconstrução do Japão e adequação do capital as demandas, incorporando métodos e conteúdos de outros modelos já existentes. Seu modelo consistia na linha de produção enxuta e restrita baseada na ideia do just in time, lean production e automação. A ideia era produzir de forma econômica, diminuindo gastos e produzindo somente o que for exigido por demanda, utilizando de forma rápida e eficiente a máquina no processo de confecção de mercadoria. A isto

possibilitou-se a diminuição e substituição de trabalhadores pelo maquinário, mudando da lógica de um trabalho especialista para o polivalente que conduz o manuseio, a manutenção e a capacidade qualitativa da máquina. O capitalismo assim chegava num momento ‘novo e avançado’ da acumulação de riqueza por meio da reestruturação dos processos produtivos. Cabe ressaltar que a exploração e a luta de classe se mantinha em essência como base de sua estrutura social.

Esta reestruturação da produção tinha origem no toyotismo ou ohnoismo por ter sido o modelo japonês o impulsionador desta reorganização, pois

O novo método de gestão da produção, impulsionado, em sua gênese sócio-histórica pelo Sistema Toyota, tornou-se adequado à nova base técnica da produção capitalista, vinculada a Terceira Revolução Industrial que exige novas condições de concorrência e de valorização do capital a partir da crise dos anos 1970. Este é um período de mudanças na estrutura produtiva, uma fase de transição denominada de pós-fordismo. Sendo os aspectos mais decisivos desta fase o aumento da flexibilidade em escala global, a mobilidade de capital e a liberdade para colonizar e mercantilizar praticamente todas as esferas, destruindo-se as fronteiras sociais e espaciais relativamente fixas e gerando-se uma descentralização da produção. Porém, sobre a transição do fordismo para o pós-fordismo devemos evitar pronunciamentos que supõem a idéia de que as características do fordismo tenham sido eliminadas nos dias atuais. Ao contrário, elas afirmam a complexidade das condições presentes que envolvem a contínua existência de características básicas do fordismo. (PEDROSO, 2004, p. 05)

Neste sentido, o toyotismo foi o

(...) responsável pelo estabelecimento de uma nova forma de organização nas indústrias, provocando uma nova relação entre capital e trabalho [...] contribuiu, também, para o surgimento de um novo trabalhador [...] que fosse capaz de maior produtividade no espaço de trabalho. (MACEDO, 2010, p. 60)

Com isso, o toyotismo inaugura uma ‘nova’ forma de intensificação da força de trabalho e ampliação do processo de extração da mais valia

O modelo japonês de produção deu início ao processo de reestruturação do capital, contribuindo para a revisão de sua organização política e seu sistema ideológico, num processo que ia para além das fronteiras de uma nação e procurava apresentar o neoliberalismo como única concepção de organização da sociedade possível, nos dias atuais, e a globalização<sup>22</sup> como o único caminho que pode contribuir para o progresso, para a modernidade e, também, a única forma de realização humana. (ibid, p. 60)

Então pode-se dizer que a acumulação flexível proporcionou ao processo de trabalho formas de produção flexíveis e automatizadas que necessitaram do trabalhador habilidades para enfrentar as diversas funções, bem como, o domínio prático e intelectual sobre o maquinário informatizado, o que se configura num processo essencial para a rentabilidade do capital. Esta lógica se tornou vigente em fins do século XX e início ao século XXI dando nova forma de organização a produção e o trabalho no modo de produção capitalista. Harvey define a acumulação flexível como a marca de um

“(...) confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidos (...)”. (HARVEY, 2014, p. 140)

Diante disso, a reestruturação econômica provocou mudanças também nas relações de trabalho, começando a gerar níveis consideráveis de desemprego, na flexibilização das leis trabalhistas, nas inovações tecnológicas, nas privatizações, no trabalho precário, temporário, no aumento do trabalho informal, aumento da competição, mão de obra excedente levando a instaurar contratos de trabalho mais flexíveis etc., tão duramente conquistados pelos trabalhadores e suas organizações sindicais na década anterior, além do enfraquecimento do poder sindical sobre os direitos trabalhistas, possibilitando aos patrões estabelecer regras nos contratos de trabalhos que satisfaziam as necessidades das empresas e retiravam direitos dos trabalhadores. Na verdade o que se percebe é a “aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado” (ibid, p. 143), formas até hoje presente de maneira consolidada e naturalizada em nossa sociedade.

Isto significa dizer que tais trabalhadores, diante do novo arranjo produtivo não encontraram no emprego condições reais de permanência e estabilidade visto que a competitividade, o aumento do setor de serviços e diminuição da rigidez da produção fez com que os trabalhadores se moldassem as novas demandas, produzindo além

daqueles grupos de trabalhadores que organizam e gerenciam a produção, outros tantos que fazem tanto ela quanto o consumo e a distribuição atuarem de modo flexível e volátil no processo de trabalho.

Podemos perceber que a acumulação flexível se aproximou do capital financeiro que internacionalizou e ampliou de modo extraordinário e acelerado a acumulação, cujas consequências produziram crises financeiras, diante de tanta especulação, potencialmente maiores do que no fordismo, ainda que o sistema financeiro tenha conseguido se recompor mais rapidamente através da diversificação e transferências de fundos para regiões e setores em franca decadência visando alguma lucratividade. (HARVEY, 2014.)

Ao que parece, a acumulação flexível promoveu também, além da mudança na produção com automação dos equipamentos, possibilitando rapidez e inovação na fabricação dos produtos aliado a diversificação da força de trabalho e o aumento da competição, o aumento intencional do consumo dos produtos e ao seu descarte, numa exigência supostamente natural pelo fetiche da inovação de tudo o que o ser humano possa consumir. Como Harvey pontua um “consumo fugaz e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica (...), uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 2014, p. 148).

Com efeito, a aquisição e produção de conhecimento e tecnologia respectivamente, por todos os espaços sociais possibilitou a redução do distanciamento das relações, produzindo respostas rápidas e em tempo real as demandas de comunicação, saberes e processos como tecnologia de microeletrônicos, da inovação, das ciências exatas. O uso de celulares, computadores e internet, promoveu em um só tempo a integração de pessoas, reorganizando o mercado que se internacionaliza. De forma contraditória, a flexibilidade do trabalho e do mercado tornou o desemprego estrutural ainda mais extenso devido a novos processos autômatos do trabalho na produção e sua substituição e redução do trabalhador, além de novas formas de relação de trabalho baseada na dispensa de garantias sociais e vínculos, com maior abrangência no setor de serviços.

Aliado ao processo de acumulação flexível no sentido de ajustar a sociedade ao novo formato da produção fazia-se necessário justificar de modo consentido e “inevitável” os tempos atuais, afirmando ser a globalização o único caminho possível

para o desenvolvimento social, do homem e a forma real em que se assenta a modernidade, carregada de ideologia as concepções veiculadas de homem, sociedade e trabalho (HARVEY, 2014).

A ideia de globalização perpassa pela concepção de liberdade e eliminação de fronteiras, flexibilidade e novas relações, o que dá ao homem a concepção de que não há rigidez nem diferenças entre os seres, escamoteando assim os antagonismos de classe. Segundo Chesnais, a globalização é “quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. (...) é preciso que a sociedade se adapte (...) as novas exigências e obrigações e, sobretudo que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo”. (CHESNAIS, 1996, p. 25). Trata-se de uma ideologia que sustenta uma realidade teórica sobre a acumulação capitalista a fim de justificar as relações sociais e econômicas.

É, portanto, a necessidade da sociedade em seus diversos aspectos (ético-político, sociocultural e econômico) “adaptar-se” as novas exigências do processo de acumulação capitalista onde tudo e todos estejam submissos ao mercado e este conduzindo de forma natural e invisível a vida de cada um. O mercado ganha forma enquanto entidade natural das relações responsável pela mediação e controle das desigualdades na perspectiva de um sistema globalizado, capaz de minimizar os conflitos e articular os consensos em vistas ao progresso e desenvolvimento das formas da economia em avanço.

Nesse contexto, o papel do Estado diante das relações institucionais e humanas conta com o discurso do Estado Mínimo em suas ações, a qual o mercado deverá resolver os problemas econômicos e sociais mediados pela livre concorrência e reorganização da produção, pois que a economia é a base para a realização de todos os setores da vida humana. Isto significa dizer que o capital tornou-se o regulador nas relações de troca sobre a moradia, a saúde, a cultura e, sobretudo, a educação. No campo da educação, de forma análoga identificamos na função docente a ausência do ato de educar como um processo político-educacional e social a tornar-se um serviço de compra e venda entre cliente e tutor.

Deste modo, como promotor de direitos e garantias sociais, o Estado foi atacado como instituição ineficaz e incapaz de solucionar a crise dos anos de 1970, retirando de seu controle os setores sociais para as mãos dos empresários, com o discurso da diminuição dos gastos públicos, no entanto, ainda permaneceu e permanece como regulador do fundo público necessário ao capital financeiro, bem como com caráter

repressor e coercitivo no âmbito das organizações e movimentos sociais, principalmente o sindical, o qual nos anos de 1980 e 1990 sofreu duras manobras e deslegitimação por parte do Estado.

Marx e Engels já sinalizava a forma tentacular em que o capital se ampliava, por meio da internacionalização dos processos econômicos. No modo de produção capitalista afirmam que

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda a parte. [...] Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. [...] As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar de antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. Isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual (MARX; ENGELS, 1994, p. 20 apud MACEDO, 2010, p.62-63).

Assim, a função do Estado se configurou como articulador do mercado com os interesses do bloco dominante, sendo o gestor das reformas estruturais para adequação dos setores político-econômicos a lógica capitalista. Elas, as reformas, garantiram que o mercado determinasse os caminhos, a forma e o conteúdo por onde o Estado iria gerenciar os setores sociais.

Concordamos com Gramsci ao entender a função do Estado e como ele se apresenta na sociedade capitalista visto que ele não se expõe apenas com o poder coercitivo político e militar na qual a classe dominante mantém seu domínio sobre a classe trabalhadora, mas tendo como função para além da repressão, legitimando as ideias da burguesia por meio do consentimento, persuasão e convencimento de acordo com seus interesses, no campo dos meios de comunicação, nas instituições escolares, nas instituições religiosas, entre outros, espaços estes também que travam as lutas de classe. A isto ele define que

Podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da

“sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando que se expressa no Estado e no governo jurídico. (GRAMSCI, 2001, p. 20)

Atrelado a lógica mercantil-empresarial, a ideologia neoliberal se edificou enquanto componente de convencimento e justificativa do novo modelo de produção. A defesa do individualismo, da meritocracia e da liberdade individual tornaram-se princípios universais da condição humana, iniciadas nos anos de 1960 na escola de Hayek<sup>10</sup>, os quais desenvolveram novas teses sobre a organização sociometabólica do capitalismo, defendendo a supremacia do mercado livre e autômato sem a intervenção do Estado. Tais ideias são baseadas na filosofia do individualismo apregoada por filósofos do liberalismo político e econômico em que construíram as bases da modernidade. (SILVEIRA, 2010).

O neoliberalismo desenvolvido por Hayek é uma concepção de cunho político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social. Tal ideologia foi a priori, implementada nos países dos EUA, Inglaterra e Chile e que já na década de 1980 estabeleceram novas bases materiais para o mundo do trabalho, com governos que deram conta de efetivar as políticas de privatizações dos serviços públicos, de enfraquecimento dos sindicatos, de corte de direitos e garantias sociais, prejudiciais aos trabalhadores, desregulamentação dos mercados financeiros e medidas favoráveis ao capital. (ANDERSON, 2003 apud PEREIRA, 2007. p. 134).

Um dos pilares do neoliberalismo é o individualismo que ganha centralidade no momento em que na aparência os desejos e vontades dos indivíduos são considerados como elementos de equilíbrio das relações, todavia, em essência, a contradição se materializa na medida que o mercado surge como elemento naturalmente regulador independente das vontades dos mesmos. Assim

É esse *individualismo leonino* — contraditório na sua acepção porque prevê o indivíduo econômico objetivado da realidade concreta da sociedade, ao mesmo tempo em que o tem não como algo

---

<sup>10</sup> Segundo Nascimento, Hayek foi o “principal idealizador do neoliberalismo. Em 1944, escreveu o livro “**O caminho da servidão**” que criticava veementemente o socialismo (na época, implantado na União soviética) e o Estado de Bem Estar Social”. Juntamente com outros teóricos que tinham acordo com suas orientações ideológicas, “baseou-se no liberalismo clássico para defender que o Estado (sociedade política) não regulasse o mercado e a livre concorrência” (2007, p. 29)

determinado, mas socialmente determinado — que será o pilar de sustentação da nova profissão de fé: o neoliberalismo. (SILVEIRA, 2010, p. 28)

A atual fase do capital marcada pela supervalorização do capital financeiro e processos em grande intensidade do uso da tecnologia e automação da produção marca também a entrada de uma nova era, diferente daquela tida por Hobsbawn como a era do ouro. Os EUA como grande potência ao lado do Japão desenvolveram uma nova ordem mundial em que a ideologia neoliberal ganhou proporção de visão de mundo inescapável e assentando o discurso oficial da fase capitalista que se inicia.

Ele [neoliberalismo] é na “prática política um conjunto de receitas econômicas e programas políticos”. Correa enfatiza que o neoliberalismo se constitui como uma doutrina ajustada e coerente que estabelece parâmetros a política econômica. (CORREA, 2000, p. 36).

No entanto, a forma de se manter e existir da ideologia neoliberal não eliminou os obstáculos e o enfrentamento da própria crise do capital, sem conseguir administrá-las de modo satisfatório, produzindo guerras, desemprego estrutural e o acirramento entre classes, tornando assim instável o próprio capital.

Sob a lógica de que a crise do capital é momentânea, tendo como alternativa possível para superá-la a ampliação de forma democrática das relações econômicas e sociais, a ideologia neoliberal apontou como justificativa para a materialização desta superação o fim da sociedade do trabalho e de todas as categorias universais que dela partem. Fatos como a queda do muro de Berlim, o discurso do fim do socialismo e da história fortaleceram a manutenção das concepções que evidenciassem como preponderantes a lógica do individualismo, subjetivismo, do privado em detrimento do público e a centralidade das particularidades das relações. Sob tais aspectos, a ideologia neoliberal acaba por se legitimar visto que a realidade indica sinais de sua veracidade ao passo que consegue capturar as consciências, no campo da luta de classe, a fim de creditar a construção do senso comum e desenvolver um processo de naturalização da desigualdade. (CORRÊA, 2000, p. 41)

Vera Corrêa (2000) diferencia as mudanças ocorridas na sociedade a partir da ideologia neoliberal em diferentes níveis: econômico-social onde a ideia da globalização enfraqueceu os Estados Nacionais na perspectiva de uma “nova ordem econômica mundial supranacional” de modo que promoveu a padronização das relações

econômicas e políticas, no qual o mercado é a “santa inquisição”, acentuando ainda mais as desigualdades já existentes. O resultado é que o impacto desta nova ordem é a instabilidade das instituições democráticas, desregulamentação das leis e abertura política, enfraquecendo a soberania nacional. No nível cultural ético-político onde declara-se o fim das utopias e o enaltecimento do consumismo e do individualismo. A mudança provocou a crise de identidade do sujeito e a ênfase/centralidade na vida privada em oposição ao público, deslocando as relações para as particularidades.

Não há unidade nem totalidade das relações o que elide a concepção de classe e o debate sobre a estrutura. No nível educacional, nosso foco, a definição da educação está no processo de mercantilização de sua oferta, transformando de um direito social a um serviço a ser subsidiado pelo mercado. Protagonista destas mudanças as agências supranacionais ainda desenvolvem desde os anos de 1990 no Brasil uma proposta articulada das medidas de adequação da política educacional aos princípios e práticas advindos do setor empresarial. Assim,

Para atingir seus objetivos desloca o político em nome do técnico, declara vários fins (das ideologias, das utopias, da história); facilita o hedonismo, isto é, o prazer individual e imediato como o único bem possível, princípio e fim da vida moral, o gozo do presente; desacredita o futuro como possibilidades de soluções para nossos grandes problemas sociais e políticos. (CORRÊA, 2000, p. 51)

Podemos dizer que no plano das ideias, o neoliberalismo atingiu resultados para além do que se propunha, tornando-se a visão de mundo dos novos tempos. A ideologia atingiu um nível colossal no domínio das esferas da vida humana tal que tornou-se o pensamento hegemônico a serviço da classe dominante na manutenção dos aparelhos privados de hegemonia mediados pelo Estado .

### **1.1.1 MODERNIDADE NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL**

A ideia da centralidade do conhecimento baseado na ciência objetiva e nas leis universais, de modo geral, que contribuísse para a autonomia humana frente ao princípio dogmático religioso e místico modificou substancialmente a sociedade dando início ao significado da chamada idade moderna. O pensamento e, portanto, a racionalidade garantiria ao homem a liberdade do obscuro e do simbólico, bem como do uso arbitrário do poder, capitaneado pelo pensamento iluminista. Segundo Harvey

O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de

modos racionais do pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição. Liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda humanidade ser reveladas. (2014, p. 23).

A lógica e a inteligência humana casada com a criatividade alimentaram a busca de uma nova ordem social, na qual identificavam o mundo para os homens livres e capazes de se reproduzirem na perspectiva da igualdade, fraternidade e liberdade com vistas “a civilização por meio de leis e instituições que visem o progresso moral, a justiça e até a felicidade dos seres humanos”. (ibid, p. 23)

Segundo Macedo, esta visão na defesa do universalismo apregoado pelos filósofos e materializada pela burguesia nascente se concretizou por meio da “contestação da existência de privilégios da nobreza e do clero, carregados de poder e doutrinação”. (MACEDO, 2011, p. 65).

No entanto, o projeto da modernidade no século XX em busca da emancipação humana haja vista as grandes guerras e o desenvolvimento armamentício e militar tinha “voltado contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana” (HARVEY, 2005, p. 23 apud MACEDO, 2011, p. 74), evidenciando muitas contradições que se relacionam diretamente com o desenvolvimento do capitalismo.

Diferentemente dos iluministas e pensadores, Marx não se limitou as ideias eminentemente filosóficas da época, avançando ao desenvolver a concepção materialista em suas análises a partir da realidade concreta, buscando desvendar as contradições existentes e a lógica da sociedade de classes ao compreender ser a história humana a história da luta de classes.

A modernização da sociedade capitalista por meio do discurso do progresso, das máquinas, da comunicação e da racionalização do tempo e espaço possibilitou o aumento de produção de bens e serviços necessários, além de supérfluos a existência humana com relação direta ao mundo da produtividade do trabalho travestido dos princípios do iluminismo. Representante da moderna sociedade, a burguesia transformou todas as condições sociais e econômicas para refinar e avançar o projeto revolucionário de consolidação do modo de produção capitalista. Marx nos esclarece no Manifesto do Partido Comunista o caráter desta classe tal que

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países (MARX e ENGELS, 1988, p. 79).

Desta maneira, a modernidade provocou mudanças culturais e sociais mediada pelo desenvolvimento e expansão capitalista, na qual consolidou no processo de acumulação da produção, do trabalho e mercadoria, desenvolvendo também a ciência, a tecnologia na perspectiva de que

[...] a modernidade provocou uma relativa estabilidade no aparelho políticoeconômico e produziu profundas mudanças culturais e sociais, tendo por foco o discurso do universalismo, do poder estatal, da existência de sindicatos, do Estado de Bem-Estar Social, do dinheiro enquanto mercadoria, da administração operacional, das metanarrativas, da produção em massa, da política de classes, da racionalidade técnico-científica, da valorização da utopia, da concentração do trabalho especializado, do consumo coletivo, do papel expressivo da indústria, do intervencionismo estatal, da industrialização, do internacionalismo e das ideias totalitárias, para citar alguns exemplos. Tudo isso contribuiu para o fordismo e sua forma de sociabilidade burguesa. (MACEDO, 2011, p. 72-73)

Em consequência, com o avanço do modo de produção capitalista no refinamento da maquinaria e da produção científica e tecnológica, a sociedade ganhou proporções diferenciadas que puseram à crítica a modernidade e, estabelecendo assim novas bases de pensamento e comportamento social e econômico. O conceito de pós-modernidade não se caracteriza como negação da modernidade e sim como aperfeiçoamento dos conceitos do movimento anterior. Representa um capitalismo que esbarra e questiona o projeto iluminista dos universalismos que segundo Wood

[...] a pós-modernidade representa uma fase do capitalismo marcada por algumas características econômicas e ideológicas distintas (a “era da informação”, a produção enxuta, a “acumulação flexível”, o “capitalismo desorganizado”, o consumismo etc.). Mais particularmente, porém, ela é marcada por certas formações culturais resumidas na formulação “pós-modernismo”, cujo traço isolado de maior destaque é o questionamento do “projeto iluminista” (WOOD, 2001, p 121 apud MACEDO, 2011, p. 75)

Se constitui a pós-modernidade como uma linha de pensamento crítica da razão iluminista, que se baseia na liquidez das ações e pensamento, na efemeridade das relações, transitoriedade e culturalismo, subjetividade, na desestruturação das relações econômicas e de trabalho, tudo isso são partes deste pensamento que também tiveram expressividade nas artes, da arquitetura, da literatura e da filosofia, a qual Harvey (2014) ressalta a evidencia de Foucault como expressão mais fecunda para as argumentações pós-modernas desenvolvidas em sua obras.

Célia Linhares (2002) afirma que os termos e conceitos que muitos autores definem sobre a categoria pós-modernidade são diversos e distintos, não havendo consenso sobre se a pós-modernidade é existente e movimento destacado ou enquanto continuidade da modernidade.

Para os autores que defendem as categorias da pós-modernidade e dos novos tempos, a sociedade se constitui de forma indeterminada e fragmentada, sem a centralidade da história e da universalidade sobre o mundo, calcado nas subjetividades e diversidades, as quais valorizam os aspectos locais, do microespaço, causas de cunho corporativo e/ou comunitários e particulares são mais importantes do que as lutas de perspectiva coletiva. Neste aspecto, o foco centra-se no eu, nos grupos, na comunidade, onde a estrutura e superestrutura não são relevantes neste processo. Segundo Macedo

Todas essas ideias, associadas à aceitação da fragmentação, do pluralismo e da autenticidade de diferentes vozes (vozes das minorias, dos excluídos, dos esquecidos culturalmente), pertencentes a outros mundos que não apenas os de capitalismo central, mas de capitalismo periférico, foram possibilitadas pelo avanço da comunicação e pelas diferentes formas de exercer o poder e o comando por meio das novas tecnologias. Isso é útil, de certo modo, aos pensadores pós-modernos, envolvendo-os nas novas possibilidades trazidas pela informação e pela produção, análise e transferência do conhecimento. Tudo isso atrelado à construção do sujeito alienado, com vistas a impedir a construção de futuros sociais alternativos ao novo tipo de capitalismo e à nova forma de sociabilidade burguesa. Estava colocado um tipo de reducionismo cultural que ficou conhecido como culturalismo. (2011, p. 76-77)

O capitalismo imbuído de um caráter inclusivo e humanizador produziu sujeitos alienados, dependentes do consumismo e do reducionismo cultural e social em que a tecnologia, contraditoriamente, proporcionou a sensação da solidariedade e coletividade, sujeitando-os às novas demandas fetichizadas da economia.

A efemeridade das relações, da cultura, da informação e das práticas sociais impõe a necessidade da busca pelo novo de forma incessante, no qual o desejo e a satisfação são mediados pelo consumismo. Ela é considerada como a sociedade do espetáculo e da informação onde o que prevalece são os acasos individuais e a notícia em tempo real, na qual o sujeito deve estar atento e perspicaz em sua difusão.

O discurso impregnado sobre o fim da história entende que a história que dialoga com categorias e conceitos relativos ao homem e suas relações não dão conta de explicar as novas relações e suas demandas dos tempos atuais sem limite ou rigidez temporal e espacial. Desta forma, também se colocou em cheque as ideias dos intelectuais de esquerda revolucionários, derrubando certezas e desconstruindo verdades a partir da leitura histórica que tais intelectuais se basearam. Segundo Eagleton

[...] a pós-modernidade produziu, em sua breve existência, um conjunto de obras ricas, ousadas e divertidas em todos os campos da arte, que de forma alguma podem ser imputadas a uma rejeição política. Ela também gerou um excesso de material kitsch execrável. Derrubou bom número de certezas complacentes, escancarou totalidades paranóicas, contaminou purezas protegidas com desvelo, distorceu normas opressoras e abalou bases de aparência frágil. Como conseqüência, desorientou de modo adequado aqueles que sabiam perfeitamente quem eram, e desarmou os que precisavam saber quem eram diante daqueles que queriam demais dizer a eles quem eram. E criou um ceticismo ao mesmo tempo animador e paralisante, e destituiu da soberania o Homem Ocidental, pelo menos na teoria, por meio de um genuíno relativismo cultural impotente para defender tanto a mulher ocidental como a oriental das práticas sociais degradantes (EAGLETON, 1998, p. 34 apud MACEDO, 2011, p 79).

Entretanto, seus intelectuais nem de longe, mesmo com a crítica a categoria de poder sobre as relações institucionais propõe a substituição do modelo capitalista por outro alternativo. Segundo Harvey citando Jameson, com base em sua tese, afirma que o “pós-modernismo não é senão a lógica cultural do capitalismo avançado”. (2014, p. 65)

Neste sentido, carregado de contradições, o pós-modernismo rompe ou tenta desconstruir o passado, não evidenciando outro futuro de modo a apenas buscar mudanças dentro da perspectiva da cultura, do trabalho e das relações em geral. Com

efeito, podemos situar a educação no centro deste processo no qual foram formuladas teorias e tendências pedagógicas sob as bases da sociedade do conhecimento, da ênfase no indivíduo, orientando as práticas pedagógicas com vertentes no cognitivismo, no desenvolvimento das inteligências e habilidades humanas a fim de atender as demandas existentes da produção do conhecimento e do trabalho.

## **1.2 – O FIM DA SOCIEDADE DO TRABALHO E A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO – A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO TIPO DE EDUCADOR.**

As teorias formuladas pelos intelectuais orgânicos do capital ao longo do processo de reorganização do modo de produção sob a concepção de mercado globalizado e a centralidade da tecnologia e inovação tem formulado argumentos que julgam ser suficientes para a manutenção da ordem social estabelecida. Fortalecendo a concepção da superação do modo de produção capitalista do século XIX e XX, tais autores indicam que para os novos tempos a organização do modo de produção capitalista não se dá mais sob as bases do trabalho organizado e produtivo, mas sim nas diversas relações produtivas que pressupõe a superação das classes sociais, bem como dos conflitos do próprio capital e como consequência fim do trabalho enquanto desenvolvimento da vida humana.

Autores como Offe, Kurz, Habermas, Schaff, Bell, Gorz, entre tantos outros defendem propostas que desconsideram o trabalho como central na formação de homens e mulheres. Muitos estudiosos, como Fukuyama, analisam a sociedade atual como uma sociedade que chegou ao “fim da história”, e que, portanto, as “velhas” formas de organização política não servem mais, uma vez que o passado não se compara aos ‘novos tempos’.

Esta explicação da realidade encontra justificativa nas mudanças ocorridas na organização do trabalho através da acumulação flexível, no modo de produção capitalista, onde levou estes autores a afirmarem a concepção de uma sociedade da informatização, em rede em detrimento da sociedade industrial. No entanto, concordamos com Organista quando comenta que dentro da perspectiva destes autores:

[...] o trabalho e o capital são substituídos pela informação e pelo conhecimento. O conhecimento e não o trabalho é reconhecido como origem do valor. Os teóricos da sociedade pós-industrial tendem a ver nas novas tecnologias um santuário precioso que poderá fortalecer a família em torno do trabalho e do lazer, dado pela

viabilidade de exercer atividades no próprio lar e pela diminuição do tempo de trabalho. (ORGANISTA, 2006, p. 157)

Esses teóricos veem na tecnologia a possibilidade de se construir uma sociedade em que o trabalho se torna a atividade secundária na vida das pessoas possibilitando a diminuição do tempo de trabalho e conseqüentemente o aumento do tempo livre, o qual viabilizaria exercer outras atividades de lazer, culturais, etc, caminhando assim, supostamente, para a superação do capitalismo.

Assim, para Gorz “o trabalho não é mais uma atividade principal haja vista que a ‘revolução microeletrônica’ inaugura uma nova ordem, cujas conseqüências mais visíveis são a diminuição da quantidade de trabalho social disponível e o aumento do desemprego de natureza tecnológica” (ORGANISTA, 2006, p. 34). Compreendendo que a produção da ciência e o uso cada vez mais avançado da tecnologia no diversos campos da vida humana, sobretudo do trabalho, o autor entende que o trabalho vivo perde suas forças para dar lugar ao trabalho objetivado, na qual a máquina realiza o processo de trabalho.

Com a precarização do trabalho, Offe acredita que outras questões para além do trabalho ressurgem como questões principais para se definir a nova organização societal que são relevantes ao processo sócio-histórico como questões étnicas, de gênero, ecológicas, etc.(ORGANISTA, 2006,p. 64). Com o crescimento no setor de serviços absorvendo grande parte da mão-de-obra, aumento da distribuição, circulação e consumo de mercadorias e serviços, provocou neste setor um leque de variações de relações de trabalho e aumento do desemprego, o que o autor acredita ser este fator o principal na descontinuidade do trabalho enquanto lugar central na vida humana.

Sendo assim Offe entende que a crise do mundo do trabalho pode ser verificada sob o prisma que salienta a direção autônoma do desenvolvimento das forças produtivas, perdendo a centralidade do trabalho devido ao deslocamento e aos desequilíbrios gestados pela diminuição do trabalho secundário e o crescimento terciário.” (OFFE, 1984: p.11 apud ORGANISTA, p. 71). A tendência, para Offe, é aumentar o tempo livre devido a diminuição do tempo de trabalho proporcionado pelo uso da tecnologia.

Kurz, ao analisar a crise da sociedade do trabalho, acredita que “o denominado socialismo real teve muito mais semelhanças do que diferenças em relação às

sociedades capitalistas, (...) já que também nele predominava a valorização do capital, ou seja, o trabalho abstrato criador de valor de uso.” (ORGANISTA, 2006, p.79)

O autor compreende que a crise da sociedade deverá ser resolvida somente com a dissolução da sociedade do trabalho, pois “o trabalho que está em crise é o abstrato, aquele que produz valor de troca. O trabalho como tal não é em nada supra-histórico” como acredita o marxismo do movimento operário. “Em sua forma especificamente histórica, o trabalho nada mais é do que a explosão econômica abstrata, em empresas, da força de trabalho humano e das matérias-primas. Neste sentido, só faz parte da modernidade, e como tal foi aceito como pressuposto não questionado por ambos os sistemas conflitantes do pós-guerra, sem distinção.” (KURZ, 1992, p.21 apud ORGANISTA, 2006, p.87)

Para Harbemas, “o deslocamento do trabalho como questão central, estabelece a linguagem como nexos explicativo fundamental, além do trabalho, para a tessitura das relações sociais e para a possibilidade de emancipação do homem” (ibid, p. 97). Ele explica a sua teoria através da formação da vida humana, uma vez que “o que conhecemos como gênero humano surge com o *homo sapiens*, haja vista que é com ele que cessa a espécie tipicamente pré-humana, na qual a evolução era consubstanciada estritamente pelas articulações do desenvolvimento orgânico, como também por mecanismos culturais” (...) (ibid, p. 99)

O desenvolvimento deste novo homem só foi possível segundo Harbemas, “porque a linguagem atingiu uma forma desenvolvida (...) sustentando a tese de que o trabalho e linguagem são anteriores ao homem e a sociedade tornando a teoria marxista obsoleta e insuficiente para capturar a forma de vida humana” (ibid, p. 101)

“Somente a ação comunicativa pode, sempre segundo Harbemas, repolitizar à vontade e suprimir a comunicação distorcida pelo domínio da técnica”. Isso se dá, pois Harbemas “compreende que o agir comunicativo deve se contrapor aos domínios reguladores sistêmicos- dinheiro e poder- que despolitizou e empobreceu a esfera pública pelas empresas culturais e pelos meios de comunicação de massa fabricando, em última análise, um consenso baseado na manipulação.”(ibid, p.117-119)

Em suma, “o trabalho é a atividade que fundamenta e constrói as representações e as subjetividades que possibilitam as pessoas interagirem, para além do próprio trabalho

(...) e a linguagem somente poderá se tornar límpida e cristalina com o fim do trabalho heterônomo. Por isso, as transformações do mundo do trabalho colocam este como categoria fundamental para compreender as relações sociais.”(ibid, p. 126)

Assim, a forma como a sociedade se organiza com base no uso de tecnologia, sendo considerada como a sociedade do conhecimento, acaba por promover “a constituição de uma nova economia e uma nova sociabilidade” (MACEDO, 2011, p. 91) que tende a modificar o trabalho, a formação e a qualificação dos trabalhadores, uma vez que disporão de habilidades e competências exploradas da subjetividade humana (competição, criatividade, iniciativa, autonomia) para se adequarem aos novos usos de tecnologia e uso de diferentes espaços de trabalho. Com efeito, a educação torna-se base fundamental para o papel de difusora deste ajuste entre capital e trabalho mediado pelo conhecimento e tecnologia.

A reestruturação produtiva inaugurada no Brasil a partir dos anos de 1990 alocou a educação em novas bases teórico-práticas de cunho nefasto e distante daquilo que desde os anos de 1980, parte dos educadores e entusiastas por uma formação omnilateral vinculavam o pensamento para o campo educacional na produção do conhecimento com base na relação trabalho e educação.

Neste sentido é preciso compreender qual o papel do professor diante destas mudanças de modo que este tem a capacidade de intervir na realidade seja para reproduzir ou transformá-la diante de seu papel social. Como afirma Bomfim

Os professores, de forma geral, poderiam ser um obstáculo ao sucesso das reformas neoliberais, mas poderiam também, ser os “repetidores” de seus postulados. Se a baixa autonomia dos sujeitos envolvidos precisa ser reconhecida, cabe, também sublinhar que todo ser humano contribui de uma forma ou de outra para a formação das concepções dominantes (BOMFIM, 2008, P. 89)

Neste sentido, estamos presenciando uma mudança no âmbito da educação cuja instituição educacional seja de nível básico ou de nível superior passa a ter responsabilidade na formação do trabalhador conforme as exigências do mercado global. Ele deve estar preparado para os desafios que se encontram no mundo do trabalho e adaptável a mudanças e funções. A noção de empregabilidade, portanto, se impõe deliberadamente neste processo, posto que torna-se princípio de todo campo de trabalho imbuído pela concepção teórica da pedagogia das competências.

A ideia de educação para todos articulada ao de empregabilidade expressam a noção de que qualquer sujeito que se mostre ativo e polivalente poderá alcançar recursos e desenvolvimento necessários a sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Macedo

No contexto citado (última década do século XX), a escola passa a ter a responsabilidade de formar o trabalhador flexível e polivalente. Ao final da formação escolar, o trabalhador deve ser capaz de se adaptar a diferentes empregos, ao mesmo tempo em que pode assumir várias funções. A educação, como formadora da mão de obra, desenvolve seus conceitos pautados pelo ideário do modo vigente de produção. A flexibilização da força de trabalho articula-se ao discurso da promoção de maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores empregados e que fazem parte de um grupo privilegiado de trabalhadores, que são considerados essenciais ao processo produtivo no qual está inserido. (2011, p. 112)

Dentro desta lógica empresarial, o acesso a todos para o ‘novo tipo’ de trabalhador requer uma escola flexível na oferta de seu serviço, portanto, incutindo a ideia da descentralização da gestão de modo a abrir a instituição para a sociedade civil, principalmente ao mercado sob o direcionamento de empresários, remodelando as funções da escola, as funções de seus membros e a própria gestão com vistas a ideia de qualidade total e do gerencialismo como fontes de sucesso. Tais perspectivas têm como referência as orientações dos organismos supranacionais, os quais elaboram uma vasta produção com o objetivo de legitimar a ideia de uma escola democrática na medida em que todos dela devam participar e se responsabilizar.

Entretanto, tal proposta de descentralização da gestão e participação da sociedade não se assemelha com as propostas dos movimentos sociais reivindicados nos anos 1980 que propunham uma participação democrática e ativa com vistas a melhoria da escola de modo geral na perspectiva da formação integral dos sujeitos históricos.

Como ressalta Macedo (2011), se não há uma proposta de mudança educacional radical, as políticas para o campo apenas serão implementadas por dentro da ordem, provocando mudanças pontuais sem desestruturar as bases que sustentam e alimentam aos interesses da burguesia dominante.

As reformas realizadas na educação “se vinculam e se subordinam aos interesses dos grupos hegemônicos no poder” (MACEDO, 2011, p. 115) se distanciando de uma educação que provoque a formação ampla dos sujeitos e possibilite a transformação

social. Para isso, conforme diz Mézáros é necessário “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉZÁROS, 2008, p. 27). Isto significa dizer que o caráter excludente e direcionado aos interesses do mercado em que se baseiam as reformas devem ser condenados e rompidos visto que o capital cada vez mais boicota a própria formação, tendo os educadores tomar para si a tarefa de fazer a mudança necessária.

Assim, a educação assume no âmbito da transformação social um caráter fundamental de preparação ou instrumentalização de formação e conscientização na construção de uma alternativa necessária com vistas a emancipação humana.

### **1.3 - ORGANISMOS SUPRANACIONAIS – INDICADORES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE.**

As mudanças nas políticas de formação docente a partir dos anos de 1990 no Brasil seguem a lógica da reestruturação produtiva que exigiu a organização da sociedade a partir das ideias neoliberais na formação de um novo tipo de trabalhador criativo e polivalente. Daí que, na esteira desse processo colocou a educação e ao professor a tarefa de adequação a esta lógica, ganhando este um perfil que atenda as novas demandas: flexível, reflexivo, tarefeiro, empreendedor, entre outros. Assim, segundo Bomfim

Esse “mundo novo” no qual o conhecimento seria o principal motor de crescimento econômico exigiria uma nova educação, um outro professor e novas práticas pedagógicas prescritas nos documentos dos organismos internacionais e, também, do Ministério da Educação. A ideia, incorporada não só por esses organismos, como pelos governos, justificaria, assim, as reformas educacionais marcadas por uma flexibilização almejada que se contrapõe ao Estado (burocrático, autoritário) e se aloja na sociedade civil e nas empresas inovadoras [...]. (BOMFIM, 2008, p. 90-91)

Esta mudança na docência tem sua origem nas reformas que propuseram por meio de programas, leis e projetos ações que colocaram a educação, de modo geral, e a formação docente, de modo específico, no campo da aparente expansão democrática do acesso ao conhecimento, mas que em sua essência representa a interferência do campo privado neste setor, mercantilizando a formação tanto na sua oferta por meio de instituições direcionadas ao serviço educacional quanto por produtos e propostas de ensino, materiais pedagógicos, tecnológicos e didáticos a serviço de uma ideologia da

classe no poder, seguindo as diretrizes emanadas dos setores que compõe os organismos supranacionais.

Esta influência é fruto da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho com características de dependência e subordinação no âmbito da internacionalização da economia. Diante da expansão do mercado dos países centrais aos demais países do globo por meio da exploração de matérias-primas e mão de obra de baixo custo, além das baixas regulações nas legislações ambientais, trabalhistas e tributárias o que facilitava a implementação de indústrias, mercadorias e serviços nestes países, gerou cada vez mais lucros as empresas estrangeiras e aplicação de capital externo na economia nacional, aumentando cada vez mais a predominância do capital financeiro no cenário econômico.

Isto condicionou a economia dos países periféricos às demandas das economias dos países centrais, de modo articulado e dependente, na medida em que as frações burguesas na disputa pelo poder hegemônico dos meios de produção aliavam-se as burguesias dos países capitalistas centrais, os quais se apropriavam de grande parcela do excedente econômico produzido por aqueles.

Contudo, a característica de dependência não se resume a dominação e subserviência sob os países dependentes ao passo que as frações burguesas locais atuam de forma consentida e associada ao capital externo por meio da superexploração da classe trabalhadora e expropriação dos recursos destes países com vistas a acumulação do capital. Com efeito, a organização do Estado e da economia nos países de capitalismo dependente é de pouco investimento nas áreas sociais a fim de manter o poder hegemônico nas mãos da classe dominante, deixando ao seu controle e regulação as leis, as políticas públicas e o capital financeiro. A isto, o Brasil se viu furtado de um projeto de nação que considera, dentre outras coisas, o trabalho e a educação como primazia na construção de um povo emancipado humana e politicamente.

Deste modo, as transformações sociais e econômicas afetadas pelas ideias neoliberais ganharam proporções mais perversas em virtude da expropriação engendrada pela burguesia dependente junto com as frações hegemônicas centrais na contenção dos direitos sociais universais incidindo notadamente na flexibilização dos direitos trabalhistas, privatizações, a interferência dos setores privados nos setores públicos como a saúde e a educação, sob o auxílio do empresariado brasileiro.

No que tange as relações de dependência na divisão internacional do trabalho verifica-se a concentração de pesquisa, produção de ciência, tecnologia e inovação, bem como mão de obra qualificada nos países de capitalismo avançado ao passo que os países de capitalismo dependente se situam no alargamento da produção de commodities, reprodução e circulação de bens e mercadorias, bem como mercado consumidor e mão de obra precarizada no setor produtivo e serviços.

Dito isto, Marini (2012) considera que a dependência dos países latino-americanos se estabelece a partir destes condicionantes sobre a base da exportação e em certa medida com uma economia produtora de insumos primários. Investimentos e práticas financeiras consubstancia o mercado mundial no campo da produção e da captação de mais-valia. De modo conseqüente, as classes dominantes locais tratam de ressarcir esta perda através da superexploração do trabalho, o qual o autor considera como o princípio fundamental da economia subdesenvolvida a partir da prática de “baixos salários, falta de oportunidades de emprego, analfabetismo, subnutrição e repressão policial” (2012, p. 52).

Nos países de capitalismo dependente (MARINI, 2012) como a especificidade do capitalismo na sociedade brasileira, em que as frações burguesas locais se associam de modo subordinado ao capital internacional, atrelando as suas demandas às orientações externas, podemos entender por que a educação cumpre um papel de formar força de trabalho específica ao mercado, conforme as prescrições da divisão internacional do trabalho, no avanço imperialista das forças produtivas, ao passo que para atender as demandas da produção inúmeras reformas em articulação com a concepção dos organismos supranacionais foram implementadas a fim de ajustar esses profissionais às exigências de qualificação necessárias aos novos padrões econômicos advindas das modificações do mundo do trabalho. (MACEDO, 2008, p. 52).

Tudo isso se materializa mais enfaticamente a partir da interferência realizada pelos organismos supranacionais, os quais se tornaram o bloco político soberano e hegemônico que desenvolvem políticas e concepções ideológicas aos países do globo, considerando as características de capitalismo avançado ou dependente a cada país, porém seguindo as orientações que tem por objetivo alargar a acumulação e a internacionalização da economia capitalista. Com isso, percebemos o quanto as políticas educacionais implementadas pelo Estado em conjunto com o bloco dominante advém de modelos, prescrições, módulos e proposições de reformas na formação de alunos e

professores adequados as exigências do novo tipo de trabalhador conforme as mudanças no mundo do trabalho.

As ações e propostas destas agências supranacionais ganham força no pós segunda guerra, se constituindo como instituições gerenciadoras e de cooperação e reconstrução dos países envolvidos visto que o Estado não era capaz de lidar e solucionar os problemas encontrados. Assim, foram criadas a Organização das Nações Unidas (1945), a UNESCO (1945), o Banco Mundial (1945), o Fundo Monetário Internacional (1947) originários do acordo Bretton Woods. Neste processo ocorreu de forma similar a implementação do Consenso de Washington, os quais tornaram-se braços das ações dos EUA com o objetivo de

[...] desenvolver o investimento internacional e manter a estabilidade do câmbio, além de tratar de problemas de balanças de pagamento. A Organização Mundial do Comércio (OMC) também foi criada nesta mesma ocasião e tornou-se o mais modesto Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) cujo objetivo foi organizar [...] uma estrutura para reduzir barreiras comerciais por meio de barganhas periódicas (HOBBSAWM, 1995, p. 269 apud MACEDO, 2011, p. 165)

A ideia de criação inicialmente do FMI/BM e posteriormente, as demais agências era organizar a economia desestruturada pelas guerras com o objetivo de criar uma economia mundial em que pese o livre comércio sem barreiras para serviços e produtos. No entanto, seu discurso priorizava a ideia da segurança, paz e estabilidade.

E foi a partir do Consenso de Washington que ficou acertado as mudanças estruturais na política econômica e reformas nas instituições e políticas sociais amparadas pelos Estados com o mote do capital financeiro, livre mercado e privatização, desenvolvimento das forças produtivas pelo uso e aprimoramento da ciência e tecnologia engendrando mudanças nas relações sociais com o intuito de elidir o antagonismo entre classes e promover o consenso, acordo este que foi acampado pelos organismos.

Com o crescente poder dos EUA enquanto superpotência que se edificava inicialmente pelo poder militar e bélico, e, posteriormente, pela pesquisa em ciência e tecnologia, bem como exploração sobre os países periféricos, garantiram sua hegemonia frente ao colapso do leste europeu, o enfraquecimento da URSS, no pós guerra fria. Neste sentido, o papel dos organismos supranacionais se coaduna com a difusão do projeto burguês norte-americano de uma nova sociabilidade do capital concentrado no debate entre capital e trabalho.

Assim, a força imperialista que os EUA engendrou nos demais países do globo modelando as relações à hegemonia norte-americana, levando a uma nova estrutura de poder estabeleceu uma nova forma de viver e, portanto, um novo tipo de homem que conforme Gramsci aponta o americanismo produziu nos diversos países, evidenciando o quanto ele se propaga nas diferentes culturas. Deste modo, o peso do americanismo provocou tanto na Europa quanto, posteriormente, nos demais países do globo, mudanças na sua estrutura econômico-social, levando a constituição de uma nova civilização. O americanismo discutido por Gramsci é

Em grande parte a crítica antecipada feita pelas velhas camadas que serão esmagadas pela possível nova ordem e que já são vítimas de uma onda de pânico social (...). Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana, a fim de transformarem em liberdade o que hoje é “necessidade”. (2001, p. 280)

Neste sentido, sua análise parte da concepção da racionalidade do processo produtivo que se relaciona diretamente com a concepção estabelecida sobre o novo tipo de homem em que o sistema necessita no sentido de construir o objetivo da sociedade americana, desenvolvendo desta maneira, os comportamentos maquinais e automáticos, reduzindo as operações produtivas apenas ao aspecto físico-maquinal. (GRAMSCI, 2001)

Podemos dizer que Gramsci (2001) mostrou que o americanismo aparece como instrumento do fordismo, como um modo de vida adequado ao fordismo, considerando que a sociedade americana nasce com uma cultura produtivista. Porém, o fordismo adquire outras proporções, ganhando formato próprio de viver e produzir. Percebemos seu destaque nos EUA em função de sua adequação demográfica, apta a este formato por não estar atrelada às tradições históricas, do padrão de vida alto e da manutenção enquanto regente hegemônico da economia na indústria, além do adiestramento dos trabalhadores de um novo tipo de homem às necessidades da produção. O instrumento de disseminação do fordismo foi o americanismo e este foi sendo interiorizado de forma educativa nas mentes de cada indivíduo, possibilitando a execução da automatização no processo produtivo do fordismo. Assim, a questão da hegemonia posta desenvolve uma

nova visão sobre o indivíduo, pela qual a construção de um pensamento único sobre o ser e o fazer da vida social se edifica em prol do desenvolvimento produtivo.

Com efeito, a constituição de blocos que funcionam como representantes das grandes potências para o mundo definiram os caminhos por onde a humanidade deve seguir na esteira do desenvolvimento econômico.

Tais estratégias por meio da criação e manutenção de blocos que reforcem a hegemonia dos países centrais expressam o processo de internacionalização do capital. Sob tais aspectos, para garantir seu poder hegemônico os organismos supranacionais desenvolveram uma série de relatórios, documentos, declarações, propostas, programas e projetos que devam adequar-se a educação e o professor as exigências de uma sociedade que centraliza a produção do conhecimento com a produtividade para o capital. Vários teóricos do capital fizeram estudos sobre a educação brasileira. Segundo Maués

[...] análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003, p. 91 apud MACEDO, 2011, p.175)

Não a toa, a relação que se faz de forma simétrica entre o processo de internacionalização da economia e as reformas educacionais que imbuídas do sentido de qualificação/formação do trabalhador possibilitando o investimento mediados por programas e projetos advindos do Estado, com avaliação em larga escala entre países e Estados dos países, utilização das TICs e EADs, como formação inicial e continuada com baixos custos. Entre outros aspectos, evidenciam como a educação tem articulado a partir das orientações na linha de produção de saberes e práticas alinhadas a produção e reprodução do capital.

Com efeito, a constituição de um pensamento único em educação no Brasil foi se estruturando cada vez mais a partir dos anos de 1990 com o processo de reformas em suas bases intensificado no século XXI com a contrarreforma dos governos Lula da Silva em continuidade com Dilma Rousseff. A ideia era enfrentar “com sucesso os novos desafios impostos pela modernidade ou pela sociedade do conhecimento”

(MACEDO, 2011, p. 176). Assim, se garante por meio da educação os recursos que mantém a reprodução da nova lógica da classe dominante.

Fator emblemático, a Conferência de Jomtiem reforçou tal pensamento, de modo que orquestrada pelos organismos supranacionais voltou-se para a educação básica por considerá-la instrumento de superação do déficit de conhecimento. Para Maués

[...] mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um único objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94 apud MACEDO, 2011, P 177).

Assim, a educação básica para os organismos supranacionais tornou-se carro-chefe das reformas na medida em que se modificou currículos, avaliação, formação com base em indicadores e metas com vistas a resultados previamente planejados a um fim. Em sequência, encontramos as mudanças nas políticas para a formação docente em nível superior a fim de atender aos novos desafios encontrados pela escola nova, novos alunos, agentes e recursos.

Compreendendo que a promoção da educação alia-se de forma subordinada a política de ciência e tecnologia, podemos perceber como as políticas de currículo, avaliação e gestão tem relação direta com a utilização de conhecimento informatizado e técnicas de soluções de conflitos e promoções de princípios da pós-modernidade (criatividade, competitividade, adaptabilidade), bem como a formação em nível superior vai se modelando dentro desta perspectiva por meio de programas de iniciação científica, intercâmbio, certificação, etc. de modo a acompanhar as mudanças exigidas pelo mercado global.

No caso do Brasil, a instituição expoente desta relação, a CAPES vinculada ao MEC tem por finalidade subsidiar a promoção de políticas para a área da graduação e pós, coordenar e avaliar cursos e estimular a formação de recursos humanos, bem como desenvolvimento de ciência e tecnologia no país. Assim, com vistas a difundir a concepção de educação tecnológica no país seja pela educação básica e superior foram desenvolvidos ao longo desses anos uma série de programas e ações direcionadas tanto pelos governos de Fernando Collor De Melo a Dilma Rousseff, com o objetivo de

modernizar a produção brasileira, no qual o conhecimento científico e tecnológico adquire dimensão política de gerador de riquezas e de soberania nacional e regional voltados para o desenvolvimento econômico, tornando-se assim uma política de Estado.

O processo de reestruturação produtiva do capital, iniciado no governo Collor de Mello, continuado no período FHC, provocou significativas alterações no capitalismo brasileiro, engendrando um conjunto de transformações no plano da organização sociotécnica da produção, engendrando não apenas os processos de desnacionalização e desindustrialização, mas também a adaptação do país na reconfigurada divisão internacional do trabalho. Estes fenômenos visíveis no governo Lula da Silva, são manifestações da histórica relação imperialismo e dependência política, econômica, educacional, cultural e tecnológica do Brasil, em uma fase do capitalismo na qual o conhecimento científico-tecnológico adquire a dimensão política de gerador de riqueza e de soberania nacional e regional, voltados para o desenvolvimento econômico. (SILVEIRA, 2011 p. 153)

Segundo Silveira (2011), a ciência, tecnologia em conjunto com o fenômeno da inovação inscrevem-se no processo de internacionalização da economia ditando assim, “as condições e a velocidade da produção do conhecimento”. A autora destaca trecho do documento sobre o papel do ministério de Ciência e Tecnologia cujo

[...] atual estágio do processo de internacionalização da economia, “diz respeito à aceleração da produção do conhecimento e da inovação; mas também é sua vocação tornar-se o principal fator de agregação de valor a produtos, processos e serviços. A ordem internacional abriga a tendência no sentido da concentração do saber, do saber-fazer e da introdução de produtos sofisticados e inovadores no mercado mundial (BRASIL/MCT, 2001, p. IX apud SILVEIRA, 2011, p. 158)

Com efeito, a política educacional a serviço da política de ciência, tecnologia e inovação coloca o conhecimento como potência impulsionadora da economia de acordo com as demandas do processo de internacionalização da capital. Conforme evidencia Silveira

Como parte do programa da criação de uma cultura científica no Brasil, o bloco no poder, por mediação do MCT e do MEC, vem popularizando e difundindo a ciência, bem como a ideia da necessidade de desenvolver a criatividade, a tecnologia e a inovação com vistas ao desenvolvimento sustentável, contando com a participação dos governos estaduais e municipais (2011, p. 161)

Todavia, a autora revela a contradição inerente da relação capital, educação e tecnologia visto que tem se exigido maior qualificação para o trabalho que conecta teoria e prática ao passo que a exigência pelos avanços tecnológicos produz formação

aligeirada, de pouco tempo, sem o aprofundamento dos conhecimentos necessários a formação integral dos sujeitos. E isto vem acontecendo a cada dia mais em cursos de formação docente de pouca duração, de qualidade duvidosa, desconsiderando a práxis que deveria balizar e ser central na formação.

A ideologia se reforça com a noção de que as contribuições da ciência e da tecnologia constituem-se como alavancas do processo de inovação estabelecido pelo mercado.

Assim, o conhecimento, sob esta ideologia, torna-se o elemento fundante da nova sociedade, o qual assume o lugar do trabalho na produção e distribuição de riquezas, tal que se afirmam e consubstanciam as teses da sociedade do conhecimento, da informação emanados do poder político-econômico, de intelectuais e organismos supranacionais.

Neste sentido, a inovação torna-se o principal motor do desenvolvimento, uma vez que dentro da lógica capitalista, realiza-se no movimento contraditório do capital de luta para superar as barreiras que se impõem à obtenção de mais lucro, que é sua gênese para o aumento da produtividade.

Com efeito, o papel dos organismos supranacionais na difusão da ideologia da ciência e tecnologia foi fundamental para o desenvolvimento e elaboração de planos e ações necessários a administração dos recursos institucionais e financeiros exigidos pelo capital. Assumem função decisiva nas orientações de política, assistência técnica, metodológica, e financeira no que diz respeito a reestruturação, modernização, desenvolvimento econômico e democratização da educação com vistas a reorganização da vida social. (SILVEIRA, 2011)

Destarte, a atuação das organizações supranacionais no campo educacional tem redefinido o papel da escola, em geral, bem como da universidade na medida em que vem promovendo acordos e projetos em conjunto com o Estado que visem difundir a escolarização das massas em níveis mais altos de ensino, com vistas a ideologia da modernização e do desenvolvimento econômico.

Para que servem? Os organismos supranacionais assumem papel fundamental no cenário político e econômico internacional uma vez que articulados aos países organizam e definem orientações de ordem política, assistência técnica, metodológica e financeira a fim de atender as demandas da economia qual seja o desenvolvimento

econômico por mediação da inovação tecnológica, reestruturação da produção e das políticas sociais, democratização da educação, bem como do ensino superior, com vistas a reforma cultural, intelectual e moral da sociedade. (SILVEIRA, 2011).

Encontram acesso aos países signatários, pois atingem conceitos universais necessários ao capital, elaborando ações e concepções acerca das propostas de inclusão social, combate a pobreza e as desigualdades na educação, buscando assim afirmar o capitalismo como modelo de relação social e produção insuperável, escamoteando os antagonismos entre classes haja vista a propagação da ideologia da meritocracia, da acessibilidade, diversidade. (SILVEIRA, 2011). Portanto,

Cumprem papel decisivo na unificação do sistema capitalista internacional, na medida em que participam da definição e unificação ideológica de valores fundamentais, tais como os direitos humanos, a inclusão social, a coesão social, paz e segurança, e o direito ao desenvolvimento. (ibid, p.180)

A autora ressalta como a interferência dos Organismos Supranacionais se materializa na política dos Estados a fim de desenvolver um pensamento único que atinja a todos, difundindo ideias gerais, bem como acomodando as necessidades particulares de cada nação num processo dialético. São, portanto, “mediação do capital no processo de uniformização, integração e subordinação da produção do conhecimento ao processo histórico de internacionalização da economia, sob os ditames do capital”. (ibid, p. 180). Cabe ressaltar que tais organismos foram se institucionalizando, tornando-se cada vez mais influentes nos idos dos anos de 1970 devido principalmente a organização de países mais ricos constituintes do bloco no poder através do G7<sup>11</sup>.

De grande influência, a Unesco abarca em sua proposta para a educação

[...] a estrutura dos diversos sistemas educativos, bem como as articulações entre formação geral, formação profissional e ensino superior, podendo ser resumidas nos seguintes aspectos: universalização progressiva da educação básica; democratização do acesso ao ensino superior; melhoramento da qualidade e eficácia do ensino, em geral, e do pessoal docente, acompanhados de mecanismos de avaliação com ajuda externa; adaptação do ensino profissional e ensino superior ao mercado; reforma das instituições de ensino; modernização curricular. (ibid, p.182-183)

---

<sup>11</sup> O “Grupo dos Sete”, popularmente conhecido como G7, define-se como “um fórum de debates que expressa os interesses de um restrito, mas fundamental, grupo de países”. O G7 foi criado em 1975, no intuito de reunir as nações mais ricas do mundo, para tratarem de questões na seara internacional”. (MACEDO, 2011, p. 168)

Desde os acordos MEC-USAID, a UNESCO vem orientando as reformas educacionais por meio de pesquisas, planos sobre os problemas educacionais bem como para a preservação do patrimônio cultural. Sua intervenção se evidencia nos anos de 1990 a partir da declaração mundial de educação para todos, realizada em Jomtiem, na qual se estruturou as bases para o projeto de educação em nível mundial, expresso no Brasil no Plano Decenal de Educação para todos assinado em 1993 no governo Itamar Franco. Assim, deu início a reestruturação do ensino em níveis e modalidades, constituindo e legitimando por meio de diretrizes, referenciais, pareceres e resoluções as orientações previstas por esta agência com o apoio e produção de intelectuais orgânicos do capital na disseminação de tais propostas.

Na visão da Unesco, o ensino superior ganha importância posto que muitos foram os documentos e produções científicas sobre o ensino superior com o objetivo de reestruturar os cursos por meio da expansão e oferta deste em diversas instituições de ensino públicas e principalmente privadas através de uso da EAD, além de novos métodos pedagógicos, relação com as empresas, entre outros.

Em conjunto com a Unesco e BM, a OCDE atua com ênfase na educação voltada para a preparação de recursos humanos e materiais. A OCDE foi criada tendo papel fundamental na participação dos países periféricos em especial, o Brasil a partir dos anos de 1960. A OCDE sucedeu a antiga OECE criada em 1948 para coordenar a implantação do Plano Marshal na Europa. Sua atuação consiste na produção de relatórios, seminários, conferências de caráter consultivo por mediação de diferentes entidades públicas e/ou privadas, produzindo conhecimento de diversas áreas, inclusive a educação.

Sua função é de análise e propostas referentes ao cenário político vigente sobre as áreas de interesse, nos quais possui grande importância de mensuração, avaliação da economia mundial dos países membros. O Brasil, apesar de não se constituir como país membro participa como observador em Comitês e outras atividades de caráter direcionado.

Segundo suas orientações, as atividades realizadas pela OCDE volta-se para a organização e publicação de estatísticas e dados gerais sobre o sistema educacional, coordenação de indicadores comparativos de sistemas educativos, como o PISA e o

TALIS. Este último é necessário apresentar neste estudo, por estar imbricado diretamente no levantamento de dados acerca do ambiente de aprendizagem e das condições de trabalho oferecidas aos professores.

É a partir deste programa que o governo Lula através do MEC cria o PAR, elaborado a partir da adesão de municípios por meio do plano de metas com o objetivo de diagnosticar as condições educacionais ofertadas pelos entes federados a fim de traçarem estratégias para o aumento do IDEB conforme meta prevista a alcançar. Os resultados são adquiridos por meio de avaliações que tem por objetivo justificar a criação, portanto, de políticas para a formação docente em todo território nacional como a formação feita por meio da EAD, PARFOR, todas implementadas com qualidade frágil e duvidosa que exprimem a atuação do Estado no oferecimento de formação aligeirada e de pouca qualidade.

Podemos dizer que tais diagnósticos que identificam os conflitos presentes na educação e na formação e trabalho docente edificadas no âmbito das relações sociais e educacionais desiguais devido a luta de classe são voltados a objetivos puramente mercadológicos, tratando de resolver os conflitos que impliquem nas demandas da divisão internacional do trabalho, controlando e “corrigindo desvios para promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2012a, p. 4). A ideia é ter a educação como instrumento de equalização social que supere a marginalidade. (ibid, p.3)

Por meio do Comitê de Educação da OCDE foi lançado um projeto para auxiliar os governos e Estados-nações na implementação de políticas para a formação docente com vistas a elevar o desempenho e aprendizagem na educação básica. O objetivo é fomentar políticas que visem atrair, desenvolver e reter os professores eficazes, proposta que deu nome ao documento elaborado entre os anos de 2000 a 2006 – “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, tendo como objetivo central “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2006, p. 235).

De modo sintético, com os resultados verificou-se, entre outras coisas, que parte do sucesso ou fracasso escolar deve-se a responsabilidade de professores e diretores no

processo de ensino-aprendizagem e gestão, visto que “a falta de profissionais qualificados’ como uma das causas da ineficiência do ensino público, além do ‘alto índice de irresponsabilidade dos estatutários’, apontando problemas clássicos como atrasos e as faltas (absenteísmo) dos docentes”. (BOMFIM, 2015, p. 89).

A ideia é evidenciar que não há uma política eficiente de trabalho que valorize por premiação os professores eficazes como estímulo para atraí-los. A prioridade com que toma a OCDE na centralidade das políticas para a formação docente reforçam que estes são peças-chaves na qualidade da educação, sendo “o recurso mais significativo da escola” (OCDE, 2006, p.7), o que na realidade representa um conjunto de medidas que “objetivam conformar o trabalhador docente para o papel que lhe cabe no capitalismo da atualidade, ou seja, formar novas gerações para o trabalho simples, compatível com a inserção subalterna do país na divisão internacional do trabalho”.( BOMFIM , 2015, p. 82).

A ideia é tornar eficaz o trabalho docente, tornando a função de ensinar utilitária e pragmática, responsabilizando o professor por todo o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a formação deste deve ter como base o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam aos desafios frequentes impostos pela realidade escolar, em particular, reflexo da realidade social de organização técnico-econômica do modo de produção capitalista.

Marcam a concepção veiculada ao definir o professor como uma pessoa que “cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional”.(OCDE, 2006, p. 25).

São em seu conjunto, portanto, os profissionais professores e gestores que trabalham diretamente com os alunos dentro ou fora da sala de aula regular, bem como diretores que em suas horas de trabalho dedicam-se parte dela ao ensino.

Assim, o perfil de um professor competente que realiza um ensino eficaz, isto é, por meio da docência de sucesso, deve ser aquele que pesquise e solucione problemas, refletindo sobre sua prática que transmita ideia de maneira clara e convincente, demonstrando entusiasmo e criatividade. Neste sentido, a garantia de edificar o professor eficaz se dá pela premiação por meio de bônus e plano de carreira e no campo da formação pela certificação seja na formação inicial ou continuada o que garante a produtividade da educação.

Mais do que uma proposta, coordenam a incorporação destas ideias nas mentes de estudantes e professores que já atuam na educação básica haja vista que a ideia é o consentimento por partes do público alvo de modo que sem o envolvimento pleno dos professores de modo a travar um dialogo com estes e suas organizações a fim de aderir a contento as reformas estabelecidas. (BOMFIM, 2015). A ideia é conformar os profissionais a lógica pragmatista-tecnicista produtivista na formação e produção do conhecimento, diluindo aquisição de habilidades e competências. No movimento real, trazer para esta ideologia por meio da formação de um pensamento único, enfraquecendo a oposição dos docentes e substituindo os professores antigos por novos<sup>12</sup> ou os que são obstáculos no processo de reformulação da formação e trabalho docente. É tornar o professor assim, “sócio das reformas” (BOMFIM, 2008), enfraquecendo seu caráter histórico de intervir na realidade de forma crítica e consciente que muitos ainda preservam o caráter de luta de sua atuação. Assim, a OCDE entende ser este o caminho para atrair e reter professores eficazes.

O Banco Mundial foi criado inicialmente em 1944, com a tarefa de assistência técnica e financeira para a reconstrução da Europa Ocidental com base na Conferência de Bretton Woods após a Segunda Guerra e tinha por função subsidiar economicamente os países por meio de empréstimos para a reconstrução dos mesmos. Em conjunto com o FMI tinha como mote estimular o desenvolvimento do Estado-Nação sob a lógica da modernização. Suas funções foram além da perspectiva economicista “assumindo um caráter humanitário e missionário de combate a pobreza” (SILVEIRA, 2011, p. 206), já nos anos de 1960.

Torna-se agência no âmbito do desenvolvimento das políticas sociais culturais e econômicas e educacionais, ampliando sua atuação de modo articulado e diversificado e acordo com o nível econômico de cada país. Suas diretrizes para o campo da educação se relaciona com

(...) focalização do gasto público no primeiro segmento de ensino da educação básica; formação profissional aligeirada e instrumental; ênfase na diferenciação entre instituições e cursos no nível superior de ensino; introdução do sistema “de custo compartilhado”, particularmente no ensino superior; privatização e mercantilização da educação em todos os níveis e modalidades. (SILVEIRA, 2011, p. 207)

---

<sup>12</sup> Por meio de novas formas de seleção e contrato de trabalho mais flexíveis.

No Brasil, percebemos de forma intensa a atuação do BM nos anos de 1990 com as reformas do Estado e da Educação de forma objetiva no processo de privatização e inserção de capital externo no país. Por meio de documentos para subsidiar a política educacional o BM tem como lema a reorganização da educação básica e ensino superior sob a perspectiva de expansão de matrículas, qualidade e equidade, inserção no ambiente escolar das tecnologias e serviços educacionais, redefinição do Estado.

Priorizam o ensino básico, compreendendo que possibilita o acesso ao ensino superior. Compreendem que são necessárias medidas de austeridade aos países que contraem seus empréstimos, considerando que as estruturas educacionais devem ser reorganizadas de forma satisfatória a fim de formar mão de obra atenta e hábil as ferramentas e técnicas expostas no mundo do trabalho devido aos avanços da tecnologia e da produção e serviços. Assim, percebe-se na educação a possibilidade de desenvolver capital humano<sup>13</sup>, principalmente aos menos favorecidos.

Seguindo esta visão, o investimento na educação que vise o desenvolvimento da aprendizagem satisfatória e de qualidade no ensino acaba repercutindo de forma direta na formatação do perfil do professor da América Latina e Caribe, o qual o BM dissemina a concepção de professor excelente com requisito para seu exercício profissional justificando que

[...] o impacto econômico se relaciona com a qualidade do professor [e] requer a compreensão de que um mundo em que as metas dos sistemas educacionais estão passando por transformação, de um enfoque na transmissão de fatos e memorização para uma ênfase nas competências do estudante — para o pensamento crítico, solução de problemas e aprendizagem para a vida — as demandas sobre os professores são mais complexas do que nunca. (BM, 2014, p. 1)

E, ainda, constatam entre outras questões que

Há três passos fundamentais para um corpo docente de alta qualidade — recrutamento, capacitação, e motivação de melhores professores — e a substancial experiência substancial em reformas dentro e fora da América Latina e do Caribe em todas as três áreas pode orientar a formulação de melhores políticas. (ibid, p. 2)

---

<sup>13</sup> A ideia é submeter a educação as necessidades do mercado, colocando a formação do trabalhador como instrumento de investimento econômico e social. Nesse sentido o capital humano, segundo Frigotto (2010) a educação é central na produção de capital humano de modo que “do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (2010, p.51). Assim, afeta a formação docente que utiliza tal concepção como parâmetro de um perfil profissional, o qual veremos na próxima seção.

Neste sentido, lança o desafio para o aumento da qualidade dos professores ao passo que é necessário recrutar, preparar e motivar professores excelentes. Para tanto, lança-se mão de alguns critérios, tais como: aumento da seletividade por meio de altos salários, bem como “aumento dos padrões para ingresso na formação de professores; aumento da qualidade das escolas de formação de professores e aumento dos padrões para a contratação de novos professores” (ibid, p. 25). Isso promoverá a qualidade na formação, alta seletividade para a próxima década, bem como cortar professores de baixo rendimento com redução de 20% ou mais no tamanho do corpo docente até 2025, com a projeção de redução de número de alunos que está em diminuição, e assim, teriam “mais recursos para o professor para financiar uma mudança rumo a qualidade”. (ibid, p. 33). Para torná-los excelentes é necessário aos sistemas escolares adotarem quatro tarefas tidas como essenciais:

*Indução*: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério; *Avaliação*: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor; *Desenvolvimento profissional*: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho; *Gestão*: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional. (ibid, p. 34)

Para garantir a qualidade no processo de atrair profissionais de alto nível, eliminando os de pior desempenho e motivá-los a aprimorar suas habilidades, incentivando a sua doação melhor a função. Posto que estes quatro processos caracterizam “o mercado de trabalho das profissões de grande prestígio em todos os países” (ibid, p.40)

E em consequência, recompensá-lo pelo desempenho oferecendo oportunidades de “domínio e crescimento profissional contínuo” (ibid, p. 41), tendo reconhecimento e prestígio aqueles que se destacaram, consubstanciando assim como estratégia de pressão por responsabilidade do papel do professor diante da tarefa educacional por meio da supervisão e gestão de incentivos financeiros por meio de reformas no plano de carreira e bonificações.

Como resultado destas estratégias, a necessidade, segundo BM de uma reforma no magistério significa que, mesmo sendo contido pelos sindicatos que possuem uma classe ativa e forte, a sua realização de forma transparente e voluntária sugere que tais

reformas tem como objetivo avançar na qualidade de professor para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região. De que o papel principal dos professores hoje é “equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar” (ibid, p.50), considerando que eles não são os únicos nem mesmo a principal fonte de informação.

#### **1.4 – AS COMPETÊNCIAS E O CAPITAL INTELECTUAL – DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.**

Considerando os aspectos na formação para o trabalho docente, conforme prevê os documentos dos organismos supranacionais que buscam tanto na qualificação quanto na atuação do professor a excelência do processo de ensino-aprendizagem, regulado e articulado às mudanças na educação encontramos na teoria do capital humano e ampliada a teoria do capital intelectual a disseminação dessa visão sob a lógica da mensuração das competências e habilidades do educador em sua formação e atuação de trabalho.

A partir desta perspectiva é possível compreender como a construção do pensamento único (MACEDO, 2011) nas políticas de formação para o trabalho docente foi configurando o perfil a que se deseja formar o trabalhador para a docência. A materialidade das competências concentra-se na avaliação e certificação. Esta última tem como mote ser “um instrumento que se aplica aos indivíduos que foram beneficiados pelo ensino ou por algum tipo de formação”. (MACEDO, 2011, p. 184).

Assim, a certificação retorna enquanto valor que garante a qualidade da educação, bem como exemplifica dentro da lógica capitalista a formação do indivíduo capacitado que o distingue entre aqueles que possuem titulação e aqueles que a almejam. Ela assim promove diante do mundo do trabalho o “reconhecimento das qualidades, conhecimentos e habilidades dos indivíduos, possíveis contratados” (ibid, p. 185), reconhecimento este identificado e muito exigido pelos empresários no recrutamento dos trabalhadores, o que faz com que diferencie e divida a classe trabalhadora. A ideia é “a formação do trabalhador de novo tipo de acordo com as exigências do mercado e como garantia de construção e manutenção da nova sociabilidade burguesa” (ibid, p. 192).

As mudanças em torno do modelo de produção taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível alterou as exigências do tipo de qualificação que se deseja desenvolver no trabalhador propondo para tanto exames e técnicas avaliativas com base na noção de competências, considerando os novos paradigmas do trabalho que garantam a certificação. Termos como informação, domínio, eficiência, produtividade, flexibilidade dão o norte para mensurar e qualificar o trabalhador, estimulando o saber-fazer, os desejos, valores e potenciais (MACEDO, 2011).

De forma contraditória, as relações de trabalho desqualificam cada vez mais o trabalhador a ponto de desconsiderar uma formação fundamentada nos conhecimentos produzidos historicamente que desenvolva a capacidade crítica, reflexiva e criativa do trabalhador posto que o uso da tecnologia e da ciência nos processos de trabalho simplificou e fragmentou ainda mais seu trabalho.

No campo da educação, a noção de competências torna-se estratégia de qualificação do trabalhador de novo tipo, sendo a educação um dos pilares para a edificação e manutenção da nova sociabilidade do capital. Evidencia-se assim, a contradição entre capital e trabalho no momento em que cede de forma limitada a classe trabalhadora o conhecimento e a escolarização até para manter a acumulação. Isto significa que a mediação do conflito entre classes na luta pelo acesso a produção científica e tecnológica na tentativa de manter a lógica capitalista utiliza por meio do consenso e coerção o controle sobre a classe trabalhadora para garantir a subsunção real do trabalho ao capital com vistas a internacionalização do capital.

Assim, a política de qualificação para o trabalho docente também deverá ser desenvolvida sob a lógica da sociabilidade do capital formando trabalhadores de novo tipo que desenvolvam competências necessárias aos ajustes econômicos e sociais.

Estes elementos são mediados no âmbito da formação docente pelas teorias do capital humano e do capital intelectual, considerando a formação de competências e habilidades. Concordamos com Santos, ao desenvolver o conceito de capital intelectual por está diretamente ligado a lógica produtiva flexível, na qual o “conhecimento é o principal fator de produção contemporânea” (SANTOS, 2009). Evidencia que não é a ressignificação da teoria do capital humano – TCH - mas alicerça-se nesta teoria, avança e rompe dialeticamente com ela, tendo como foco a adequação da educação enquanto componente do processo produtivo.

A TCH desenvolvida por Schutz em 1973, sob o Estado de bem estar social na lógica fordista numa perspectiva humanizada, tomou a educação como fator de produção e reprodução do capital por meio da aquisição da dimensão individual do trabalhador visto que

[...] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como forma de capital. Dado que a educação torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (SCHULTZ, 1973, p. 79 apud MACEDO, 2011, p. 201)

Segundo Frigotto (2010, p. 51) a educação torna-se o “principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho”. É, pois, um investimento capaz de alargar o processo produtivo, utilizando o conhecimento e as habilidades do trabalhador na produção de riquezas ao capital, sendo assim, bens de produção.

Ainda de acordo com o autor, a educação passa a se constituir como importante instrumento para equalizar as injustiças sociais enquanto função redentora capaz de promover a mobilidade social. Entretanto, oculta justamente a desigualdade que a escola produz no processo de preparação para atender ao capital, uma vez que reduz

[...] à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente de produção. (FRIGOTTO, 2010, p. 52)

Assim, é por meio do investimento do capital humano que se desenvolve a produção, serviços e consumo. A educação se encaminha nesta lógica por uma visão tecnicista, pragmática e ideológica do/no processo pedagógico. Segundo Santos (2009), Silveira (2011) a educação é analisada como valor econômico que geram importantes impactos sobre a produtividade.

No modelo neoliberal, desenvolve-se a teoria do capital intelectual na qual as mudanças significativas no modo de produção capitalista se constituíam de forma centrada na produção do conhecimento, enquanto fator de produtividade nos processos

de trabalho e com a implantação de novas tecnologias da informação e comunicação, cujo capital intelectual tornara-se o elemento desenvolvedor das forças produtivas.

Santos (2009) ainda ressalta que a mudança sutil do termo humano para intelectual representa o “avanço da classe hegemônica em seus propósitos de objetivação, expropriação e controle do conhecimento”. Esta mudança consiste na ideia de que o humano é passível de ser inalienável visto que ainda é propriedade individual do trabalhador no campo do subjetivo. No entanto, o sentido do termo intelectual pertence a organização, a produção e faz parte dos negócios no âmbito da empresa, isto é, o conhecimento do indivíduo se institucionaliza.

Macedo (2011) reforça esta ideia no pensamento de Carbone, evidenciando que na lógica do capital intelectual a “empresa do conhecimento é aquela que tem competência para administrar grandes redes de colaboradores, sejam eles fornecedores, funcionários, prestadores de serviços, clientes demais agentes, inclusive o governo”. (CARBONE et alli 2009, p. 113 apud MACEDO, 2011, p. 204).

De um lado ou de outro, Santos (2009) conclui que se na TCH o valor era dado ao conhecimento no uso das técnicas para realizar o trabalho na teoria do capital intelectual a valorização está nas competências pelas quais o indivíduo trabalhador é portador e que esteja a serviço do capital. Na passagem de um para o outro é possível hoje controlar “[...] a produção e a circulação do conhecimento interessado no âmbito da própria empresa” (SANTOS, 2009, p. 7)

Com efeito, a formação para o trabalho docente está vulnerável as exigências de um trabalhador que desenvolva e reproduza a ideologia neoliberal da chamada pós-modernidade com vistas a acumulação capitalista. Isto se deve a concepção da necessidade de desenvolver formas inteligentes e eficientes diante das capacidades, aptidões e conhecimentos de valores e gestão de qualidade ao processo de produção de bens e, conseqüentemente, acumulação de riquezas. Neste sentido, a escola e a universidade são lócus fundamentais de incorporação desta concepção.

Constitui-se a lógica de que a formação por características advindas da capacidade humana e do conhecimento intelectual são evidenciadas e são fundamentais para garantir a empregabilidade de modo que adequando este formato a escola, necessariamente, ao professor caberá o papel de formar para a empregabilidade, promovendo assim nos cursos de formação docente as bases de uma formação que

atenda ao sistema produtivo. Isto é parte de uma agenda de organização da educação de maneira global com vistas a manutenção do sistema capitalista “objetivando formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências e habilidades técnicas cognitivas e de gestão que lhe assegure a empregabilidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 64 apud MACEDO, 2011, p. 209). Para Evangelista e Shiroma (2007 apud MACEDO, 2011, p. 2010) a educação defendida pelo capital e seus agentes como um processo ao longo da vida é a forma de “assegurar a todos o acesso a sociedade do conhecimento e da informação”.

Segundo as autoras, a atenção dada ao papel do professor no âmbito da formação no processo de reforma tem a ver com a gestão do processo escolar, modificando assim o currículo, a avaliação, o financiamento, a gestão e por fim, o trabalho docente (formação, carreira, identidade, profissionalismo, atuação/função). Entretanto, cabe ressaltar que tal assimilação da ideologia mercantil empresarial não ocorre de forma pacífica posto que, historicamente, temos presenciado produções acadêmicas bem como a crítica e levantes por parte dos trabalhadores da educação quanto ao desmonte das instituições educacionais sob o viés do gerencialismo da lógica tecnicista empresarial. Isto é tão real que os próprios organismos supranacionais compreendem que para dar certo a nova concepção de profissional da educação há de se ganhar os professores como sócios e partícipes do processo de mudança visto que exercem algum tipo de resistência diante das políticas de modo que uma das tarefas é desafiar o poder dos sindicatos ao passo que

Unir de forma bem-sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego). (BM, 2014, p. 72)

Deste modo, a redefinição de políticas para a formação e o trabalho docente de acordo com os interesses dos grupos dominantes deve, sobremaneira, preparar corações e mentes destes profissionais de modo a substituir o professor que resiste ao professor que seja domesticado e, portanto, apto a desenvolver os fundamentos da teoria do capital intelectual na formação dos sujeitos sociais. Assim, sua formação tem como objetivo qualificá-lo para “contribuir ao crescimento do potencial intelectual da escola através de seu trabalho qualificado”. (MACEDO, 2011, p. 220)

Destarte, é a escola o lugar de desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas e comportamentais dos indivíduos com o qual o professor atua no desenvolvimento, produção e interação dos sujeitos sociais com o ambiente e com o conhecimento existente. Nesse sentido, a qualificação docente serve ao capital à medida que articulam formas de apropriação por meio de programas, arcabouço legal e projetos que orientam na reprodução de um perfil de educador social que atenda as exigências que se deseja formar na nova sociedade do conhecimento.

#### **1.4.1 – A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ÚNICO PARA A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.**

A formação de um novo perfil que se deseja estabelecer ao professor perpassa em muito pelo questionamento de sua atribuição e posição diante da educação. Busca-se redefinir seu papel no processo pedagógico e político diante das novas exigências de formação para o trabalho na tentativa de contribuir para a nova sociabilidade do capital.

Esta tarefa que intelectuais do capital e os organismos supranacionais se propuseram na descaracterização do professor enquanto profissional que cumpre a tarefa de organizar os elementos centrais no processo formativo, alocando a produção de forma crítica do conhecimento como “fonte secundária de informação”, tendo como principal papel de “equipar os alunos para buscar, analisar e efetivamente, usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar”. (BM, 2014, p. 73).

Muitos são os argumentos que fazem questionar a docência como profissão uma vez que entendem que comparada a outras profissões não se encaixa enquanto profissão oficialmente determinada, pois no ato de ensinar “não se consegue reunir nem os requisitos gerais nem os específicos” (MACEDO, 2011, p. 222) haja vista que não há critérios rigorosos e técnicos na tarefa de ensinar e nem o controle sobre o ato de trabalho.

Tanto é que a iniciativa recente de inserção da mudança do estágio na graduação para residência pedagógica pode perceber a tentativa de caracterizar a docência de uma visão profissional vinculada na formação inicial ao seu futuro ambiente de trabalho como acontece nas profissões da área da saúde – o médico. Outra característica diz respeito ao processo avaliativo de concurso nacional que garanta certificação e

credibilidade na contratação como ocorre com os advogados por meio da prova da OAB.

Sabemos que não há consenso e parte da academia imprime críticas a estas propostas, no entanto, pelo bloco dominante no poder que congrega a classe empresarial e os organismos tais discussões tem sido aludidas em seus documentos. Na defesa da docência a se profissionalizar é a ideia de que o professor é responsável por sua própria formação e, portanto, a aquisição de conhecimentos e experiências que lhe garanta uma ampla visão técnica e de diversificadas vivências já apreendidas na prática devem ser perseguidas pelo próprio profissional para atingir tais níveis de desenvolvimento profissional.

Estes são pontos importantes que congregam parte de um projeto de política nacional em que o Estado se propõe a modificar na formação para o trabalho docente para se constituir um professor de novo tipo. Tal proposta de reformulação curricular, avaliação e valorização e elevação do conceito de docência a nível de profissão deve garantir estratégias de recrutamento e retenção e seleção dos professores considerados excelentes, conforme delimitado em escritos anteriores.

São partes de um projeto que se deseja edificar uma nova visão das funções de magistério. Para tanto, as políticas devem ter critérios de valorização por meio do mérito de acordo com as atividades na escola de desempenho e responsabilização apropriadas pelo professor.

Com isso, mensura-se a docência no âmbito da profissão que atenda a critérios e técnicas bem definidos. Segundo Shiroma, a noção de educadores como trabalhadores da educação presente nos anos de 1980 já não se encontra em uso pelos documentos oficiais e relatórios dos organismos supranacionais. Os termos profissionais da educação ou profissionais docentes se encontram como denominação para o trabalho docente presente nos discursos oficiais, cuja concepção tem relação com as mudanças históricas e sociais provocadas pelo cenário econômico-político em que se estabeleceram as relações sociais e produtivas. Segundo Shiroma

O termo 'profissional', pois, alude à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários. Nessa perspectiva, poder-se-ia aventar a idéia de que corresponde a uma demanda da categoria do magistério. No

entanto, da forma com que vem sendo implementada, a política de profissionalização tem produzido o inverso. Seu caráter polissêmico a transforma num terreno minado, em que as mesmas palavras são usadas para significar coisas diferentes. Por apropriar-se do sentido positivo atribuído pelo senso comum à palavra profissionalização a referida política alastra-se e encontra guarida não apenas na linguagem da área, como na produção de muitos de seus intelectuais (SHIROMA, 2004, p. 5 apud MACEDO, 2011, p. 232-233)

Assim, a validação atualmente dada a docência como profissão está assim relacionada a mensuração por meio de critérios de seu trabalho, levando em conta a produção de informações aos alunos e as competências desenvolvidas para a eficácia qualitativa/quantitativa no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Para tanto, “o monitoramento, a alteração da sua remuneração por produtividade” (ibid, p.233), são critérios para testar e distinguir os bons e eficientes professores dos demais e, assim, estabelecer a noção de profissional docente.

A lógica real é levar aos docentes a conformação de sua identidade e sua atuação no campo aos critérios de responsabilização e mérito. A qualificação que leva a profissionalização, segundo o discurso do bloco dominante é

[...] uma profissionalização como solução para adequar a escola e professores às demandas do mercado. [...] Não é preciso ser especialista para reconhecer a defasagem existente entre o que se anuncia e o que de fato se realiza. Com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa o egresso nem se qualifica e nem consegue emprego (SHIROMA, 2010, p. 11 apud MACEDO, 2011, p. 234)

Pode-se assim dizer que, tal adequação da qualificação docente tem relação com a expropriação do conhecimento e de suas potencialidades que garanta maior produtividade no fazer pedagógico e que leve ao aprofundamento dos ideais neoliberais mercantilistas no campo educacional. Cabe ressaltar a valorização desde os anos de 1990 em que se projetaram os empresários com maior ênfase na educação transformando a educação em mercadoria, fazendo-a enquanto produto no processo de troca e venda de serviços e investimentos.

Neste processo, de modo específico, o enfoque dos empresários no ensino superior está relacionada as transformações socioeconômicas do capitalismo dependente. Deste modo, a atuação da burguesia industrial no campo do ensino superior, propondo e interferindo na reforma posto que é locus de produção de pesquisa em ciência e tecnologia e inovação necessárias a produção evidencia-se a transferência

do papel da educação para um produto que se manifesta e se apropria com o objetivo de expandir os negócios no cenário econômico, político e social a fim de inserir a economia na competitividade internacional. Assim, a mercadoria-educação foi encarada como insumo ao processo produtivo, necessário aos negócios. (RODRIGUES, 2007). Assim,

A política neoliberal de educação escolar, quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. [...] A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da história (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26 apud MACEDO, 2011, p. 238).

Por isso temos percebido as políticas para o ensino superior como incentivo para a qualificação docente por meio da expansão de matrículas através das EADs e formação em serviço. O objetivo é adequar o ensino superior de caráter acadêmico-cultural às exigências do mundo do trabalho o que em consequência percebemos o nível precário e aligeirado dos cursos. É perceptível o crescimento expressivo das IES privadas lócus de grandes investimentos e negócios comerciais dos empresários de ensino. Com efeito, a profissionalização do professor atrelado a lógica da mercantilização do conhecimento torna a educação um projeto relacionado aos interesses da classe dominante em todos os seus níveis de ensino, constituindo os seus elementos e fontes no caminho do pensamento único de formação para o trabalho docente. Esse mecanismo se baseia na combinação de um discurso que faz ênfase a profissionalização com práticas desqualificadas que desprofissionaliza o docente.

## **CAPÍTULO II – A CATEGORIA TRABALHO E O SENTIDO DA DOCÊNCIA – ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA.**

No âmbito da perspectiva marxiana, a categoria trabalho é central para compreendermos quem somos nós seres humanos e como produzimos nossa existência histórica-ontológica na natureza. É, pois, a atividade vital que compreende o processo de transformação da natureza para atender as necessidades humanas, transformando a si

mesmo num processo educativo e formativo e, portanto, imanente dialeticamente a constituição de crianças, mulheres e homens.

Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho proporcionou ao homem o desenvolvimento de suas habilidades, aperfeiçoando os laços de convivência, reprodução e proteção da espécie, bem como a capacidade de projetar, comunicar-se, distanciando-se cada vez mais de sua condição natural, instintiva num ato intrinsecamente educativo, o que confere ao trabalho e a educação a especificidade de serem atividades propriamente humanas. Assim sendo, a formação do homem, historicamente, representa também um processo educativo de humanização do próprio ser social.

Entretanto, foi a partir do aperfeiçoamento e aprendizado da atividade humana no modo de produção dos bens para suas necessidades, o trabalho e educação assumiram formas históricas diferentes na sociedade. Nesse sentido, veremos como as condições determinadas de produção da vida e dos bens provocou estranhamento ao homem e definiu a sua formação no modo de produção capitalista.

Por isso, nesse estudo, à luz da perspectiva materialista histórica-dialética, discutiremos a relação trabalho e educação em sua dupla forma no modo de produção capitalista para compreendermos os significados contidos nas mudanças educacionais para o século XXI que objetivam formar sujeitos sociais para a nova sociabilidade do capital. E entendermos também o valor atribuído à formação e o trabalho do professor por meio de políticas e legislações que adequam suas funções aos interesses do mercado e a correção de distorções provocada pela própria contradição do capital na tentativa de eliminar os conflitos sociais.

Trata-se de analisar neste capítulo o sentido do trabalho na sociedade, sua forma ontológica de produção da existência humana, a relação com a educação que se caracteriza como um princípio educativo, bem como, sua forma histórica de trabalho alienado no modo de produção capitalista.

## **2.1 - O SENTIDO HISTÓRICO-ONTOLÓGICO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO- A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL.**

No decorrer das últimas décadas no Brasil, muitos foram os escritos e pesquisas que tiveram como objeto as relações entre trabalho e educação no capitalismo com o objetivo de desvelar as mediações e contradições existentes no que tange a estrutura produtiva e social das relações em geral, e as intervenções no campo educacional, em particular. Isto porque entendem ser o trabalho a categoria central de análise das ações

humanas em suas diferentes formas e expressões diante das relações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Ainda que os debates sobre a tese do fim da sociedade do trabalho tenham ganhado proporções amplas em fins do século XX devido às mudanças socioeconômicas produzidas pela reorganização do setor produtivo que causou “impactos sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho, qualificação e formação humana” (SILVEIRA, 2011, p. 53), colocando o conhecimento, a linguagem como eixo da constituição do ser social queremos aqui ratificar com base nos teóricos que se debruçaram de forma brilhante a elucidar o caráter central do trabalho diante das transformações ocorridas na relação do homem com a natureza e de si mesmo.

Assim nos indagamos o que faz conceber o entendimento de que o trabalho é o eixo da formação do homem, e, como ele se apresenta na sociedade capitalista, a qual historicamente vivenciamos? Além disso, qual o significado do trabalho docente quando debatemos sua natureza? São questionamentos importantes para desvelar o contexto histórico, político e econômico pelo qual se desenvolve o objeto do presente estudo- as DCN de 2015 que carrega no plano político-ideológico a concepção de projeto de formação e trabalho necessários a “sociedade pós-moderna”. Segundo Silveira (2010)

O trabalho em Marx e Engels não é algo abstrato, como qualquer ato de trabalho ou atividade em geral, tido apenas como dispêndio de força de trabalho; o trabalho está para além de uma atividade simples, seja física, seja intelectual, que consome energia muscular ou cerebral. (SILVEIRA, 2010, p. 90)

Foi no e pelo trabalho que o homem adquiriu habilidades que aperfeiçoaram sua forma de ser e obter os instrumentos necessários para sua sobrevivência, bem como, para a sua construção social. O homem se destaca dos outros animais, pois, enquanto estes se adaptam a natureza para garantir sua existência, aquele adapta a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a conforme as suas necessidades básicas de existência e também sofrendo transformação neste processo.

O trabalho é a fonte de toda a riqueza [...] Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho [...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. [...] podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1977 p. 63).

A ação de modificar a natureza pelo trabalho permitiu o homem torna-se homem transformando-se de um ser meramente biológico para o ser social. Pelo trabalho, o homem se constituiu enquanto ser racional. Além disso, é preciso considerar que “o

trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana” (FRIGOTTO, 2006, p. 258).

Com efeito, a atividade humana se desenvolveu de tal maneira que o homem de tempos em tempos na relação com o ambiente e com os outros seres humanos foi capaz de desenvolver toda sua estrutura orgânica e física (as mãos, o cérebro, a linguagem, o andar, a alimentação entre outros) pelo trabalho, tornando-se um “ser histórico que, para existir, precisa produzir a própria existência” de modo que “o trabalho está na essência do homem ou, ainda, o trabalho é elemento ontológico na complexa dinâmica da vida” (SILVEIRA, 2010, p. 90).

Foi o trabalho que, mais uma vez, ofereceu condições ao homem de construir e executar os meios necessários a sua existência, humanizando-se num processo educativo. Assim, nos reportamos a célebre análise de Marx que o faz diferenciar-se do animal na medida que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p. 298).

Logo, foi por meio do trabalho que houve um desenvolvimento real do homem viabilizando a aprendizagem de tarefas complexas de modo a diversificar as atividades do trabalho, aprimorando-o de geração em geração, criando e construindo conhecimentos diversos para o desenvolvimento da sociedade desde a caça ao comércio, bem como, a contribuição dos saberes para explicar a organização da sociedade como as ciências, o direito, a religião e até mesmo a apropriação do trabalho feito pelas mãos de outros. Com efeito, como se pode observar

O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: implica uma *interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação **prática**), transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, [...] – numa espécie de *salto* que fez emergir um

novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o **ser social**. (NETTO e BRAZ, 2007, p. 34)<sup>14</sup>.

Diante disso, para Marx, segundo Frigotto (2001), ao apropriar-se da natureza para transformá-la em função de suas necessidades a fim de reproduzir-se a priori biológica e socialmente, o trabalho assume duas dimensões diferentes, todavia sempre articuladas:

[...] o primeiro está subordinado às respostas das necessidades imperativas do ser humano enquanto um ser histórico-natural. [...] que o ser humano pode fruir do trabalho propriamente humano – criativo e livre. [...] A segunda dimensão da centralidade- o princípio educativo do trabalho – deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser ele mesmo criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. [...] um direito, pois é por ele que pode recriar e reproduzir sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos. (FRIGOTTO, 2001 p. 74)

Essa condição essencialmente humana possibilita ao homem a construção de sua vida pela capacidade de realizar de forma prévia as ações que visam atender as suas necessidades. E esta é também condição de formação do ser social na interação com a natureza, enquanto princípio educativo de sua reprodução. Daí que trabalho e educação são processos historicamente inerentes ao próprio homem. Assim, como nos afirma Saviani “[...] a produção do homem é ao mesmo tempo a formação do homem, ou seja, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007a p. 3-4).

Desta forma, ao produzir sua existência, o homem se educava no próprio ato de produzi-la de modo que aprendiam com as atividades que desenvolviam na relação com a natureza e uns com os outros. Tais atividades consistiam no desenvolvimento de métodos e conceitos elaborados cujo aprendizado era adquirido por todos os homens, transmitidos e preservados de geração em geração. Daí decorre o fato de o trabalho ser um princípio educativo uma vez que conforme o homem cria e recria sua própria vida

---

<sup>14</sup> Por natureza, o autor entender ser um conjunto de seres que conhecemos no universo, que precederam ao surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir. Entende que se dividem em dois grupos: “aqueles que não dispõem da propriedade de se reproduzir (a natureza inorgânica) e aqueles que possuem essa propriedade, os seres vivos, vegetais e animais (a natureza orgânica)”. Portanto, a distinção não faz existir duas formas naturais e sim uma unidade articulada numa totalidade complexa. (NETTO, 2007, p. 35)

ele se forma num processo de aprendizagem desta atividade, configurando assim, um princípio educativo.

Enquanto categoria central, o trabalho se define como um princípio educativo na formação de sujeitos que vise a emancipação humana. Desta forma, não é possível dissociar a educação do trabalho uma vez que o homem para se constituir enquanto homem, se forma, gerando um processo educativo. Segundo Saviani

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. [...] Dizer, pois, que o trabalho é princípio educativo significa dizer que o trabalho, por determinar a forma de ser homem, determina a educação [...] ele é o princípio de sua formação. (2007a, p. 4-5)

Isto significa dizer que o homem não nasce homem, ou seja, ele se forma enquanto homem, necessitando aprender a ser homem e a produzir sua própria existência. Portanto, a formação deste ser social é um processo educativo mediado pelo aprendizado do trabalho, preservando e transmitindo as novas gerações a continuidade da prática. “O trabalho neste sentido não é emprego, como é apresentado em sua forma histórica no modo de produção capitalista, ele é, portanto, a atividade fundamental pela qual o ser humano cria, recria e se aperfeiçoa na produção de sua existência”. (FRANCO, 2005 p. 3). Para tanto, é no sentido ontológico que o docente deve compreender o significado do trabalho, pois, o possibilitará compreender as contradições inerentes as relações construídas na sociedade capitalista e no seu espaço de trabalho.

De acordo com Frigotto (2009), o trabalho em sua essência constitui-se em um princípio educativo, pois é atividade pela qual o homem se humaniza, se desenvolve e constrói conhecimento a medida que aprende através da prática os fundamentos da vida humana e em sociedade. Portanto, ele acredita que para além de uma “ideia didática ou pedagógica”, o trabalho enquanto princípio educativo é a condição ineliminável a todos os seres humanos, pois

O trabalho como ‘princípio educativo’ deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a

necessidade de alimenta-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. *É fundamental socializar, desde a infância, o princípio educativo de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos*, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros. (2009, p. 260) [grifos nossos]

É, portanto, a partir da relação trabalho e educação que o homem compreende a organização da sociedade e a necessidade em reproduzir-se por meio da aprendizagem das tarefas de trabalho e dos processos socioeducacionais. Sendo assim, a categoria trabalho deve ser o eixo principal para a formação do educador.

Neste sentido, ao produzir a vida em sociedade o homem projeta as ideias para a realização do trabalho. Estas condições exigem dele o conhecimento sobre as propriedades dos elementos da natureza a fim de transformá-los em bens úteis a sua existência para “*transmitir a outrem* essas representações” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 33). Assim, concordamos com Frigotto (2009) ao afirmar que o trabalho como princípio educativo em Marx se fundamenta

[...] no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (2009, p. 189)

Desta forma, o homem necessita pelo trabalho aprender a ser homem e produzir sua existência, o que faz existir a relação estrita entre trabalho e educação, posto que

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. [...] lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007a, p. 152)

Ainda segundo Saviani (2007a), aí reside os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação, visto que é um processo desenvolvido ao longo do tempo e, por isso histórico, e, do mesmo modo, por produzir nessa ação a humanização do homem, por isso, ontológico.

Entretanto, com o desenvolvimento na produção de bens e a apropriação privada dos meios de produção, o processo de trabalho tornou-se cada vez mais especializado, levando os homens a dividirem as tarefas produtivas. Em consequência desta apropriação, a sociedade foi dividida entre a classe dos proprietários dos meios de

produção e a classe dos não-proprietários. Com efeito, a educação também foi separada do processo de trabalho ficando condicionada a duas formas distintas: uma dedicada à classe dominante voltada para a atividade intelectual institucionalizada a partir da criação das escolas e a outra assimilada ao próprio processo de trabalho, segundo a qual era dedicada a classe não proprietária. Logo, “nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção” (SAVIANI, 2007a, p. 155).

Nas sociedades modernas, com a ampliação do modo de produção capitalista e o desenvolvimento da maquinaria, criou-se demanda para um patamar mínimo de qualificação e preparo intelectual aos seus trabalhadores que interessava a produção, permitindo a organização de um espaço separado da atividade produtiva, a escola, fragmentando os saberes intelectuais dos saberes manuais e refletindo a divisão que se constituiu ao longo da história, isto é, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.<sup>15</sup>

O sentido do trabalho determinado pelas condições históricas do modo de produção capitalista reforçou as contradições inerentes às relações de produção que divide a sociedade em classes e avilta através da expropriação da força produtiva do trabalhador sua condição humana, alienando-o do processo de trabalho. Para compreendermos as relações implicadas na sociedade capitalista é preciso compreender o seu funcionamento que conserva a alienação do trabalhador diante de sua adequação ao sistema. É o que veremos.

## **2.2 A FORMA HISTÓRICA DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E O TRABALHO ALIENADO.**

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável a existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982 p.50 apud FRIGOTTO, 2001 p. 73)

---

<sup>15</sup> Seguindo a linha marxista, o trabalho intelectual caracteriza-se pela apropriação dos conhecimentos teórico-metodológicos produzidos pela sociedade historicamente através das artes, dos fenômenos naturais, culturais, sociais, econômicos e tecnológicos. Já o trabalho manual constitui-se no domínio das ações para o manejo do processo de trabalho. É a realização das tarefas manuais da produção, isto é, as habilidades instrumentais. Esta divisão se deu a partir da divisão social do trabalho com a Revolução Industrial que consequentemente separou a sociedade em classes distintas: proprietários dos meios de produção e não-proprietários. À primeira classe a oferta do trabalho intelectual a fim de formar seus futuros dirigentes da sociedade e a segunda a preparação para o trabalho, a formação do proletariado.

Esta afirmação nos faz refletir sobre a centralidade do trabalho nas relações sociais que produzimos dia a dia, historicamente na sociedade, sendo, portanto, como afirma Marx, indispensável a existência do homem de modo que ele [o trabalho] forma e reproduz sua existência sendo uma necessidade fundamental para manter sua geração.

No entanto, a evolução do trabalho devido ao seu aperfeiçoamento, permitiu ao homem agir sobre a natureza e produzir bens mais do que consumia, isto é, o excedente econômico. Esta forma de produzir bens aumentou a produtividade do trabalho que por sua vez possibilitou o acúmulo destes produtos advindo da atividade do trabalho. Com efeito, o excedente econômico contribuiu para a ampliação da distribuição de forma especializada do trabalho e não sendo para o consumo, destinou-se para fins de venda e troca de mercadorias.

De outro lado, a possibilidade da acumulação abre alternativa de explorar o trabalho humano; posta a exploração, a comunidade divide-se, antagonicamente, entre aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto do trabalho dos produtores diretos). (NETTO e BRAZ, 2007, p. 57)

Sinteticamente, o aumento da produtividade do trabalho possibilitou o crescimento das relações comerciais. Para compreender as bases de produção do capitalismo é preciso entender que:

As bases da produção mercantil capitalista são inteiramente distintas das da produção mercantil simples. Se ambas supõem a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, na produção mercantil capitalista essa propriedade não cabe ao produtor direto, mas ao capitalista (ao burguês). Aqui, desaparece o trabalho pessoal do proprietário: o capitalista é proprietário dos meios de produção, mas não é ele quem trabalha – ele compra a força de trabalho que, com os meios de produção que lhe pertencem, vai produzir mercadorias. [...] é que a produção mercantil capitalista, à diferença da produção mercantil simples, assenta na exploração da força de trabalho, que o capitalista compra mediante o salário. Os ganhos (lucros) do capitalista, diferentemente dos ganhos do comerciante, não provêm da circulação: sua origem está na exploração do trabalho – reside no interior do processo de produção de mercadorias, que é controlado pelo capitalista. (ibid., p. 83)

Assim sendo, o capitalismo é um sistema em que tudo o que é produzido para satisfazer as necessidades humanas é intencionalmente produzido para fins de trocas lucrativas de modo a garantir mais capital. Segundo Nascimento,

O objetivo do sistema capitalista é a organização da produção que visa o lucro dos proprietários dos meios de produção que emprega o trabalhador assalariado que necessita vender a sua mão de obra para garantir sua sobrevivência. Com o desenvolvimento do capitalismo, a relação que os trabalhadores tinham com o produto do seu trabalho sofreu mudanças radicais. (2007, p. 67)

A consolidação do modo capitalista de produção na sociedade, principalmente a partir do século XVIII, proporcionou transformações tanto na economia quanto nas relações sociais, que foram universalizadas, imperando em todos os países do mundo. Resumidamente, pode-se afirmar que a base do modo de produção capitalista está pautada na exploração do trabalho a fim de obter o lucro adquirido da produção excedente de mercadorias. Tal lucro é obtido pelo capitalista devido a compra da força de trabalho do trabalhador cujo acúmulo de capital consiste em um valor maior daquele pago através do salário pelo trabalho do trabalhador.

Segundo Marx (2004), o trabalho cria valor de uso através do tempo necessário e promove a valorização do capital com o tempo de trabalho excedente. De uma atividade que fazia parte da vida, o trabalho tornou-se meio de ganhar a vida e o homem não mais possuía sua integralidade, não mais produzia o que consumia e não consumia o que produzia. Deste modo, conforme sintetiza Bomfim (2008)

A força de trabalho sob o modo de produção capitalista é reduzida à condição de mercadoria. [...] O poder do dinheiro quantifica e confere a quase tudo o valor de mercadoria a ser comprada, invadindo todas as esferas da vida humana e fazendo com que as relações entre as pessoas pareçam coisas. Esse processo foi descrito por Marx de forma especialmente clara como o “fetiche da mercadoria”. (BOMFIM, 2008, p. 32).

Assim, o objetivo final da produção capitalista é, portanto, a obtenção do lucro na compra e venda de mercadorias produzidas pela mercadoria especial força de trabalho. Parafraseando Netto e Braz, *o ponto de partida é o dinheiro e o ponto de chegada é mais dinheiro*. A fórmula que exprime esta afirmação elaborada por Marx demonstra claramente esta circulação:  $D \rightarrow M \rightarrow D'$  (*Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro acrescido*).

No modo de produção capitalista, os objetos produzidos são obtidos enquanto valores-de-uso e, ao mesmo tempo, nas formas materiais produtivas como valor de troca. Esses objetos são as mercadorias cuja análise de Marx inicia por esta categoria posto que é a forma elementar da “riqueza da sociedade onde rege a produção capitalista” (MARX, 2004, p. 57) que possui além do valor-de-uso e valor-de-troca

incorpora em sua realização o valor excedente, isto é, a mais-valia. De acordo com Marx

[...] Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de valor-de-uso, quer produzir mercadoria; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas valor excedente (mais-valia). (MARX, 2004, p. 305).

Ao prescindir-se do valor de uso das mercadorias enquanto produto do trabalho e o caráter útil do trabalho do trabalhador nela corporeificada desaparecem as formas de trabalho concreto (que se manifesta no valor de uso), reduzindo-se a uma espécie de trabalho humano abstrato (que se manifesta no valor de troca). Enquanto valor de troca, “a mercadoria se reduz a apenas o dispêndio de força de trabalho humana” em sua produção, o que lhe foi impregnado de trabalho humano, tornando-se valores-mercadorias. (MARX, 2004).

Por isso Marx considera misteriosa a mercadoria, pois “encobre as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho” (MARX, 2004, p. 94). Esta passa, então, a ser portadora e expressão das relações entre os homens que, além do valor de uso, como há em qualquer produto, há o valor de troca, cujo princípio é imanente a mercadoria numa relação quantitativa de troca de valores de usos diferentes que acaba por destitui-lo.

E, nesta lógica, “a mercadoria assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Marx (2004) denomina este círculo de “fetichismo” onde faz da mercadoria um ente de vida própria, comandando o modo de produção, embora os processos de sua produção e consumo sejam feitos pelo homem.

Marx compreende também no processo de trabalho que a venda da força de trabalho pelo trabalhador é um valor-de-troca e, por isso, um instrumento a ser vendido como qualquer outra mercadoria à medida que “o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso” (MARX, 2004, p. 227).

De tal modo, sejam quais forem os papéis que homens e mulheres desempenharem nas relações sociais, ao se confrontarem na realização de seus trabalhos tomam a aparência de relações entre coisas. O fetichismo da mercadoria desloca para o valor, o preço e o dinheiro<sup>16</sup>, expressão especial, o poder ilimitado sobre os homens.

Marx (2004) define a produção de mercadoria na visão do capitalista de forma objetiva cujo processo de trabalho e seus elementos [meios, atividade, objeto, consumo], isto é, todas as condições para a produção pertencem ao capitalista. Este propicia todos os meios para a realização da atividade de forma adequada a fim de consumir somente o imprescindível. Nenhum produto pertence ao produtor direto do trabalho, o trabalhador. Este, por sua vez, vende sua força de trabalho, o qual o capitalista paga o valor diário (salário) pelo tempo utilizado na atividade, incorporando ao processo de trabalho adicionando-lhe meios de produção. Tudo pertence ao capitalista.

Nesse sentido, o capitalista investe na compra de meios de produção e na força de trabalho, a qual paga o trabalhador. Este pagamento é expresso no salário retirado do montante adquirido pelo capitalista devido ao tempo de trabalho excedente produzido pelo trabalhador, sendo este o processo ineliminável para a acumulação através da exploração desta mercadoria especial, a força de trabalho.

Aí reside a origem do trabalho assalariado uma vez que o capital necessita de trabalhadores livres para vender sua força de trabalho. Para o trabalhador é a condição necessária para produzir minimamente sua própria vida e de sua família. Para o capitalista é a condição para expropriar do trabalhador sua força de trabalho, isto é, sua capacidade de trabalho, necessária a produção de mais capital. Ainda, Netto e Braz, explica de forma objetiva como é garantida pelo capital esta acumulação.

---

<sup>16</sup> Numa definição geral, Marx aprofundou os conceitos de valor, preço e dinheiro por serem os instrumentos simbólicos do processo de acumulação capitalista necessários ao fetichismo da mercadoria, cuja definição José Paulo Netto e Marcelo Braz nos (2007) esclarece de maneira sintética, a saber: “o valor de uma mercadoria é a quantidade de trabalho média, em condições históricas dadas, exigida para a sua produção (trabalho socialmente necessário) que somente se manifesta quando mercadorias diferentes são comparadas no processo de troca, isto é, através do valor de troca, pois é na troca que o valor das mercadorias se expressa”. Com o desenvolvimento da produção e o crescimento do excedente econômico foi atribuída ao processo de troca e venda um padrão de medida do valor entre as mercadorias, transformando-se num “*equivalente universal*” [grifos do autor], permitindo assim, o avanço da circulação das mercadorias devido ao seu durável e dinâmico, convertendo, inclusive o uso de metais preciosos. Esse equivalente universal é o dinheiro que é, segundo Marx “a mercadoria especial, na qual todas as outras expressam seu valor”. Dentro desse aspecto, o valor atribuído a uma mercadoria, expresso em dinheiro, se configura como o preço resultado desse valor. Entretanto, Marx alerta que valor e preço nem sempre são iguais, considerando que existem variações em torno do preço de acordo com a movimentação entre oferta e procura, porém em torno de um preço central (valor real da mercadoria) que tendem a se equilibrar. (NETTO e BRAZ, 2007)

[...] o capitalista compra a força de trabalho dos trabalhadores pelo seu valor, paga-lhes um salário que corresponde ao valor da sua reprodução. [...] Com efeito, comprando a força de trabalho do proletário pelo seu valor, o capitalista tem o direito de dispor [...] da sua capacidade de trabalho, capacidade de movimentar os meios de produção. Mas a força de trabalho possui uma *qualidade única*, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: **ela cria valor – ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa.**[...] **O capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não ao valor criado por ela na sua utilização (uso) – e este último é maior que o primeiro. [grifos do autor].** O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso. (NETTO e BRAZ, 2007, p. 100)

Isto significa dizer que a força de trabalho gera um valor superior, ao produzir mais mercadorias do que custa para o capitalista. Isto é, mesmo que pague pelo tempo de trabalho necessário a produção de mercadorias, o valor do salário será sempre menor ao valor de uso deste trabalho. É desse valor excedente apropriado pelo capitalista que reside a produção da mais-valia. Em outras palavras, o salário pago pelo capitalista para o trabalhador é uma quantia inferior ao valor produzido na jornada de trabalho. O restante desta produção é absorvido pelo capitalista. Esta é a fonte de lucro do capitalista e o segredo da manutenção da acumulação de capital pela burguesia. Netto e Braz concluem de maneira objetiva esta relação.

[...] o valor criado pela força de trabalho, a parte que excede o valor de sua produção/reprodução é apropriada pelo capitalista – a relação capital/trabalho, personalizada na relação capitalista/proletário, consiste, pois, na expropriação [...] do excedente devido ao produtor direto (o trabalhador): é nessa relação de exploração que se funda o modo de produção capitalista. (NETTO e BRAZ, 2007, p. 101)

Efetivamente, o trabalho no modo de produção capitalista produz contradições que desvela a base pela qual o sistema se sustenta: a exploração do trabalhador. Assim, a formação humana se desenvolve nas linhas dessa exploração, desagregando o homem da aprendizagem de se relacionar com a natureza, devido a constituição de uma realidade cindida pela divisão técnica e social do trabalho, cujo escopo impõe a separação entre trabalhadores e capitalistas, transformando o trabalhador em máquinas. Conforme explicita Marx

O trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o

trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2006, p.113)

Por conseguinte, a expropriação do trabalho pelo capitalista provoca a alienação do ser para com a sua atividade e com os outros seres. Ao não se reconhecer como parte do produto que produz em seu processo de trabalho, não se sentindo pertencente a sua atividade de trabalho, o trabalhador torna-se apenas instrumento do processo de produção, passando de sujeito da ação a objeto do processo. Esta produção não pertence ao produtor direto – o trabalhador – e sim aqueles que se apropriam “do fruto do trabalho dos produtores diretos” (ibid., p. 57). Isto é o que caracteriza, portanto, a alienação.

A realização deste trabalho alienado no modo de produção capitalista afasta o ser social de sua condição histórico-ontológica, degenerando sua humanidade e sua natureza ao passo que “quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital” (ibid, p. 112).

De forma lógica, Marx nos Manuscritos de 1844 (ibid, p. 111) esclarece que quanto mais produz as riquezas para o capitalista, mas rico este fica e mais pobre fica o trabalhador em que o trabalho torna-se mercadoria tanto mais barata quanto os bens que produz. Desse modo, “a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens”. Significa dizer que o valor do trabalho encontra-se contido no objeto, constituindo sua objetificação enquanto mercadoria. Neste sentido, o trabalho surge como “desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão ao objeto e a apropriação do objeto submetido ao domínio do capital, como alienação”. Assim,

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (ibid, p. 112)

Isto significa dizer que o trabalhador estar alienado do próprio ato de produção em que se externaliza de sua própria natureza, característica, tornando objeto produzido dominante sob sua atividade. Sendo externo o objeto, o trabalhador não se vê pertencente ao processo produtivo, não se sente bem, mas infeliz, sendo trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio, somente se sentindo livre e ativo nas suas funções

animais [comer, dormir, procriar] e, “enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal”, sacrificante, significando para Marx (2006), “autoalienação”.

Existem quatro definições em Marx que explicam os aspectos principais sobre o trabalho alienado. Mészáros os sistematiza da seguinte forma:

a) o homem está alienado da *natureza*; b) está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); c) de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens). (1979, p. 16)

Pode-se depreender que o primeiro diz respeito a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho. O trabalho alienado provoca o estranhamento do homem com o objeto que produziu. O segundo trata da insatisfação que a atividade de trabalho provoca no trabalhador. É algo que traz sacrifício, dor e sofrimento. Porém, o trabalho é o instrumento necessário na vida do trabalhador para vendê-lo a alguém. O terceiro aspecto refere-se a alienação de sua vida humana, pois “aliena do mesmo modo o homem a respeito de sua espécie”.(MARX, 2006, p. 116). Com efeito, a alienação do trabalho nestes três aspectos provoca conseqüentemente, “a alienação do homem em relação ao homem” (ibid., p. 118). O homem se vê em oposição a outro homem causando estranhamento de sua essência humana, ou seja, vê-se diferente dos outros homens, alheio a natureza da espécie enquanto característica fundante do ser.

Assim, nesta relação em que o capitalista é o outrem que expropria do trabalhador o produto de seu trabalho, este trabalho não se apresenta mais como categoria fundante do ser social e essencial enquanto valor de uso para atender as necessidades básicas da própria existência. Nesse caso, para consolidar a exploração do capital, o trabalho deve ser exterior, e, portanto, alienante a vida do trabalhador. Isto é um dos elementos que garante a manutenção do modo de produção capitalista durante mais de três séculos na sociedade.

A circulação de mercadorias estruturou no modo de produção capitalista, a partir da Revolução Industrial na passagem do século XVIII ao XIX, um padrão de acumulação em série que desenvolveu em proporções enormes esta exploração. Conforme Nascimento, esta situação

[...] teve início na época em que se formou a sociedade industrial, e com a formação das fábricas, o trabalho tornou-se o mecânico e fragmentado. O Taylorismo (trabalho em série) e o Fordismo (sistema de linha de montagem) foram os sistemas responsáveis por tais mudanças. A produção fabril aumentou, o Taylorismo se estendeu para espaços, além das fábricas e diante do

avanço da tecnologia foi inevitável o progresso e a expansão da economia. Todavia não se pode deixar de analisar o caráter desumano que esse esquema de trabalho gerou, transformando o trabalhador em um mero instrumento de trabalho. Essas mudanças o distanciam da sua condição humana e reforça o trabalho alienado. (2007, p. 67)

Devido ao aumento da produtividade, entre outros fatores, pelo avanço da tecnologia e o aperfeiçoamento dos métodos e gerenciamento da produção em prol da manutenção da necessidade em acumular, concentrar, centralizar a fim de obter lucro, o capitalismo entra em sua fase mais próspera que perdurou até o século XX, como um processo eficiente e avançado no âmbito da produção industrial.

No entanto, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, o capital foi buscar formas de restabelecer o padrão de acumulação, devido a crise instaurada no modo de produção que acabou por gerar transformações que afetaram os diversos aspectos da estrutura social. Com efeito, intensificou o processo de internacionalização da economia, afetando fortemente o mundo do trabalho, o qual promoveu alterações importantes na organização da atividade produtiva dos trabalhadores assalariados bem como na sua organização política.

No caso do professor, o trabalho alienado está na expropriação de seu trabalho, mecanizando a produção do conhecimento conforme as prescrições internacionais, o adoecimento/sofrimento de parcela considerável da categoria devido as situações de vulnerabilidade das condições de trabalho, a precarização no que tange a formação, aos salários, a jornada de trabalho, o controle e a responsabilização das políticas educacionais sobre suas atividades, sem participação ou problematização na elaboração e execução das mesmas, contribuindo ao que define Marx para “não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades”, isto é, no atual estágio o docente não se realiza no processo de construção do conhecimento e formação humana, é apenas uma maneira de satisfazer os seus desejos para fora do trabalho.

Neste sentido, tais transformações repercutiu no sentido e na concepção da natureza do trabalho docente, ao longo dos anos, o que provocou mudanças nas políticas para a formação e o trabalho docente. Assim, cabe debater de que natureza estamos tratando no âmbito da sociedade capitalista, com base na categoria trabalho e de que modo se estrutura no campo da economia política da educação às funções do educador.

### **2.3 - A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE – BREVES ANÁLISES.**

A dignidade é o que mais eleva um homem e confere aos seus atos e as suas aspirações uma nobreza superior. Torna-o invulnerável e eleva-o acima da multidão admiradora. Ora, só uma profissão que não exige que nos transformemos em instrumento servil, mas que nos permita agir dentro da nossa esfera, com toda a independência, é susceptível de assegurar uma dignidade. (MARX & ENGELS, 1978).

Entendemos com Marx e Engels que a formação humana em sua totalidade se relaciona com a forma como o trabalho se apresenta diante das condições materiais as quais se sustenta a vida, garantindo ou usurpando sua dignidade a depender das determinações sociais e econômicas. Em se tratando de uma atividade humana, esta seção tem por objetivo discutir o sentido da docência no âmbito das condições existentes que nos permita refletir sobre a importância desta categoria na configuração da educação enquanto prática social.

A literatura educacional das últimas décadas identificou que a docência tem passado por transformações de variadas ordens. Essas mudanças, conforme pesquisas desenvolvidas sobre esta literatura constatou que muitos estudos referem-se a questões em torno da qualidade da formação e da profissionalização da carreira de acordo com as mudanças na política econômica e social.

Bomfim (2008) ressalta as pesquisas realizadas por Fontana e Tumolo (2006) e Oliveira (2002), cujos estudos desenvolvidos observaram o alinhamento de pesquisas na área do trabalho docente sobre questões de “aspectos culturais e sobre formação docente”, com ênfase na necessidade de um novo professor requerido pelo mercado, em detrimento às questões que discutiam sua natureza, autonomia/alienação docente, isto é, questões de análise em consonância com os aspectos estruturais e conjunturais no âmbito do Estado e sociedade.

Vemos, portanto, um deslocando das análises sobre a formação e o trabalho docente permeado por questões que tratam o conhecimento e o espaço escolar apenas como elementos de pesquisas que findam o processo educativo, sem as conexões históricas, políticas e econômicas que estes elementos se constituem e são constituídos.

Isso representa o cenário em que nos encontramos sob o qual sob o ideário da “sociedade pós-moderna” prioriza o conhecimento como palavra-chave para a solução da formação permanente, sendo a escola promotora da especialização dos sujeitos sociais às necessidades do mundo do trabalho. Macedo (2011) deixa claro sobre o papel da escola e do professor nesta sociedade, pois

Com esses princípios fundamentais, a educação deve se voltar para uma educação que se estenda pela vida toda, que trabalhe com as

NTIC<sup>17</sup>, que se preocupe com o desempenho dos alunos, que veja no professor um líder com domínio dessas novas tecnologias, que valorize o aprendizado individual, que proporcione ao aluno a capacidade de aprender a aprender, que retome as bases da pedagogia do desejo, que esteja preocupada com o rendimento do aluno, e que este seja medido por meio da avaliação. A sociedade do conhecimento acredita no potencial do conhecimento. (MACEDO, 2011, p. 106)

Assim se configura a ideologia do professor reflexivo, competente e polivalente sob a qual deverá tomar o conhecimento estrito da escola como seu objeto de estudo, capaz de promover uma formação para a conformação social. Segundo Ciavatta (2015) ao discutir em seu livro “O trabalho docente e os caminhos do conhecimento – a historicidade da educação profissional” que trata da construção do conhecimento científico e de sua socialização na práxis docente, fazendo um contraponto às tendências de pautar o “trabalho docente e a pesquisa por critérios mercantis”, afirma que é recorrente no Brasil a prática de inventar “novas palavras face à realidade que mantém a mesma estrutura de classes e profundas desigualdades sociais”, cuja “posturas filosóficas pós-modernas” contribuíram para “desorientar os menos informados”(ibid, p. 18).

Conforme nos alertou a autora, a substituição da centralidade do homem pelo mercado como eixo de todas os parâmetros com base no avanço científico-tecnológico divulgam amplamente “um vocábulo cujo epílogo é, em geral, a precarização da vida e da perda de direitos”. No campo educacional ela deixa evidente que isto se expressa em

[...] Vocábulos como “‘qualidade total’, ‘sociedade do conhecimento’, ‘educar por competência e para a competitividade’, ‘empregabilidade’, ‘empreendedorismo’, ‘colaboradores’, [...] ‘multiculturalismo’, e os termos pós-modernos, ‘etnicidade’, ‘identidade’, ‘fragmentação’, etc” [grifos dos autores] (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 58 apud CIAVATTA, 2015, p. 19).

Compreendendo o papel dos professores e pesquisadores enquanto sujeitos sociais, a autora entende que o “professor se forma no ato de ver e ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, de viver e educar-se para educar outros seres humanos” (ibid, ibid). Esta visão, o educador consciente ou não sobre o processo evidencia que o ato de se tornar professor é também no processo de interação (coletividade) e construção de sua humanidade, concepção que aprofunda suas funções

---

<sup>17</sup> Segundo consta na tese de Macedo (2011), NTIC significa “Novas Tecnologias de Informação e Comunicação”.

para além da visão mercantilista que envolve apenas a reprodução de ações. (CIAVATTA, 2015).

Assim, devemos investigar de onde parte a concepção de trabalho docente que é objeto de tantos estudos, com orientações, ideias, possibilidades para o enfrentamento das funções gerais da docência. Nesta análise partiremos do método da economia política em Marx para compreender sua natureza. Concordamos com Silveira (2011) ao afirmar que o trabalho intelectual é trabalho produtivo, pois que sua dimensão

[...] entre outras da atividade produtiva faz parte do “trabalhador coletivo” como “capacidade de trabalho socialmente combinada”. Isto porque “quanto mais as condições de trabalho, com o desenvolvimento da maquinaria, se patenteiam no plano tecnológico”, mais o capital substitui, subjuga e torna supérfluas as formas independentes dos trabalhos individuais (MARX, 1987, p.386 apud SILVEIRA, 2011, p. 58).

Para Marx, conforme explicita a autora, o trabalho produtivo remete a mercadoria, quando “objetivado em mercadorias como unidade de valor-de-uso e valor-de-troca”, isto é, quando produz mercadoria, cria valor e mais valia. Do mesmo modo, sendo o trabalho o meio de “valorização do capital”, existirão em seu processo “produtos vistos pelo capital como parte do produto total, que nada custam ao capitalista, representando assim, um ‘trabalho não pago’”. Mesmo do ponto de vista do capital como sendo parte total da produção, o trabalho não pago também está inserido no processo de trabalho, visto que tal processo “não é meramente produção de mercadorias” (ibid, p. 60).

Podemos identificar esta questão, a partir da citação bem conhecida de Marx.

Uma cantora que entoa como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende o seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora contratada por um empresário (*entrepreneur*) que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital. Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário (*entrepreneur*) da instituição que trafica com o conhecimento (*Knowledge mongering institution*) é trabalhador produtivo. Ainda assim, a maior parte desses trabalhos, do ponto de vista da forma, mal se subsumem [incluem] formalmente no capital: pertencem às formas de transição. (MARX, 2013, p. 133).

Deste modo, exemplifica-se nessa citação a proposição de Silveira, da qual concordamos que

[...] Marx corrobora nossa proposição de que o trabalho intelectual, como parte do trabalho coletivo, exercido no complexo sistema de ciência e tecnologia, além de ser trabalho produtivo, seu

resultado – forças produtivas imateriais como a ciência e a técnica: física, química, elétrica, eletrônica, mecânica, etc. – decorre da expropriação do conhecimento do trabalhador e da materialização desse saber em mercadoria. (SILVEIRA, 2011, p. 61)

Com base em Marx, a autora expressa o significado da subjugação do trabalhador individual as formas de trabalho desenvolvidas com o avanço do capital visto que

Trata-se [...] da criação de uma força produtiva nova, “a força coletiva” que, realizando simultaneamente e, ou, em conjunto o mesmo trabalho, por meio dos trabalhos individuais, leva a cabo diferentes fases do processo de trabalho, visto que “o trabalhador coletivo tem olhos e mãos em todas as direções e possui, dentro de certo limite, o dom da ubiqüidade. Concluem-se ao mesmo tempo diversas partes do produto que estão separadas no espaço” (MARX, 2004c, p. 379-80 apud SILVEIRA, 2011, p. 61)<sup>18</sup>.

Assim, o trabalho que serve como meio de valorização do capital capaz de aumentar a produção e gerar mais-valia subsume ao capital, garantindo a este o controle potencial de todo processo de trabalho, intensificando o trabalho no uso dos meios de produção e de sua força de trabalho. (SILVEIRA, 2011)

Com o desenvolvimento do capitalismo e sua transformação na produção com a inserção de novas tecnologias, a forma de trabalho se renovou e impôs ao mundo do trabalho um novo tipo de trabalhador. Conforme aponta a autora

[...] foi preciso revolucionar a base técnica, aplicando um caráter científico ao saber aplicado na produção, caráter até então exógeno ao trabalho, em oposição ao antigo saber-fazer. Com isto, o capital concentra-se na formação do trabalhador coletivo com base na divisão do trabalho que separa concepção e execução, trabalho intelectual e trabalho manual, transformando as formas de reprodução, tanto do capital em si, quanto da força de trabalho, abrindo espaço para a expansão do caráter produtivo do trabalho imaterial. Assim sendo, na relação capital, trabalho e educação, tanto o processo de formação para o trabalho simples e trabalho complexo, quanto os processos de escolarização vem ocorrendo historicamente de forma diversa e combinada. (ibid, p. 62)

Com isso queremos evidenciar a configuração da natureza do trabalho docente diante do modo de produção capitalista, pois sua recomposição produtiva tem absorvido cada vez mais o trabalhador coletivo em suas diferentes formas e existências a subsunção real do capital, tendenciando os trabalhos sejam eles imateriais, intelectuais ou improdutivos como elemento ativo do processo de produção e reprodução do capital.

---

<sup>18</sup> Este trecho foi retirado pela autora do capítulo sobre a Cooperação (Cap. XI) d’O Capital, 2004.

Sob essa ótica, podemos compreender que o professor encontra-se diante do processo de produção do capital, com uma natureza específica referente ao seu ato pedagógico. Segundo Bomfim (2008, p. 75), no contexto atual da mercantilização da educação, as categorias marxistas de trabalho produtivo e improdutivo para compreender a natureza do trabalho docente “como faces articuladas do movimento de produção do capital” são importantes para identificar “as violentas formas capitalistas de expropriação a que esses trabalhadores igualmente vem sendo submetidos e o fato de a produtividade ter sido tomada como medida de qualquer tipo de trabalho inclusive do professor”. Por esse ponto de vista, retomamos Ciavatta (2015), a qual sinaliza que

Aos professores, tradicionalmente privados de autonomia, saturados de tarefas e oprimidos pelos horários, destituídos de reconhecimento social, de condições de trabalho e de remuneração adequadas ao exercício da profissão, oferecem-se gratificações pelo número de alunos aprovados, pelo número de trabalhos publicados, pelo acesso às disputadas revistas Qualis A da CAPES. Quais as consequências, a médio prazo, deste produtivismo induzido pela exacerbação da competição entre os pares, quando a produção do conhecimento no ensino e na pesquisa é, por excelência, uma ação coletiva de colaboração? [...] no senso comum [...], trabalhadores, professores ou pesquisadores produtivos estão profundamente marcados pela ideia de que são mais competentes aqueles que fazem, produzem mais rapidamente, com qualidade reconhecida ou “certificada”. (CIAVATTA, 2015, p. 20-21)

Esta é uma realidade atual que tem aviltado o professor de suas funções políticas de educar e aprender. É a adequação do seu ato pedagógico que em vez de caminhar na busca pelo desvelamento das relações de poder, e, conseqüentemente de classe dentro do processo produtivo, contribuindo para a transformação da realidade social, seu direcionamento, aliado aos condicionantes supranacionais, têm sido no processo de incorporação da lógica mercantil às relações sociais e a formação de sujeitos que atendam as exigências da produção.

Historicamente no Brasil, o trabalho docente esteve ligado até meados do século XVII a instrução religiosa, na qual os saberes tinham como base os preceitos da igreja, cujos educadores eram pessoas vocacionadas praticantes da fé e a docência tida como sacerdócio (sabemos, no senso comum que este aspecto tem uma certa prevalência até os dias atuais). Houve mudança em determinado período quando este ensino se distanciou da religião, sendo ministrados por chamados professores leigos, o que fez surgir “preocupação devido a influência do ideário liberal, indicando assim a

necessidade de projetar um caráter mais técnico-profissional a atividade” (HYPOLITO, 1997, p. 19 apud VIEIRA e FONSECA, 2010, p. 2).

Nesse instante, a docência ganha uma nova concepção advinda das mudanças do desenvolvimento do capitalismo que exigia noções elementares para os trabalhadores no processo de trabalho, e, mais especificamente, no século XIX quando foi instituída a escola de formação de professores para o ensino primário. (SAVIANI, 2012b). Entretanto, o caráter sacerdotal do trabalho docente permaneceu como medida de qualificação para o trabalho com base na estrutura social vigente.

Segundo Vieira e Fonseca (2010) estas características cada vez mais instrumentais ao trabalho docente vem modificando sua perspectiva de modo a explorar “as dimensões políticas e sociais, trazendo “novas exigências profissionais para os docentes, sem a necessária adequação das condições de trabalho [...], resultando em mais responsabilidade para o professorado” (VIEIRA e FONSECA, 2010, p. 3). Este cenário tem cada vez mais se estabelecido nos marcos atuais da reestruturação produtiva do capital a partir das contrarreformas empreendidas para o século XXI, cujo escopo tem distanciado o sentido da docência da concepção histórico-ontológica da relação trabalho e educação.

Outro aspecto dos estudos sobre a natureza do trabalho docente diz respeito análise dos espaços coletivos e individuais com os quais as ações pedagógicas ocorrem. Nesse sentido, os autores afirmam que

O trabalho docente é assim analisado como um trabalho no qual está implicada a ação, a cognição e a emoção, fazendo com que as situações e as interações locais dependam de seus agentes (docentes e discentes), mesmo que os conhecimentos e condutas sejam especificados pelos contextos. As atividades sociais dos agentes precisam ser negociadas e relacionadas às suas experiências e formação. Isso indica que o trabalho docente, concomitante à sua dimensão social, é também um trabalho emocional. (VIEIRA e FONSECA, 2010, p. 4)

São aspectos relevantes que implicam a dialética da docência sob a qual permeia fenômenos políticos, econômicos, culturais, sociais e históricos na sua constituição que implica contextualizar tanto no âmbito da materialidade social quanto na subjetividade dos sujeitos sociais inseridos. Assim, citando Lessard, os autores complementam que

Há, pois, na ação docente, elementos sociais, culturais, históricos e pessoais que, com o seu peso, influenciam o trabalho docente, sempre gerando estabilidades provisórias entre o objeto do trabalho e “o próprio sujeito, a sua ligação aos saberes científicos,

escolares, pedagógicos, a sua ligação à escola e à sociedade” (LESSARD, 2009, p. 124 apud VIEIRA e FONSECA, 2010, p. 5).

Saviani também, neste aspecto, identifica a natureza do trabalho docente em sua especificidade cuja mediação é

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois produzida e consumida ao mesmo tempo: é produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, ‘pela própria natureza da coisa’, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas. (SAVIANI, 1986, p. 81-2 apud BOMFIM, 2008, p. 73)

Aqui, o autor descreve a característica principal da docência, em sua relação com o ato e o outro, num processo de construção e interação de saberes e práticas. É, pois a atividade dotada de um aspecto ontológico e histórico dadas às condições determinadas nessa relação. Essa descrição nos remete a práxis docente que tem seu princípio educativo na produção do conhecimento e ações diante da realidade política que vise sua transformação. Esta é uma tarefa necessária que começa desde a formação do educador para o enfrentamento social por uma educação de qualidade e integral. Assim, nos alerta Sousa Jr. (2010)

[...] o trabalho, ainda que alienado, não perde seu princípio educativo, o qual se revela, acima de tudo, pelo seu caráter contraditório. [...] é preciso que se desenvolvam processos educativos dos trabalhadores, pelos trabalhadores sob as circunstâncias mesmas de sua existência, sob seu total controle. [...] O que está em jogo aí, portanto, é a formação do sujeito social potencialmente revolucionário enquanto tal. (SOUSA JR, 2010, p. 67).

Pensar o trabalho como atividade vital produtora e criativa que potencializa a transformação do homem pela sua formação enquanto homem num processo educativo é também pensar a educação institucionalizada (escolar) incluída enquanto estrutura dessa atividade. Por isso, conforme Manacorda “educar é [...] formar o homem em todos os seus aspectos, em sua totalidade, é construir o homem omnilateral” (2005, p. 162).

Deste modo, a educação se concentra como prática social, política e pedagógica na realização integral e ação transformadora aos sujeitos sociais, rompendo com o processo alienante das relações, provocando ao que Mészáros (2008, p. 65) indica como “efetiva transcendência da autoalienação do trabalho [...] caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”.

No âmbito educacional, concordamos com Tardif e Lessard (2014, p. 17) cujo entendimento referente ao trabalho docente considera ser este força de trabalho que garante aos sujeitos o processo educativo e se constitui como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação”. Os autores entendem interativo como “esse trabalho próprio sobre e com o outrem”.

Assim, conforme os autores é a natureza do trabalho docente também propulsora de mudanças reais, posto que “é humana; individual e social; heterogênea; ativa e capaz de oferecer resistência; comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade); complexa (não pode ser analisada nem reduzida aos seus componentes funcionais).” (ibid, p. 124).

Especificamente, ao professor, podemos dizer que sua tarefa também é ter a consciência de que cada sujeito tem direitos e deveres de produzir e reproduzir sua existência por meio do trabalho.

Deste modo, para que todos os sujeitos sociais tenham a incumbência clara e consciente de manter a vida se torna importante universalizar os saberes empiricamente construídos pelo trabalho a fim de serem preservados e difundidos às próximas gerações. Para tanto, a formação docente deve relacionar-se a análise dos fundamentos científicos e culturais modernos produzidos pela humanidade com a sua prática educativa a fim de compreender de forma crítica como as relações sociais são reflexos da organização estrutural desta sociedade no modo de produção capitalista. E é somente pela busca do conhecimento que será possível através da prática, a qual é atividade real exercida pelo ser social, isto é, a práxis, se apropriar do objeto que se quer conhecer ou ensinar.

Queremos assim dizer com esta análise que partindo do trabalho enquanto categoria fundamental de desenvolvimento do homem e construção das relações sociais, na qual sua efetivação é a ação transformadora podemos pensar a docência como agente social de uma atividade produtiva. Nesta perspectiva, diante das contradições, consensos e rupturas que a história da docência nos remete, a tarefa docente ainda se localiza numa visão crítica do conhecimento e da sociedade que permite pela práxis contribuir para a transformação social no âmbito de uma educação emancipada, traçando estratégias que somente na coletividade (aluno, professor,

comunidade, movimentos sociais, etc) transformará a realidade, elevando-os a ação real.

Entretanto, ainda encontramos na realidade barreiras e/ou instrumentos que tentam controlar a ação docente e sua formação a partir de um discurso que valoriza a profissão e em sua materialidade a desqualifica. Nesse sentido, a análise da política materializada na legislação para a formação e o trabalho docente – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério nos apresenta na aparência a construção de um projeto nacional para o magistério que na essência se revela e se estabelece de maneira contraditória e problemática em seu sentido, cujos caminhos percorreremos adiante.

### **CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: ENTRE DIRETRIZES PARA A DOCÊNCIA E A PEDAGOGIA MARXISTA: REFERÊNCIAS PARA A PRÁXIS DO EDUCADOR.**

Ao analisarmos a política educacional referente a formação e o trabalho docente diante de um contexto social e econômico marcado por reformas a partir dos anos de 1990 nos deparamos com inúmeras ações que constituíram um arcabouço legal amplo, produzindo assim, mudanças na organização e no funcionamento da formação e do trabalho docente.

Desenvolvemos nesse capítulo a análise de como as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – DCN aprovadas em 2015 localizada dentro da realidade política e social que constitui e movimenta a educação, se revelou ao identificar de maneira aprofundada os conceitos e concepções que ainda atravessam o magistério.

Uma das questões impulsionadas para a investigação das DCN de 2015 foi compreender qual o sentido do trabalho que se manifesta na atuação docente cuja aparência nos proporciona desvelar a concepção em que a proposta curricular pauta-se por meio de princípios e ações em torno da valorização da formação e do trabalho docente. Identificar também, quais interesses de classe existentes ao lançar a proposta de construção de uma política nacional à formação para o trabalho do educador.

Com tais questões investigamos por meio do parecer e da resolução aprovada em 2015 o perfil que se desejou construir para o magistério da educação básica,

identificando os instrumentos que tendem a desenvolver as potencialidades de uma determinada realidade da educação nacional mediadas por princípios políticos e ideológicos, estrutura curricular e valorização do trabalho, pelas quais a política de formação e trabalho docente enquanto projeto nacional se (re) compõem na contradição capital, trabalho e educação.

### **3.1 – A POLÍTICA EDUCACIONAL CONSTITUINDO A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE – A ATUAÇÃO DO CNE E DA CAPES E O NOVO PAPEL DA UNIVERSIDADE.**

Esta seção buscou desvelar o papel desempenhado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a Universidade, dentro dos elementos que consideramos fundamentais na construção e implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação do magistério a partir de seus enfoques teóricos e ações políticas. São instituições que edificam e mantêm as concepções estabelecidas nas DCNs de 2015 para a formação e trabalho docente cuja estrutura não é neutra e nem imparcial, configurando em seu interior mediações e contradições pelos quais seus atores diretos e indiretos se articulam.

#### **• O conselho Nacional de Educação - CNE**

A trajetória de instituições políticas educacionais ao longo de sua implementação é passível de questionamentos e avaliações sobre a essência de suas atuações no âmbito do Estado, como é o caso do CNE, da CAPES, do Inep, entre outros. Analisamos de forma breve sua atuação no processo de reformulação das políticas para a formação docente, especialmente, referente às diretrizes curriculares nacionais de modo a compreender a participação dos sujeitos individuais e coletivos que se articulam e se enfrentam na arena do Estado pela hegemonia de suas concepções sobre a educação, de modo geral, e a docência, em particular, buscando consolidar seus interesses.

Para tanto, devemos compreender que tal processo de elaboração das DCN de 2015 se configura como parte do processo de disputa pelo poder na construção do consenso dos profissionais da educação na formação de sujeitos aptos às novas formas de sociabilidade do capital, tendo, portanto, materializado pelo interesse de classe nas definições estabelecidas sobre o processo de formação e trabalho.

Segundo Silveira (2011) o

Estado consegue exercer papel organizativo e unificador da burguesia e do bloco no poder pelo fato de adotar um caráter autônomo, relativo, em relação tanto às frações burguesas, quanto à classe trabalhadora. É esta autonomia relativa que assegura ao Estado organizar o interesse geral da burguesia sob a hegemonia de uma de suas frações e sobre o conjunto das demais classes sociais. (SILVEIRA, 2011, p. 93)

Assim, no Estado capitalista contemporâneo que em seu contexto sofreu transformações dos processos produtivos, ampliando suas intervenções e impulsionando o processo de internacionalização da economia de modo a agregar, inclusive, nos países periféricos de maneira dependente e articulada, provocou também mudanças sobre as políticas econômicas e sociais, em certa medida de caráter quantitativo, pois que a correlação de forças em seu espaço se reestruturou, na qual segundo Coutinho “passou a ser um espaço onde se manifestam e se disputam os diversos projetos de sociedade, mesmo que sobre a hegemonia de uma das classes” (COUTINHO, 2008, p. 40).

Esta definição feita por Coutinho refere-se a concepção gramsciana sobre a categoria Estado enquanto Estado ampliado ou Integral cuja manifestação é justamente a supremacia da burguesia sob dois aspectos: enquanto domínio – coerção e como direção intelectual e moral – consenso. Portanto, a burguesia preserva seu domínio por meio da direção intelectual e moral do Estado com resultados eficazes do que por meio da violência e imposição (SILVEIRA, 2011). Isso é o que Gramsci denomina de hegemonia, pois que, conforme afirma Silveira

[...] o conceito de hegemonia traz em seu bojo a ideia de consenso, de coerção, de persuasão e de direção político-ideológica. Com efeito, no processo de construção da hegemonia se estabelece um complexo sistema de relações e mediações, com o objetivo de conquistar o consenso, permitindo, assim, a capacidade de direção. Os aspectos históricos, culturais, políticos e ideológicos da sociedade civil possuem função decisiva na construção de uma hegemonia. (SILVEIRA, 2011, p. 86)

Diante do exposto, no campo da luta de classe, as frações de classe da burguesia mantêm seu poder sobre as demais classes por meio da lógica do consenso e reprodução de sua ideologia com o objetivo de legitimação e apropriação pelas classes dominadas, em conjunto “com os instrumentos de repressão e controle dos meios de produção econômicos” (ibid, 87). Esse equilíbrio entre consenso e repressão é entendido por Gramsci como a constituição do Estado ampliado uma vez que congrega o “aparelho

coercitivo” definido como sociedade política (governo, a justiça, instituições de segurança e militares) e os “aparelhos privados de hegemonia” que designa a sociedade civil caracterizada “pela elaboração e, ou, difusão da ideologia dominante, abarcando o sistema de ensino, a rede de instituições religiosas, os partidos políticos, os sindicatos, os conselhos de regulamentação profissional, os setores de organização e editoração de material da cultura (revistas, jornais, meios de comunicação de massa), etc.” (ibid, p. 88)

Assim, podemos identificar o caráter hegemônico pelo qual se organiza as instituições do Estado para legitimar as ideias da classe no poder. Isso pode ser visto na composição, nos objetivos e nas discussões predominantemente particularistas presentes na história da organização dos conselhos que pautaram a educação nacional, identificando disputas e mudanças na correlação de forças dos grupos representados ao longo desses anos do então Conselho Nacional de Educação.

Ao verificar de forma breve a constituição do CNE percebemos o quanto as forças advindas da sociedade civil de maneira complexa e alargadas predominaram nas decisões e nas ações do órgão, produzindo consensos em torno de temáticas de seus próprios interesses, principalmente referentes às frações do empresariado de ensino superior, cuja explosão de cursos e universidades privadas a partir dos anos de 1990, fortalecidos pela ideologia neoliberal, direcionaram as políticas advindas do Conselho. Conforme relata Silva (2005)

Os anos de 1990, balizados pela conversão da privatização da educação superior em política pública, foram marcados pela expansão acelerada das matrículas no ensino superior privado. No ano de 1999, foram criados 745 novos cursos superiores, para uma média dos anos anteriores inferior a 200 cursos por ano. No período entre 1996 e 2000 foram abertos 2.016 novos cursos em todo o país. (SILVA, 2005, p. 77)

Isso demonstra as mudanças reais que as frações da classe dominante, a qual Rodrigues (2007) definiu como “empresários de ensino” determinaram a reorganização do ensino superior no Brasil, o que não é novo, considerando a interferência das instituições religiosas nesse cenário desde o processo incipiente de escolarização no país. Nos últimos tempos, estes empresários de ensino provocaram reformas curriculares e organizacionais no âmbito da universidade, de modo geral, e das políticas de formação docente, em particular edificadas nos governos de Fernando Cardoso, Lula da Silva, em continuidade com de Dilma Rousseff.

Entretanto, conforme cita a autora, a abertura de instituições facilitada por meio do Conselho com o discurso de expansão do ensino superior gerou denúncias, investigações e críticas sobre a legitimidade de suas ações, devido ao caráter clientelista que obtinha. De acordo com Silva, “inicialmente, o Conselho Federal de Educação (CFE) e, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ocuparam as manchetes de jornais com tais acusações” (ibid, p. 77).

Historicamente, o CNE passou por transformações sejam nos aspectos organizacionais e funcionais, bem como na indicação de membros, cuja forma está prevista em seu regimento. Com registros da existência de conselhos de educação desde o período republicano no Brasil, estes tinham como função discutir e tratar de questões referentes às políticas educacionais de caráter consultivo e de suporte ao Ministério da Educação.

Foi com a Lei 4.024 de 1961<sup>19</sup> que definiu de maneira organizada a educação brasileira, na qual ficou instituído o Conselho Federal de Educação e seu caráter superior sobre os demais conselhos estaduais existentes à época, com a ênfase na representatividade das diversas regiões do país e segmentos da sociedade. Segundo Romanelli, o CFE, segundo o artigo 9º da Lei “exercia funções que se sobrepunham, em importância, às do próprio Ministério da Educação. Deixava de ser um órgão de assessoramento, para ser um superministério” (ROMANELLI, 2010, p. 189), para o qual deveria atuar nos níveis de ensino públicos e privados.

No entanto, após o fechamento do CFE devido “a suspeita de corrupção, tráfico de influências e, principalmente, por privilegiamento de instituições privadas de ensino superior” (SILVA, 2005, p. 81-82), bem como com as discussões em processo de instituição da nova lei de diretrizes e bases nos anos de 1990, o CFE foi transformado em CNE por medida provisória nº661/94, a qual sucederam 14 reedições de MPs até sua definição pela MP nº 1.159/94 que constituiu-se na Lei nº 9.131 de 1995. Cabe ressaltar

---

<sup>19</sup> Após longo debate iniciado em 1948, foi no governo de João Goulart que a LDB nº 4024 de dezembro de 1961, considerada pioneira na organização da educação nacional, gerou impactos em todas as esferas sociais. O projeto de LEI tramitou por cerca de 13 anos no legislativo, com debates e disputas dos setores da sociedade civil, tendo como expressão os interesses das instituições religiosas e privadas, especialmente das católicas. Tivemos como expoentes Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, e polêmicas sobre financiamento e oferta de ensino religioso, até hoje presentes nos debates. Foi “sancionada num momento de efervescência política” e (...) é considerada “símbolo de luta atravessada por grandes disputas em torno da organização da educação pública para todos”. (WALESKA, 2011). *Sítio Folha Dirigida através do link <https://folhadirigida.com.br/educacao/reportagens-especiais/ldb-de-1961-50-anos-do-ensino-obrigatorio>*

que o CNE foi regulamentado antes de findar o processo de discussão e elaboração da nova LDB aprovada em 1996 pela Lei nº 9.394.

Essa questão é interessante e demonstra a articulação manejada pela sociedade política e pela sociedade civil na criação de instrumentos e, neste caso, de órgãos que fortaleçam a hegemonia do grupo dominante, posto que sua aprovação se deu à margem do processo de constituição da LDB. Silva (2005), ao retomar o questionamento de Neves (1997) sobre este fato, considerando os interesses previstos no governo de FHC concorda com a reflexão de que

[...] o governo FHC necessitava de amplos poderes para realizar uma profunda reforma em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com o projeto neoliberal de sociedade e de educação. Por um lado, o CFE da LDB/61, à época ainda em vigor, por ter caráter deliberativo e normativo, impedia que o executivo centralizasse a realização da reforma educacional proposta em sua totalidade, com o mínimo de discussões ou concessões. Por outro lado, o projeto de LDB em discussão [...] dava poderes efetivos ao CNE, que deveria dividi-lo com o executivo central. Dessa forma, tornou-se mais estratégico alterar a LDB/61 em vigor, retirando do CNE seu poder deliberativo. [...] o CNE foi criado para que o poder executivo pudesse ampliar seu poder de decisão, ao mesmo tempo que mantinha o aspecto formal da democracia neoliberal via a existência de um ‘conselho democrático’. (NEVES, 1997, p. 2 apud SILVA, 2005, p. 82).

Na sequência, após aprovada, o texto da LDB 9394/96 faz referência ao CNE em seu artigo 9º, parágrafo 1º do inciso IX, ao definir que “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. Note-se que a lei já havia sido criada um ano antes de aprovação da lei de diretrizes e bases da educação.

Saviani ressalta as intencionalidades previstas na LDB 9394/96 no que tange ao CNE por ter apenas uma menção visto que a interpretação dada pelo governo de FHC era de que um órgão administrativo federal deveria ser da presidência a competência da sua criação e administração. O autor defende que tal interpretação não era tranquila, pois a grande questão era que

O caráter deliberativo do CNE que, segundo interpretação do governo Collor como do governo de Fernando Henrique Cardoso, secundarizaria o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. O que se pretendia, no entanto, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional. (SAVIANI, 2011, p. 237)

Por ter esse caráter deliberativo, autônomo e representativo em sua concepção inicial pelas discussões feitas no congresso à época da aprovação da LDB, o órgão se submeteu a “política miúda” como chama Saviani (2011), secundarizando as ações do CNE e articulando-o a interesses privados. Silva ressalta esta mudança de concepção ao resgatar a afirmação do Ministro da Educação à época, Paulo Renato de Souza, que buscava-se com a criação do CNE “um Conselho menos credenciador e mais avaliador, menos decisório e mais assessor e, finalmente, mais representativo do conjunto da sociedade e não apenas das corporações do segmento da educação” (*Folha de S. Paulo*, 26/03/1995 apud SILVA, 2005, p. 83). A autora ressalta que foi esta concepção que norteou todas as mudanças implementadas em sua estrutura pelos anos que se seguiram, e podemos dizer, até a realidade atual. Assim, conclui Silva que

Pela lei que regulamentou o CNE, este consiste em um órgão consultivo do Poder Executivo na formulação e avaliação da política educacional. A normatização do Conselho definiu os limites de sua autonomia diante do MEC, visto que todos os seus pronunciamentos e decisões devem ter o aval do Ministério. Isto significa que decisões do Conselho podem não ser homologadas pelo MEC. Neste formato, o Conselho não tem comunicação direta com a sociedade civil, mas tem como mediador obrigatório o Ministério da Educação, adequando-se, desse modo, à concepção proposta pelo ex-ministro Paulo Renato, “um conselho menos decisório e mais assessor”, o que acarreta seu esvaziamento político. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei n. 4.024), o MEC está subordinado às decisões do CFE, enquanto na Lei n. 9.131/1995, o CNE é órgão colaborador do ministério. (ibid, p. 84)

O CNE se organiza através das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior com atribuições específicas, cuja composição se estabelece na convocação de doze conselheiros para cada uma, na qual os conselheiros são nomeados pelo Presidente da República e metade destes de cada Câmara indicados mediante consulta às entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados, além do Secretário de educação fundamental para a Câmara de Educação Básica e o Secretário de ensino superior para a Câmara de Educação Superior enquanto membros natos do conselho.

Segundo a Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995), na escolha dos conselheiros, o Presidente da República levará em conta a representatividade pelas regiões do país e abrangência dos níveis e modalidades do ensino. Deverão ser brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura. (artigo 8º, parágrafos 4º e 5º). Possuirão mandato de 04 (quatro) anos, permitida uma

recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos (artigo 8º, parágrafo 6º).

Segundo Silva (2005), é possível perceber o mecanismo limitador da participação democrática nas indicações de nomes para o CNE, considerando que 50% dos membros são nomeados pelo Presidente da República a partir de uma lista extensa que estarão presentes em ambas as câmaras, com poder muito presente nas mãos do governo vigente. Isso significa que disputas de concepções e ações permeiam as discussões no CNE quando este se compõe de grupos divergentes, o que nos últimos anos percebemos uma estreita relação entre membros eleitos pela sociedade civil em conjunto aos governos do PT.

Deste modo, no que tange as representações da sociedade civil, as indicações deverão ser de entidades nacionais, públicas e particulares que congreguem docentes, dirigentes de instituições de ensino e secretários dos entes federados para a Câmara de Educação Básica. Já para a Câmara de Ensino Superior, os nomes indicados deverão vir de entidades nacionais, públicas e particulares que congreguem reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, docentes, estudantes e segmentos da comunidade científica (artigo 8º parágrafos 2º e 3º). (BRASIL, 1995)

Todavia, ampliou-se a participação de outros segmentos não apenas da área da educação para compor a lista, estendendo para entidades de trabalhadores e empresários, configurando uma lista imensa para indicação por parte do Presidente com a diversidade de escolha existente. Conforme alerta Silva, esta ampliação pode significar “a pulverização das indicações com pouca representatividade no âmbito da sociedade civil” (2005, p. 86).

No que tange a formação de professores, muitas foram as concepções que regularam as discussões no âmbito do conselho sobre a formação e o trabalho docente, produzindo leis e políticas que, historicamente, não teve representatividade das reivindicações dos movimentos dos educadores, provocando discontinuidades em sua execução e aprofundando cada vez mais o aligeiramento da formação e a precarização do trabalho docente, principalmente devido ao enfraquecimento da universidade enquanto locus destinado a formação, criação de institutos superiores em certo momento após aprovação da LDB 9394/96, posteriormente, expansão de cursos de nível superior privados para a formação de professores, noção de competências na formação e trabalho, formação por meio da educação a distância, formação de curta duração,

responsabilização, avaliação de desempenho e políticas de bonificação por mérito, entre outros bem presentes na agenda da formação de professores no Brasil.

Sobre esse distanciamento evidente no governo de FHC e velado nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff podemos recorrer a Linhares e Silva (2003) para esclarecer que

É possível que a afirmação de uma insuficiência de interlocução entre legisladores e as associações e sindicatos que representam os profissionais e trabalhadores da educação não sejam aceitas pelos que representam o poder oficial. Embora tenhamos, como sujeitos coletivos e individuais, sido chamados à interlocução, foram estas pontuais, sem a sistemática capaz de alimentar a participação de educadores. Também podemos conjecturar que os debates tenham se aproximado de uma formalidade, que acabou por artificializar a presença dos movimentos sociais organizados no campo educacional, tendo talvez como principal exemplo a realização de audiências públicas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (LINHARES e SILVA, 2003, p. 29).

Esta citação, apesar de fazer análise a partir das políticas para a docência em fins dos anos de 1990 e início dos anos 2000, ainda é atual no que tange a participação e incorporação das pautas dos educadores, uma vez que a representatividade beira a simples formalidade de legitimar o discurso da democracia e participação das inúmeras entidades, porém prevalecendo as concepções e interesses dos grupos dominantes, incluindo algumas pautas gerais como forma de concessão para manter o consenso e elidir as divergências sobre a concepção de educação de qualidade.

Nos longos anos de governo petista, presenciamos a aproximação de entidades da classe trabalhadora com o governo e participando dos espaços de discussão e decisão, bem como com representatividade no CNE como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Força Sindical ou outras em que suas ideias foram apropriadas pelo governo como forma de conciliar os diversos interesses e minimizar as disputas. Segundo Santos muitas dessas entidades “representavam um ‘braço do governo’ diante deste terreno de disputas no CNE e já estavam perdendo a identidade classista referente às bandeiras da classe trabalhadora” (2011, p. 64)

Nesse sentido, temos a ideia de que tal incorporação por parte do CNE referentes a algumas pautas travadas no âmbito da formação docente pelas entidades acadêmicas e movimentos sociais demarca o caráter conciliatório presente no órgão direcionado a um determinado pensamento educacional que se coaduna com as propostas governamentais

vigentes articuladas às frações da classe dominante. A exemplo, tomemos a entidade científica Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE, com a qual parte da concepção e proposições presentes nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores aprovadas em 2015 são apontamentos advindos da entidade, cujo texto também encontramos nas diretrizes curriculares nacionais de Pedagogia aprovadas em 2006.

Tornou-se assim legitimado o discurso da entidade enquanto representatividade dos anseios gerais da categoria docente, consensualizando em um só pensamento o significação da docência para a educação básica. Concordamos com Santos, ao ressaltar que esta entidade

[...] foi perdendo sua característica de fórum crítico de enfrentamento contra o sucateamento da escola pública brasileira e o aligeiramento das políticas de formação docente, mediante a formulação de uma proposta de base comum nacional de pedagogo mais consensual aos anseios do governo. (SANTOS, 2011, p. 55)

Tal questão se configurou no âmbito do CNE como um diálogo de consenso e unidade, na qual não existiram divergências e/ou posições contrárias. No entanto, muitos educadores produziram textos discordantes sobre as concepções existentes acerca das diretrizes para a Pedagogia

No que diz respeito as discussões sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério aprovadas em 2015, não ocorreram alterações significativas relativas a atuação do CNE em relação aos anos de 1990. Muitas discussões foram travadas ao longo desses 14 (quatorze) anos passados desde a aprovação das DCN em 2001. São partes do processo de contrarreforma implementada pelo governo Lula da Silva em continuidade com o governo Dilma Rousseff de reestruturação da formação e do trabalho docente no âmbito da Universidade. Evidencia-se, nesse sentido, segundo Freitas “adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (2002, p. 137).

Assim, ao longo deste período, o CNE por meio do Conselho Pleno – CP e das Câmaras de educação básica (CEB) e superior (CES) aprovou um arcabouço legal para a educação de modo geral, e para a formação de professores, em particular. Com a lógica de unificar este aparato normativo, instituiu-se a Comissão bicameral para tratar da temática da formação através de estudos, segundo Dourado (2013) com vistas a

“organicidade” da formação em nível superior, dos programas especiais de formação pedagógica, da instituição de diretrizes curriculares nacionais e da formação continuada, além de outros aspectos.

Em função da renovação periódica dos membros do CNE, a Comissão Bicameral que vinha realizando estudos sobre a formação docente desde 2004 foi recomposta por diversas portarias se reestruturando em 2012 e em 2014, ficando assim definida até a aprovação das DCN em 2015 com os seguintes membros de acordo com a Portaria CNE/CP nº 6 de dezembro de 2014: José Fernandes de Lima (CEB/CNE), Presidente, Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Relator, Antônio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Francisco Aparecido Cordão (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Lino Gomes (CEB/CNE), José Eustáquio Romão (CES/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE) e Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE), membros (PARECER, 2015, p. 2).

Assim composta, foi submetida a primeira versão do documento-base e proposta de minuta das DCN às discussões públicas, envolvendo reuniões ampliadas e discussões com a participação de diversas entidades no processo, bem como do MEC e suas secretarias, conforme expõe o Parecer CNE/CP nº 2/2015. Ainda segundo o parecer, é, pois, do Conselho o

[...] cumprimento de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, e no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, o que inclui formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional, por meio da Comissão Bicameral, [...] foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica. (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda, segundo o relator do parecer supracitado, Luiz Fernando Dourado, o CNE estimulou o debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação com o objetivo de definir as diretrizes nacionais e repensar os cursos de formação de professores. Nesse processo enfatiza o protagonismo que a Comissão Bicameral teve “ao realizar reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos membros da Comissão” (BRASIL, 2015, p. 2). Além de enfatizar o envolvimento dos membros da Comissão Bicameral nas discussões que ocorreram no

período de elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE sob a Lei nº 13.005/2014, cujos debates ocorreram nas conferências municipal, estadual e nacional nos grupos de trabalho sobre o magistério no respectivo ano.

Participaram também do debate Universidades públicas e privadas, bem como a realização de audiências públicas nos períodos finais de aprovação das DCN em 2015, a qual consolidou a proposta de resolução, envolvendo diferentes representantes que destacaram, segundo o parecer “a importância e os avanços presentes na proposta das DCN”, apresentando ainda sugestões de alterações “visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento” (BRASIL, 2015, p. 3).

Podemos dizer que, ainda que as discussões ocorreram em torno da temática de formulação das diretrizes nacionais com diversos atores, nem o parecer nem as atas datadas de 2013 a 2015 com registro simplificado das reuniões da Comissão Bicameral expuseram o contraditório sobre as propostas divergentes. Ao que parece, o Parecer CNE/CP nº2/2015 deixa claro que as sugestões surgidas ao longo do debate foram incorporadas a proposta de resolução e assim, foram contempladas as reivindicações que há muito tempo se exige na implementação das políticas de formação e trabalho docente.

Na seção seguinte veremos como ainda encontramos nas DCN de 2015 pontos conflituosos e de que maneira se articulam as orientações em torno do currículo e da atividade docente com as prescrições e discursos da ideologia dominante. Até mesmo Márcia Aguiar, que integrou a Comissão a época ponderou que “as DCN para o Magistério da Educação Básica atendem parte das demandas históricas das entidades acadêmicas do campo educacional, envolvidas com o debate sobre a formação dos profissionais da Educação”. (2015, p. 257 apud VOLSI, 2016, p. 1510). Isso significa dizer que não é unânime como defende o relator no parecer a proposta apresentada, uma vez que consta apenas a representação do pensamento majoritário que manteve a concepção já em curso das políticas para a formação e o trabalho docente, sem alteração significativa do sentido e da natureza da docência para uma perspectiva classista e emancipatória.

Muitas foram as entidades que participaram dos debates sejam integradas às mesas de discussões sejam por meio das indicações de nomes para a composição do CNE. O

parecer ainda ressalta com importância o fato de boa parte dos estudos realizados acerca da elaboração das DCN serem frutos de produções desenvolvidas pelos próprios conselheiros da Comissão, além de dados e pesquisas advindos dos organismos supranacionais, especificamente Unesco, OCDE, Mercosul, Banco Mundial. Assuntos estes que versavam sobre financiamento, gestão, avaliação, regulação, conhecimento, informação, interdisciplinaridade, educação à distância, trabalho, didática, prática, entre outros, pautados em textos e obras de autores e entidades do campo da política educacional, que, cabe dizer, não fazem a discussão dentro da linha trabalho e educação, historicamente estruturada como campo de pesquisa na educação.

O Parecer cita algumas dessas entidades no período em que ocorreram as discussões, que podemos agrupá-las da seguinte maneira:

- Entidades acadêmicas/científicas: Anfope, Anped, Consed, Anpae, CEDES, Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, SBPC, Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química;

- Fórum ampliado de Conselhos: Undime, Forumdir, CRUB, Andifes, Conif, Abruc, Abruem, Forprop, Uncme, FNCE;

- Entidades sindicais: CNTE, Contee;

- Instituições de ensino superior: Universidade de São Paulo/FE/USP, UFRN/FE, UNICAMP/FE, UnB/Decanato de Graduação, UFG/Fórum de Licenciatura, UnB/ForGrad Centro-Oeste, PUC/GO/Escola Humanidades, UFAM/ForGrad/Norte, UFRGS/Faculdade de Educação/Conselho Estadual; UFG/Catalão, UFCG; UFBA, Conselho Estadual de Educação de Goiás/UFG/IFGOIANO, UFPE, XVII Endipe, UFBA/Forumdir, UCB; UFPA/IE.

Além do FNE e as secretarias do MEC Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres, da Capes/Pasem e Inep, entre outros.

Podemos assim, perceber uma diversidade de entidades com pensamentos teóricos diferenciados que estiveram presentes na elaboração das DCN de 2015. Entretanto, o que vimos em sua formulação foi a busca pelo consenso do sentido da docência que permeará o trabalho do educador nos próximos anos do século XXI.

Essas entidades que congregam a sociedade civil concebem a educação sob variadas vertentes desde a defesa da escola pública, o ensino laico, a autonomia e

independência das instituições até a defesa privatista da educação de acordo com a ideologia neoliberal, em disputa pela concepção hegemônica da educação enquanto elemento de transformação social ou de apaziguamento dos conflitos sociais.

Diante dessas relações na instância do Estado, entendemos, conforme nos aponta Silveira que

O Estado, tanto na estrutura, quanto na política, manifesta os interesses gerais da classe dominante, não de modo mecânico e exclusivo, mas, sim, por meio da correlação de forças do bloco no poder. As contradições de classe que se manifestam no bloco no poder estão presentes nos diversos ramos e aparelhos do Estado, consoante a presença das diversas classes e frações do bloco no poder que participam da dominação política. (SILVEIRA, 2011, p. 94)

Esta articulação inerente a organização do Estado também é presente na composição do CNE, uma vez que parte de seus membros são indicados diretamente pelo Presidente da República e a outra parte indicados pelas entidades supracitadas, prevalecendo aquelas que se afinam com a política do governo. Do mesmo modo, as indicações dos membros conselheiros ao CNE não são isoladas e se apoiam nas concepções de educação que defendem em seus espaços com os quais coadunam-se com aquelas das entidades que sugeriram os nomes, bem como da aproximação com o governo vigente.

No caso da composição da Comissão Bicameral em 2014 que consolidou as discussões das DCN observamos que as indicações feitas representam a consagração da defesa das políticas educacionais desenvolvidas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Alguns desses nomes são velhos conhecidos das pautas educacionais no CNE, convergindo interesses das entidades envolvidas com os serviços educacionais as questões sobre a formação de professores.

Nomes que compuseram a Comissão Bicameral em 2014 no âmbito das discussões e aprovação das DCN de 2015 como de **Francisco Aparecido Cordão**, o qual possui grande relevância, uma vez que participou do CNE desde o governo de FHC até Dilma Rousseff, nas diversas instâncias do CNE. Atua na área de educação profissional. É representante da organização social Todos pela Educação – TPE, no Conselho de governança. Também compõe atualmente o MERCORSUR Educacional na Comissão Técnica Regional de Protocolo (CTR-Protocolo). Sua atuação tem acordo com interesses privados, os quais ele é membro e grande defensor.

Podemos destacar também a presença de **Gilberto Gonçalves Garcia** na composição do CNE. Foi reitor da Universidade São Francisco e presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC). Ingressou como Conselheiro no CNE em 2010, tornando-se presidente da Câmara de Ensino Superior em 2012. Atualmente foi indicado novamente ao CNE no governo de Michel Temer. Outro que congrega relações com instituições de ensino superior confessionais é o conselheiro **Luiz Roberto Alves**, pois é professor e pesquisador da FAE/Methodista (UMESP), bem como da USP. Também já foi secretário de educação e cultura dos municípios de São Bernardo do Campo e Mauá. Foi também professor na Faculdade de Teologia da Igreja Metodista.

Encontramos também a figura de **José Eustáquio Romão**, com participação longa no CNE, estando no cargo de Diretor e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Nove de Julho (Uninove), é Diretor fundador do Instituto Paulo Freire, coordenando o Grupo de Pesquisas Freirianas em Educação (GRUPEFREI). Foi Secretário da Educação e Secretário de Governo de Juiz de Fora. Foi também Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Estes conselheiros supracitados demonstram como a composição do CNE se articula entre os interesses dos grupos dominantes. Representam os interesses do setor privado no campo educacional.

Encontramos também conselheiros que tem exercido um papel importante no debate nacional sobre a formação e valorização do magistério, bem como sobre a materialização da política educacional de maneira geral. Nomes como **Márcia Angela da Silva Aguiar** representou a Anpae no CNE em 2014. É professora titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Também coordena o Fórum Estadual de Educação de Pernambuco e foi presidente do Conselho Municipal de Educação de Recife.

Outra integrante é **Malvina Tania Tuttman** (CEB/CNE), Pedagoga, é membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e reitora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) por dois mandatos. Ambas as conselheiras integram atualmente o CNE no governo de Michel Temer (2016). Assim também, **Luiz Fernandes Dourado**, relator da Comissão Bicameral que formulou as DCN de 2015, é Professor Titular e Emérito da UFG. Membro do Conselho

Superior e técnico-científico da CAPES, também faz parte do corpo editorial de revistas. Integrou também o Fórum Nacional de Educação. Foi Secretário Adjunto da ANPEd e Diretor de Pesquisa da ANPAE.

Integrante da Comissão que tratou das DCN de 2015, **José Fernandes de Lima**, também possui uma longa trajetória no CNE, chegando em 2012 a ser nomeado presidente do CNE indicado pela Presidente da República. Foi reitor das Universidades Federais de Sergipe e do ABC, foi também Gerente da Diretoria de Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES e Secretário de Educação do Estado de Sergipe. Estes, podemos dizer, tem apoiado de alguma maneira na defesa do ensino público, representando no CNE o setor público. Ainda cabe ressaltar a presença minoritária de mulheres nesse período de mandato dos conselheiros quando reiniciaram as discussões das DCN de 2012 até 2014, em sua finalização, o que é um processo contraditório considerando que, historicamente, a educação no campo do magistério tem sido majoritariamente feminina.

Com isso, devemos compreender que, ainda que o Parecer CNE/CP nº 2/2015 em sua exposição sobre a necessidade das DCN para a formação inicial e continuada do magistério definiu como um processo amplo de discussões com os setores da sociedade civil cujo documento foi aprovado de maneira unânime, a composição do CNE é carregada de disputas e interesses em torno do projeto que se deseja direcionar para formação e o trabalho docente. Como veremos na próxima seção a unanimidade aparente será desvelada pelas contradições que se sobressaem na formulação do documento.

Ao analisarmos as atas que seguiram da Comissão Bicameral sobre a formação de professores entre 2013 e 2015, o percurso das reuniões foram reproduzidas de maneira superficial e genérica, não evidenciando discussões aprofundadas sobre a temática. Todos os envolvidos produziram documentos que subsidiaram as discussões sobre as DCN de 2015. Em Ata nº 1 de 27 de janeiro de 2014, a Comissão registrou a formulação da proposta de minuta de resolução sobre as diretrizes para a formação docente, cujo debate foi tratado sobre a forma de exposição do documento e sua importância e coesão com os dispositivos legais. Somente em registro da Ata nº 3 de 10 de fevereiro de 2014 destacou-se a informação de que “foi amplamente discutida por esta Comissão acerca da composição e assuntos inseridos no documento ora aludido”.

Do mesmo modo, em Ata nº 9 de 31 de março de 2014 registrou-se a participação de convidados a reunião da comissão (citou-se apenas a presença do Secretário Jorge Messias da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES), o qual enfatizou que “o Ministro da Educação tem como prioridade a formação de professores”. Nesta Ata ficou exarado a discussão de temas sobre formação e trabalho docente.

Em Ata de nº41 de 01 de dezembro de 2014, consta a participação de outros representantes das Secretarias do MEC para a formulação das DCN aprovadas em 2015, cujo debate também girou em torno de destaques no que tange a redação e determinados pontos elencados, sem dizer quais são.

Somente em 2015 registra-se em Ata nº 7 de 9 de março de 2015 a participação de outras entidades no debate sobre a proposta de minuta das diretrizes para a formação inicial e continuada do magistério. Entidades como Anfope, Anpae, Cedes, Cnte, Forumdir, entre outras, avaliaram a proposta, na qual consta na presente ata o destaque para a “importância e avanços da mesma, sobretudo, no que concerne à relação educação superior e educação básica, articulação da formação inicial e continuada e valorização, Base Nacional Comum, institucionalidade, entre outros”.

Podemos assim observar o incipiente registro das discussões acerca da formação de professores no âmbito da Comissão Bicameral, com elaboração superficial e pouco informativa sobre seus desdobramentos. Mais ainda é perceber que, daquilo exposto e compilado, não há evidências de crítica ou questionamentos acerca do sentido que foi se estruturando sobre a docência no que tange a formação e o trabalho na proposta de resolução. Por fim, constatamos o consenso descrito pelo que temos de diretrizes para o docente entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais em conjunto com aquelas representativas dos setores privatistas. Entretanto, sabemos que entre o discurso e a realidade há uma linha tênue de contradições e disputas de classe em torno do projeto de educação e de trabalho que se deseja pautar.

Assim, concordamos com Cury ao destacar, em debate sobre o CNE realizado na UFRJ em 2011, que os embates no CNE perpassam por jogos de interesses, considerando que “há questões de política prática bastante complicadas” [sic], gerando um “tráfico de interesses” sendo este o maior desafio para a gestão do órgão. Ele ainda afirma que “muitos representantes de instituições públicas e privadas desejam fazer parte do Conselho, cujas funções são a regulamentação das instituições de Ensino

Básico e Superior, assim como a autorização de seus funcionamentos e a aprovação dos currículos”.<sup>20</sup> Diante disso, a reformulação das funções do órgão que garanta autonomia e independência sobre suas ações teria de ser, como aponta Saviani, uma composição de seus membros que seja, efetivamente, representativa dos segmentos que se alinham aos interesses de uma educação pública de qualidade em detrimento dos interesses privados. Assim, o autor evidencia que

O Conselho Nacional de Educação, pensado como um órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, como uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda, o que nos deixa a mercê do vaivém da política educacional. (SAVIANI, 2011, p.237).

Entretanto, encontramos na materialidade uma realidade que é estruturada conforme a organização do Estado. Sabendo que o processo de reelaboração das diretrizes para a formação e trabalho docente se deu nos governos do PT, esta organização foi reforçada pela cooptação e neutralização de determinados movimentos sociais às orientações neoliberais, destituindo assim a imunidade que Saviani (2011) supramenciona ao CNE de modo a prevalecer os interesses da política miúda.

- **A nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES**

Em linhas breves, situaremos o papel da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes na formulação das políticas para a formação e o trabalho docente, considerando que posteriormente a sua reformulação, a Capes possui estreita ligação com as ações do CNE, referente às Câmaras de Educação básica e Superior, em parte conflituosas.

Sua participação no processo de elaboração das diretrizes para formação do magistério foi frequente através de seus representantes oficiais em torno das discussões sobre as diretrizes para a docência. Assim, podemos entender que sua função é regular, avaliar e fomentar as orientações emanadas do que prevê os instrumentos legais sobre o magistério.

---

<sup>20</sup> As informações parciais foram retiradas da página eletrônica da Faculdade de Educação da UFRJ na qual realizou-se o debate sobre o Conselho Nacional da Educação no dia 20 de setembro de 2011. O professor Carlos Alberto Jamil Cury, um dos membros da mesa de discussão, já foi conselheiro do CNE, na função de presidente. Encontra-se disponível em <https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/cne-tr-fico-de-influencia-desafio-para-boa-gest-o> .

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 reverbera a atuação da Capes no campo do magistério da educação básica, considerando como avanço a sua reformulação a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, “que modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES”, bem como do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, “que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e deu outras providências” (p. 10). O entendimento do parecer e o novo formato da Capes propiciará a ampliação do “foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica” (p. 6).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 também situa a Capes nas orientações para as políticas de formação continuada dos profissionais do magistério tanto no desenvolvimento de programas do governo quanto nos cursos de mestrado e doutorado regulado pela mesma. Cabe ressaltar que antes da presente lei, a Capes atuava apenas com o ensino superior e com programas de pós-graduação em seus diversos processos.

Conforme define o parágrafo 2º, incisos I e II, bem como o parágrafo 3º do artigo 2º da Lei nº 11.502/2007 que alterou suas competências, a Capes

“[...] terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a **formação inicial e continuada de profissionais de magistério**, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.” (NR)

Nota-se o papel importante inserido à Capes na condução das políticas de formação e valorização do magistério da educação básica, aliando orientações legais aos recursos científicos e tecnológicos. Nesse sentido, foi criado em sua estrutura o Departamento de Educação Básica – Presencial e a Distância (DEB E DED) e o Comitê Técnico-Científico da Educação Básica - CTCEB para planejar as diretrizes sobre a formação de professores.

A DEB desenvolve suas ações a partir de quatro linhas para a formação e valorização da carreira docente, quais sejam: formação inicial; formação continuada e extensão; formação em pesquisa; divulgação científica, com o objetivo de “integrar a pós-graduação com formação docente e escolas, produção e disseminação do conhecimento, bem como promover equidade e qualidade na formação”. Dentre os programas, podemos destacar: PRODOCÊNCIA, PARFOR e PIBID (Formação Inicial); Novos Talentos, Residência Docente, Cooperação Internacional para a Educação Básica, Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química, Rede Nacional de Educação e Ciências (Formação Continuada e Extensão); Observatório da Educação (Formação em Pesquisa); Feiras de Ciências e Mostras Científicas, Olimpíadas Científicas (Divulgação Científica)<sup>21</sup>.

Importante papel também encontramos no CTC-EB que, de acordo com o estatuto da Capes instituído sob o Decreto nº 7.692, de 2012 tem como competência, dentre outras coisas

[...] III- discutir diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço; IV- fixar parâmetros para avaliação da demanda por profissionais do magistério da educação básica, inclusive para subsidiar a instalação de polos municipais de apoio presencial; V- acompanhar a avaliação dos cursos de pedagogia, licenciatura e normal superior nos processos de avaliação conduzidos pelo INEP; [...] VII- colaborar na elaboração de propostas, relativas à formação inicial e continuada de profissionais de magistério da educação básica, para subsidiar o Plano Nacional de Educação. (DOU, artigo 14, p. 29)

Podemos observar a inserção da docência para a educação básica com critérios de instrumentalização e regulação de sua implementação no âmbito da política educacional agenciado pela Capes, fixando parâmetros para controle e resultados aos cursos de licenciaturas. Mas do que fomentar, sua atuação é também opinar, discutir e fixar normas e orientações acerca de estudos e pesquisas relativos ao conhecimento e a prática pedagógica. Este fenômeno é parte de um processo que, conforme aponta Maués

[...] o papel fundamental da regulação é a realização de ajustes de acordo com o Estado, com o Mercado e podem ser traduzidas em

---

<sup>21</sup> Estas informações foram extraídas do arquivo power point da Capes elaborado em 2013 pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, intitulado “A Formação de Professores para a Educação Básica na CAPES – Síntese”, o qual resume as ações da diretoria sob a direção de Carmen Moreira de Castro Neves. Disponível em [http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/reunioes-1/audiencias-publicas/apresentacao-da-sra.-carmen-moreira-19-02-2013\\_](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/reformulacao-do-ensino-medio/reunioes-1/audiencias-publicas/apresentacao-da-sra.-carmen-moreira-19-02-2013_)

“recomendações”, “condicionalidades”, ou, de forma mais agressiva, em estabelecimento de programas. Essas regulações podem estar voltadas para os resultados e a eficiência (burocrática-estatal), ou para a ação manifestada por meio dos principais protagonistas da educação, diretores, professores, especialistas (regulação burocrática-profissional) ou ainda para atender ao setor privado (quase-mercado) (MAUÉS, 2011, p. 83)

Com efeito, a regulação se edifica na estrutura do Estado burguês mediada pelos órgãos institucionais que legitimam e estabelecem um conjunto de regras e mecanismos de controle para implementar e reproduzir o projeto de educação nacional, de modo geral, e de atuação docente, em particular necessário a internacionalização do capital.

Deste modo, a inserção da Capes na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades à formação docente ocorreu em 2007 a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, considerado como um “programa de ação, congregando um conjunto de 41 ações de natureza, características e alcances distintos entre si” (SAVIANI, 2009, p. 25)<sup>22</sup>.

Sendo assim, sua finalidade ultrapassa as ações voltadas para a educação superior e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, agregando também aquelas

---

<sup>22</sup> O PDE foi lançado em 2007 pelo Ministério da Educação – MEC no governo de Lula da Silva, apesar de estar vigendo a época o PNE aprovado em 2001, no governo de FHC. Compreende um conjunto de leis, decretos, portarias, com a instituição de projetos e programas que já eram executados na política educacional. O Decreto nº 6.094 de 2007 lançou oficialmente o PDE e instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este compromisso institucionalizado se deu devido a interlocução do governo petista com os setores empresariais da sociedade civil, na qual assumiu plenamente a agenda do movimento de entidades do setor privado, cujo movimento foi intitulado Todos pela Educação – TPE, surgido em 2006 (SAVIANI, 2009). Ainda, segundo Saviani, o PDE “teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação da imprensa”, aparecendo “como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento do MEC” (2009, p. 1 e 5). No que tange ao magistério, o PDE regulamentou por força de lei e de programas as políticas para a formação e o trabalho docente como a Lei do piso salarial do magistério; Universidade Aberta do Brasil – UAB, Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR; entre outros. No âmbito da Universidade, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI; o Programa Universidade para Todos – PROUNI; Fundo de Financiamento Estudantil – FIES; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; Iniciação a Docência e a Nova CAPES foram suas maiores expressões. Esses e outros programas instaurados “podem ser agrupados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (BARÃO, ALCÂNTARA e LAGES, 2013, p. 187). Posteriormente, a apresentação do PDE foi lançado o documento Plano de Desenvolvimento: razões, princípios e programas” cujo objetivo foi tentar dar fundamento e princípios ao PDE. Cabe ressaltar, conforme expressa as autoras acima “houve dois estudos em parceria com organismos internacionais (UNESCO e Banco Mundial) com o fito de identificar as boas práticas, as experiências exitosas (BRASIL, s/data, p. 24), cuja análise serviu de esteio para a elaboração de 28 diretrizes que orientam as ações indicadas no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e, por isso, esse seria o programa-chave, o referencial do PDE”. (2013, p. 187). Para aprofundamento do tema, ver Saviani, D. “Plano de Desenvolvimento da Educação – Análise crítica da política do MEC, 2009”.

referentes a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério por meio do CTCEB<sup>23</sup>. Este Conselho assume, segundo Scheibe

[...] um papel de mediação entre a sociedade civil e os órgãos executivos da Capes, no cumprimento da sua nova missão institucional, qual seja, a de sistematização e consolidação dos programas governamentais voltados para capacitação e formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. (2011, p. 823)

Assim, de modo geral,

Ao lado do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira - Inep, do Conselho Nacional de Educação - CNE e das secretarias do Ministério da Educação, sua função passa a ser complementar, em muitos aspectos, à regulação da formação dos professores”. (ibid, p. 818)

Nesse intento, torna-se concreta a regulação da formação e trabalho docente por meio da Capes quando regulamentam com base no Decreto nº 6.755 de 2009 a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>24</sup> com o objetivo de “organizar, em regime de colaboração da União com os Estados, Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior, a formação inicial e continuada de professores”. (BRASIL, 2009)

A ideia é proporcionar aos professores em exercício a formação exigida conforme prevê a LDB 9394/96, em seus artigos 61 e 67, nos casos de primeira licenciatura para os docentes que não possuem ensino superior, mas já atuam na rede pública; segunda licenciatura para os docentes em exercícios da rede pública há pelo menos três anos em área distinta da formação inicial e formação pedagógica para os docentes não licenciados em exercício na rede pública (CAPES, 2014, p. 01-02).

<sup>23</sup> Para melhor compreensão de sua configuração e ação ver Scheibe, L. “O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes e a formação docente, 2011”.

<sup>24</sup> Conforme sintetiza Ferreira (2011, p. 133) o PARFOR é “um ambiente virtual chamado Plataforma Freire, que recebe o cadastro e pré-inscrições de professores nos cursos do PARFOR (formação inicial e continuada). Ao fazer a pré-inscrição, fica cadastrado no referido sistema o currículo do inscrito, o qual deverá ser atualizado, sempre que necessário, na Plataforma. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão, na Plataforma Freire, um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos. São oferecidos cursos gratuitos, nas modalidades presencial e a distância, em municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de Educação Superior, das quais 48 são federais e 28 são estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias” (BRASIL: MEC, 2009c).

Assim, conforme consta no Decreto, esta política visa promover a melhoria da qualidade da educação, apoiar, promover e identificar as necessidades de formação inicial e continuada por parte dos profissionais do magistério, entre outros objetivos, os quais a Capes terá como responsabilidade de “incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009, artigo 3º e 10).

O objetivo é aproximar os cursos de formação de professores, e deste modo, a universidade às redes de ensino por meio da organização de planos estratégicos que prevê um sistema integrado entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Esta concepção também foi incorporada às DCN de 2015 na formação inicial, na segunda licenciatura e formação pedagógica, bem como a colaboração das políticas entre os entes federados, o que demonstra a reconfiguração que a Universidade deverá se engajar nos cursos de licenciatura, aderindo a programas, projetos e ações que promova resultados as redes de ensino, com estreita relação aos programas de formação a distância.

Nesse sentido, a política de valorização e de formação com instrumentos adequados e qualitativos dessa promoção expressos por todas essas iniciativas do governo desde 2007 ainda não provocou mudanças reais e avanços na carreira do magistério, apesar de encontrarmos modificações quantitativas de acesso a formação e ao ingresso na carreira. Entretanto, ainda não é o exigido e defendido pelos movimentos sociais na busca pela valorização dos educadores. O que temos como evidente é que, conforme nos alerta Freitas (2007)

O objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta Agência, é implantar *um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação*, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submetem a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. Uma política com esta feição institui a competitividade entre as IES, mediante processos de creditação de instituições formadoras, e ainda a competitividade entre os professores da educação básica, pelos cursos de pós-graduação, que não estarão disponíveis a todos os professores, mas aos mais "qualificados". (FREITAS, 2007, p. 1219)

Esta é uma visão bastante contundente, pois que a lógica da produtividade como encontramos no ensino superior tem chegado ao chão da escola sob novas formas através de avaliações padronizadas com metas para o ensino, responsabilização e atuação nas diversas tarefas educativas e pedagógicas, bem como gerenciamento de conflitos para a coesão social no interior das instituições escolares.

No âmbito do ensino superior e da pós-graduação, a exigência da Capes pela produtividade mensurada pelo sistema de avaliação dos docentes de ensino superior é impetuoso, considerando os aspectos quantitativos do trabalho docente por meio de promoção de pesquisas, publicações de relatórios, artigos, entre outros que “engordem” o currículo lattes com valor superior a produção do conhecimento científico e as reverberações para a prática social. Segundo Oliveira e Freitas (2009) citando Bianchetti e Machado (2007) “Esse paradigma de avaliação da CAPES tem levado ao produtivismo, à competição, à Síndrome de Burnout, às doenças do trabalho, ao assédio moral, à intensificação do trabalho, à angústia, ao ranqueamento e à punição”. A autora também recorre a Kuenzer e Moraes (2005) ao afirmarem que

[...] o novo Modelo Avaliativo da CAPES privilegia a dimensão quantitativa em detrimento da qualitativa, não considerando as diferenças inerentes às várias áreas do conhecimento. Essas pesquisadoras explicitam que existe uma grande dificuldade para se avaliar os “produtos” da área educacional como, por exemplo, os impactos sociais, políticos e científicos de suas pesquisas na promoção da qualidade de vida, na democratização social e econômica, e na preservação ambiental. Entre outras determinações da CAPES, foram estabelecidos os tempos máximos para titulação de mestrandos e doutorandos. Esse fato aumentou os níveis de ansiedade e de intensificação do trabalho de docentes e seus orientandos. (KUENZER e MORAES, 2005 apud OLIVEIRA, 2009, p. 36)

Nesse sentido, a transformação do papel da Capes, ampliando sua atuação para a formação e valorização docente no âmbito da educação básica relaciona-se com as ações de controle e direcionamento da docência as exigências de competências e habilidades que induz e proporciona aos futuros e atuais professores a aquisição do capital intelectual imprescindível à sociabilidade do capital.

Nessa altura de análise, devemos mencionar que o Decreto nº 6.755/2009 foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 ainda no governo de Dilma Rousseff, cujo tratamento restringiu-se apenas à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. As ações designadas a Capes no decreto de 2009 foram transferidas ao Mec por meio da elaboração do Planejamento Estratégico Nacional, o qual deverá ser

aprovado por um Comitê Gestor Nacional, com duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica (artigo 8º, BRASIL, 2016).

A Capes foi mencionada apenas no art. 16, com a tarefa de fomentar “a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016). Os desdobramentos dessa mudança ainda requererão tempo de análise para percebermos as implicações para a formação e o trabalho docente.

Entretanto, podemos observar que a condução da Capes no magistério da educação básica ainda é recente e pouco consolidada, além de ter de atuar em conjunto com o Mec que também é responsável pela sua execução. Ferreira (2011) em sua tese de doutorado sobre formação docente expõe a concepção do representante da Capes sobre esta nova função, tendo em vista que

[...] a intenção de envolver a CAPES nas políticas para a formação de professores foi uma ideia interessante, mas ainda não está muito bem equacionada. Além de terem sido criadas duas diretorias para conduzir as ações da CAPES junto aos professores da educação básica, foi criado também um CTC – Conselho Técnico e Científico - da Educação Básica, composto por 20 educadores da sociedade civil, e contando também com a participação dos diversos signatários das secretarias do Ministério da Educação [Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011] (FERREIRA, 2011, p. 246)

Deste modo, Ferreira (2011, p. 247) ainda considera ser conflituosa a relação entre Capes e Mec no âmbito das políticas de formação docente uma vez que existem “muitas comissões para tratar desta política nas duas instâncias e a não definição, na prática, do papel de cada uma”. Ela verifica tal questão ao reproduzir a fala do representante da Capes, a qual expõe a seguinte visão:

Penso também que há uma questão de fundo relativa ao papel da CAPES na educação básica. Tem a ver com as diversas instâncias do MEC que tratam deste campo de atuação. O que diferencia o papel desta instituição daquele de outras instâncias do MEC que também possuem comissões de formação de professores? Existem várias comissões de formação de professores, no MEC, tem comissão na SEB, no CNE, no INEP, e tem na CAPES. E tem a SESU que entra na regulação dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Esta questão não está bem estruturada. As ações de formação de professores são geridas por diversas instâncias. Como compatibilizar as ações? [Representante do CTC CAPES – Educação Básica, 2011] (ibid, p. 247)

Assim, o representante da Capes considera que este Conselho foi pouco explorado em suas competências enquanto órgão consultivo, com pequenas participações nas discussões sobre a formação docente “em função de sua complexidade de interface com outras comissões e conselhos que tratam da formação de professores” (ibid, p. 250).

Entre tantos conflitos de atribuições e interferências no que tange as atividades da Capes para a educação básica, podemos perceber com a revogação do Decreto nº 6.755/2009 pelo Decreto nº 8.752/2016 que a centralização das ações na política educacional no domínio do Estado mediado pelo Mec não desvirtua o funcionamento e aplicabilidade dos interesses dos grupos dominantes, os quais integram as instâncias do governo, para as políticas de formação e trabalho docente.

Diante do exposto, entendemos que há fragilidades na gerência de intervenção na política de formação de professores, no entanto, a Capes já vem atuando em programas que tem por objetivo elevar o status dos cursos de licenciatura e condicionar valor a carreira do magistério, como bem se expressa. Ainda sim, concordamos com Azevedo (2012 apud NASCIMENTO e MELO, 2015, p. 96) que a Capes é também agente social que mensura sob as orientações pelas quais o Estado se alinha na formulação da política educacional aos interesses privados e associados aos organismos supranacionais através dos “seus quadros de elite e arsenais de indicadores, na regulação do campo educacional (básico e superior)”. As autoras acrescentam que a sua participação no campo da educação básica podem produzir dois aspectos

[...] que podem ser expressas em termos de um maior prestígio conferido ao magistério, ao conhecimento, à ciência, ou, inversamente, poderá delinear um cenário em que prevaleçam a competição, o individualismo e a luta pelo poder. (ibid, p. 96)

Com efeito, se alinha a esta forma de política as orientações estabelecidas pelas DCN de 2015, ratificando as ações pelas quais já se encaminham a política para a formação e valorização docente, de modo a conduzir e regular o funcionamento das redes de ensino a programas e projetos, além de reorganizar a Universidade no âmbito das licenciaturas as novas demandas entre ensino, pesquisa, extensão e escola.

- **O papel da Universidade para a docência da educação básica.**

[...] a urgência em se repensar o ensino de graduação foi vista como tarefa essencial no esforço nacional de construção de um sistema de ensino que contribua de modo efetivo para a transformação virtuosa da economia e da sociedade nacionais. O desafio da economia é o do incremento da produtividade e da competitividade

que supõe agregação de valor e, portanto, conhecimento aos bens e serviços produzidos. Os novos alunos, oriundos de extratos sociais de baixa renda precisam de oportunidades que lhes permitam construir em tempo hábil um razoável capital cultural e encaminhem para perspectivas positivas no mercado de trabalho. (DOCUMENTO TÉCNICO - PRODUTO III, 2015, s/p)

Iniciamos com esta citação retirada de um relatório de consultoria promovido pelo CNE/UNESCO intitulado Documento técnico que analisou dados sobre a formação docente com vistas a subsidiar a formulação das diretrizes, o qual será melhor discutido em seção posterior. Percebemos a justificativa para se reestruturar os cursos que visem a formação para o magistério e que estejam adequados ao mercado de trabalho, de acordo com a demanda da economia que requer a produção de capital intelectual.

Nesse sentido, compreendemos que para esta perspectiva faz-se necessário a mudança do papel e da concepção de universidade estruturada no Brasil cuja crítica por partes dos setores que seguem na linha mercadológica de transformação da educação é seu caráter tradicional e atrasado.

Segundo Chauí “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. (2003, p. 5). É, portanto, permeada por contradições e mediações, interesses e circunstâncias no tempo e no espaço desenvolvidos na própria sociedade. A autora afirma que foi a partir das revoluções sociais do século XX que a educação passou a ser considerada direito do cidadão, possibilitando que “a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber” (ibid, p.6).

Segundo Silveira e Bianchetti (2016)

Desde as origens do Estado moderno, a concepção de universidade é atravessada pelo caráter instrumental, no sentido de responder às demandas e aos tempos econômico, industrial, tecnológico e urbano da ordem capitalista. Entretanto, ao longo do desenvolvimento histórico dessa concepção, alguns de seus aspectos vão se modificando no que diz respeito às formas de financiamento e de gestão, à configuração institucional e, especificamente, de produção do conhecimento. (2016, p. 81)

Assim, a universidade moderna destacou-se na produção do saber, associando o desenvolvimento da ciência, a pesquisa e a formação com base nas transformações históricas e no progresso da sociedade. Segundo Silveira, “a escola, em geral, e a universidade, em particular, tem sido instrumento de construção e consolidação do

projeto burguês de longo prazo”, funcionando para o Estado “como instrumento de desenvolvimento econômico e modernização, posterior a Segunda Guerra Mundial” (2011, p. 218).

Nesse sentido, a universidade sofreu mudanças em seu funcionamento e organização a partir das políticas neoliberais que provocaram alterações socioeconômicas nas relações sociais com início nos anos de 1970 devido a crise do modo de produção capitalista, que, entre outras coisas, interferiram “não só na liberdade acadêmica em nome da ‘eficiência’ e ‘da produtividade’, mas também na autonomia universitária que passa a ser entendida como atributo de um movimento de aproximação ao setor empresarial” (ibid, p. 218).

Entretanto, no Brasil, as universidades foram ampliadas e se consolidaram nesse período, principalmente, a partir da Reforma Universitária promovido no governo do golpe civil-militar<sup>25</sup>, modificando sua autonomia, sua função e estrutura interna, apontando novas perspectivas para a formação humana e a produção do conhecimento, com ênfase no ensino, pesquisa e o desenvolvimento da concepção de extensão.

Do mesmo modo, nos anos de 1990, a universidade sofreu novamente transformações, com a intervenção dos organismos supranacionais que orientaram e ainda orientam a política educacional sob o consentimento do Estado, que passou a intervir de maneira restrita nas áreas sociais, dando acesso ao setor privado na promoção dessas políticas.

Assim, segundo Silveira e Bianchetti

A contrarreforma universitária, em curso, traz em seu bojo preocupações marcantes com as competências e habilidades que interessam ao mercado competitivo, de tal forma que a universidade passe a responder às dinâmicas dos processos de internacionalização da economia, em níveis mundial, regional e nacional. (2016, p. 81)

---

<sup>25</sup> O golpe civil-militar orquestrado em 1964 produziu mudanças no cenário político-econômico, bem como nas políticas sociais, especialmente no campo da educação. Atuando de forma violenta para impor sua ideologia e ações, reprimiu duramente os movimentos estudantis, sindicais, acadêmicos na disputa pelo projeto de educação. O governo autoritário agiu sobre as universidades de diversas formas, implementando a Reforma Universitária por meio da Lei no 5.540/1968, fixando assim, “normas de organização e funcionamento da graduação e pós-graduação, com base no modelo norte-americano de ensino superior, instituindo, entre outras medidas, o sistema de créditos, o regime semestral de curso com fragmentação curricular, a organização da universidade por departamentos especializados, além de dar continuidade à instrumentalização da pesquisa científico-tecnológica, ‘impulsionada pela CAPES e CNPq, direcionada por substanciais recursos do FNDCT/FINEP” (LONGO, 2009, p. 5 apud SILVEIRA, 2011, p. 149). Esta mudança foi instituída por meio do acordo estabelecido entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de produzir capital humano para o desenvolvimento das forças produtivas no país.

Conforme nos esclarece os autores Silveira e Bianchetti (2016, p. 84), a universidade brasileira caminhou em sua organização por três modelos que definiram a forma e a concepção de educação superior ao longo da era moderna, quais sejam o *modelo humboldtiano* que, em linhas gerais, concebe a instituição superior dotada de “liberdade e autonomia na produção da ciência e pesquisa, em geral, e da vida intelectual em particular, sem prejuízos à atividade científica”, na qual o Estado deve respeitar, bem como “beneficiar-se do desenvolvimento da ciência”.

Assim, esta se aproxima da concepção idealista, liberal cujo Estado deve garantir a “liberdade acadêmica de ensinar e aprender”, do mesmo modo manter o controle “político, jurídico e escolar”. Os autores reforçam que aí reside “o germe da universidade voltada para o desenvolvimento, cabendo à educação cumprir papel preponderante no processo de mediar a construção e modernização do Estado” (ibid, ibid).

Outro modelo que predominou no cenário universitário foi o chamado *modelo napoleônico* que “substitui a antiga universidade (voltada para a formação teológico-jurista e humanista, organização corporativa em seu sentido medieval e autônoma ante o poder público)”. Esta visão de caráter instrumental está na concepção da ciência objetiva, utilitária que esteja sob o domínio da técnica a serviço da classe burguesa em formação, com vistas a ordem e o progresso na construção de uma identidade nacional e abrandamento dos conflitos sociais. (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016)

Outra característica de universidade é o relacionado *ao modelo norte-americano* que surgiu da tensão entre os modelos anteriormente definidos, a qual “busca reunir em seu seio as potenciais forças do progresso da sociedade”, se apresentando como instituição que está a serviço do interesse geral da nação capaz de fazer convergir este interesse ao saber [que] se coaduna com o desenvolvimento econômico. A ideia é

[...] associar estritamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitário (serviço à comunidade) ao funcionamento da sociedade, aspectos estes contemplados, ontem e hoje, em uma multiplicidade de cursos de graduação e pós-graduação de longa e curta duração, oferecidos por diferentes instituições. (ibid, p. 88)

Este modelo teve grande influência nas reformas engendradas no governo civil-militar, porém nos anos de 1990 a universidade se reconfigura diante do processo de desenvolvimento econômico e reestruturação produtiva, o qual passou-se a exigir o avanço na produção do conhecimento por meio da ciência e tecnologia com vistas a

internacionalização da economia, característica do modelo anglo-saxão modernizado (ibid, 2016).

A ideia era a modernização da educação superior que superasse o atraso causado pelos modelos anteriores, considerados de organização ultrapassada e desajustada as exigências do setor produtivo da nova configuração do capital. Esta concepção supõe que

[...] o desenvolvimento econômico da região somente seria possível mediante o planejamento integrado e coordenado da economia e da educação, sendo que dele faz parte a política científica e tecnológica, ainda que não explicitada. Desse modo, a universidade, atuando do topo da sociedade, promoveria uma reforma socioeconômica, possibilitando, assim, à região latino-americana cumprir seu papel na economia mundial, formando recursos humanos qualificados, segundo a divisão internacional do trabalho.<sup>26</sup> (ibid, p. 90)

Conforme aponta Silveira (2011), estas orientações previstas pelos organismos supranacionais (BM, BID, CEPAL, OCDE, OEA, PNUD, PREALC, UNESCO, MERCOSUL), “que assumem papel de tutores da educação” configuram-se enquanto projeto de transformação do ensino superior a serviço do desenvolvimento da ciência e tecnologia e formação de capital humano qualificado, já em curso desde o governo de FHC em continuidade nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Desse modo

[...] a contrarreforma universitária vai sendo executada a retalho, em um quadro tenso, contraditório e de disputas de projeto de sociedade, com traços marcantes de continuidade sobre quatro aspectos, quais sejam, autonomia, avaliação, financiamento e diferenciação institucional. (SILVEIRA, 2011, p. 336)

Esta contrarreforma no Brasil ocorrida de maneira parcelada teve materialidade em diversos instrumentos legais e institucionais de reestruturação da universidade, dos cursos e currículos, parcerias público-privadas como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, o Programa Universidade para Todos - ProUni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUn, Universidade Aberta do Brasil - UAB<sup>27</sup>, medidas de maior peso, que

<sup>26</sup> Os autores analisaram esta concepção com base na ideia veiculada pelo “Relatório Atcon – La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina”, que influenciou decisivamente as reformas universitárias dos países da América Latina - Brasil, Chile, Honduras nos anos de 1960. (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016, p. 90).

<sup>27</sup> Segundo Maués (2006) o ProUni criado pela lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 “é um programa do governo de renúncia fiscal aos empresários da educação em troca da liberação de bolsas de estudo integrais e/ou parciais (50% e 25%) para alunos de baixa renda”. No que tange ao Sinaes definido pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 “aprofunda as formas de avaliação institucional já instituídas pelo

legitimaram a nova característica do papel da universidade na produção e disseminação do conhecimento.

A partir dos anos 2000 este processo aprofundou-se com tais medidas de mudanças no papel da universidade quanto a formação e a produção da ciência ligada a lógica mercantilista, com grande promotor o Estado por meio do governo Lula da Silva correlacionado aos interesses dos organismos supranacionais que teve como meta a privatização da educação superior envidando ações que provocaram o desmonte da autonomia universitária e, logo, sua precarização.

Nesse sentido, a formação docente para a educação básica, em fins do século XX e início do século XXI, também sofreu com estas transformações ao receber uma enxurrada de programas, planos e ações articulados a reestruturação da universidade como, por exemplo, o ensino a distância, expansão do ensino privado no âmbito da promoção de cursos de licenciaturas, a implementação do PDE com programas e regulamentos, bem como as alterações nos currículos de graduação com vistas ao “ideário da flexibilidade curricular alinhado a lógica da empregabilidade” (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

Um desses elementos presentes é a implementação de diretrizes curriculares nacionais a partir de 1995 com a criação do CNE, o qual também foi previsto na LDB 9394/96, em seu artigo 53, com vistas a instituição de padrões avaliativos de qualidade aos cursos de graduação no âmbito curricular a fim de atender as mudanças no mundo do trabalho. Parte desse processo, as DCN de 2015 apresentam-se com a ideia de garantir formação e valorização do magistério por meio de um currículo sólido e uma estrutura universitária capaz de superar os conflitos existentes no ambiente da sala de aula da formação e da atuação docente. Concordamos com Catani, Oliveira e Dourado que

De um modo geral, há indícios nestes processos de reorganização curricular de que, doravante, os currículos estarão se modificando permanentemente. Pode-se, inclusive, falar que já há,

---

governo anterior e mantém a mesma concepção de produtividade, meritocracia e competitividade”. O Reuni é um programa que tem como objetivo a reestruturação e expansão das universidades federais, que, segundo Silveira e Bianchetti (2016, p.92) “instituído pelo decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007; o decreto n. 7.423, de 31 de dezembro de 2010, regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades de pesquisa científica e tecnológica”. Já o programa UAB, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 tem como objetivo “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”(CAPES, 2016), o que na prática percebemos o nível aligeirado da formação nesses formato.

atualmente, um certo *reformismo curricular* ganhando espaço em todas as instâncias de formação profissional. (2001, p. 77)

Assim, a mudança curricular é ponto estratégico para o discurso da busca pela qualidade presente nos documentos nacionais e internacionais para direcionar a formação de professores às exigências do mundo do trabalho.

Podemos compreender que os mecanismos de renovação da educação em geral, e do ensino superior, em particular, para se adequar as necessidades da sociedade considerada pós-moderna, da informação constituem-se como marcos regulatórios no processo de desenvolvimento das forças produtivas, bem como “elemento de coesão social, tendo em vista seu papel disciplinador, (con) formador na transmissão de valores e da ideologia dominante” (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016, p. 93).

O que queremos dizer com esta análise é que a nova concepção de universidade do século XXI está intrinsecamente ligada ao processo de internacionalização da economia, da ciência e da tecnologia, obtendo assim um caráter flexível e dinâmico que apresente uma “feição mais democrática e de interesse geral aberta às massas” (ibid, ibid), e por isso, os cursos de formação de professores devem seguir nessa perspectiva, conforme discutido no capítulo I.

Portanto, refletir sobre a formação e o trabalho docente é compreender quais os meios e instrumentos que articulam e orientam a construção de uma educação que atenda aos interesses dominantes. Para tanto, a análise das DCN aprovadas em 2015 exigiu desta pesquisa a investigação ainda que breve sobre o papel desempenhado pelos órgãos e instituições como o CNE, a Capes e a Universidade que materializam as orientações emanadas pelo dispositivo legal. Obviamente é preciso dizer que, ainda que tenhamos de um lado o Estado difundindo seu projeto hegemônico, de outro, encontramos a disputa e resistência dos grupos contrários a lógica da classe dominante com vistas a um outro projeto de formação humana, integral e emancipada cuja pauta tem se colocado na agenda pela formação e trabalho docente diferente do que se propõe legal e oficialmente.

Ao examinarmos as DCN de 2015 nos indagamos qual sentido da docência que se manifesta em sua exposição documental? Quem é o professor delineado pelas diretrizes? Qual a concepção curricular estruturada para a formação? Onde localiza-se a valorização do profissional? Estas questões foram discutidas e apontadas na próxima seção, com a qual investigamos o texto das diretrizes a partir das múltiplas

determinações pelas quais a educação, de modo geral, e a docência, em particular, atravessam a realidade existente.

### **3.2 – A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DOCENTE PRESENTE NAS DCN DE 2015 – ANÁLISE DO PARECER CNE/CP Nº 2/2015 E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015.**

As novas diretrizes para a formação inicial e continuada aprovadas em 2015 se inserem no contexto das mudanças na educação implementadas pelo Estado brasileiro, tomando forma a partir dos anos 2000 (a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foi delineada em 2001 com o Parecer CNE/CP nº 09/2001 e suas alterações, bem como a Resolução CNE/CP nº 01/2002 enquanto diretrizes gerais) que reorganizou, desta maneira, os cursos de licenciatura, e, atualmente, redefiniu a formação e o trabalho docente.

Tais mudanças no âmbito da formação e do trabalho docente são mediações que subordinam a educação à lógica capitalista correlacionada “ao poder burguês, à ideologia da modernização e do desenvolvimento econômico, ao mercado, à racionalidade instrumental e ao controle social” (SILVEIRA, 2011, p. 144), de modo que

Acumulação, ciência, técnica, tecnologia, inovação e padrão de consumo constituem-se em um conjunto de mecanismos do qual a Escola, em geral, e a universidade, em particular, fazem parte como lugar privilegiado da afirmação da moderna ciência, da produção do conhecimento, da realização de pesquisa científica para o desenvolvimento econômico e tecnológico. Desse modo, a Escola, em geral, e a universidade, em particular, articulam-se, cada vez mais aos interesses do capital. (ibid, p. 144-145)

Neste processo, de lugar privilegiado para o desenvolvimento econômico e tecnológico, a organização e atualização das DCN de 2015 para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação configuram-se, na aparência, como parte integrante da construção da política nacional de formação docente, todavia podemos perceber que a promoção de diversas políticas balizadas por legislações com o objetivo de torná-las incontestáveis visa em essência conformar o sistema educacional brasileiro ao processo de recomposição do capital. Em conformidade com tal observação, o Estado tem implementado políticas para a formação e qualificação docente, alegando com essa intervenção contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Conforme explícito no Parecer CNE/CP nº 2/2015<sup>28</sup>, as DCN foram reelaboradas a partir das metas e estratégias determinadas no PNE<sup>29</sup>, bem como das deliberações assumidas nas Conferências Nacionais de Educação 2010/2014. O documento legal também explicita a participação com propostas das entidades de classe que contribuíram ao debate, bem como a participação das diversas secretarias do Ministério da Educação, Capes, Inep, além de estudos e pesquisas nacionais e internacionais que sinalizaram para as diversas visões do papel da formação de professores na atuação na educação básica.

A partir de tais proposições, as DCN de 2015 foram constituídas ao mesclar uma série de normas e princípios, objetivos e metas que conformaram-se enquanto política educacional nacional. Legitimadas em 24 de junho de 2015 pelo MEC contam com um ordenamento jurídico irrefutável na aparência de elementos que visam garantir a qualidade, equidade, a formação, a valorização e a democratização da educação em sua totalidade, conforme seus próprios preceitos.

A LDB 9394/96 assevera a importância da criação de diretrizes para a educação básica e superior a cargo da União em regime de colaboração com os Estados e Municípios e Distrito Federal estruturadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão importante para os debates travados neste estudo, de história e intervenção, em muitos momentos controverso na arena da educação, tendo enquanto função, dentre outras tarefas, estabelecer normas que nortearão o currículo em sua totalidade para assegurar a formação básica comum.

---

<sup>28</sup> O Parecer nº2/2015 analisa a implementação das DCN a partir das ações desenvolvidas pelo Governo Brasileiro, as quais muitas delas são citadas e balizaram a formulação dos princípios gerais das diretrizes. Podemos ver nas páginas 3 e 4 do parecer a referência legal que tanto este documento quanto a resolução se alicerçam, a saber: “Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb; - Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/1996; - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Resoluções e Pareceres do CNE sobre a temática. Importante destacar, ainda, que este Parecer considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, bem como o longo processo de estudos, consultas e discussões, experiências e propostas inovadora.

<sup>29</sup> As metas são de número 15 a 18 que tratam da valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. (PNE, p. 18)

Assim foram organizadas as DCN de 2015 para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica a partir da composição da Comissão Bicameral de formação de professores das câmaras de educação superior e básica através do CNE. Conforme menciona o Parecer CNE/CP nº 2 de 2015, após os debates desenvolvidos pelos membros desta Comissão e, posterior articulação em fóruns com representantes e entidades da educação, além da participação de setores do MEC foram promulgadas sob a Resolução nº 2 de 2015, pautada pelo Parecer nº 2 de 2015<sup>30</sup> as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação do magistério da educação básica.

A mesma se estrutura da seguinte maneira: os considerando que a justificam; Capítulo I - Das Disposições gerais; Capítulo II – Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional; Capítulo III - Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada; Capítulo IV - Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; Capítulo V- Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo; Capítulo VI - Da formação continuada dos profissionais do magistério; Capítulo VII- Dos profissionais do magistério e sua valorização; Capítulo VIII- Disposições transitórias, consubstanciando assim 25 artigos divididos entre os respectivos capítulos.

Seus fundamentos se materializam na apresentação do Parecer CNE/CP nº 2 de 2015, o qual transcreve o processo de elaboração e estudos sobre a formação docente, fazendo uma análise sobre os principais assuntos que se definiram na resolução tais como: a base legal, indicadores e as políticas para formação docente; a concepção de formação e magistério; o currículo, o perfil e a formação dos educadores; a formação permanente e a valorização do trabalho docente.

---

<sup>30</sup> Segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015, participaram de eventos referentes a tema da formação de professores muitas entidades e representantes que contribuíram de alguma maneira ao debate, além dos membros da Comissão, com objetivo de lançar críticas e sugestões, quais sejam: “Secretarias do MEC, Capes, Anfope, CNTE, Anped, Consed, Undime, Forumdir, CRUB, Andifes, Conif, Abruc, Abruem, Anpae, CEDES, Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Forprop, Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, SBPC, Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química [...] CNTE, Anfope, Uncme e FNCE”. Note-se a mescla de entidades que possuem programa e concepções diferentes em torno da educação, assim como projetos divergentes localizados em um mesmo cenário de discussões. Cabe ressaltar que este estudo fará análise de apenas 04 (quatro) destas entidades por considerá-las destaques nas intervenções e discussões sobre a política educacional, de modo geral, e a formação docente, em particular.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 nos apresenta questões de cunho metodológico e de dados sobre a formação e o trabalho docente. Justifica o propósito das políticas para a formação e informa os recursos e ações executadas pelo governo com o discurso de possibilitar “maior organicidade” nas DCN de 2015, ao unificar as mesmas proposições existentes no PNE, na política nacional de formação - PARFOR, a rede nacional de formação inicial e continuada, além da apresentação de dados estatísticos sobre indicadores da formação em conjunto com as metas de ampliação do ensino superior e de cursos, dialogando também com as instituições de educação superior privadas, bem como o alinhamento da graduação com a pós-graduação, onde podemos perceber o papel da CAPES no cenário da formação inicial e continuada, tudo isso com o objetivo de direcionar a docência as “novas formas de regulação sobre o trabalho” (MACEDO, 2015, p. 149).

Temos a leitura que a perspectiva curricular para a organização dos cursos de licenciatura no âmbito deste instrumental legal carregado de proposições ideológicas e políticas representam a definição e o caminho instituído de formação e trabalho que o professor deve seguir, agregando não só o sentido de um currículo global, mas também de um comportamento e referência de prática política e educativa. Elas são mais que diretrizes curriculares, ao nosso ver, representam a conformação/expressão de um projeto de docência que extrapola o limite da sala de aula, contribuindo para uma educação que esteja adequada as demandas do processo produtivo, com novas demandas de produção do conhecimento em que a autonomia atribuída ao trabalho docente vai perdendo força para maior controle de suas ações, e conseqüentemente, alargando a “histórica expropriação do saber docente” (ibid, p. 147)

O objetivo principal apregoado pelas DCN de 2015 relaciona-se com a ideia de fomentar a produção do conhecimento e a valorização aos cursos de licenciatura que encontramos de maneira rebaixada em sua organização, esvaziados e estruturados sem qualidade em sua oferta, uma vez que a ênfase se restringia ao bacharelado e o ensino, secundarizando na formação de professores a pesquisa e a extensão.

Entretanto, apesar de importante esta ressalva que merece análise apurada para as licenciaturas, considerando que a oferta de formação de professores pelas universidades, principalmente privadas desqualificam em sua maioria os cursos, seu direcionamento

pelas DCN de 2015 no que tange a valorização desta modalidade requer uma análise sobre do que se trata este conhecimento e esta formação, que veremos mais adiante.

Com efeito, um debate importante se apresenta quando coloca-se como central a reestruturação dos cursos de licenciatura pelas IES, apontando a necessidade de medidas de controle e regulação quanto ao papel da universidade na construção de tais cursos, bem como a necessidade de articular o trabalho na universidade com os fins que se destinam a educação básica de modo geral, e a formação docente, em particular de modo a atender ao padrão de qualidade mensurado pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Conforme evidencia o Parecer CNE/CP nº 2/2015, a ideia de reformular as DCN de 2015 para a formação docente se inscreve na constatação de que diante das disputas de concepção sobre formação ao longo do tempo travada pelos atores sociais que pensam a docência, fazia-se necessário “dar organicidade” a esta formação devido a diversidade e descontinuidade de políticas existentes para o educador, bem como a necessidade de centralidade de uma base comum nacional como referência para a valorização desses profissionais. Aliás, o termo organicidade, apesar da ausência de uma fundamentação epistemológica para esta categoria, aparece no relatório aproximadamente 25 (vinte e cinco) vezes como justificativa para as proposições elaboradas, com o sentido de “*buscar maior organicidade para políticas, programas e ações destinadas a formação inicial e continuadas dos profissionais do magistério*” (BRASIL, 2015). Todavia, na verdade significa a consolidação de um pensamento único de legitimação e força na organização curricular e na prática política e pedagógica do professor.

Conforme nossa hipótese, bem desenvolvido no parecer, a ideia das DCN de 2015 é unificar a visão do que venha ser a formação inicial e continuada do professor e a valorização como mediação para o sucesso de seu trabalho em sala de aula, uma vez que ainda que se ressalte as divergências de concepção sobre a docência, o parecer e a resolução deixam evidentes que, no trabalho coletivo desenvolvido para a elaboração das DCN de 2015 constituiu-se um só caminho na defesa de novos marcos para a formação. Tanto é que ela se apresenta como um processo definido de forma unânime, representando a vontade e o desejo de reorganizar o papel do professor no âmbito da formação dos sujeitos sociais necessários às mudanças da chamada sociedade pós-

moderna. Dourado, relator do Parecer CNE/CP nº 2/2015, defende tal posicionamento apontando que

A despeito dos diferentes olhares e concepções, há unanimidade em prol da defesa da necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério e o entendimento de que deve decorrer de uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As DCN aprovadas e homologadas pelo MEC avançam na direção de maior organicidade para as políticas e gestão da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. (DOURADO, 2016, p. 29)

Outra questão que se coloca diante das proposições para a formação é o próprio conceito de educador descrito de forma unificada pelas novas DCN de 2015. Sabemos que este é um debate polêmico sem perspectiva de consenso que abrange a luta de classe quando tratamos da classe trabalhadora, pois que a compreensão do professor enquanto trabalhador (há somente uma citação do termo no parecer e na resolução) e, portanto, dentro de uma determinada classe social aprofunda a concepção para além da caracterização de profissional cujo sentido tem uma perspectiva liberal, que se distancia do conceito de classe social<sup>31</sup>.

Entretanto, não há discussão nas DCN de 2015 sobre o que é o professor afinal, situando sua definição no campo dos “profissionais do magistério” com o objetivo de forçar credibilidade e profissionalismo à profissão. A CONAE-2010 reforçada pela CONAE-2014, a qual as DCN de 2015 também se baseiam, no eixo VI que trata da valorização dos profissionais da educação define que “ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais” (CONAE, 2010, p. 77)

Ainda acrescenta que dada a maior disseminação do termo “profissionais da educação” optou-se por utilizá-lo para se referir aos professores, especialistas e funcionários que atuam nos sistemas de ensino, isto é, transcreveu ao documento legal o

---

<sup>31</sup> Segundo as ideias de Marx, o sentido de classe social tem a ver com as condições determinadas pelo modo de produção capitalista. Ele separava as classes pelo seguinte aspecto: a relação dos donos do capital e os vendedores de força de trabalho, que é o patrão e o proletariado, o qual é a raiz da luta de classe. Isto se confirma quando Marx afirma que “a história de toda a sociedade até aos nossos dias nada mais é do que a história da luta de classes” (1988, p. 75). Para melhor aprofundamento ver “Manifesto do Partido Comunista, 1988”.

senso comum que definia o educador, minimizando polêmicas e posição classista frente ao professorado. Antes disso, já encontramos na LDBEN 9394/96 a utilização de tais termos definindo o professor como *profissional habilitado para a docência* em seu artigo 61. A isso deve-se a mudança de modelo de professor que a cada período histórico tomou forma diferenciada. Shiroma (2004) alerta que na passagem dos anos de 1980 pensava-se o professor enquanto trabalhador da educação, na leitura crítica da realidade com o intuito de retirar a amálgama de técnico do magistério impregnado nos anos de 1970 com o tecnicismo, já nos anos de 1990 ele foi transformado em professor-profissional como bem define a LDBEN 9394/96, numa perspectiva neoliberal e mercadológica com foco no indivíduo em detrimento do coletivo e do pertencimento de classe.

Esta conversão ao termo deixando clara a opção feita e sendo reproduzida nos diversos documentos, inclusive nas DCN de 2015, demonstra a conformação de tal categoria advinda das orientações veiculadas pelos organismos supranacionais na promoção da formação docente, criando assim um novo sentimento e um novo trabalhador, aquele atento as técnicas, a performance e as exigências do modo de produção flexível, com rigor científico, tecnológico e inovador, ratificando assim o profissional que se deseja formar.

Segundo Shiroma (2004, p. 3) “a profissionalização docente tornou-se preocupação mundial enquanto política de regulação da gestão e do trabalho docente”. Assim, em síntese a autora vai ao cerne da questão uma vez que

Se tomarmos a ação de profissionalizar do ponto de vista do senso comum aparece atrelada à de capacitar, à de ganhar status, à de deixar de ser amador. O termo “profissional”, pois, alude à noção de competências, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários. Nessa perspectiva, poder-se-ia aventar a ideia de que corresponde a uma demanda da categoria do magistério. No entanto, da forma com que vem sendo implementada, a política de profissionalização tem produzido o inverso. Seu caráter polissêmico a transforma num terreno minado, em que as mesmas palavras são usadas para significar coisas diferentes. Por apropriar-se do sentido positivo atribuído pelo senso comum à palavra profissionalização a referida política alastra-se e encontra guarida não apenas na linguagem da área, como na produção de muitos de seus intelectuais. Profissionalizar tornou-se um *slogan*. (SHIROMA, 2004, P. 16-17)

Com efeito, tal concepção é incorporada pelas DCN de 2015 sem nenhum debate crítico e reflexivo do sentido que esta definição de “profissional” pode reservar ao professor a ideologia das competências e da meritocracia, reforçando cada vez mais o processo de precarização do trabalho docente. Do mesmo modo, o sentido da docência definido nas DCN de 2015 em seu artigo 2º, parágrafo 2º reforça a ideia da profissionalização haja vista que “*o exercício da docência é permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de uma sólida formação que contribua para a atuação do professor*”. Isto significa dizer que a docência deve ser carregada de conhecimento teórico e metodológico que faça o professor tornar-se profissional por excelência, e, por isso eficaz em sua prática, sem, contudo, extrapolar esta sólida formação para além da prática.

Esta lógica muito se aproxima das investigações por meio de pesquisas estatísticas e orientações a partir delas, aos países da América Latina em que os organismos supranacionais como o Banco Mundial e a OCDE (2006) articulam para formação docente, “recrutando, selecionando os melhores professores” (estes são os que atendem aos princípios e finalidades de produção de capital intelectual que vise promover “benefícios econômicos dos investimentos na educação”) [BM, 2014, p. xi].

Desta maneira, a tarefa docente tal como se apresenta nas DCN de 2015 também pode ser encontrada nos documentos destes organismos, identificando como deve proceder o professor para ser um profissional de “excelente qualidade”, posto que

É necessário que existam padrões para toda a profissão e uma compreensão compartilhada do que é considerado docência de sucesso. (...) A docência é uma tarefa complexa (...) professores eficazes são pessoas competentes em diversas áreas (...) são pessoas intelectualmente capazes, articuladas e versadas, e que conseguem raciocinar, comunicar-se e planejar de maneira sistemática. Precisam de sólido conhecimento do conteúdo, associado a habilidades para organizar e aplicar esse conhecimento para estimular, orientar e avaliar a aprendizagem em ambientes diversos e dinâmicos. Professores eficazes também precisam de qualidades pessoais para inspirar segurança e confiança entre estudantes, pais e colegas. (OCDE, 2006, p. 139 e 142)

Interessante é perceber que tanto nas DCN de 2015 quanto nos documentos da OCDE, BM, UNESCO<sup>32</sup> termos se repetem com o mesmo espírito com os quais

---

<sup>32</sup> Os documentos dos organismos que utilizamos para a análise da formação docente foram: Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. UNESCO, 2011; Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Banco Internacional para Reconstrução e

defendem a docência no caminho para a diversidade e a eloquência que deve o professor adquirir de modo prático, dinâmico, interdisciplinar com o objetivo de promover aprendizagens de maneira eficaz, organizada e segura na disseminação do conhecimento necessário a sociabilidade do capital. Portanto, cabe ao professor adquirir por meio da formação inicial e continuada as competências necessárias para tornar-se profissional e cabe a Universidade (re) estruturar seus cursos com critérios de produção do conhecimento elevados no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, estimulando o uso de instrumentos tecnológicos e inovadores na formação docente.

Devemos compreender que o objeto de estudo é recente no cenário educacional, que, apesar de encontrarmos análises preliminares sobre o tema, ainda está em processo de apropriação e aprofundamento de seus princípios, de verificação de sua materialização e discussões nas universidades e nos espaços educacionais de modo geral. Todavia, a partir da leitura do documental podemos investigar sobre quais caminhos as DCN de 2015 optaram no processo de elaboração dos princípios, fundamentos e concepções sobre a formação e o trabalho docente.

Dito isto, para atender aos critérios de profissionalização da docência, as DCN de 2015 definiram conceitos e regras para o currículo e para a atuação do professor no seu ambiente de trabalho. Cabe ressaltar que a proposta de reformulação das DCN de 2015 para a formação e o trabalho docente em nível superior, tendo por base o instrumental legal vigente da educação, bem como planos, programas e projetos em curso desenvolvidos ao longo dos anos 2000 atende as orientações normativas gerais a todos os cursos de licenciatura para a formação de professores das áreas específicas, bem como para o curso de Pedagogia, conforme descreve o Parecer CNE/CP nº 2/2015<sup>33</sup>.

---

Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014; Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. OCDE, 2007. Estes foram debatidos no capítulo II. Além dos Produtos I, II e III contemplados aqui nesta análise que subsidiou a elaboração das DCNs de 2015 do Projeto CNE/UNESCO.

<sup>33</sup> Tanto o parecer quanto a resolução informam o conjunto de leis que estão apoiados para a reformulação de diretrizes para a formação inicial e continuada do magistério da educação básica, são elas: “Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb; - Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/1996; - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a

Evangelista e Shiroma ao tratar das DCN de 2015 para o curso de Pedagogia aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 observam uma importante mudança diante da concepção de professor: “a Resolução nº 01/06 não faz uso do termo professor, aparecendo fortemente a ideia de docência. Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 536).

Isso significa dizer que esta mudança de termos de professor para docente atenta para a ênfase ao trabalho coletivo como partes articuladas de um projeto em curso que acaba por desconsiderar a característica autônoma, independente e orgânica dos educadores enquanto sujeitos históricos no processo de produção do conhecimento em prol da centralidade da produtividade (conhecimento e prática) que cada educador fabrica, transformando os saberes desenvolvidos em mercadoria. As autoras supracitadas ainda concluem que “a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários do professores da Educação Básica” (ibid, p. 537)

O referencial teórico que fundamenta o estudo e a pesquisa desenvolvida ao longo do processo de discussão das DCN de 2015 é em parte de produções dos próprios membros que compuseram as comissões ou que estiveram efetivamente presente nos debates bem como fontes de pesquisas internacionais e de intelectuais do campo de formação de professores e de políticas públicas que trataram em suas obras de diversos temas no que tange a política educacional, os quais apontamos os atores principais em seção anterior.

A partir das discussões promovidas pela Comissão Bicameral do CNE, o relator do Parecer CNE/CP nº 2/2015, Luiz Dourado, afirma que destas surgiram palavras geradoras dos diversos atores e instituições sociais presentes nos vários territórios do país interessados no tema, quais sejam “*formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (LDB)*”, cuja concepção assinala ser uma “*geração de linguagem [que] pode gerar um campo de sentido novo e inovador para a política de formação*”. (BRASIL, p. 5). Ao indagar que sentido novo e inovador está se tratando, podemos

---

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Resoluções e Pareceres do CNE sobre a temática. Importante destacar, ainda, que este Parecer considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014[...]” (2015, p. 3-4)

considerar que tais questões são partes do processo de contrarreforma da educação a partir da disseminação da política de ciência, tecnologia e inovação sob a qual a concepção de educação tecnológica se sedimenta de acordo com “a visão neoliberal de mundo voltada para a modernização sustentada pelo binômio da competitividade – qualidade e produtividade (...)” (SILVEIRA, 2010, p. 193).

As palavras geradoras surgidas do debate são importante análise sistemática que nos revela os sentidos que ganharam a discussão sobre a formação e o trabalho docente. Podemos perceber que são justamente os temas atuais presentes não só nos documentos oficiais dos órgãos do governo como também nos documentos elaborados pelos organismos supranacionais. Entretanto, temas que tratam da economia política da educação, da relação capital, trabalho e educação, da luta de classe, da pedagogia histórico-crítica, da formação omnilateral, da práxis docente que, outrora nos anos de 1980, principalmente, foram tão recorrentes, hoje estão sendo assentadas por temas que pensam da prática a prática, do espaço escolar a formação para o espaço escolar, sem a problematização com a estrutura que determina e reorganiza a sociedade e a educação, tornando-se assuntos secundários. Neto e Shiroma nos alerta sobre esta mudança de paradigma que advoga o sentido novo e inovador como principal fonte das discussões sobre a formação docente com as palavras geradoras, posto que

Segundo os reformadores, os programas de formação inicial docente padecem de abordagens predominantemente acadêmicas, teóricas e abstratas que distanciam os sistemas de formação do universo escolar. Neste sentido, polos antagônicos são forjados. [...] De um lado os programas considerados tradicionais, devido a predominância acadêmica e teórica, desvinculado das necessidades prioritárias dos docentes e das escolas, do outro, as propostas inovadoras que atentam para a especificidade e diversidade, com ações formativas vinculadas a realidade das comunidades escolares e as mudanças culturais (globalização, redes digitais, novas habilidades do mundo do trabalho), as quais hipoteticamente surtiriam impacto no trabalho em aula e na aprendizagem dos alunos. (NETO e SHIROMA, 2015, p. 8)

Ambos os professores recorrem a autores como Duarte (2013b) e Moraes (2001) para desvelar as intenções que estão por detrás desse sentido inovador na formação docente, ao destacar que os autores

[...] nos alerta acerca dos problemas de relegar os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos na formação de professores, o que descaracterizaria o professor como agente de transmissão do saber escolar. Este autor demonstra que tais formulações estão impulsionadas pela forte difusão da epistemologia

pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, unidas na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Na mesma linha, os estudos de Moraes (2001) apontam estas elaborações como integrantes de um movimento que celebra o “fim da teoria”, as quais buscam a construção de um terreno consensual fundamentado na experiência imediata ou na prática reflexiva, acompanhada de uma utopia praticista que prioriza o “saber fazer”, enquanto a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica. (ibid, ibid).

Destarte, o Parecer retoma as discussões acerca das políticas para a formação docente com relevância para os debates que ocorreram em torno das CONAEs e do PNE aprovado em 2014, sob a qual as DCN de 2015 referendam e se subordinam, uma vez que a Comissão Bicameral do CNE entendeu que as deliberações da CONAE 2010 e 2014 avançaram na busca por delimitar o sentido da profissionalização ao articular a valorização da carreira docente junto com a formação, assumindo a indissociabilidade entre formação e valorização, entre profissionalização e a afirmação da base comum nacional. Assim expõe

O documento da CONAE 2010 destaca, ainda, e aqui reafirmamos, que a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto à valorização desses (as) profissionais, tem gerado inúmeros debates no cenário educacional brasileiro, desencadeando políticas, assim como a mobilização de diversos (as) agentes, na tentativa de construir uma educação democrática para todos(as), com padrões nacionais de qualidade para as instituições. Nesses debates tem ficado mais explícitos que as duas facetas dessa política – formação e valorização profissional – são indissociáveis, o que foi ratificado no documento final da Conae (2014). (BRASIL, 2015, p. 7)

Esta proposta tenta unificar e, como consta no parecer, “dar organicidade” as políticas para o magistério em torno da formação e das condições de trabalho. São indicadores importantes que remetem a necessidade de valorização da carreira docente, no entanto, também demonstram com esta indissociabilidade uma série de tarefas que o Estado coloca para a concretização dessa valorização. São metas que pressupõe o controle e a regulação da docência por meio de avaliação padronizada que responsabiliza diretamente o professor, ampliação de suas ações no espaço da escola de gerenciamento e participação dos desafios estabelecidos na solução de conflitos e na promoção da coesão social, além de tornarem-se professores eficazes e excelentes na condução do processo de ensino e aprendizagem com recompensas e estímulos ao aperfeiçoamento e, portanto, profissionalização no âmbito de sua prática.

Evangelista e Shiroma, mais uma vez, nos alerta para esta intensificação da profissionalização não como um aumento significativo e valorativo da qualificação do quadro docente, apesar de ser o que se apresenta na aparência, mas sim, em essência, um processo cada vez maior de sua desintelectualização visto que

[...] é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2004, p. 535)

Esta definição é fundamental para compreendermos o sentido que ganha a política educacional e no sentido específico do presente estudo, nas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada do magistério, pois que a inovação dada à reformulação dos saberes e práticas docentes é, na verdade a criação de uma nova cultura organizacional de uma cooperação fabricada a fim de esterilizar as contradições e conformar para as exigências do mundo do trabalho. Ainda recorrem a Correia no intento de clarificar as intenções por detrás das políticas de reformulação da formação e do trabalho docente ao esclarecerem que

A despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, conclui-se que a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente. Correia (1999) deixa claramente colocada sua hipótese explicativa sobre a orientação política dada ao preparo do mestre contemporaneamente: adaptar os indivíduos às transformações tecnológicas, regular o tecido social, dissimular as razões da exclusão profissional e social e gerenciar simbolicamente a “questão social”. E contra isso podemos e devemos trabalhar. (ibid, p. 537)

Nesse sentido, podemos verificar nas DCN de 2015 a necessidade de promover a formação ao apontar a concepção de um conhecimento voltado à prática e a pesquisa como central a esta formação que deve ter

[...] a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (BRASIL, 2015, p. 7-8)

Contradição logo se evidencia ao afirmar que o trabalho é central e princípio educativo do mesmo modo que a pesquisa se constitui eixo nucleador da formação. Oras, compreendemos o trabalho em sua perspectiva histórico-ontológica e, portanto, central no processo de formação humana e a educação como mediação dessa atividade inerente ao homem. Ao se utilizar nas DCN de 2015 o conceito de trabalho como princípio educativo esvaziou-se toda a fundamentação e carregou de imprecisão teórica para esta categoria, cuja essência se relaciona com uma formação pautada para além da reprodução do modo de produção capitalista.

Com efeito, a formação docente com base no materialismo histórico-dialético deve estar pautada na compreensão do significado do trabalho enquanto princípio educativo, o qual fornecerá elementos para perceber na relação trabalho e educação em que se apresentam às contradições inerentes as relações construídas na sociedade capitalista e no seu espaço de trabalho.

Ao reservar à pesquisa a tarefa no processo formativo, colocando-a como eixo nucleador, conforme consta nas DCN de 2015, na construção do conhecimento do trabalho, isto é, as investigações da prática com teorias aplicáveis a ela, Kuenzer e Rodrigues resgatam o filósofo Donald Schon para compreender a que tipo de relação teoria e prática trata-se no âmbito da formação docente ao apontar que

A concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país. [...] Schön (2000) afirma que desde 1983 vem propondo uma nova epistemologia, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, “pensar o que fazem, enquanto fazem”, em situações de incerteza, singularidade e conflito. (SCHÖN, 2000 apud KUENZER, 2007, p. 49)

Podemos notar que tal perspectiva se acomoda com os preceitos estabelecidos nas DCN de 2015, com o qual o conhecimento sólido e interdisciplinar é a reflexão que deverá basear a pesquisa da própria prática. É, portanto, um princípio cognitivo formativo para pensar o que fazer em situações de conflitos. Conhecimento utilitarista e com resultado imediato bem preponderante na pedagogia das competências que bem caracteriza a condição da sociedade pós-moderna.

Por conseguinte, Ferreira (2011) citando Barroso (2006) pondera que a consolidação do arcabouço legal para a política educacional, em geral, e para a formação e trabalho docente, em particular, na qual as DCN de 2015 em seu Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 representam um tipo de “regulação” que

[...] tem função fundamental, na manutenção do equilíbrio do sistema ou mesmo na identificação de entraves deste. A regulação educacional, então, se configura em normas, regras, orientações, formas de controle e direção de uma determinada política educacional. (BARROSO, 2006, apud FERREIRA, 2011, p. 20)

Assim como as proposições estabelecidas pela CONAE 2010-2014, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 manifesta com positividade a aprovação do PNE sob a Lei nº 13.005/2014, composto por 20 metas e 170 estratégias, inclusive para a formação e trabalho docente (metas 15, 16, 17 e 18) afirmando ser “uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras” (BRASIL, 2015, p.11), sobretudo por enfatizar a institucionalização do Sistema Nacional de Educação tão reivindicado historicamente pelas entidades e representantes educacionais. Segundo Dourado (2015)

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica<sup>2</sup>, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301)

Nesse contexto, a investida dos membros da Comissão Bicameral do CNE em adequar as DCN de 2015 ao PNE aprovado, posto que as discussões iniciadas para pensar as diretrizes ocorreram antes da tramitação do PNE, sob a qual esteve presente nas discussões, fóruns e reuniões demonstra a necessidade de consolidar e unificar através de um pensamento único a ideia da formação e trabalho docente, como orientação de políticas e ações nos sistemas de ensino básico e nas IES.

O objetivo é dar ‘organicidade’ a política nacional necessário a profissionalização docente. É, pois, o processo de implementação do pensamento articulado pelos

organismos supranacionais na cooptação de professores com alto grau de formação adequados a lógica da “internacionalização do capital, e de seu correlato da educação com base na política de ciência, tecnologia e inovação” (SILVEIRA, 2011).

Saviani (2014) ao analisar os aspectos do projeto de Lei do PNE 2014, no que tange a questão do magistério afirma que tanto a formação e o trabalho docente quanto a questão do financiamento “devem merecer tratamento altamente prioritário” para a elevação da qualidade da educação. Sendo assim, a formação e as condições de exercício da função evidenciadas nas metas supracitadas, o autor considera em breves linhas que “apesar de alguns avanços, o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério”. (SAVIANI, 2014, p. 88)

Significa dizer que ainda que tenhamos perspectivas de avanços pelo que consta nas metas do PNE, no campo de sua materialização, conforme nos alerta Saviani (2014) “[...] o referido PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares” (p. 97). Hypolito (1999), ao observar no que diz respeito a formação e trabalho docente identifica que o discurso impregnado na legislação se revela na ideia da profissionalização como um sonho prometido e como um sonho negado, visto que

No discurso oficial de muitos governantes, uma aceitação formal da necessidade de uma profissionalização docente – que se reproduz no fortalecimento de um discurso de adequação e da urgência da profissionalização docente, porém com visíveis indícios de que esse discurso vem sendo utilizado mais para criar uma ilusão de que passos significativos estão sendo dados nessa direção, quando em realidade, o que se tem testemunhado são políticas educacionais e administrativas que contribuem mais para uma negação do que uma afirmação das práticas profissionais. (HYPÓLITO, 1999, 82)

Outro elemento decorrente definido pela meta 12 do PNE-2014 e ressaltado pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015 tem relação com a expansão da oferta da educação superior (meta 12) e a garantia aos professores formação em nível superior (meta 15). Na conta destas metas, as diretrizes foram reformuladas com a tentativa de ratificar a importância do ensino superior para a formação de professores e superar o ranço histórico neste campo de trabalhadores sem titulação para exercer a função.

Dourado (2016) salienta o quão tem sido frágil e desorganizado a oferta do ensino superior na formação docente de maneira aligeirada e restrita ao aspecto da formação

para sala de aula, desconsiderando a pesquisa e extensão. Assim, o lócus da formação tornou-se diversificado (institutos superiores, escolas normais superiores, faculdades, centros universitários) com maior oferta no setor privado e detendo o maior número de matrículas nos cursos de licenciatura no país, colocando para as universidades públicas o desafio de sua expansão, visto que o PNE prevê 40% das vagas nas IES públicas para a formação docente.

Para tanto, Saviani (2014) nos alerta mais uma vez para a realidade, evidenciando uma distorção no que tange a formação docente entre o prescrito e o executado ao saber que

[...] a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade. Com isso a educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, sem possibilidade de resolver seus problemas de qualidade. (SAVIANI, 2014, p. 88)

Como se vê a universidade ganha novos contornos por sair dela as principais políticas para a formação inicial, continuada e de valorização dos professores. As DCN de 2015, em seu Parecer CNE/CP nº 2/2015 demonstram por meio de indicadores os desafios e as perspectivas pautadas para as IES no que tange ao sucesso desta formação, que tenha por objetivo “romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais, bem como garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação”. (BRASIL, 2015, p. 13)

Fazendo um recorte desses dados que representam o perfil da docência na educação básica, jornada de trabalho, formação, quantitativo, entre outros, subsidiaram as análises da Comissão para constatar a ideia de que somente a articulação das esferas do Estado é possível reorganizar a política de formação docente uma vez que se faz necessário

[...] as relações de cooperação e colaboração entre os entes federados, esforço articulado de planejamento, maior articulação entre instituições de educação superior e educação básica, entre outros, e, nessa perspectiva, a institucionalização de projeto de licenciatura, em consonância com o PDI e o PPI da IES (...). (BRASIL, 2015, p. 20)

A aparente perspectiva de colaboração entre os entes federados evidencia uma série de mediações que envolvem tanto a conjunção de ações entre instituições do aparato estatal quanto às organizações privadas articuladas ao Estado na promoção de

parcerias e políticas. Podemos verificar que parte dos programas e projetos executados para o acesso a formação inicial ou continuada (Fies, Prouni, Reuni, Pibid, Nova Capes, entre outros) advindos em sua maioria do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE corroboram para o entrelaçamento de ações e serviços das parcerias público-privadas. É, pois, a produção do consenso de mobilização social e articulação política dos diferentes setores da sociedade civil na privatização da educação.

Saviani entende que para materializar esta concepção faz-se necessária a constituição de um sistema nacional de educação, claro e objetivo e com intencionalidades cujo funcionamento será regulado em regime de colaboração sob a coordenação entre os entes federados pela União, com autonomia aos mesmos, participando de forma conjunta da gestão do sistema. Importante destacar que

O sistema só pode ser público. Portanto, não há que transigir com os supostos direitos de educar dos particulares, trate-se das famílias, de associações, congregações, empresas ou outros tipos de entidades, enaltecendo-se a importância de sua contribuição. (...), portanto, não cabe travesti-las de públicas seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema. (...) Deve-se, portanto, fazer reverter a tendência hoje em curso de diluir as responsabilidades educativas do poder público transferindo-as para iniciativas de filantropia e de voluntariado. (SAVIANI, 2014, p. 60-61)

Podemos dizer que a proposta que vise à construção de um sistema ainda encontra-se lacunar nas DCN de 2015 visto o pouco tratamento na efetivação das ações ali estabelecidas.

Assim sendo, o quadro político e histórico pelo qual o Parecer CNE/CP nº 2/2015 se vale para justificar as DCN de 2015 tem por base os pressupostos supracitados referentes às políticas educacionais e especificamente para o magistério, a concepção de professor e os sentidos da formação e trabalho. Com efeito, foi instituída por meio da Resolução nº 2/2015 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.

Analisamos o documento a partir de 3 eixos assim definidos: 1- formação inicial (proposição, estrutura, currículo); 2- formação continuada; 3- trabalho docente e valorização.

- **Eixo 1: Formação Inicial – proposição, estrutura, currículo.**

Condensamos neste primeiro eixo as análises em torno das diretrizes para a formação inicial e suas respectivas justificativas. Os motivos que levaram a criação do presente ato normativo possui contradições entre a letra da lei e a sua materialização que ainda carece de muita luta e resistência em sua implementação para a formação e trabalho docente com a qualidade necessária, abordados nos parágrafos que se seguem.

Destacamos a primeira exposição de motivos

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (DCN de 2015, 2015, p. 21)

Podemos dizer que tratar da importância dessas normas gerais é indispensável para o projeto nacional de educação brasileira. Daí nos questionamos de qual projeto está se aludindo? Educação a serviço da manutenção econômica prescrita e orientada pelos acordos bilaterais de organizações, empresas, fundações, entre outros, em conformidade com o projeto neoliberal de sociedade e de educação ou construída sob a perspectiva de novas relações sociais com base numa educação pautada na emancipação política dos sujeitos sociais? Em linhas gerais, para qual trabalho encontra-se em mudança a formação docente?

Indícios aparecem ao longo dos artigos que seguem a resolução ao apontar que a docência tem de ser preparada com um conjunto de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática por meio do trabalho coletivo e interdisciplinar. O conhecimento aqui estabelecido se relaciona com o currículo que pretende “um conjunto de valores à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho”. (BRASIL, 2015, p. 2) Na aparência consideramos uma proposta avançada e problematizadora, no entanto, carece de definições acerca de qual sentido carrega o conceito de identidade e a orientação para o trabalho. Esse pensamento hegemônico rege a maior parte das políticas educacionais de desenvolver o educando para a cidadania, a identidade e a democracia, todavia não enfatiza a necessidade de uma formação pautada na consciência crítica e reflexiva sobre

as condições objetivas e subjetivas nas quais os sujeitos históricos estão inseridos em direção a transformação das relações sociais vigentes.

Outro aspecto diz respeito a orientação para o trabalho e a perspectiva do trabalho coletivo. A categoria trabalho aí definida relaciona-se ao mundo do mercado de trabalho, na perspectiva da formação para atender a exigência da economia no modo de produção capitalista, em sua condição fragmentada e alienada de sua potencialidade. Ao trabalhador exige-se para a chamada sociedade do conhecimento o domínio, capacidades e habilidades para o desenvolvimento das tarefas de seu espaço de trabalho. Ele precisa adquirir, portanto, uma educação que fortaleça seu capital intelectual para dar conta das variadas formas de empreender sua força de trabalho.

O professor deverá ser o promissor dessas características, ter desempenho eficiente na produção de conhecimentos e valores que façam manter a ordem e o progresso da produção de riquezas. Por isso se coloca também no campo da base comum nacional a formação para o trabalho, para a gestão, pois este mesmo professor deverá conduzir as múltiplas tarefas de organização do espaço escolar, bem como da sala de aula, elementos estes da produtividade que regula o caráter profissional do magistério, intensificando cada vez mais as suas funções. Evangelista e Shiroma enfatizam que,

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários do professores da Educação Básica. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537)

Para tanto, a produtividade do professor também ocorre no plano do trabalho coletivo e interdisciplinar, assim ele deve ser formado para as atividades que integrem o ensino, a gestão, a avaliação, a confluência de informações e usos de recursos para explorar a criatividade e as aprendizagens dos alunos nas mais variadas formas.

E isto se engendra desde a formação até a atuação mediada pela ideologia da classe dominante que assumiu a tarefa de reformar as bases da educação a fim de atender aos novos tempos. Tanto é que encontramos de tempos em tempos mudanças no que tange a escolaridade, ao currículo, a estrutura escolar e a capacitação docente,

elementos importantes na sedimentação do projeto em curso. Segundo Evangelista e Shiroma (2007)

Não há dúvidas sobre a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes. No entanto, afinal, quem está na disputa e qual sua motivação para tal? A resposta à última permite responder à primeira questão. O litígio se põe pelo controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores. Está em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 533-534)

É possível dizer que a compreensão do projeto em disputa se conecte com a recomposição da hegemonia capitalista que pressupõe a utilização da educação como “força homogeneizadora que tem por função corrigir distorções, reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2012a, p. 4) (educar para a cidadania, o respeito a democracia, entre outros).

Assim como a produção do consenso por meio de políticas homogeneizadoras, a coerção também ocorre quando o professor torna-se obstáculo do projeto, se valendo para tanto de políticas de controle e regulação por meio de avaliações em larga escala, diferenciação e ganhos salários por mérito e condições precarizadas de trabalho, entre outras formas de controle das funções do educador.

Cabe ressaltar que em muito se avançou na política para o magistério e saltam das DCN de 2015 alguns elementos importantes que demonstram a resistência de educadores e movimentos sociais na busca por uma educação e formação de qualidade, como as políticas de valorização e condições de trabalho que veremos adiante.

Estas breves análises são facilmente incorporadas ao discurso educacional ou legitimadas pelos atos normativos tem a ver com a noção do conceito de ideologia desenvolvida por Gramsci (1978). Para ele, a ideologia não é tão somente um conjunto de ideias e se espalha na visão de mundo hegemônica estabelecida que define e constitui a realidade. Dias e Brandão expõe de modo objetivo o pensamento de Gramsci que muito se aproxima da intencionalidade de princípios e valores estabelecidos numa legislação, a qual compreende que

[...] a ideologia não é mero epifenômeno do econômico, nem falsa consciência, nem sistema de ideias. Ela é concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza, “é unidade de fé entre uma

concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa concepção”. Não se trata, como vimos, de um conjunto de realidades espirituais, nem de simples aparência artificial, a ideologia tem uma existência material, encontra-se materializada nas práticas, é “constituidora do real”. Ela é “(...) uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. (...) Neste ponto, cabe salientar que estas visões de mundo nunca são apenas fatos individuais, mas sim expressão da vida comunitária de um bloco social, de um sujeito coletivo real, razão pela qual Gramsci as chama de “ideologias orgânicas”. São elas que, através de um discurso apropriado, mobilizam, articulam e direcionam as ações das classes. (GRAMSCI, 1978 p. 16 apud BRANDÃO e DIAS, 2007, p. 82-83).

Por conseguinte, a perspectiva do projeto de educação brasileira aventado no primeiro considerando das DCN de 2015 é constituída de contradições e intenções que direcionam a educação mediada por planos, programas e normas a uma determinada visão de mundo que se torna hegemônica pela força e pelo consenso no campo da luta de classe. Até agora os preceitos dizem respeito as expectativas de uma educação construída e da formação docente ajustada sobre as bases das orientações do que Evangelista e Shiroma, utilizando o conceito de Dale (2001) ratificaram ser a “agenda globalmente estruturada para a educação”, que articulam em um cenário político-econômico de internacionalização do capital forças das agências supranacionais dos vários países que compõe o bloco no poder em consonância com os Estados-nação em suas representatividades (órgãos institucionais, sistema de ensino) além das parcerias com a sociedade civil organizada (empresas, fundações, organizações sociais.)

Aliado aos motivos que justificam a implantação das DCN de 2015, as normas aplicam-se a formação para o exercício da atividade de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e

objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (artigos 2º, 3º e respectivo § 4º).

Podemos notar a abrangência em que hoje se edifica a atividade do professor. Ele deverá para tanto, adquirir os conhecimentos necessários para atender o complexo processo de educar nas suas variadas formas e conteúdos. Impõe-se, portanto, uma carga pesada pelo controle da ação educativa numa perspectiva gerencialista, meritocrática e de responsabilização (FREITAS, 2012), a qual será aferida e comparada por meio de avaliações padronizadas de larga escala (SAEB, SINAES). Enfim, está colocada a ampliação da atividade docente.

Considerando os motivos pelas quais se balizam a formação inicial e continuada dos professores para atuarem em seus ambientes de trabalho, as DCN de 2015 definem os princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nos processos de implementações de políticas, de gestão de cursos e de avaliações das instituições que ofertarem a formação de professores, a saber:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p. 4-5).

São princípios que reafirmam os considerandos contidos nas DCN e que o Parecer CNE/CP nº 2/2015 os consolidam ao ratificar a permanência das políticas atuais para a formação e o trabalho docente. E, assim prosseguem

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (ibid, ibid.)

Ressaltamos nesse momento a aparição pela primeira vez da categoria “emancipação” no documento com conceito genérico e superficial ao que a leitura marxista entende ser parte do processo de formação do ser social. Marx atenta para a necessidade do homem emancipar-se das presas do capitalismo por meio da condição humana e política que envolve a sua sobrevivência nesta sociedade, como buscamos evidenciar nos próximos parágrafos.

Em A Questão Judaica, Marx ao dialogar sobre a emancipação dos judeus frente a religião, ele faz a crítica sobre o Estado, o direito e a propriedade privada, indicando que a emancipação política não leva necessariamente à emancipação humana. Esta não é alcançada simplesmente pela transformação do sistema político e das leis, mas por uma transformação mais radical que compreenderemos ser a transformação do sistema de produção e distribuição das riquezas. Nas palavras de Marx

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘forces propers’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2007, p. 42).

Assim, a emancipação humana depende da superação da ordem econômica capitalista de tal forma que esta corresponda a uma radical transformação social. Destarte, a liberdade humana é condicionada pela possibilidade de os homens desenvolverem atividades criadoras que não estejam submetidas à lógica da propriedade privada e ao dinheiro. Neste sentido, ao evocar a categoria emancipação no inciso II permeia no plano do direito liberal desenvolvido pelo Estado burguês que gerencia a

liberdade, a individualidade e os direitos dos cidadãos, mantendo a ordem burguesa. E mais do que isso “emancipar indivíduos” significa dar condições de desenvolver-se na sociedade liberal burguesa, por dentro da ordem capitalista.

Outras categorias anunciadas requerem análise, por integrarem a ideia de qualidade na educação, em termos de: articulação teoria e prática; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; equidade de acesso; professor como agente formativo de cultura. Um amontoado de palavras que dizem muito sobre o projeto de sociedade e de educação de longo prazo que se deseja alcançar. É, pois, parte da qualificação do trabalhador a instrumentalização para o trabalho por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas no contato com a prática de seu espaço de trabalho.

Adiante, organiza o currículo em torno de uma base comum nacional modelando uma concepção ampla de projeto de formação. Segundo Dourado (2015, 2016) a base comum nacional deverá ser compreendida como eixos formativos, sem a característica de um currículo mínimo ou lista de indicadores a fim de ofertar “organicidade” ao processo formativo e sua institucionalização em articulação com os níveis de ensino e entes federados. Assim, este projeto deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5)

Cabe ressaltar a opção da proposta curricular pela utilização do conceito *base comum nacional* e não *base curricular nacional* posto que a ideia, defendida pelo relator Dourado (BRASIL, 2015) é a construção de uma matriz curricular que se “caracteriza pela participação dos entes federados na definição do conteúdo a ser estudado (nas esferas estaduais e municipais)” (DOURADO, 2013). Esta opção foi precedida de discussões em torno da Comissão com divergências sobre os termos utilizados. Segundo o relator, a utilização de base curricular nacional “aponta o currículo unificado que prioriza uma matriz de conteúdo nacional” (ibid). Isto é, o

primeiro conceito coloca em evidência o projeto nacional de formação que envolve os entes federados e o sistema de ensino, o segundo conceito é restrito, pois apenas cuida de definir os conteúdos nos cursos de licenciatura.

A formação estabelecida pressupõe questões importantes na materialização de sua oferta. Para tanto, este currículo tem de garantir a formação de professores que vise atender a educação dos novos tempos. Nesse sentido, ao professor segue a tarefa de apreender um vasto conhecimento, principalmente das questões atuais relativas à diversidade, o contexto na qual se insere sua prática educativa, a linguagem como elemento de socialização e diversificação do conhecimento, a relação dos estudantes de licenciatura com as IES e as escolas, tudo isso atravessada pela avaliação institucional.

No contexto de transformação da produção exigindo trabalhadores flexíveis, polivalentes, adaptáveis e motivados, muito se aproxima a constituição de um currículo nesta perspectiva. A práxis aqui é entendida como método para a realização plena da formação. Sobre isso, resgatamos Justino Sousa Jr. que discute, com base em Lukács, as vulgarizações em que o termo *práxis* é submetido em diversas pesquisas, devido a compreensões infundadas, com o sentido de que “a práxis põe em prática e aplica já muitas coisas teóricas sem ter a mínima ideia do seu significado teórico [e ampara-se em Marx que afirmava:] não sabem que fazem isto, mas o fazem” (LUKÁCS, 2011, p. 50,§59 apud SOUSA JR, 2015, p. 81).

Assim, ao partir do trabalho como centro do processo de formação e reprodução humana em seu sentido histórico e ontológico onde a práxis é a efetivação real desta reprodução, ainda que haja definições diferentes no campo marxista, o autor alerta também para equívocos em reduzi-la como base do conhecimento e critério de verdade. Por isso ele considera ser a práxis

A atividade humana em geral, que se define enquanto tal pela posição teleológica. Nesse sentido, o trabalho é uma práxis, a práxis que se distingue de todas as outras formas porque é a primeira resposta teórico-prática dos homens na luta pela sobrevivência; porque promove a produção material da existência; e porque é a condição de possibilidade de todas as demais. Além disso, a posição teleológica do trabalho modifica causalidades espontâneas ou naturais ao passo que as demais formas de práxis modificam causalidades postas pela intervenção humana, social. (SOUSA JR, 2015, p. 73)

Podemos assim dizer que o conceito de práxis numa perspectiva marxista avança no seu sentido raso de relação teoria e prática ao passo que parte do trabalho no fazer-se

homem, se humanizando e produzindo os objetos para suas necessidades e sobrevivência, utilizando deste a capacidade teleológica de desenvolvimento deste mesmo homem, transformando a si e ao ambiente. Por isso, a práxis é importante na atividade docente por ela congrega os diversos elementos que solidificam o caráter produtivo da formação educativa de intervenção e transformação social. Diante disso, não percebemos o aprofundamento desta categoria no cenário das diretrizes enquanto fundamento do currículo a ser desenvolvido.

As DCN de 2015 também apontam para assegurar à formação de professores as modalidades que tratam dos grupos marginalizados, pregando a ideia da educação inclusiva e da diversidade étnico-racial (indígena, quilombola, especial) na composição curricular. E reforçam a necessidade de mudança do papel das instituições superiores de educação no que tange a sua estrutura política e pedagógica na oferta desta formação que exige entre outras coisas a “transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos” (BRASIL, 2015, p. 24). No âmbito da CONAE 2010 isto fica claro, posto que

[...] a instituição educacional precisa ter uma relação permanente com a comunidade, construindo coletiva e participativamente o projeto político pedagógico (PPP) ou PDI, observando o seu entrelaçamento com outros espaços e setores da sociedade, especialmente com os movimentos sociais (negros/as, quilombolas, índios, mulheres, do campo, e LGBTT), dialogando com a realidade de cada segmento, incluindo-os/as no processo de democratização da produção do conhecimento. (CONAE, 2010, p. 57)

Para tanto, as instituições de ensino superior sejam elas universidades, faculdades centros universitários responsáveis pela formação de professores deverão assegurar por meio de sua estrutura e dinâmica pedagógica-administrativa as proposições emanadas pelas DCN, consideradas essenciais para garantir o padrão acadêmico. E isso deverá ser feito através dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico De Formação Continuada (PPFC). A ideia é proporcionar “organicidade e novos horizontes” as universidades. Assim diz o artigo 4º e parágrafo único das DCN de 2015:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua

organização acadêmica, **deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Parágrafo único. [grifos nossos]** Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, **o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.** (DCN de 2015, 2015, p. 5)

Seguindo a lógica prevista pela reforma universitária articulada desde a era Collor nos anos de 1990 até Lula da Silva já nos anos 2000, as DCN de 2015 corroboram para a mudança do papel da universidade no campo da produção do conhecimento com vistas a sua modernização de acordo com as demandas do capital internacional. É o que nos alerta Silveira (2011)

[...] a trajetória da “reforma universitária” tem se adequado ao quadro mais geral das transformações socioeconômicas do capital, ou, em outras palavras, as instituições de educação superior (IES), públicas e privadas, têm sido levadas a se moldar ao *télos* Economia Competitiva (RODRIGUES, 1998; 2007a; 2007b). Em curso desde o governo Collor e levada a cabo nos mandatos de FHC e Lula da Silva, a “reforma universitária” revela nitidamente sua inspiração na agenda dos supracitados organismos supranacionais, revelando-se coerente não apenas com o processo de mundialização e regionalização da economia, mas também com as políticas privatistas desenvolvidas pelo MEC nos últimos governos. (SILVEIRA, 2011, p. 21)

O Parecer reforça tal perspectiva ao destacar a importância da educação superior definida pelo PNE de 2001 e pela LDBen 9394/1996, na qual prevê regras para este nível de ensino articulado aos processos de avaliação e regulação por meio do Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006 que define os critérios de supervisão, regulação, credenciamento e avaliação instituídos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, caracterizando assim mudanças nas instituições de ensino superior e flexibilizando sua estrutura. Segundo o Parecer, este sistema traz eficiência, pois reforça “o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como seu parâmetro básico”, além de outras normas legais consideradas como “mudança na cultura institucional e, portanto, nas dinâmicas de gestão e organização desse nível de ensino” (BRASIL, 2015, p. 6).

Apontam também, em decorrência desse processo que as políticas materializadas diante dessa diversificação institucional na oferta de cursos e na gestão pedagógica e administrativa em seu interior produziram disputas de concepções na ação institucional relativa a formação de professores, debatendo-se sobre as prioridades e dinâmicas curriculares entre formação e valorização profissional, dando maior ênfase a formação de bacharelados em diversas áreas em detrimento da licenciatura, processo este histórico de desvalorização e secundarização da formação, onde a expansão e oferta da licenciatura ocorre do campo das instituições privadas, pautando sua atuação apenas no ensino, desconsiderando em muitos casos a pesquisa e a extensão.

Numa análise aprofundada sobre a concepção de educação tecnológica no ensino superior, Silveira (2011) evidencia que a partir dos anos de 1970, com a articulação dos organismos supranacionais, sobretudo, a Unesco no desenvolver das políticas educacionais, destaca as mudanças necessárias na universidade, as quais podemos percebê-las seja nas diretrizes curriculares seja na concretude das ações, pois que

Para que a universidade possa dar conta de seu encargo, a UNESCO postula a descentralização geográfica das instituições; reestruturação dos estabelecimentos de ensino superior; diversificação, reorientação e reorganização dos programas de ensino e de pesquisa numa perspectiva interdisciplinar; adaptação dos métodos pedagógicos a novas clientelas de estudantes; reforço da ligação ensino, pesquisa e produção e relações mais estreitas com os meios da indústria e da agricultura; participação nas funções de ensino de especialistas não pertencentes ao quadro docente tradicional; informação do grande público sobre as instituições de ensino superior e participação das coletividades em suas atividades (UNESCO, 1977 apud SILVEIRA, 2011, p. 187).

E a própria organização acadêmica estabelecida pelas DCN de 2015 se adequa às perspectivas supracitadas e devem ser implementadas pelos PDI, PPI e PPC, que, de modo geral constituem-se da seguinte maneira

**Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (5 anos):** O projeto estratégico que integra as dimensões pedagógicas, administrativas e institucionais das entidades formadoras; 2. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI (5 anos):** detalhamento aprofundado das dimensões pedagógicas que regem as entidade formadoras; 3. **Projeto Pedagógico de Curso - PPC (anual):** detalhamento do projeto pedagógico do curso, seus princípios, organização e marcos regulatórios; 4. **Projeto Político Pedagógico - PPP (por curso/anual):** O projeto estratégico que integra as dimensões pedagógicas, administrativas e institucionais dos cursos mantidos pelas entidades formadoras; 5. **Projeto Pedagógico de Formação Continuada - PPFC (por curso/anual):** detalhamento do projeto pedagógico de formação continuada de professores, seus princípios, organização e

marcos regulatórios encaminhados pela entidade formadora. (CARVALHO, 2015, s/p)

O documento produzido por meio de consultoria com base no termo de referência nº 06/2014 devido ao projeto elaborado pelo CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 - “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade” em que desenvolveu quatro produtos acerca dos temas propostos foi elaborado para subsidiar as comissões do CNE na análise e revisão das DCN de 2015.

Em seu produto Um- Documento Técnico com o tema “Estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo CNE”, especialmente, “quanto ao caráter inovador, transformador levando em conta o processo de mobilização e interação com as demandas das áreas ou setores”, seu consultor Abílio Afonso Baeta Neves que assina pelo documento<sup>34</sup> analisou o papel da universidade diante da revisão das DCN de 2015 para os cursos de graduação. Logo de início já define o papel das DCN de 2015:

As Diretrizes Curriculares Nacionais surgiram num contexto mais amplo de transformações do ensino superior inaugurado com a criação do Conselho Nacional de Educação e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Elas deveriam contribuir para valorizar a iniciativa das IES e aproximar o processo de formação das novas gerações de profissionais às demandas do desenvolvimento econômico e social em meio ao processo de globalização e de afirmação da sociedade do conhecimento. (NEVES, 2014, p. 2)

Central neste documento é a construção de diretrizes que apontem o espírito inovador e transformador dos currículos, que se manifeste na reestruturação do ensino de graduação com vistas a apreender as mudanças engendradas pelo capital. Por isso a construção de projetos que firmem a concepção de ensino superior são fundamentais para a articulação entre universidade e o mundo do trabalho.

No documento III que contém o “estudo de caráter analítico dos dados e contribuições recebidas do seminário a ser realizadas com presença dos atores referentes ao processo de mobilização, organização, definição, implantação e dinâmica de transformação das DCN de 2015, a fim de subsidiar a CES/CNE nas alterações e inovações a serem propostas. VERSÃO FINAL”<sup>35</sup> conclui que

---

<sup>34</sup> O referido autor tornou-se presidente da CAPES em 10 de junho de 2016. A época participou do processo seletivo para o cargo de consultor, recebendo um valor correspondente, conforme consta no Termo de Referência nº 6/2014.

<sup>35</sup> Este documento foi produzido por meio de reunião de trabalho realizada na USP em maio de 2015, em formato de oficina de trabalho que contou com a participação de representantes das três universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), da Universidade Mackenzie, do INSPER e da Universidade de Fortaleza. Participaram, igualmente, a presidente da SBPC, professora Helena Nader e o

[...] a urgência em se repensar o ensino de graduação foi vista como tarefa essencial no esforço nacional de construção de um sistema de ensino que contribua de modo efetivo para a transformação virtuosa da economia e da sociedade nacionais. O desafio da economia é o do incremento da produtividade e da competitividade que supõe agregação de valor e, portanto, conhecimento aos bens e serviços produzidos. A sociedade reclama por maior inclusão e justiça. Para um participante, o esforço de inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior impõem que se repense a estrutura curricular das IES. Os novos alunos, oriundos de extratos sociais de baixa renda precisam de oportunidades que lhes permitam construir em tempo hábil um razoável capital cultural e encaminhem para perspectivas positivas no mercado de trabalho. A atividade acadêmica precisa ser compreensiva e adequada as suas necessidades. Diante desses desafios, os participantes do trabalho reconhecem o papel de destaque que deve ser cumprido pela educação de modo geral e, em particular, pelo ensino superior. (DOCUMENTO TÉCNICO PRODUTO III, 2015, s/p)

Assim, as DCN de 2015 devem contemplar tal tarefa na disseminação de uma formação inicial e continuada que relacione as exigências mercadológicas apontadas na produção do conhecimento com base no capital cultural com a economia internacional que requer sujeitos sociais formados para a produtividade e competitividade. Ainda cobrou-se que as

[...] novas DCN de 2015 sejam capazes de permitir a diversidade de experimentação no ensino superior, que estimulem cursos com “vários percursos” e reinaugurem o debate sobre a reforma da estrutura das IES no Brasil. Cobrou-se, enfaticamente que haja a discussão em torno de um programa de fomento a iniciativas inovadoras no ensino de graduação e de conseqüente valorização do professor aí engajado. (ibid, s/p)

Não obstante, a proposta vai além na organização da instituição e considera

Avançou-se na idéia de instituição de um programa piloto de pactuação e indução da mudança e da inovação em IES selecionadas<sup>36</sup>. O objetivo principal desse programa deve criar condições para um salto de qualidade no ensino superior do país estabelecer parâmetros que sirvam ao conjunto do sistema num esforço definitivo de se lograr um cenário de “organização da diversidade”. Esses parâmetros devem ajudar no redesenho das políticas públicas para o setor (supervisão e regulação, avaliação, financiamento e fomento). Devem ajudar, também, na construção de modelos jurídico-institucionais de gestão acadêmica que, de fato, ofereçam as condições básicas para um comprometimento sustentável com a excelência. (ibid, s/p)

A partir desse eixo, as dinâmicas formativas e a reorganização da universidade com vista ao espírito inovador que pressupõe mudanças efetivas na construção de modelos acadêmicos exigidos pela chamada sociedade do conhecimento tornaram-se sinônimos da articulação entre os níveis de ensino, o processo de democratização, expansão e gestão da educação superior em conjunto com o processo avaliativo e regulatório da estrutura física, pedagógica, intelectual e de recursos humanos da universidade. A CONAE 2010 reforçou esta concepção num tom de otimismo e boas práticas capazes de atingir a qualidade educacional na medida em que

[...] a **gestão democrática** dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela **qualidade da educação** e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Nesse sentido, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico (PDI), que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo. (CONAE, 2010, p. 57)

A proposta de busca pela autonomia das instituições superiores de ensino e concretização de identidade própria dos cursos e instituições vem carregada de

---

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que a proposta de programa foi instituída para a formação de professores por meio do Decreto nº 6.755 de 2009 que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, cuja norma é seguido pelas diretrizes de 2015. Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016 na qual dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica que, dentre outras coisas já previstas pelo decreto anterior no que tange a fomento de projetos, planos, programas, fóruns e formação, estabelece um Comitê Gestor Nacional que definirá um plano estratégico nacional com vistas ao fomento das concepções citadas pelo Projeto Unesco III, conforme citação evidenciada acima.

prescrições e orientações que tornam a autonomia apenas um texto escrito, uma vez que seu projeto político-pedagógico e institucional deve atender as demandas que o projeto burguês de modernização da universidade coloca em curso. Promover a gestão democrática com a participação de representantes dos segmentos, currículos flexíveis, diversificados que evidenciam o conhecimento científico, tecnológico e inovador na formação inicial e continuada de professores de modo a promover um ensino de qualidade são elementos que devem nortear a concepção de trabalho contida nas DCN de 2015, com vistas a sociabilidade do capital. Silveira evidencia que

Tal processo aponta, entre outras implicações, para: a promoção da integração subordinada da universidade aos imperativos da acumulação e reprodução do capital, transformando as instituições de ensino superior, em geral, e instituições federais de educação tecnológica, em particular, em organizações sociais prestadoras de serviços (ensino, pesquisa e extensão) demandados pelo setor produtivo empresarial; e, assim também, para a vinculação estreita e indissociável entre os planos de desenvolvimento institucional (PDI) e o setor produtivo, instrumentos de avaliação, financiamento sob a ação do “marco regulatório” do Estado. (SILVEIRA, 2011, p. 21)

No capítulo II da Resolução CNE/CP nº 2/2015, as DCN de 2015 tratam da construção do currículo necessário a formação dos professores nos cursos de licenciatura, definindo a filosofia que regerá a matriz curricular e o desenvolvimento do conhecimento por meio de uma base comum nacional. O relator defende no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e consta no artigo 5º da resolução que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a). (BRASIL, 2015, p.6)

A base comum nacional é um tema carregado de questões divergentes e contraditórias do ponto de vista do sentido de docência. É, historicamente defendida por entidades que discutem o campo da formação de professores como forma de consolidar e valorizar o profissional na função docente. A Anfope como maior expressão, vem em seu discurso e produções defendendo a necessidade de se organizar uma base de formação para os professores que nas palavras de Helena de Freitas

Os educadores vêm construindo teórica e praticamente a concepção de base comum nacional, entendendo-a como instrumento

de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, 1992), e que hoje se manifesta como poderoso referencial para garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas atuais. (FREITAS, 2002, p. 139)

Podemos assim encontrar nos diversos documentos oficiais a proposta desenvolvida ao longo do tempo pela Anfope no que tange a formação sob a qual pautam-se a construção de um currículo de licenciatura. A CONAE de 2014 (a qual a Anfope teve representante na suplência, bem como em 2010) não tratou do tema, porém em 2010 as discussões feitas na CONAE reforçou tal proposta ao apontar que

Tanto a **formação** de profissionais para a **educação básica**, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a **educação superior** (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre **teoria e prática** e pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar**, de forma problematizadora. [grifos do texto] (CONAE, 2010, p. 78-79)

Partes desses pressupostos encontramos em frases, vocábulos e princípios nas DCN de 2015, materializadas em artigos. No entanto, questões importantes já apresentadas aqui foram se tornando ausentes na construção do formato desta formação ou não se evidenciou o debate profundo com as categorias pelas quais tais questões se envolvem como o trabalho enquanto princípio educativo e central no sentido desta formação dando lugar a assuntos mais gerais alocados da contemporaneidade, além dos objetivos em que se fundamentam o sentido de emancipação, o trabalho coletivo e interdisciplinar. Faltou, assim, problematizar tais categorias e o que se deseja alcançar com elas, tornando-se um emaranhado de temas, palavras e frases de efeito superficial.

A questão curricular não é nem de longe carregada de consenso e unanimidade, apesar da resolução e do parecer afirmar ter sido aprovada por todos sem objeção.

Possui assim, diferentes teorias e vertentes e proposições acerca da produção do conhecimento e tampouco é parcial e neutra, conservando intenções e poder de ação. Ciavatta e Rummert (2010) ao analisar a formação de jovens e adultos com base nas produções marxistas sobre as mudanças no processo produtivo que geram novas configurações no processo de trabalho e assim novas demandas para o trabalhador, compreendem que a questão curricular perpassa pela relação trabalho e educação, permitindo assim avançar na análise de como se concretiza o currículo para a formação dos trabalhadores de modo que

É possível, assim, transcender as interpretações hegemônicas que apresentam as relações entre trabalho e educação como resultantes lineares do plano fenomênico e o currículo como mera expressão de um processo intraescolar e/ou pedagógico, em sentido estrito. Essa ampla e complexa problemática [...] nos convoca a proceder a reflexões acerca da temática do currículo, visando contribuir para a superação da “marca social da escola” tal como vivenciada pelos jovens e adultos trabalhadores. (CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 464-465)

Então, compreendendo que o currículo é instrumento hegemônico de uma ideologia que se ancora na visão da classe dominante no espaço escolar com vistas ao refinamento e produção de conhecimento e prática sobre o processo produtivo, ele é também instrumento de resistência e, portanto, de luta de classe, carregado de contradições e mediações políticas e pedagógicas sobre sua forma e conteúdo. Assim, não podemos aqui tratar este currículo transformado em base comum nacional para a formação inicial e continuada dos trabalhadores do magistério como mero conjunto de saberes organizados em teorias e práticas, sem apontar a relação de contradição entre aparência e essência que engendra sob termos e conceitos este programa.

Com efeito, para dar materialidade a análise, podemos observar o discurso organicamente construído e historicamente reivindicado, no entanto, pouco concretizado, que consta em nove incisos nas DCN de 2015 sob a construção da base comum curricular que leve ao aluno-professor, dentre outras coisas a

**I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio**

pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, **viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.** [grifos nossos] (BRASIL, 2015, p. 6).

Ao detalhar a função e os objetivos com as quais a base comum nacional está dialogando nas DCN de 2015, já podemos observar que nos processos pedagógicos as questões políticas e econômicas de análise da realidade, dos processos educacionais e da ideologia desenvolvida não são mencionadas, tampouco a relação trabalho e educação e suas categorias de formação citadas no caput são referendadas, além de compreender que o trabalho como princípio educativo desenvolvido pela práxis social com vistas a emancipação humana não foi aprofundado nem problematizado. Cabe ressaltar que a categoria trabalho manifestada neste documento se coaduna com o sentido de “emprego” disfarçado de qualificação, portanto, servindo a ideologia da empregabilidade, conceitos estes sedimentados do trabalho alienado no modo de produção capitalista.

As DCN de 2015 enquanto materialização de disputas de conceitos e concepções de diferentes atores com análises diversas sobre a formação docente encontram um caminho que acomoda as insatisfações e reivindicações de movimentos de educadores que lutam pela concepção de formação no ensino superior. Não a toa, podemos perceber

que travestida de um caráter progressista, proposições que representam a luta por uma educação de qualidade foram incorporadas na legislação como forma de conciliar com os setores divergentes da sociedade. Assim, podemos ver que a concepção estabelecida em muito se aproxima daquilo que a Anfope e outras entidades e educadores vem discutindo sobre a construção curricular, como está definido no V Encontro Nacional desta entidade que discutiu entre outras coisas

[...] As concepções que vinham sendo debatidas pelo movimento desde 83 contemplavam que a base comum nacional seria "a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação". Outra concepção, contemplava que "a base comum seria uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental". Acreditamos que esta seja uma temática fundamental para a formação do profissional da educação. Do ponto de vista técnico trata-se de elencar as grandes áreas temáticas ou eixos da formação do educador. Do ponto de vista político trata-se de um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação. (ANFOPE, 1992)

Podemos notar que o sentido da base comum presente nas DCN de 2015 encontra como fonte as elaborações de diversas propostas que a Anfope defendeu ao longo desses anos, as quais o trabalho pedagógico e a noção de docência é o eixo norteador nos cursos de licenciatura, cuja ideia encontra-se presente nas DCN de 2015 para o Curso de Pedagogia e atualizado nas DCN de 2015, além de questões como a relação teoria e prática, gestão democrática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social também presentes nas diretrizes, foram debatidas nos encontros desta entidade.

Entretanto, outras análises sobre a base comum, foram perdendo força e desconsideradas, cuja menção não encontramos em nenhum artigo ou não possuem a intencionalidade política e classista com a qual deve-se considerar ao tratar de trabalhadores no campo da consciência de classe. É o que vemos na seguinte passagem

[...] Neste sentido, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social. (ANFOPE, 1992)

É fundamental numa análise documental atentar para o que se apresenta e o que é real na aparência apontada. A visão de mundo que norteia o currículo proposto nas

DCN de 2015 não aponta a contextualização da realidade social e educacional que venha a estimular a análise política da educação articulado ao processo de debates e disputas em torno de projetos diferenciados de educação, a qual evidencia o antagonismo de classe nesse espaço. O compromisso social colocado pelas DCN de 2015 é de formar transmitindo os conhecimentos necessários exigidos aos desafios da sociedade do conhecimento, das tecnologias e do mercado de trabalho, isto é, compromisso com os sujeitos sociais na produção do consenso e na formação do trabalhador cidadão e produtivo. Segue, portanto, a tendência pedagógica de formar para a equalização social e superação da marginalidade (SAVIANI, 2012a), sem desvelar as contradições inerentes a (con) formação ou transformação da educação.

Saviani (2012a) na tese da curvatura da vara e para além dela elabora alguns passos para se pensar em processos pedagógicos alternativos cujo ponto de partida do ensino é a prática social comum a professores e alunos, afirmando que uma pedagogia revolucionária é instrumento importante na contribuição da transformação da sociedade na medida em que

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 2012a, p. 71)

A justificativa que atravessa a base comum é a eliminação da definição de currículo mínimo que fora estabelecido por legislações anteriores e que tornara-se um campo de luta pela sua supressão com vistas a uma concepção mais elaborada, a qual Dourado (2016) enfatiza que

[...] a concepção de base comum nacional presente nas Diretrizes [é] entendida a partir de princípios norteadores que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas que sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição, o que se caracteriza como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores. (DOURADO, 2016, p. 34)

É considerado, portanto, o estabelecimento de diretrizes que garantam unidade na diversidade que não se coaduna com padronização ou rigidez curricular. (Dourado, 2013). Contudo, ao que se pretende por esta base comum nacional e, ao considerarmos a dimensão espacial, social, regional, local que se constitui o país podemos observar que corre-se o risco, pela imensidão de parâmetros existentes na formulação curricular dos cursos, de ser mais retórico que concreto sobre as dimensões que se deseja alcançar na formação docente uma vez que resguarda à instituição a flexibilidade para delinear seu projeto de formação com características diversas, com identidade própria e autonomia, embora pontos importantes no processo democrático requerem também cautela no que tange ao aligeiramento e o reducionismo da formação.

Por esta análise compreendemos que a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Este conceito tem um referencial histórico, material, social, moral, afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade de modo heterogêneo e diverso quanto aos aspectos da realidade.

Ciavatta (2014) informa que o termo totalidade esbarra em algumas distorções vinculadas ao totalitarismo e a compreensão equivocada no sentido de ser tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. E define, no sentido marxiano, que a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. Deste modo, com base na concepção de Kosik, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Assim, estudar um objeto é concebê-lo em sua totalidade de relações que o determinam. (CIAVATA, 2014, p. 195). Com efeito, a totalidade social deve articular os significados pelas quais se constitui a realidade relativa à formação e ao trabalho docente, o ensino e a aprendizagem, o político e o pedagógico da prática educativa.

Esta característica exemplifica a formação por meio da intersdisciplinariade prevista em todo o arcabouço teórico pelo qual as DCN de 2015 defendem como parte intrínseca a formação docente. Somente no artigo 5º encontramos referência a esta categoria duas vezes para ações diferenciadas e no documento em geral, 22 (vinte e duas) vezes, articulada no campo do conhecimento, da teoria, do currículo, do trabalho, princípios, metodologia, áreas e processos pedagógicos. Entretanto cabe a pergunta sob

qual sentido trata-se da categoria interdisciplinaridade e quais intenções a promoção de um currículo sob estas bases?

Importante destacar que, no campo pós-moderno, a concepção interdisciplinar tornou-se a mola mestra na formação do trabalhador de novo tipo. A reorganização do modo de produção capitalista que exigiu uma nova divisão do trabalho exigiu também a formação de mão de obra apta aos novos processos de cunho tecnológico, informativo e inovadores. Isso refletiu no campo das relações sociais, políticas, educacionais, passando a requerer indivíduos antenados e capazes de ver/entender os problemas apresentados como desafios a serem superados com habilidades e conhecimentos globalizados adquiridos por meio de recursos didáticos interdisciplinares. Frigotto nos alerta que

A não atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade dentro de uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. Não há, dentro deste prisma didatista nenhum problema em fazer-se, no dizer de Lefevre, sopa metodológica. (FRIGOTTO, 2008, p. 53)

Esta concepção tão disseminada por obras, estudos e métodos pedagógicos na elaboração e materialização do conhecimento insiste em tratar a interdisciplinaridade como uma visão neutra e totalizante da realidade. É o que Frigotto aponta quando ocorre a transposição do conceito epistemológico de interdisciplinaridade para a realidade fragmentada do espaço escolar, ao que ele pondera

No plano da organização do processo pedagógico, o resultado da concepção fragmentária e positivista da realidade, vai se expressar de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico. Caminha-se aqui na direção oposta ao que nos indica o processo científico, na perspectiva que discutimos neste texto. Os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que tem maior nível de abstração. Isto significa dizer aqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade. Apreendidas e sedimentadas, estas bases tem a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar? Se esta não for a direção, temo que a interdisciplinaridade seja confundida com justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos (ibid, p. 59-60)

Por outro lado, o autor analisa o conceito de interdisciplinaridade em seu sentido histórico-ontológico uma vez que “decorre da própria forma do homem produzir-se

enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (ibid, p. 43), ao passo que é fundamental apreendê-la como uma necessidade e um desafio a ser apropriado pelo campo da produção do conhecimento na perspectiva marxista, para além da ideia de método ou técnica muito apregoado na educação. Assim ele fundamenta

A compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição a totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social. A totalidade concreta, como nos adverte KOSIK (1978), não É tudo e nem É a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem. (ibid, p. 44)

O desafio, portanto, perpassa pela compressão de que

As colocações acima são repletas de consequências cruciais para o tema que estamos abordando. Uma primeira consequência é que o trabalho interdisciplinar não se efetiva se não formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo. Todavia, e esta É uma segunda consequência, ele também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo. Muitas análises que se autodenominaram de marxistas, na verdade como bem demonstra ANDERSON (1976) são de fato estruturalistas. Aqui as categorias assumem autonomia face ao real histórico e aparecem como um a priori, camisas de força que amordaçam o tecido complexo da realidade. (ibid, p. 44)

Significa dizer que a interdisciplinaridade deve ser tratada no campo do concreto em que a prática social e educativa se manifestam e não somente no campo do idealismo que pressupõe a razão antes da realidade. E sua manifestação se expressa no processo de formação do homem, com a qual o conhecimento é construído de maneira unificada, mediante diversas relações e práticas sociais que engendram dimensões de caráter social, biológico, cultural, psicológico, subjetivo e objetivo e assim, produzindo sua existência.

Não só este fato, como outras menções que requerem um aprofundamento epistemológico e problematizador como instrumento de resistência e consciência são tratados nesta resolução apenas como aporte teórico, carregado de imprecisão teórico-prática e nutrida de fetiche do conhecimento.

Muito presente nos imperativos da resolução e dos argumentos elaborados no parecer, a base comum nacional pauta-se na compreensão do significado de currículo muito debatido pela literatura da área, com o ponto de vista da necessidade de mudança dos conhecimentos transmitidos no campo da educação de maneira fragmentado e descolado da prática, sem organização dos conteúdos necessários a formação, dificultando assim a relação dos alunos com os saberes e práticas atuais com aqueles historicamente sistematizados.

Entretanto, em estudo feito por Dias (2012) sobre a análise de discurso nas produções científico-acadêmicas no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, entre 1996 a 2006, cuja estrutura representa processos de negociação e disputas de diferentes projetos educacionais mencionam o resultado e a impressão que a autora obteve ao apurar as produções em diversos em diversos eventos da área da educação, cujo efeito ela pode categorizar da seguinte maneira sobre a produção do conhecimento.

O tema “currículo” adquire centralidade nos discursos em torno da formação de professores. [...] O conteúdo da formação não foi um tópico apresentado de forma marcante. A discussão dos conteúdos, geralmente, estava relacionada a aspectos que merecessem a defesa de sua inclusão no currículo, como: direitos humanos, multiracialidade, estudos culturais, multiculturalismo, interculturalidade e diversidade cultural, assim como a inclusão de conteúdos envolvendo as relações de gênero, inter-relacionados a abordagens culturais. As disciplinas mais abordadas eram a Didática, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, sendo as duas últimas com um grande número de textos que as tinham como temática. Ressalto ainda que a defesa de uma sólida formação teórica na formação docente se fez presente em alguns textos. A organização curricular foi enfatizada nos textos que defendiam modelos de integração curricular, sendo muito defendida a interdisciplinaridade tanto no currículo da formação docente como nas propostas curriculares para a educação básica. Logo em seguida foi apontada a discussão das competências como muito recorrente, seja para defendê-la no currículo como para criticá-la. A defesa de eixos curriculares foi outra proposta de organização curricular presente nos textos analisados. Neles são defendidos não somente conteúdos, mas também estratégias e princípios de trabalho orientadores da formação. O projeto de uma Base Comum Nacional – BCN é expresso em muitos textos como uma importante ideia a ser defendida para a formação de professores. Destaco que a BCN é uma temática profundamente ligada à produção da ANFOPE, mas compreendida de modo distinto por diferentes sujeitos, o que a faz ser defendida como um projeto de garantia da multiplicidade de experiências de formação docente, como condição para uma formação unitária e orgânica do pedagogo, do educador; apresentado e defendido como um projeto a ser tornado hegemônico nas políticas de formação de professores. [...] Outros modelos curriculares são apresentados e defendidos como o

currículo com ênfase no cotidiano, o modelo emancipador de educação ou o paradigma da educação libertadora, apoiado especialmente no pensamento freireano e na educação popular. (DIAS, 2012, p. 8-9)

Em termos de formação, o espírito pelo qual caminha a proposta curricular nas DCN de 2015 muito se aproxima da perspectiva defendida pela Anfope e seus signatários, tendo sido incorporado boa parte de suas propostas no âmbito do Estado, legitimando sua posição enquanto pensamento hegemônico na área da formação docente. Podemos notar a partir dessa pesquisa que as discussões até aqui desenvolvidas representam tal realidade cujo desvelamento é perceber o caminho ideológico pelo qual a produção do conhecimento segue. No campo do currículo, sem sombra de dúvida, a perspectiva cultural se assenta como principal foco para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Todavia, desloca-se a dimensão cultural da dimensão social, desconsiderando no geral, a estrutura econômica materializadas nas relações de produção que definem as formações sócio-culturais e históricas presentes na constituição de homens e mulheres no espaço e tempo existente, sob determinadas condições. Silveira (2011, p. 36) ao fazer análise sobre o conhecimento como mediação na produção de valor esclarece que os estudos culturais tornou-se objeto de interesse da área acadêmica, por meio de pesquisas e eventos dedicados a produção de estudos sobre cultura, sendo, pois reflexo “de um movimento de intelectuais, autodenominados pós-modernos, e de um projeto maior que se propõe, com crescente sucesso, a remodelar o ensino e a pesquisa na área das ciências humanas e sociais”.

Esta visão possui implicações políticas que refletem as intenções e ações direcionadas a uma visão de mundo, dificultando a proposição de políticas de cunho emancipatório que tenha por objetivo a ação coletiva de fato com base na experiência de classe que leve a uma mobilização social transformadora. Assim, a autora atualiza o debate compreendendo que

Para os pós-modernistas, a centralidade das relações sociais está na língua. Insistem na pluralidade de formações de “poder-discurso” (Foucault) ou de “jogos de linguagem” (Lyotard). Desse modo, estando os sujeitos subsumidos à língua, não existe, fora dos discursos, nenhum padrão externo de verdade e nenhum referencial externo para a construção do conhecimento que não sejam os discursos. Portanto, esquemas interpretativos da realidade, como os produzidos por Marx e Freud, tidos como “totalizantes”, são invalidados. (SILVEIRA, 2011, p. 38)

De modo semelhante ao que ocorre na sequência de conceitos listados pelas DCN de 2015, Silveira (2011) explica o movimento de ressignificação das categorias que foram substituídas por outras, as quais representam a concepção dos novos tempos com base na linguagem, na cultura, no conhecimento local em detrimento da visão estrutural e universal das relações sociais. Assim, ela pontua que

Conceitos como *democracia* substituem o de *revolução*; *movimentos e sujeitos sociais* deslocam o conceito de *classe* e seu correlato *luta de classes*; a *terceira via* substitui a possibilidade de as classes sociais construírem um modo de produção e reprodução da existência diferente do determinado pelo sistema capitalista; o conceito de *Estado* cede lugar para *setor público*, enquanto o *imperialismo* fica ofuscado pela *globalização* ou, quando menos, escamoteado pela categoria *império* de Negri e Hardt. Qualquer política que se volte contra o poder de Estado e da classe dominante é vista como, excessivamente, totalizante ou universalista. (SILVEIRA, 2011, p. 38)

Percorrendo as DCN de 2015 encontramos a ênfase na importância de pensar a formação a partir das vivências sociais e culturais, ética e estética, criatividade, justiça social, equânime e igualitária, gestão democrática, atividades práticas, linguagens, entre outros. Uma vasta relação de conceitos desconexos na construção dos cursos de licenciatura a fim de atender e formar os futuros professores aos desafios colocados pela sociedade do século XXI.

Com efeito, o professor formado, conforme estabelece as DCN de 2015, deverá assim, possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado que se consolidará no seu exercício profissional fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015).

Logo, este educador tem a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico a partir dessas categorias, ainda que se considere o percurso formativo vivenciado. No entanto, há de se mais uma vez indagar sob quais significados emergem estes princípios? E quais fundamentos balizam tais conceitos? Não fica claro no documento legal do lugar de onde se fala e se reivindica esta formação pautada sob a democratização, a interdisciplinaridade e a relevância social que se edificam os princípios adquiridos, ficando a impressão de um acúmulo de informações e habilidades pautadas pelo senso comum, das relações cotidianas que movimentam o espaço escolar.

Entretanto, para uma educação que contribua para a transformação social e a consciência de classe que aventamos com base no materialismo histórico-dialético, ainda isto é insuficiente ou retórico considerando as contradições existentes na formação da classe trabalhadora.

Com base nesse repertório das DCN de 2015, o professor formado estará apto com base no artigo 8º, em linhas gerais:

- Atuar com ética e compromisso, compreendendo seu papel na formação de estudantes, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano a partir de concepção ampla de ensino e aprendizagem com vistas a construção de uma sociedade justa, eqüânime, igualitária (incisos I, II, III );

- Dominar conteúdos e metodologias específicas e pedagógicas, relacionando linguagens midiática, tecnológica e informativa, bem como identificar problemas socioculturais e educacionais de modo investigativo, interativo e propositiva face a realidade de modo a contribuir para a superação de exclusões de várias origens e assim demonstrar consciência da diversidade que respeita as diferenças sociais e culturais (incisos IV, V, VII, VIII);

- Atuar e participar na gestão e organização das instituições escolares, planejando, executando, acompanhando, coordenando, elaborando, avaliando políticas, projetos e programas educacionais, além de promover a cooperação entre escola, família e comunidade (incisos IX, X);

- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre o ensino e a aprendizagem nos diferentes espaços, sobre propostas curriculares, sobre a organização do trabalho e prática pedagógica, utilizando instrumentos adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos objetivando a reflexão sobre a própria prática, além de estudar e compreender criticamente as DCN de 2015 e outras determinações legais como fundamentais para o exercício do magistério (incisos XI, XII, XIII).

O parágrafo único trata das questões atinentes aos professores formados para atuarem junto às populações indígenas, do campo, quilombolas devido as suas particularidades, considerando os incisos anteriores, que dentre outras coisas devem: promover o diálogo entre a comunidade e os outros grupos sociais sobre conhecimentos

e valores, bem como atuar como agentes interculturais para valorização de temas específicos relevantes (incisos I, II, somente).

O tratamento dado nas diretrizes ao egresso é interessante porque imputa tanto aos professores formadores de professores quanto às instituições de ensino superior ações que condicionem o professor a capacidade para atender as exigências estabelecidas. Não a toa, é dedicado 2 artigos sobre o papel da Universidade na promoção do conhecimento e na tarefa do corpo docente em proporcionar estudos, pesquisas, domínio dos conhecimentos desenvolvidos para o exercício profissional dos futuros professores.

Também podemos perceber que o egresso, que é o professor formado, possuirá um conjunto de saberes que darão suporte para sua prática seja ela (s) qual (is) for (rem). Com efeito, percebemos que o professor “bem formado” deverá atuar, trabalhar, dominar, relacionar, promover, identificar, participar, utilizar, estudar e demonstrar toda gama de conhecimentos e habilidades nas diversas funções e ações no espaço escolar, para além do espaço de sala de aula, sendo o responsável pelo sucesso educativo geral.

O que vemos é a intensificação do trabalho docente revestido de propostas objetivas de formação a serviço da ideologia do capital intelectual. São mediações de um projeto que se deseja legitimar no âmbito do magistério, atraindo e formando para o atendimento as exigências mercadológicas. Leher e Evangelista ao analisarem o movimento Todos Pela Educação, cuja ação se reporta de maneira veemente ao papel do professor e sua formação, verificam essa intensificação do trabalho docente na medida em que

O projeto político de formação docente procura objetificar o professor, reconvertê-lo para que atenda às supostas novas demandas à escola. Em troca de seu parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política. Em curtas e rápidas palavras: pede-se que o professor seja o sujeito de sua própria alienação. (LEHER e EVANGELISTA, 2012, p. 13-14)

Podemos perceber que o enriquecimento e refinamento promovido na formação que possa tornar a partir da realidade social, política e econômica, o professor consciente e crítico se restringe ao campo da prática educativa, dos processos de ensino-aprendizagem. É a utilização de fundamentos para a didática e a gestão das questões e problemáticas referentes ao seu exercício direto no ambiente escolar. Como muitos dizem, não é pensar fora da caixa. Porém, o status apregoado é de um professor

altamente articulado e capaz de resolver na urgência os problemas encontrados. Os autores continuam alertando que “na pedagogia que quer o capital”

[...] dezenas de programas de qualificação docente cujos *slogans* precisam ser desconstruídos para que se perceba a dimensão de seus comprometimentos subjacentes. Tais *slogans* provêm de inúmeras fontes, nacionais e internacionais, oficiais e acadêmicas. Entre eles ressaltamos: professor comunitário, professor inclusivo, professor multifuncional, professor gestor, professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado. [...] Este rol de labéus caracteriza o que Triches (2010) denomina superprofessor. Entre suas atribuições estão as de resolver problemas sociais e econômicos; responsabilizar-se pelo sucesso dos alunos; levar o aluno a aprender a aprender; não sofrer com as condições de trabalho; acreditar que salários não têm relação com condições de ensino; acreditar que salas cheias não interferem na relação ensino-aprendizagem; ser agente da inovação e empreendedor. A pedagogia do capital em andamento supõe convencer os professores de que sua intervenção, de fato, solucionará os problemas socioeconômicos do país. (ibid, p. 12-13)

A conjunção da formação com o trabalho docente correlacionados em princípios e demandas que se exigem na atividade em si são articulações planejadas de controle e regulação necessários aos critérios estabelecidos para a avaliação da educação e responsabilização do professor pela disseminação do ensino, da aprendizagem e da gestão. Isto é, no discurso de formação ampliada também encontramos a lógica da responsabilização individual que exige um comprometimento do professor na sua preparação intelectual, profissional, social e cultural, dos alunos, da escola pública que contribuirá de maneira redentora para o desenvolvimento do país.

Baseada no individualismo apregoado pelo neoliberalismo, a responsabilização é parte da profissionalização dos sujeitos sociais, aliados a meritocracia e competências, característica da formação de trabalhador de novo tipo nas relações de produção. Conforme esclarece Macedo “a sociedade pós-moderna aderiu a lógica da responsabilidade social, [...] [enquanto] princípio que informa e organiza a ‘sociedade pós-capitalista’. [...] Esta responsabilidade social não é exclusivamente da empresa, mas da escola, da universidade, do hospital etc.[...] ela equilibra, de certa forma, o poder que cada uma das instituições tem na atuação da economia mundializada” (2011, p. 103).

O professor, constituído de um vasto repertório deverá ser o protagonista das mudanças na educação engendradas pelas mudanças na produção, se apropriando do conhecimento e dos instrumentos que são imprescindíveis ao desenvolvimento

econômico da produção de bens, serviços, mercadorias, consumo e distribuição, produção da ciência e da tecnologia, além de contribuir para uma sociedade justa, equânime, igualitária, conforme prevê as DCN de 2015.

A atuação do professor deverá se voltar para os processos além da sala de aula, envolvendo-se também nas tarefas de coordenação, gestão, avaliação e implementação do projeto pedagógico. Cabe ressaltar que, mais uma vez, a referência feita pelas DCN de 2015 ao projeto pedagógico não faz menção ao termo *político*, com o qual muitos autores da área de planejamento vêm debatendo a necessidade da perspectiva política no processo de planejamento, elaboração e execução do projeto pedagógico. Registrado 18 (dezoito) vezes no documento legal, em nenhum deles o termo é definido, muito menos quando se trata dos PPP, PPI, PPC, PDI que circunscrevem-se apenas nas dimensões administrativas, institucionais e pedagógicas. Todavia, a ausência do termo já demonstra a perspectiva política em que se enquadra a resolução, sem aprofundar o debate ou provocar polêmicas, promovendo o consenso e a conformação social e educacional ao projeto hegemônico em curso. Assim, podem considerar o documento uma norma meramente técnica e instrumental, escamoteando a luta de classe subjacente. Saviani, nos alerta sobre esta relação em que, apesar de educação e política serem práticas distintas, são inseparáveis, pois

[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao dissolver-se a especificidade da contribuição pedagógica, se anula, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 2012a, p. 88)

Como menciona Saviani, a política não está dissociada da educação, e, por isso a formação e atuação do professor está atrelada aos aspectos políticos e econômicos que definem a formulação de programas e projetos educacionais atualmente. Neste caso, a atuação do professor serve a produtividade do conhecimento significativo exigidas para a formação de alunos futuros trabalhadores.

Para pensar e agir sobre sua prática sob o domínio dos conhecimentos, identificamos que a realização de pesquisas e os estudos sobre as políticas estabelecidas nas DCN de 2015 corroboram para que os organismos supranacionais e o empresariado brasileiro defendem, orientam e fazem aplicar na educação, em geral, e na formação docente, em particular, como resgata Neto e Shiroma (2015) sobre o documento da Unesco no que se refere ao desenvolvimento profissional docente

“[...] aprende a ser docente através da reflexão sobre a própria prática, processo que demanda esquemas e modelos que propiciam uma aprendizagem compartilhada acerca das situações que se enfrentam cotidianamente nos contextos peculiares em que se ensina a grupos de alunos diversos” (UNESCO, 2013, p. 57, tradução nossa apud NETO e SHIROMA, 2015, p. 9).

As reflexões da prática e dos processos cotidianos exigem um professor reflexivo, otimista e capacitado ao enfrentamento de contextos e grupos diversos no âmbito da escola. É preciso inovar, com ferramentas que lhe permita pensar e modificar as aprendizagens, tornando-se protagonista da mobilização educacional, bem como adquirir experiências e saberes na vivência da escola, por isso tão importante é o elenco de habilidades que o professor formado deve absorver no processo formativo.

Ao analisar as DCN de Pedagogia aprovadas em 2006 pelo Parecer CNE/CP nº3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, que tiveram inúmeras contribuições acerca do formato e da concepção do curso, perfil e currículo, Libâneo (2006) faz uma análise importante sobre as questões teórico-metodológicas delineadas pelo documento legal, observando os significados de cada proposta apresentada, ao que ele conclui está carregada de “imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, inclusive este se tornou o título do texto pelo qual realiza a investigação. Cabe dizer que as DCN de 2015 incorporou os preceitos definidos na DCNP de 2006, em alguns artigos que foram totalmente transcritos sobre os sentidos da formação, do currículo, da docência.

Deste modo, concordamos com Libâneo que em sua análise sobre as funções docentes em atuar na gestão e participar dela ocorre algo semelhante em 2006 que “[...] Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola”, ele considera que “as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo” (2006, p. 845).

Isto podemos afirmar também nas DCN de 2015, o que nos leva a compreender que tais imprecisões integram estratégias e justificativas para ampliar o conceito de docência e constituir ao que Triches e Evangelista denominaram de “professor reconvertido em *superprofessor*, com muitas tarefas e pouca formação”. (TRICHES e EVANGELISTA, 2012, p. 4).

O sentido de gestão presente nas DCN de 2015 em que o professor deverá dela participar e atuar tem relação não como dirigente da escola, mas sim para o gerenciamento dos processos referidos ao ensino e a aprendizagem, ao comunitário, ao afetivo, ao financeiro, a administração do conhecimento, entre outros, significa administrar os conflitos e promover o consenso para a convivência e a cidadania, campo de promoção da responsabilização com resultados, participação, envolvimento e alcance de metas estabelecidas e mediadas pela gerência competente do conhecimento como ocorre na empresa.

Podemos ver que a ampliação da função docente não é aleatória e encontramos em diversos documentos dos organismos supranacionais apontamentos sobre as tarefas pelas quais o professor deve se submeter para as aprendizagens e os processos pedagógicos ocorrerem de modo satisfatório, uma vez que

O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças e a capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas. (BM, 2014, p. 50)

Com efeito, a relação entre a gestão e a função docente encaminhada pela resolução articula a materialização em cursos de licenciatura de um novo perfil do professor, dinâmico, preparado, eficiente e multifacetado capaz de desenvolver diversas ações em prol do sucesso pedagógico. Entretanto, consideramos ser uma atualização das funções do trabalhador no modo de produção capitalista que lhe exige características novas para atender as demandas existentes tendo como princípios norteadores a formação do capital intelectual, a resiliência nas relações, a adaptabilidade e flexibilidade necessárias as transformações em curso na produção em geral, e na educação, em particular.

Outro aspecto presente no artigo 8º da resolução é a necessidade da pesquisa e da busca pelo aprimoramento da função por meio do conhecimento e dos estudos que possibilitará a aplicação de pesquisas nas diversas áreas da educação para subsidiar e solucionar os problemas na prática, além de colocar o professor num processo de formação permanente, pois a dinâmica dos processos produtivos requer uma atualização

constante para o êxito da sociabilidade do capital. Concordamos com Triches e Evangelista que traz à luz Gomes (2006, p. 42 apud 2012, p. 2) para concluir que “é necessário ao capital escravizar a educação aos seus interesses, pois ela é um vetor estratégico de concretização da dominação, da exploração ou da emancipação humana”.

Os capítulos IV e V da Resolução CNE/CP nº 2/2015 possuem um caráter estrutural da organização dos cursos de licenciaturas, tratando de questões relativas a abrangência por titulação em nível de graduação, a organização da matriz curricular distribuída em núcleos e a carga horária e suas respectivas funções. Entretanto, as discussões acerca do formato do curso suscitaram alguns debates importantes, principalmente relativos ao tempo de duração dos cursos, espaço e locus de formação.

As DCN de 2015 admitem que a formação inicial para os profissionais do magistério da educação básica, feita em nível superior, compreenderá tipos de cursos diferenciados, quais sejam: I- cursos de graduação de licenciatura, que implicam uma formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação a qual deverá ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural; II- cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III- cursos de segunda licenciatura, devendo obrigatoriamente a instituição formadora definir no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II. (art.9º, §1º, § 2º, § 3º).

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 recupera o exposto pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001, que tratou das diretrizes dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no que tange a definição do sentido de licenciatura, bem como da certificação adquirida por esta formação, a saber:

**A licenciatura é uma licença**, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. **A rigor, no âmbito do ensino público**, esta licença só se completa após o resultado **bem sucedido do estágio probatório exigido por lei**. **O diploma de licenciado pelo ensino superior** é o documento oficial que **atesta a concessão de uma licença**. No caso em questão, trata-se de um **título acadêmico** obtido em curso superior que faculta ao seu portador o **exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas**

**as formas de ingresso**, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).[grifos nossos] (PARECER CNE/CP, 2015, p. 27-28)

As exigências apresentadas encontram legitimidade nas legislações que regem a sociedade e a educação, que tratam da necessidade de profissionalização do educador, uma vez que a docência no Brasil por muito tempo não possuía caráter de política pública, ganhando importância após a independência do país, a partir do século XIX quando começa o processo de instrução popular. Daí que, em diferentes períodos, a constituição de cursos e espaços para a formação do educador foi tornando-se realidade a partir da construção de escolas de primeiras letras, na qual o professor arcava com sua formação, em seguida pelas escolas normais, de nível médio, depois a constituição de institutos superiores até chegar nas faculdades e universidades, obviamente modelados por grandes reformas ocorridas na educação e instituídas por aparato legal. (SAVIANI, 2012b).

O Parecer CNE/CP nº28/2001, bem como as DCN de 2015 se embasam nas determinações legais para dar tratamento ao sentido de licenciatura, cuja força emana, principalmente da LDBen nº9394/96, na qual define em seu artigo 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

As pesquisas apresentadas pelo parecer de 2015 demonstram, dentre outras coisas, que em todos os níveis da educação básica, ainda encontramos docentes sem a formação em nível superior, com percentuais maiores na educação infantil e ensino fundamental (cerca de 40% e 27%, respectivamente). Esse percentual cai consideravelmente no ensino médio, para 7%, aproximadamente, além de demonstrar em pesquisa hipotética, que professores formados em área específica também atuam em outras áreas que se relacionam (Fonte Inep, 2013). A partir de tais pesquisas e estudos (fontes da Unesco, do Talis, entre outros estão presentes) o parecer conclui a necessidade de repensar, e, portanto, reorganizar a formação no magistério da educação básica garantindo assim, a compreensão dos processos de organização e gestão do espaço escolar. (p. 21)

Todavia, outra característica que este esconde, mas se evidencia em sua concepção é a desvalorização histórica que acometeu a formação docente no Brasil, com arranjos

de atuação sem formação (professores leigos), sem organização política de Estado, com espaços restritos ou conteúdos pragmatistas, a formação restrita ao ensino, sem considerar a ciência da educação com seus fundamentos, além de verificar o montante da oferta nas mãos das organizações privadas de ensino, com o compromisso muito mais no consumo do que no compromisso social e político em ofertar educação. Outro fator, diz respeito a pouca oferta de vagas nas instituições de educação básica sejam públicas ou privadas para o exercício do magistério, submetendo professores a lecionar em suas áreas de formação e em outras, ou fazer crescer a virtuosa carência existente sem o devido processo seletivo previsto em lei, atendendo a contratos e terceirizações que precarizam cada vez mais a função e deixa duvidosa a seleção.

Importante dizer que ao se estabelecer que a ‘formação inicial em nível superior deve ser ofertada, *preferencialmente*, de forma presencial’ fica subentendido que a formação inicial tanto pode ser no espaço físico da universidade quanto no espaço virtual. Inúmeras são as discussões que denunciam e fazem a crítica em torno da legislação, uma vez que deixa em aberto tal perspectiva, reforçando a articulação do Estado com a iniciativa privada. O termo utilizado ‘preferencial’ é o que pode ser, mas não o que deve ser.

Um certo estranhamento se nota ao observar que em todo parecer ou resolução encontramos poucas referências sobre a necessidade da formação inicial e continuada no espaço da universidade, fazendo menção genérica a institutos/instituições/ensino superior ou centros de formação. É o que a Anfope nos anos 2000 alertava no processo de reformulação das diretrizes curriculares sobre o local de formação

[...] o forte viés, presente no documento em análise, de institucionalizar a formação de professores nos institutos superiores de educação como local exclusivo para tal missão, em vez de indicar fortemente a responsabilidade da instituição universitária como lócus preferencial para o enfrentamento de tal tarefa (ANFOPE, 2001)

Outra questão importante refere-se a formação pedagógica para os profissionais não –licenciados, o que já rendeu intensos debates acerca do processo de formação e atuação de graduados no campo do magistério, o qual deverá ter carga horária mínima variável de 1000 (mil) a 1400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida, tendo um caráter emergencial e provisório. Proposta esta legitimada também pela LDBen 9394/96, em seu artigo 63 e retomada no debate em torno da importância de fazer-se professor que implique a aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos

sobre os fundamentos da educação. O Parecer 2015 observa a proliferação de cursos de formação pedagógica ofertados pelas universidades privadas, encontrando um caminho mais rápido para um novo local de trabalho, além da predominância da educação a distância neste setor.

Ele deverá ter estágio supervisionado de 300 horas e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, além dos fundamentos da área pretendida e, seguindo as normas previstas em toda resolução. A ideia inicial da formação pedagógica tem origem na solução dada pelo Estado em promover programas especiais, conforme previsto na Resolução CNE/CP 02/97 que tinha o objetivo de “suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, procurando seguir a orientação presente na Lei 9.394/96, qual seja, a de proporcionar via de acesso ao magistério aos portadores de diploma de cursos superiores distintos das licenciaturas (Art 63, II)” (BRASIL, 2001).

Segundo o parecer, o entendimento era que seria “desejável integrar legalmente à carreira do magistério os profissionais que poderiam eventualmente já estar atuando com autorização para exercício da docência concedida a título precário devido a grande incidência de profissionais leigos, com diploma de nível superior com poucos profissionais habilitados ao magistério em determinada localidade” (BRASIL, 2001).

A ideia era somente possibilitar esta formação nos casos em que não houvesse carência de professores nas diferentes localidades, porém, segundo o próprio parecer, o que se viu na conta desse procedimento foi que “enormes contingentes de profissionais têm sido formados em cidades nas quais não há carência de professores, aproveitando-se do disposto na Resolução CNE/CP 02/97” (BRASIL, 2001). No caso atual, as universidades privadas tem possibilitado fortemente a migração de diplomados em diversas áreas ao campo da educação, por via mais rápida. De tal modo, o formado ganha assim, o peso que se confere a licenciatura plena, embora por caminhos desenvolvidos de maneiras diferentes, com diploma que lhe habilite a licenciar-se na área que realizou tal formação, o que configura mais uma contradição expressa na lei, pois a nosso ver, coloca o peso da formação em licenciatura de forma rasa e ainda precária, desvalorizando no conteúdo e na forma o magistério.

Em sequência, o espírito do sentido de docência e da formação para o trabalho do professor que encontramos formulados nas DCN de 2006 para o curso de Pedagogia também são aplicados para as DCN de 2015, posto que ambas preveem para a

organização do curso de formação inicial com base nos princípios aqui apresentados no âmbito da qualificação e profissionalização para atender as exigências dos novos tempos, que significam dominar o conhecimento por meio da produção científica, pedagógica, tecnológica e das experiências culturais para atender a agenda política e econômica estabelecida pelo capital ao século XXI, garantindo sua sociabilidade produtiva e lucrativa. Assim, define em seu artigo 12 a estrutura curricular dividida em núcleos sob três formas: núcleo de estudos de formação geral; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.<sup>37</sup>

Podemos encontrar no documento técnico Produto II emitido pelo projeto CNE/UNESCO por meio de consultoria feita pelo professor Neves as orientações no processo de reformulação das DCN de 2015 cujo texto elaborado retoma o processo a época, quando da construção da primeira diretriz aprovada em 2001 para os cursos de graduação, licenciatura plena a partir das determinações da LDBen 9394/96, elementos que se coadunam com as aceções defendidas pela resolução aprovada em 2015.

O autor faz referência ao documento elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação – FOGRAD que realizou nos anos 2000 uma oficina tendo como resultado a elaboração de um documento que tratou da orientação curricular para as IES brasileiras com o objetivo de formular em seus cursos novas oportunidades em torno dos currículos tendo em vista a necessidade de adequação ao “novo momento de transformações” pelo qual passava o país. O sentido expresso nesse produto se relaciona bastante com aquele que as DCN de 2015 propõem de diversificação do conhecimento e dos processos pedagógicos e culturais, caráter flexível e integracionista dos conteúdos e métodos com vistas a atender aos novos desafios colocados pela escola e pela universidade diante da formação, entre outros, a saber:

“a permeabilidade às transformações, a interdisciplinaridade, a formação integrada à realidade social, a necessidade da educação continuada, a articulação teoria–prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todas estas dimensões, entretanto, devem articular-se a partir de um projeto pedagógico que, construído coletivamente, integraria tanto os diferentes cursos no projeto institucional, quanto as diversas dimensões curriculares na concepção global de cada curso”. (DOCUMENTO TÉCNICO PRODUTO I, 2014, p. 11)

---

<sup>37</sup> Na Resolução CNE/CP nº 1/2006 para o curso de Pedagogia, encontramos os núcleos divididos com os seguintes termos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores.

Assim, podemos identificar o trajeto pelo qual caminha as DCN de 2015, sabendo o sentido que se deseja alcançar para o trabalhador da educação básica, retirando-lhe uma característica de dirigente e intelectual que utiliza do conhecimento e das relações para entender e transformar a realidade e o homem a partir de sua perspectiva histórica e ontológica de formação para injetar-lhe tecnicidade e gerenciamento necessário ao movimento próprio da sociedade capitalista, incorporando a concepção de diversidade e interdisciplinaridade como elementos centrais ao projeto social desenvolvimentista para alavancar as forças produtivas do capital.

Esta tarefa é tratada no âmbito da universidade no processo de reformulação dos cursos de graduação que prescindam de um sentido inovador com flexibilidade acadêmica e científica na oferta de um ensino de qualidade para atender as demandas de uma sociedade tecnológica modernizante. No Documento Técnico III do Projeto CNE/UNESCO isto é reforçado pelas conclusões feitas em oficina de trabalho realizada em maio de 2015 com a participação de representantes de universidades públicas e particulares, entre outras representações de entidades acadêmicas e científicas para subsidiar a revisão das DCN de 2015, na qual compreendem que

A tendência mundial é de cursos sequenciais com ciclos de curta duração, com currículos flexíveis, fundamentados em base científica ampla. A formação mais especializada pode tornar-se rapidamente obsoleta. O profissional com formação mais científica e interdisciplinar se adapta facilmente a mercados de trabalho altamente instáveis. (DOCUMENTO TÉCNICO PRODUTO III, 2015, s/p)

Nesse espírito também se desenvolve as diretrizes para os cursos de nível superior, especialmente, as licenciaturas. Deveras que imbuídos desta perspectiva, a organização curricular distribuídas por núcleos supracitados deverão garantir a profusão de conhecimentos e práticas que remetam a materialização do projeto educacional em curso, respeitando a diversidade regional e global, bem como a autonomia pedagógica.

*O núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e das interdisciplinaridades* deve articular os princípios de diversas áreas e da educação, a promoção e participação da gestão democrática; o conhecimento e tecnologia no ensino-aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural; conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano; diagnósticos sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, identificando diferentes forças, interesses e contradições relativos à educação e articulados a

atividades educativas; pesquisas e estudos dos conteúdos específicos e pedagógicos; decodificação de diferentes linguagens; pesquisa e estudos das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, diversidade, educação ambiental, ética, estética, ludicidade no contexto da profissão, em consonância com a pesquisa, a extensão e a prática educativa, bem como estudo da legislação e da gestão educacional. (art. 12, parágrafo I).

No que tange ao *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (específicos e pedagógicos) das áreas de atuação* deverá atender as demandas de investigação, avaliação, pesquisa e aplicação ao campo da educação sobre os processos educacionais e de gestão; textos e materiais midiáticos no processo de ensino-aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural; estudos dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, bem como da didática, teoria e prática, legislação e políticas de financiamento, avaliação e currículo; contribuições de conhecimentos pedagógico, filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural (artigo 12, parágrafo II).

Referente ao *núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular* a ideia é a reserva de carga horária para a participação em seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica e a docência, residência docente, monitoria e extensão, atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas, propiciando vivências nas diferentes áreas do campo educacional; mobilidade estudantil, intercâmbio, atividades de comunicação e expressão visando apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexão com a vida social, tudo isso previsto no PPI e PPC das instituições (artigo 12, parágrafo III).

Primeiramente, é recorrente nas DCN de 2015 conter um empilhamento de conceitos e vocábulos que a formação deve dar conta, articulando o projeto da universidade com as demandas das orientações internacionais dos blocos econômicos de internacionalização da ciência, tecnologia e inovação. Não é novidade saber que parte dessas orientações às faculdades de educação em determinados cursos de licenciatura como a Pedagogia, por exemplo, possui como repertório os processos supracitados de pesquisa e estudos sobre a realidade educacional, a didática, avaliação e fundamentos da educação, entretanto, nos demais cursos a dedicação maior se dá em suas respectivas

áreas específicas com pouca ênfase nas questões referentes aos fundamentos da educação, o que torna os estudos das políticas educacionais, da gestão dos sistemas, avaliação e currículo pouco funcional na formação de professores, desvalorizando assim o caráter da licenciatura.

Outro aspecto é a pouca diferenciação entre o núcleo I de formação geral e o núcleo II de aprofundamento e diversificação de estudos, posto que, grosso modo, exigem-se nos currículos os mesmos aspectos de investigação e pesquisa dos conhecimentos pedagógicos e dos fundamentos da educação acrescidos de contribuições de conhecimentos de outras áreas das ciências humanas e exatas. Já o núcleo III é estritamente operacional no que tange a promoção de ações em torno da prática curricular no campo de estágios e eventos já ofertados pelas universidades, em grande medida, nas instituições públicas.

Saviani (2012b) ao fazer análise das DCN de Pedagogia sobre os núcleos organizados para o curso, afirma que se apresentam muito mais como “uma lista de tarefas e um conjunto de exortações mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos”. Ele continua

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vêm prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. (SAVIANI, 2012b p. 58)

O autor ainda compreende que parte desse resultado definido nas DCN para o curso de Pedagogia é devido (fazendo uma autocrítica) ao movimento desencadeado nos anos de 1980 no processo de realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação, sob a qual não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas a formação do educador, se debruçando em grande medida a regulamentação e organização dos cursos, dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referente ao próprio significado e conteúdo curricular da Pedagogia e dos demais cursos.

Isso também se assemelha ao processo de discussão e revisão das diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério aprovadas em 2015. As questões atinentes a estrutura curricular e o formato do curso

são os aspectos predominantes da análise das DCN, visando atender as exigências da pedagogia que deseja o capital.

Assim, Saviani pondera ao tratar das DCN de Pedagogia aprovadas em 2006 que

[...] Considerando-se o clima cultural hoje vigente; levando-se em conta a característica do CNE como um órgão que reflete a visão dominante e que, dadas as relações amistosas entre os conselheiros, induz à conciliação; tendo em vista, ainda, que disposições anteriores ao próprio conselho [...] conceituaram as diretrizes curriculares dando-lhes uma ampla margem de fluidez em nome de se conceder às instituições flexibilidade e criatividade na organização dos currículos; dificilmente as Diretrizes para o curso de Pedagogia poderiam distanciar-se muito daquilo que consta do documento aprovado. (2012b, p. 59)

Esta análise também está presente no parecer e na resolução das DCN de 2015, uma vez que o parecer deixa claro o ambiente conciliatório por votação unânime do documento, além da incorporação de vários temas e propostas advindos das entidades acadêmicas e científicas como é o caso da Anfope. Apesar da realização de discussões por meio do Fórum Nacional, de audiências públicas e reuniões, além de sugestões e críticas em canal aberto na internet onde de forma individual, qualquer pessoa pudesse opinar sobre o documento, o debate não extrapolou os muros das universidades/ entidades, não chegando ao chão da escola e outros espaços que debatem o tema da formação, pouco se apresentando o contraditório e divergências atinentes ao tema.

Será que o documento caminhou no consenso a tal ponto de fazer representar os anseios dos que lutam pela valorização do educador em sua perspectiva emancipatória? Bem se vê o ambiente estabelecido de maneira negociada, onde discussões de ponto de vistas diferentes não representaram enfrentamento do sentido maior em que se edificou as DCN de 2015. No âmbito das DCN para o curso de Pedagogia percebemos um intenso debate e a movimentação de muitos educadores, estudantes na elaboração desse documento. No documento atual, o movimento se enclausurou em reuniões, fóruns e seminários, circunscrito no âmbito acadêmico e institucional.

Na concepção de determinados conselheiros do CNE que participaram das discussões, bem como das entidades acadêmicas, a análise é que as DCN de 2015 são um avanço na luta pela formação de professores, uma vitória na organização de um currículo que atenda as demandas existentes e um caminho a valorização do professor. Entretanto, apesar de ter um tom progressista, as diretrizes ainda não se configuram como projeto alternativo e, sim uma solução negociada que atende a gregos e troianos,

sem dar conta de promover uma formação omnilateral, a autonomia e a potencialidade criativa de sujeitos sociais em educação.

Ao que nos interessa, as DCN de 2015 coloca no núcleo I uma discussão importante sobre a relação educação e trabalho enquanto pesquisa e parte dos temas gerais sobre a ciência Pedagogia. Entretanto, desconsidera toda produção existente e que se tornou um campo/linha/área de pesquisa por meio da investigação e da ação sob fundamentos teórico-epistemológico estruturados em torno da perspectiva histórica-dialética marxista que a nosso ver, conforme nos alerta Kuenzer (1991) em seu estado da arte, o sentido é da relação trabalho e educação, uma vez que “reflete, mais do que uma diferença semântica, [e sim] uma concepção teórica fundamentada em uma opção política”, e por entendermos ser o trabalho a categoria central que desenvolve o homem e o forma, na relação com o ambiente existente, se apropriando deste e modificando-o, num processo dialético.

Isto é parte de um arcabouço teórico que fazem a leitura de categorias que nos indicam o estudo da realidade existente, na qual inúmeros grupos de pesquisa e de trabalho, movimentos sociais, de educadores e coletivos se filiam a este campo de estudos desenvolvidos no âmbito da economia política da educação desde os anos de 1960 (KUENZER, 1991). No entanto, as DCN de 2015 ignoram todo este processo, desconsiderando a centralidade da categoria trabalho e sua relação com a educação enquanto princípio educativo para a formação do educador, tratando-a no aspecto ao que Kuenzer analisa sob a polissemia da categoria trabalho e suas manipulações no âmbito das políticas educacionais, apontando assim duas concepções nesta relação, quais sejam:

[...] a que assume esta relação a partir do trabalhador, no âmbito do trabalho coletivo, como um "aluno" que já ocupa um posto de trabalho e que está na condição de futuro componente da reserva ou da ativa no mercado de trabalho; a que assume esta relação a partir de "agência formadora", subtendendo-se aí o caráter mediador do Estado, que indicará a existência de distintas formas educativas para distintos grupos de trabalhadores, o que revestirá a "educação básica" de distintas concepções. (KUENZER, 1991, p. 93-94)

Desta maneira, entendemos que a categoria trabalho na ótica das DCN de 2015 encontram-se na dimensão a partir da agência formadora, sob a qual a formação volta-se a atender as necessidades dos sistemas de ensino subordinados às políticas desenvolvidas pelo Estado sob a lógica das orientações dos grupos dominantes a serviço do capital.

Por outro lado, é preciso resistir e defender a centralidade da categoria trabalho nas discussões sobre a formação do educador que significa, segundo Freitas (2002)

[...] a possibilidade concreta de armar-se teoricamente no sentido de oposição à lógica que está posta pelas políticas neoliberais e pela política educacional atual, que é a redução do trabalho à capacidade de empregabilidade ou laborabilidade, uma “nova” competência geral propugnada pelas diretrizes oficiais [...]. (FREITAS, 2002, p. 159)

No que tange ao núcleo III de eixo operacional com o objetivo de enriquecer o currículo, as propostas de desenvolvimento ativo do currículo e dos saberes articulados reforçam e/ou promovem as ações em cursos procedentes de programas desenvolvidos pelos órgãos do Estado em articulação as orientações dos organismos supranacionais de pactuação, acordos, convênios e projetos, como é o caso educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros.

Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que se destina ao desenvolvimento de projetos de educação nas escolas da rede pública da educação básica pelos estudantes de licenciatura das universidades públicas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR cuja ideia é ter dentro de um ambiente virtual para realização de cursos gratuitos, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência que destina-se a consolidação de licenciaturas para elevar a qualidade da graduação por meio de novas formas de gestão, práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador, além de atividades desenvolvidas por grupos de pesquisas, professores e coletivos que servem ao avanço da formação. São partes de um projeto que visa a flexibilização e reestruturação da universidade com vistas a inovação e modernização necessárias a produtividade e movimentação do conhecimento articulado entre o social e o econômico.

Isto tem relação quando se trata da mobilidade estudantil e intercâmbio previstos também pelas DCN de 2015, cuja forma de promoção se dá por meio de acordos e convênios birregionais, na qual o Mercosul e a UE são os maiores articuladores de tal processo, firmando estratégias entre os países componentes dos blocos com o objetivo de estabelecer relações comerciais e serviços através de declarações, fóruns empresariais, acordos, que dentre outros aspectos, teve maior relevância o reconhecimento da necessidade de investimento em ciência, tecnologia e inovação para o desenvolvimento, apontando o espaço da universidade ser o lócus fundamental para a

execução dos objetivos estabelecidos para a educação, bem como ressignificando sua oferta e função a fim de ser o local comum e transitável de estudantes e trabalhadores para o intercâmbio de conhecimentos por mediação de programas entre UE-ALC (SILVEIRA, 2015b).

A ideia é a construção de um espaço educacional comum em que se promova a livre circulação de pesquisadores, docentes e estudantes entre os diferentes países da América Latina e Europa. Com forte atividade, o Setor Educacional do Mercosul por meio de diversos programas que realiza a mobilidade estudantil e de docentes encabeça este processo com o objetivo de

[...] promover um movimento sincrônico de sistemas de educação superior, entre blocos e intrabloco, com o fito de fortalecer um sistema de transferência e validação de créditos interinstitucional e internacional. Prevê-se instituir as condições necessárias para solidificar a interface entre pesquisa e inovação, facilitando a transferência e adaptação de tecnologia às empresas (UE-ALC, Declaração de Madrid, 2010). (ibid, p. 119)

Neste processo, a educação passa a cumprir papel decisivo na produção de conhecimento e na formação para o trabalho atrelado à pesquisa e a qualificação para o desenvolvimento econômico que servirão ao processo de internacionalização/regionalização da ciência e tecnologia e, conseqüentemente, da economia por mediação das políticas de ciência, tecnologia e inovação, a qual tem-se estabelecido em cursos de graduação, com expansão nas licenciaturas. (ibid, p. 120)

Passando adiante, nos deparamos nas DCN de 2015 com a estrutura do curso em termos de carga horária e suas respectivas funções, na qual a resolução define que os cursos de formação inicial em nível superior, considerando a ‘multirreferencialidade’ e complexidade dos estudos que os englobam por áreas específica ou interdisciplinar junto a formação docente devem ser organizados, conforme o artigo 13 com no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

- Pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Muitas foram as discussões no âmbito da formação de professores sobre a carga horária dos cursos, bem como a relação entre teoria e prática necessária a vivência da experiência docente. As DCN de 2001 estabeleciam o mínimo para a carga horária total do curso de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, com as mesmas distribuições que encontramos presentes nas diretrizes de 2015.

Ao fazermos o debate, diante da gama de conhecimentos que o professor deverá adquirir ao final da formação, o curso de licenciatura deverá congrega em 3.200 horas com o objetivo de formar o pesquisador, o gestor e o professor dentro da docência. Como fazê-lo de maneira fundamentada e coerente, sem aligeiramento desta formação?

O PNE em sua estratégia 15.6 da meta 15 sinaliza como deverá ser organizado o curso de formação de professores, a saber:

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), **dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação** básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (PNE, 2014)

A necessidade de reformulação das diretrizes para a formação docente foi afirmada pelo plano, com vistas a mudança de maneira inovadora para a docência que pese a renovação pedagógica com o aprendizado do aluno, incluindo dentre outros, os conhecimentos didáticos e pedagógicos por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, estimulando-se cada vez mais a formação pela inovação da técnica e dos saberes imprescindíveis ao mundo do trabalho e da acumulação capitalista. Segundo Helena de Freitas (2014) ao analisar o item 15.6 do PNE referente a formação de professores, aponta que

O que está em jogo, na realidade, é a tentativa de diferentes setores - entre os quais se destaca o empresariado organizado no Todos pela Educação - de impor a concepção de um currículo nacional obrigatório, padronizado, que crie as condições para avaliar estudantes, professores e escolas [...] baseando-se na política de responsabilização educacional fundamentada na meritocracia e na distribuição de bônus e incentivos a escolas, gestores e comunidade escolar com melhor desempenho nas provas nacionais[...] (FREITAS, 2014, p. 439)

Podemos ver que a ênfase na revisão dos cursos a partir da aprovação do PNE 2014 teve como objetivo reorganizar a educação por meio de uma política nacional de formação, avaliação, financiamento e gestão que congreguem projetos e planos advindos das orientações das agências supranacionais em conjunto com os empresários de modo a possibilitar a interferência no espaço público que esteja aliada aos interesses do mercado mundial.

As DCN de 2015 propõem no âmbito dessa distribuição por meio da carga horária a “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários a docência” (BRASIL, 2015, p. 30-31), o que trata da promoção da prática de ensino e do estágio supervisionado. A atribuição do tempo e duração para a preparação do futuro professor relacionando ensino, pesquisa e extensão não aprofunda o significado desse processo dialético e contraditório pelo qual se manifesta. A LDBen 9394/96 apontou para a formação em nível superior as características principais que balizem os cursos, considerando a autonomia da universidade, dentre elas a prática e o estágio supervisionado enquanto elementos que delimitam o padrão de qualidade da formação para o trabalho docente. Segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001, a qual as DCN de 2015 recorrem para definir a prática curricular diz que

[...] o padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (BRASIL, 2001, p. 5)

Esta visão flexível e global acompanha os fins e objetivos das diretrizes de 2015 para a formação docente uma vez que os condicionantes da pós-modernidade adentram o espaço escolar, devendo assim, adequar a formação a esses paradigmas.

A LDBen 9394/96 garante no ensino superior a realização da formação dentro dos 200 dias de efetivo trabalho acadêmico (art. 47), assegurada a autonomia de organização de seus cursos, currículo e programa, bem como a prática de ensino prevista no artigo 65 que estabelece “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, cuja carga horária é componente obrigatório na integralização do curso. Em conjunto, determina a obrigatoriedade do estágio, com a garantia das condições de realização do discente nos locais próprios, conforme prevê o artigo 82 e parágrafo único da LDBen 9394/96, que diz

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Sendo assim, o Parecer CNE/CP nº 2 de 2015 se vale do Parecer CNE/CP nº 2/2001 para definir a compreensão da prática no espaço da formação e sua relação com o conhecimento teórico produzido ao enfatizar que

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2015, p. 31).

Isso significa dizer que a prática é uma produção que dar suporte as atividades acadêmico-científicas, aplicando aquilo que se aprende no espaço formativo e emoldurando o educador no processo de ensino-aprendizagem. Como indica o Parecer CNE/CP nº 28/2001 “esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar”.

Outro aspecto referente a relação entre teoria e prática tem a ver com o estágio supervisionado, o qual definem como

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015).

O estágio supervisionado, portanto, é o principal elemento de intersecção entre a formação teórica em choque com a realidade, pois que compreende-se em sua materialidade o processo dialético que edifica as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas no espaço inserido. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 considera ser este o momento obrigatório e fundamental, “sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença”, propício, portanto, para reparar o futuro profissional para seu ambiente de trabalho.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015 recorre ao Parecer CNE/CP nº 15/2005 para diferenciar a prática como componente curricular realizada durante o curso e o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório definido conforme a autonomia da universidade. Assim explicita que

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2015).

Podemos compreender que a prática curricular e o estágio supervisionado possuem objetivos e finalidades aparentemente diferentes, porém se constituem enquanto lócus de pensar e agir o sentido do trabalho no âmbito das relações sociais em geral, e escolar, em particular. Distingue-se um do outro pelo fato de que a prática é a

experimentação com base nos conhecimentos produzidos na formação para o exercício da docência, por meio de métodos, projetos, experimentos, entre outros, pondo em uso as competências e habilidades desenvolvidas em atividades ou disciplinas ao longo do curso. Já o estágio, é a inserção do aluno no ambiente de trabalho que observa, analisa, compreende, atua, experimenta e/ou acompanha o desenvolvimento de situações do exercício profissional, consolidando o aprendizado teórico e prático efetivado ao longo do curso.

Esta questão parece natural, no entanto, devemos problematizar a concepção de prática consistente nas DCN de 2015 que além de não identificar no curso de formação de professores um currículo materializado na busca pela consciência crítica e emancipatória dos educadores, naturaliza a prática como aplicabilidade de conhecimento, num processo sistemático e verticalizado, sem ater as contradições que dela se inicia até os métodos e conhecimentos políticos e pedagógicos concretizados, sem a busca por novos elementos que reconstrua a atuação docente, tampouco propõe mudanças no processo de identificação das ações no ambiente escolar por meio do estágio.

Carregada de didatismo e pouco fundamentada, tanto a prática quanto o estágio quando reprodutores do espaço escolar, ou atenuadores dos conflitos existentes tornam-se apenas uma preparação do futuro professor ao ambiente de trabalho, agregando status de profissionalismo no âmbito da eficiência e eficácia técnicas exigidas pelo mundo do trabalho na sociedade capitalista.

Ao fazer um estudo bastante interessante sobre a teoria e prática na formação docente do Brasil e de Cuba, Trojan analisa as mudanças ocorridas na sociedade capitalista a partir dos anos 1990, que apontaram uma mudança na qualificação do trabalhador requerendo dele “habilidades e experiências adquiridas na escola e no trabalho” (TROJAN, 2008, p. 34) enquanto junção da relação entre instrução e experiência articulada com as exigências do mercado de trabalho, segundo a lógica taylorista-fordista. Nesse processo, a formação docente também se viu na exigência de qualificação profissional garantido pelo nível superior enquanto espaço de produção da ciência e tecnologia necessárias ao desenvolvimento econômico e social. Por outro lado, em Cuba a educação, em geral, e as políticas para a formação docente, em particular, ganham prioridade a partir dos anos 1960 sob total responsabilidade do

Estado em sua promoção de modo gratuito, com duração de 5 (cinco) anos em tempo integral no curso em nível superior e integrado com o sistema educacional básico<sup>38</sup>.

Nesse sentido, sua análise identifica a problemática da sistematização em tempo e duração dedicado a prática nos cursos de formação docente, pouco estruturada na formação brasileira. Assim ela aponta

A essência da atividade docente profissional, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos porque é uma atividade intencional que exige conhecimentos, estabelecimento de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade. Por essa razão, deve ser científica e sistemática e não espontânea e casual, pois envolve um processo de transformação da realidade, cujo resultado deve ser a aprendizagem dos elementos necessários para a formação humana em determinado contexto social. Essa atividade cognitiva e teleológica, enquanto atividade da consciência é teórica, não se materializa, mas é fundamental para guiar a ação propriamente dita. [...] Na atividade prática propriamente dita realiza-se o projeto idealizado teoricamente. Na atividade prática “o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 193) cujo processo e resultado não é uma mera aplicação da teoria, mas um conjunto de ações que implicam em vencer a resistência do objeto, que implica em interação, que exige realimentação para superar os imprevistos. Isso significa que a relação teoria-prática é um processo indissociável e incessante que, no entanto, não dissolve uma dimensão na outra. Assim, não há uma relação de oposição, mas de autonomia e dependência relativas, pois, ainda que a prática deva ser tomada como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria: não existe teoria independente da prática. (TROJAN, 2008, p. 37)

Esta definição um pouco longa trazida ao debate se destina a compreensão de que as distribuições de cargas horárias afirmadas nas DCN de 2015 sobre a prática curricular e o estágio supervisionado não nos deixa ver a mediações de cunho político e científico que esse processo implica nos currículos dos cursos de formação, por não aprofundar por meio da análise sobre a práxis social, se valendo da ideia da autonomia universitária. Podemos pensar que dada esta autonomia, a relação teoria e prática pode ser efetivada tanto de modo superficial, aligeirado ou por uma vertente política e social complexa e dialética, devido a projetos de formação em disputa sobre o papel do professor diante da sociedade capitalista.

Por conseguinte, a relação entre teoria e prática ainda no escopo da formação é precária e dissociada, uma vez que prevalece em procedimentos ou programas ou o conhecimento produzido idealmente sem relação com a realidade ou a prática

---

<sup>38</sup> Para melhor compreensão sobre a formação docente em Cuba, ver Trojan, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudos das políticas educacionais brasileiras e cubanas, 2008.

imediatista, superficial com ausente arcabouço teórico. Todavia, a superação histórica que muitos autores se debruçam ao fazer o debate, sobretudo, aqueles que optam pela intervenção ativa na realidade com base no materialismo histórico-dialético se constitui na relação direta e ontológica entre trabalho e educação, solo fértil para a união teoria e prática, prática curricular, estágio supervisionado e ensino. Segundo Trojan

[...] é possível pensar na superação do estágio como polo prático da formação, já que a inserção no trabalho é gradativa e contínua até converter-se em atividade permanente. Dessa forma, é possível pensar na dialética entre atividade teórica e atividade prática. A partir de uma formação inicial básica e com supervisão pedagógica direta será possível ao estudante realizar um movimento contínuo da teoria para a prática e da prática para a teoria. (2008, p. 38)

Por esse caminho, de desenvolver no âmbito da prática e do estágio o processo contínuo e dialético da relação trabalho e educação, compreendermos ser fundante para a formação docente, rompendo assim com a visão técnica e pragmatista do fazer pedagógico e da formação de professores, tão apregoado por meio da pedagogia de projetos, do aprender a aprender, do aprender fazendo, lógicas acampadas pela teoria do capital humano e do capital intelectual impregnado no corpus da qualificação do trabalhador.

Ainda que encontremos produções sobre a necessidade da articulação entre teoria e prática, vemos ainda a justaposição de um ou de outro enquanto atividade meramente observatória ou aplicativa, previamente elaborada e pouco problematizada.

Trojan ao fazer referência a resolução que institui a carga horária e duração dos cursos de formação de professores em 2002, conclui que

[...] a regulamentação da relação entre teoria e prática no processo de formação avança apenas na formulação dos conceitos, mas não apresenta medidas efetivas para sua implementação e, obstinadamente, os estágios e práticas de ensino têm se mostrado enquanto espaços de “aplicação da teoria”. (2008, p. 39)

Deste modo, a perspectiva apontada nas DCN de 2015 não nos mostra mais elementos para identificar os caminhos e sentidos pelas quais a prática e o estágio valerão de aprofundamento e indissociabilidade entre teoria e prática que vise a intervenção na realidade de caráter transformador e emancipatório.

Marx nos elucida tal questão por compreender que a práxis é capaz de mover e transformar a realidade enquanto atividade humana que busca conhecer e interpretar a

realidade, mas não só, buscando também a sua transformação. A práxis é, segundo Vásquez

[...] é uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (1968, p. 108 apud Pimenta, 1995, p. 62)

Diante disso, a relação teoria e prática, a necessidade da prática na formação deve concretizar-se na articulação entre o conhecimento científico e a atividade produtiva, neste caso um novo modo de ensino-aprendizagem, compreendendo a realidade social e educacional e agindo sobre ela, sendo, portanto, o núcleo do trabalho docente, e assim princípio educativo. Uma tarefa fundamental na construção do conhecimento, porém ausente no debate que formulou as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério aprovadas em 2015.

- **Eixo 2 formação continuada.**

Outro aspecto da relação entre teoria e prática no processo formativo do professor diz respeito à formação continuada, eixo importante considerado nas DCN de 2015 com dedicação de um capítulo na resolução (Capítulo VI), buscando consensualizar ações e concepções diante das grandes discussões históricas sobre a formação continuada do educador.

Segundo o art.16 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada compreende:

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (p. 34)

Ganha espaço nas DCN de 2015 a normatização de ações que tem por objetivo a valorização e atualização/capacitação do trabalho docente, promovendo atividades ou proporcionando espaços de pensar a formação e a prática político-pedagógica nos espaços educacionais. Esta é uma questão importante e ainda pouco estruturada pelo Estado sejam em órgãos federais, estaduais ou municipais, pois não reconhecem a

importância da formação para além da formação mínima exigida, com base na perspectiva da ação-reflexão-ação.

Segundo as DCN de 2015, a formação continuada compreende:

- Atividades formativas organizadas pelos sistemas de ensino;
- Atividades e/ou cursos de atualização com vistas a melhoria do exercício docente com o mínimo de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas por atividade;
- Atividades e/ou cursos de extensão em consonância com o projeto de extensão da instituição de ensino superior;
- Cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas em consonância com o projeto de extensão da instituição de ensino superior;
- Cursos de especialização *lato sensu*, cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, bem como de doutorado, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (Art. 17, parágrafo 1º, incisos I ao VII).

Conforme expressa o Parecer CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada deve agregar

Novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (p. 34).

Ainda, se valendo do Relatório de Gestão da Capes DEB 2009-2013, o Parecer define que a formação continuada “responde a necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida” (p. 34), isto é, deve atender as exigências de formação permanente na constituição de um pensamento único no bojo da lógica capitalista de inovação de métodos, conceitos e processos, bem como da reformulação do trabalho do educador de caráter gerencialista e multifacetado.

Com efeito, elenca-se 04 (quatro) critérios que compreendem ser a concepção de desenvolvimento profissional para a atividade docente, quais sejam

- (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o

respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições (...), capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (BRASIL, 2015, p. 34-35)

Podemos dizer que, ao pensarmos a prática pela prática a partir de instrumentos que não aprofundam a construção histórica, política, econômica, social e cultural do trabalho docente, tendo um caráter nos espaços de ensino de aprimoramento do método, da didática e projeto em torno da sala de aula, o conhecimento da educação em contexto, e/ou nos espaços para além do espaço de trabalho de caráter ideologizado não se correlaciona com a realidade concreta das relações de classe, do mundo do trabalho e da relação trabalho e educação.

Com efeito, a formação continuada na educação brasileira se apresenta como sinônimo de minimizar ou complementar a deficiência existente na formação inicial, muito devido ao fato de que parte da categoria docente não possui formação exigida correspondente a sua área de atuação ou não deu prosseguimento aos estudos acadêmicos, como podemos ver expresso pelo observatório do PNE

Dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2014). [...] Atualmente, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar. A deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional. (Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação))

Com o discurso implacável sobre as instituições de nível superior, as políticas de formação permanente promovidas pelo Estado de maneira bastante articulada constataam que as deficiências na formação inicial imputam às redes de ensino de todos os níveis a elaboração de programas, ações e atividades que visem melhorar a atividade profissional do docente, modelando assim sua identidade, e, portanto, o seu papel diante das transformações sociais ocorridas, principalmente no mundo do trabalho, requerendo profissionais que aprendam fazendo, que ajam na urgência e decidam na incerteza (PERRENOUD, 2001), solucionando os desafios encontrados nas instituições educacionais.

Para tanto, justifica-se a reformulação das diretrizes para a formação de professores pelas universidades, na medida em que

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada – é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas pouco tratam das práticas de ensino e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a tampar os buracos deixados pela inicial. (Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação))

Deixa explícita a crítica quanto ao distanciamento da academia ao espaço educativo da educação básica, foco da formação de professores e enfatiza a importância da prática de ensino, caracterizando uma tendência a transformar a atividade prática no foco principal da formação, desconsiderando o entendimento das relações sociais em geral e da educação, em particular, em sua totalidade. Torna-se naturalizado o caráter individualista da formação continuada como responsabilidade e iniciativa exclusiva do professor, responsável pela qualidade educacional a considerar a sua formação/atualização.

Desta forma, desloca de autonomia e criatividade a potencialidade do educador enquanto intelectual orgânico capaz de produzir o conhecimento e transformá-lo em sua atuação ao esvaziar seu trabalho por método de como ensinar e agir imbuído da ideia de que os conflitos e questões encontradas pelo professor no âmbito de sua atuação poderão ser solucionados por meio de aplicação de teorias e técnicas focalizadoras.

Isso significa dizer que a construção de um projeto nacional formativo de viés econômico e técnico coloca o educador no centro do processo de disseminação da ideologia da classe dominante, na qual a produção ético-político do conhecimento e de práticas (con)formam o trabalhador de novo tipo as demandas da mundialização do capital. Nesse sentido, a formação continuada é o instrumento mais acessível para consolidar tal projeto e, por isso encontra-se em destaque nas DCN de 2015, coisa não vista nas DCN de 2001.

Sua regulamentação se fundamenta na LDBen 9394/96 no que tange a valorização dos profissionais da educação, bem como no novo PNE Lei nº 13.005/2014, também no item sobre a valorização do magistério presentes nas metas 15 e 16. Além destas leis, encontramos ações do Ministério da Educação em torno de programas, projetos e parcerias consolidando a política nacional para a formação e o trabalho docente, como

podemos citar o Proinfantil, Pnaic, Pronacampo, Parfor, UAB, Pibid, entre outros enquanto ações advindas do PDE.

Em conjunto, as metas integradas do Estado que passam do ato a norma representam assim, uma proposta inovadora frente as deficiências produzidas pelo próprio sistema educativo de maneira articulada. O cuidado na leitura e análise dos discursos e das adesões sobre o arcabouço legal e as ações se deve ao fato de que justamente a aparência desses instrumentos são encobertos pelas orientações das agências supranacionais de fomento da política educacional brasileira que ao “definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas [...]” forjam assim “uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada”. (EVANGELISTA e SHIROMA (2004, p.535).

Nesse sentido, ainda que as DCN de 2015 expressem a defesa da política de formação continuada como legítima ao processo de valorização e aperfeiçoamento do trabalho docente, ao observarmos a realidade, o avanço nesta tarefa no âmbito de redes de ensino municipal, estadual e federal encontra-se distante da realização plena.

A meta 16 do PNE nº 13.005/2014 que trata da formação continuada e da pós-graduação para professores estabeleceu meta de atingir até 2024, 50% de professores formados em nível de pós-graduação, cuja exigência foi ratificada como diretriz na resolução de 2015 enquanto parte da formação continuada que os entes federados e as instituições formadoras deverão implementar e ofertar.

Para tanto, ele institui a política nacional de formação de professores, que dentre outras coisas, trata da formação continuada, cuja estratégia 16.2 projeta “consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014). Dados do Censo Escolar informaram que houve avanço no percentual de docentes da educação básica com pós-graduação entre 2009 a 2014, atingindo cerca de 6,9 pontos, ou 31,4% dos mesmos, considerando ser um ritmo insuficiente para atingir a meta 16 do PNE (2014 -2024), o que coloca pelo Observatório do PNE o status da estratégia em “andamento”. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

A reportagem do jornal Estadão informa ainda que “a etapa/modalidade com maior percentual de funções docentes com pós-graduação em 2014 é a Educação Especial – 56,2%. Por outro lado, a Educação Infantil apresenta o percentual mais baixo, de 23,9%. Os dados também revelam que o indicador é melhor na rede pública (34% em 2014, contra 23,6% na rede privada), mais especificamente na rede federal (70,1%), seguida da rede estadual (38,2%) e da rede municipal (31,6%)”. Os dados apontados são referentes a pós-graduação em nível de especialização, considerando que do percentual de 2014, 30% tinham especialização, 1,8% com mestrado e 0,3% com doutorado<sup>39</sup>.

Com estes dados, podemos perceber a longa mudança que levará para avançar nos percentuais e elevar o nível de aprofundamento com base na pesquisa, na produção do conhecimento e na análise crítica da economia política da educação frente aos processos pedagógicos, políticos e culturais pelos quais a realidade social e educacional se movimenta, diante do modo de produção capitalista. São dados frios que também não aprofundam em saber como, quando, as condições, as direções de sentido e de ação, bem como dos contextos pelos quais os profissionais da educação atingirão a tais níveis de ensino, permanecerão e contribuirão de maneira objetiva e crítica para a reflexão não só da prática, mas também dos processos educacionais com vistas a sua transformação, se é este o projeto em curso.

Com efeito, ao observar os dados, temos um entrave evidente: parte do percentual de docentes com nível de pós-graduação concentra-se na esfera federal (70,1%, seguida da rede estadual 38,2% e da rede municipal 31,6%). Isso significa dizer que os investimentos para esta formação estão apenas com maior peso no âmbito da União, onde também congrega condições menos degradantes e salários mais altos em relação aos Estados e municípios, cujo fomento de valorização do educador ainda é precário, pouco estruturado e obstaculizado pela ausência ou ineficiência de planos de carreiras, baixos salários, burocracia na disponibilização do funcionário para a realização de atividades de formação extratrabalho, além de pressionar os sistemas a progressão na carreira com base na formação/titulação, a licença remunerada e de bolsas de estudo, a flexibilização da carga horária e a possibilidade de afastamento temporário, o que em

---

<sup>39</sup> Fonte: site Estadão, Todos pela Educação. 05 de maio de 2016. Disponível em <http://educacao.estadao.com.br/blogs/de-olho-na-educacao/aprendizado-em-lingua-portuguesa-no-5-ano-do-ef-avanca-96-pontos-percentuais-em-dois-anos/>. Acesso em 23 de janeiro de 2017.

muitos casos, apesar de constar de forma estatutária os benefícios garantidos por lei, a concessão ou não existe ou demora a ser deferida.

Instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755 em janeiro de 2009 o qual foi revogado pelo atual Decreto nº 8.752, de 2016 e este em consonância com as diretrizes aprovadas em 2015, às ações dos entes federados deverão atender as exigências por ele estabelecido, como por exemplo, a criação de um Comitê Gestor e fóruns permanentes de apoio a formação com atribuições atuantes de elaboração, diagnóstico, planejamento e acompanhamento no desenvolvimento de planos estratégicos para os Estados e municípios, com vistas ao “aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação”.(art. 7º, inciso III)

Dentre outras opções, o Plano Estratégico Nacional promoverá programas e ações sob as seguintes iniciativas (art. 17):

[...] **V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura**, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; **IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica**; **X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados**; **XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais**; **XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social**; **XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente**; **XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar [...].**

Note-se que todas as normatizações que congregam a política nacional para a formação docente apontam que a valorização é central para a qualidade da educação, sendo portanto, responsabilidade do professor a busca por essa qualidade, e cabe aos entes federados a cooperação e fortalecimento para melhorar as condições de trabalho do professor. Todavia Evangelista e Shiroma (2004) nos alerta para o fato de que

A despeito da aparência progressista do discurso educativo, oficial e oficioso, conclui-se que a política de profissionalização, nos moldes em que vêm sendo implementada, traça, para o século XXI, perfis de educadores e função social da escola conservadores da ordem capitalista vigente. (p. 537)

Intencionalmente, os discursos e slogan apregoados pelo Estado e organizações sociais definem que “o professor é o profissional mais importante do país”. Em entrevista ao representante da organização social Todos pela Educação, Miguel Thompson, diretor do Instituto Singularidades, organização especializada em formação de professores, o mesmo afirma que<sup>40</sup>

O professor pode, efetivamente, contribuir com o desenvolvimento individual das pessoas e deixar um legado de melhora das qualidades pessoais e das relações humanas, influenciando decisivamente nos caminhos da sociedade. Em qualquer época essa possibilidade é muito importante, mas especificamente neste momento, em que o Brasil se encontra em meio a transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a função docente passa a ser um pilar indutor de mudanças desejáveis pelo conjunto da sociedade. (SITE UOL EDUCAÇÃO)

Essa tal responsabilidade que contribua para o desenvolvimento individual das pessoas e para as transformações ocorridas no cenário político-econômico brasileiro, sendo a formação docente indutora das mudanças desejadas pela sociedade, nada mais é que a sua adequação ao projeto definido pela classe dominante. Nesse caso, a política de formação continuada para o trabalho docente contida nas DCN de 2015, compreende ser o que Evangelista e Shiroma (2004, p. 527) definem “como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos, resultando de mecanismos vários e perversos do movimento capitalista, no interior do qual os modos de profissionalizar os docentes ganham inteligibilidade”.

- **Eixo 3 - Trabalho docente e valorização.**

Face ao cenário de mudanças na concepção e na política educacional para a formação e o trabalho docente no Brasil, as novas DCN aprovadas em 2015, além de tratar dos fundamentos e dos aspectos políticos e pedagógicos da formação ao reorganiza o currículo dos cursos de formação de professores consolida também a política nacional para o magistério mediada pela articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho, ou seja, envolvendo o que chamou de “organicidade” a perspectiva curricular da formação e da valorização do trabalho docente.

---

<sup>40</sup> Fonte: site Uol Educação.27.04.2016. Professor, o profissional mais importante do país. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2016/04/27/professor--o-profissional-mais-importante-do-pais.htm>. Acesso em 23.01.2017

Dentro desta visão, segundo Dourado, o papel das novas DCN de 2015 é definir as tarefas a serem concretizadas pelos sistemas de ensino e instituições formadoras com vistas a garantia da política de valorização dos profissionais do magistério da educação básica por meio da formação e da qualidade nas condições de trabalho, de modo a capacitá-los para a docência, bem como as ações de gerenciamento da educação, conforme projeto definido pela “base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica”. (DOURADO, 2015, p. 314).

Todavia, ainda que as DCN de 2015 busquem tal articulação, o autor pondera ser uma árdua tarefa apostar na efetivação desta política nacional que atenda as exigências de melhoria dos sentidos da docência e da valorização do educador neste cenário em consonância com as demandas apontadas pela realidade econômica, política e social do modo de produção capitalista, na construção do consenso das políticas diante do papel dependente e articulado do Brasil frente às orientações da internacionalização da economia, em geral, e da educação, em particular.

Para tanto, ponto fundamental nesse debate tem a ver com o trabalho docente e a valorização do educador em relação a sua formação e sua atuação no espaço educacional, pois que reorganizar o seu papel requererá medidas de regulação e controle de modo a atender, conforme evidencia Evangelista e Shiroma (2004, p. 528) “aos avanços tecnológicos e os desafios dos chamados “novos tempos”, [...] erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação”.

Assim, ao analisarmos a realidade social contraditória e condicionada por relações de classe, é bom ressaltar a citação de Dourado (2015) sobre o papel das novas DCN de 2015, pois

Visando contribuir com a melhoria dos processos pedagógicos as novas DCN de 2015 sinalizam que as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e os respectivos sistemas de ensino e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação básica e do projeto pedagógico e curricular. (DOURADO, 2015, p.314)

Isso significa dizer que o trabalho docente deverá ser reconfigurado (leia-se intensificado) com políticas “orgânicas” (leia-se metodologias e técnicas) desde sua formação para que a partir dele se alcance o padrão de qualidade estabelecido para a

educação do século XXI. Observamos essa lógica expressa no Parecer CNE/PC nº 2/2015 ao citar Nóvoa (1992) para compreender o significado das mudanças em sua identidade profissional, posto que “a formação de professores pode desempenhar importante papel na configuração de uma nova profissionalidade docente com impacto na cultura deste profissional e na cultura de organização das escolas”. (p. 35)

Com efeito, as DCN de 2015 abrange a identificação da valorização do magistério enquanto “dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada” que estabelece instrumentos de qualificação do trabalho como plano de carreira, salário, jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral num único estabelecimento de ensino, bem como a definição de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho dedicada a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério conforme artigo 18, parágrafo 3º e incisos do I ao VIII, as quais analisamos, a seguir:

- Preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- Participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; orientação e acompanhamento de estudantes;
- Avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- Reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- Atividades de desenvolvimento profissional; outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

É nova a regulamentação nacional sobre a dedicação de tempo de trabalho para as atividades fora da sala de aula, estabelecendo o total de um terço. Note-se que a Lei nº 11.738 de 2008 que regulamenta o piso salarial nacional dispõe que na jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas deverá ser dedicado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para atividades de interação com os educandos. No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009 flexibiliza este tempo, em seu artigo 4º, inciso VII, deixando a cargo das esferas administrativas, ao formular seus planos de carreira, a definição determinada sobre a jornada de trabalho, como descrito abaixo

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm

sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2009)

Segundo Boy (2010, s/p) atividades extraclasse são ações “complementares ao trabalho em sala de aula; horas que incluem a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada”, como bem definem as legislações em vigor. Vale lembrar que, estando respaldada a destinação de 1/3 do tempo de trabalho para tais atividades tanto pela Lei e, atualmente pelas DCN de 2015, este processo ainda foi alvo de questionamento de governos que entenderam esta proposta como inconstitucional, recorrendo aos órgãos judiciais na tentativa de derrubar a lei do piso a época, mesmo sabendo que esta proposta era parte do processo de valorização dos seus respectivos professores. Boy (2010) traz o recorte do motivo da flexibilização contida na resolução de 2009 sobre a jornada de trabalho

No entanto, o período de 1/3 para atividades extraclasse foi questionado pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina. Esses entes federativos entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, no Supremo Tribunal Federal, com pedido de medida cautelar, alegando que a limitação de 2/3 da carga horária à interação com os educandos (art. 2º, § 4º da Lei 11.738/08) representa violação do pacto federativo, pois invade o campo atribuído aos entes federados e aos municípios para estabelecer a carga horária dos alunos e dos docentes, além de gerar um aumento desproporcional e imprevisível dos gastos públicos com folha de salários. A decisão do Supremo Tribunal Federal foi de suspender o dispositivo referente à composição da jornada de trabalho. O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº. 9/2009 enviou uma Proposta de reformulação da Resolução CNE nº 03/97 de forma que não afrontasse o julgamento do STF, gerando, dessa forma, a Resolução CEB nº 02/09, que estabelece como facultativo ao ente federado a paulatina ampliação da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, devendo assegurar o percentual mínimo da jornada que já vinha sendo destinada para essas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino. (BOY, 2010, s/p)

Essa é uma reivindicação histórica na bandeira de luta dos profissionais da educação em torno da reserva de tempo para aperfeiçoar, avaliar, analisar, pesquisar e, sobretudo, planejar sua prática de maneira coerente, coletiva, ética e fundamentada, sem improvisos e modelos prontos. Entretanto, pouco se percebe na realidade a implementação de tal garantia, engessada por redes de ensino que não compreendem a

importância do planejamento e da avaliação coletiva como parte do processo de construção política do conhecimento e das atividades pedagógicas.

Mais ainda, é saber que, a realização de ações nesse sentido tem a ver com a disputa de classe pelo projeto de educação para o consenso que se perpetua nos sistemas escolares e obstaculiza as instituições educacionais e ao professor a possibilidade de analisar de maneira crítica e consciente os processos estruturais e ideológicos contidos em programas, ações, projetos, teorias, princípios e filosofias aderidas no ambiente escolar.

Em se tratando da lógica capitalista do modo de produção flexível, sob o qual reestruturou o tempo e o processo de trabalho onde a ciência, a tecnologia e a inovação reduziram tempo disponível para aumentar a produção, o planejamento dedicado a pensar e refletir sobre o trabalho restringiu-se ao aperfeiçoamento da técnica e dos modelos prontos mediatizados. Do mesmo modo, a atuação do professor, diante dessas mudanças ocorridas desde os anos 1990 recebeu um conjunto de prescrições, pacotes e programas que “falicitaram” seu tempo dedicado ao planejamento criativo, crítico e reflexivo da teoria-prática ao utilizar cartilhas prontas e programas organizados, aumentando ainda mais as tarefas do professor na escola, sob novos paradigmas.

As atividades pedagógicas elencadas pelas DCN de 2015 mencionadas acima legitimam parte daquilo que acontece no espaço real da escola, na qual o professor prepara suas aulas (em muitos casos fora de seu horário de trabalho), participa de reuniões sobre diversos assuntos, orientação e contato com alunos e responsáveis, cursos de aperfeiçoamento ou orientações técnico-burocráticas, bem como toda ação desenvolvida no chão da escola que requer dele elaboração e execução.

Todas são atividades extraclasse e dependem em muitos casos de dedicação integral do professor à sua materialização. Podemos identificar que as mudanças ocorridas na educação ao fim dos anos de 1990 e ao longo dos anos 2000, com inúmeras políticas já relatadas aqui, refinaram o trabalho docente, agregando ao mesmo mais tarefas do que propriamente aquela referente à sala de aula, compartilhando gestão, ensino e regulação. Vale ressaltar que no espaço privado, o nível de precarização agudiza com a ausência de medidas de equiparação salarial, jornada de trabalho dividida para planejamento e aula, plano de carreira, quantidade de alunos matriculados, descumprindo todo o teor da lei, além da pouca ou intencionalmente, falta de fiscalização por parte dos órgãos competentes nas três esferas federativas.

Dessa maneira, ao observarmos as propostas para as atividades pedagógicas nas DCN de 2015 logo vemos que não fica delimitado ou explícito como os entes federados deverão desenvolver tais ações, ou suas obrigações na aplicação real dessas orientações, definindo apenas como deverá o professor agir em tais circunstâncias. Outro problema evidente revela-se ao mencionar que estas atividades compreendem ser de desenvolvimento profissional e outras de natureza semelhante relacionadas à comunidade escolar cuja atividade profissional está relacionada, o que deixa margem para a utilização deste tempo extraclasse para imprimir às tarefas docentes quaisquer outras que estejam correlacionadas a sua atividade profissional. É o que Evangelista e Shiroma esclarece que

Essas políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e [...] levado à sua precarização. Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político - pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537)

Isso significa dizer que proposições como estas contidas nas DCN de 2015 não deixam explícito as suas intenções para o trabalho docente, recorrendo a termos como “outras atividades de natureza semelhante”, “orientação e acompanhamento de estudantes”, “participação”, cujo sentido expande de possibilidades e de flexibilidades o trabalho do professor, podendo atuar em tudo que tenha a ver com sua profissão, intensificando suas ações, e, assim, precarizando suas condições de trabalho. Perigosos ainda são as consequências dessas imprecisões que o arcabouço legal não delimita de modo a abrir brechas que escamoteiam, por vezes, ausência do Estado, gerando para os docentes sobrecarga de trabalho que pode produzir ainda, segundo Evangelista e Shiroma

[...] efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da

produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica. (ibid, ibid).

Para garantir aos profissionais do magistério meios de valorização de sua carreira, as DCN de 2015 ainda afirmam a necessidade de convergir nos respectivos sistemas de ensino formas de acesso ao cargo em conjunto com a formação inicial e continuada, jornada de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho estabelecidas nos planos de carreira e remuneração que assegurem, conforme prevê os incisos I ao VII do artigo 19:

- Acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- Fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;
- Diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;
- Revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;
- Manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- Elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;
- Oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

As DCN de 2015 pautam-se pelos critérios para a remuneração dos profissionais do magistério a partir da Lei do Piso Nacional Lei nº 11.738 de 2008, no artigo 22 da Lei nº 11.494 de 2007 que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), bem como no artigo 69 da LDBen 9394/96 que define percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em conjunto com o PNE aprovado sob a Lei 13.005 de 2014, os quais os sistemas de ensino devem se orientar, também tendo por base o artigo 212 e artigo 60 da CF/88 que definem fontes de recursos para a remuneração de professores. (BRASIL, 2015, artigo 20, parágrafo único)

Ao nos depararmos com tais orientações e políticas legais aprovadas ao longo desses anos de intensas lutas por parte do movimento de educadores em prol de melhores condições de trabalho e de educação, temos em parte a clareza que muitos avanços em propostas e ações se devem justamente a disputa por projetos educacionais que, por um lado foi devido a conciliação de classes que o PT em seus 13 anos de poder apostou, instituindo um projeto educacional que fez a burguesia direcionar parte desse projeto, outra parte se deve a própria pauta que os movimentos sindicais, sociais, acadêmicos entre outros colocaram no campo das lutas por uma educação adequada à classe trabalhadora. Tanto é este poder de mobilização que o próprio Banco Mundial fez referência quando tratou da categoria docente, pois que

[...] os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses. [...] os sindicatos dos professores em toda a história têm sido uma força progressiva na conquista de pagamento igualitário e tratamento justo para mulheres e minorias. (BM, 2014, p. 48)

Note-se que as políticas em torno da valorização dos profissionais do magistério foram reforçadas pelas DCN de 2015, sem qualquer proposição nova ou que não esteja articulado nas legislações supracitadas, configuradas em um campo de disputa sobre o controle do trabalho docente, principalmente porque o empresariado articulado com as agências supranacionais querem redefinir o papel do professor na educação para a classe trabalhadora conforme suas prescrições. Por isso, a preocupação com a análise do poder de mobilização que a categoria docente possui se faz pela classe dominante como forma de articular melhor suas estratégias de contenção e consenso.

Ao observarmos que as diretrizes, além dos temas referentes ao currículo e a formação, tratam também da questão da valorização dos professores percebemos indícios de que o projeto a ser construído em torno da reestruturação do trabalho docente se alicerça no tripé formação – currículo-carreira, sendo por isso tão importante apontar as orientações para a promoção de benefícios, bônus e tarefas aos professores desde o seu processo formativo, consensualizando ideias, princípios e deveres. Como podemos identificar nas orientações do BM sob essa reestruturação que perpassa pelo recrutamento de professores excelentes:

Existem três desafios de crucial importância para aumento da qualidade dos professores: recrutamento, preparação e motivação de professores melhores. Destes, o recrutamento — aumento do calibre dos professores quando do recrutamento — provavelmente será o desafio mais complicado para os países da América Latina e do Caribe, uma vez que depende do aumento da seletividade do magistério como uma profissão. [...] Mas a atração de indivíduos altamente qualificados para o magistério requer o alinhamento de um conjunto complexo e inter-relacionado de fatores que pode ser difícil e lento de mudar, incluindo salários e a estrutura salarial, o prestígio da profissão, a seletividade de ingresso na formação de professores, além da qualidade dessa formação. (BM, 2014, p. 23)

Para tanto, a justificativa decorre da importância do professor no processo de formação de capital humano que contribuirá para o crescimento econômico a considerar que

Essa evidência intensificou o enfoque dos formuladores de políticas e pesquisadores sobre a forma de identificar professores eficazes. Não se discute que uma definição completa de qualidade do professor deve abranger muitas características diferentes e dimensões do desempenho do professor. Mas a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação. (ibid, p. 6)

Desvendando esta lógica, Neves nos informa os motivos pelos quais o professor é o centro do processo, com políticas que visem seu recrutamento, sua formação, sua atuação de maneira eficaz e produtiva, a medida que

Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação. (NEVES, 2013, s/p)

Tanto é verdade que ao analisarmos as atas que descreveram de maneira sucinta as reuniões desenvolvidas pela Comissão Bicameral para tratar do tema de formação de professores, na qual iniciou-se as discussões sobre a reformulação das diretrizes curriculares nacionais aprovadas em 2015, de modo geral, não constou grandes polêmicas em torno das políticas de formação docente desenvolvidas ao longo desses 14 anos entre as DCN de 2015 aprovadas em 2001 e as atuais.

Em todas elas verificou-se a estimativa de estudos sobre temas relacionados a formação docente, a afirmação de políticas de governo em cursos sobre formação e trabalho docente, a análise da educação no Brasil com referenciais internacionais, não existindo críticas ou polêmicas em torno das ações até o presente histórico da eficácia dessas políticas e se pretendem transformadoras em busca de uma educação de qualidade, de formação e de trabalho. Discussões giraram em torno do método, da forma e do programa que se deseja alcançar na formação e no trabalho, mas não constam análises estruturais que determinam a educação em seus aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais diante da nova sociabilidade capitalista.

Assim, umas das maneiras pelas quais tanto os empresários e os organismos supranacionais elegem como forma de valorizar o professor, bem como regular suas ações é o tratamento do salário e da seleção que os estimulem para o melhor desempenho, os quais perpassam pela lógica gerencial e da avaliação das funções docentes.

Muito se afina, por exemplo, o discurso do movimento TPE que tem orientado em grande medida as políticas para a educação, de modo geral, e da formação docente, em particular, a fim de se adequar ao perfil do trabalhador de novo tipo, atento as demandas dos novos tempos diante da sociedade pós-moderna. Em uma de suas metas, eles defendem que

[...] uma formação adequada e sólida ao professor, que equilibre prática e teoria e que vise a garantia da aprendizagem do aluno, **assim como uma carreira atraente, com salário equiparado às demais profissões e com plano de carreira estimulante**. Para o movimento, estes são pontos-chaves para impactar de forma positiva o bom desempenho do profissional em sala de aula e, conseqüentemente, para aumentar a oferta de educação de qualidade. (*Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*)

O discurso nos parece apresentável, atraente e legítimo considerando que são bandeiras históricas e irrevogáveis presentes no movimento de educadores por todo o

país, entretanto, ainda não contemplou de forma concreta a valorização necessária ao professor, sendo agenda atual e persistente nas reivindicações das condições de trabalho do educador à medida que encontramos políticas no âmbito de suas carreiras cada vez mais degradantes e precarizadas em sua atuação devido a uma série de fatores, principalmente, a não aplicação de remuneração prevista legalmente, direitos trabalhistas impraticados, superlotação de salas de aula, acúmulo de tarefas, instituições de ensino sucateadas, entre outros. Em outras palavras, concordamos com a discussão travada pelo Coletivo de estudos Marxismo e educação – COLEMARX que define como “medidas nada simples e sujeitas a questionamentos, tendo em vista que a educação é um campo de disputas e que hoje estão mais acirradas com o protagonismo do empresariado organizado” (COLEMARX, 2016, p. 56).

Ainda que tenhamos a incorporação de reivindicações importantes ao longo desses anos enquanto política educacional, principalmente com a elaboração de leis como a do piso salarial, do plano de carreira, e de diretrizes para a formação e o trabalho docente, fica obscuro, e isso não está presente nas DCN de 2015, os meios para que os objetivos propostos por ela sejam materializados, além de deturparem tais reivindicações sob a lógica da meritocracia e da responsabilização na conquista de benefícios e vantagens na carreira, bem como avanços salariais por meio da avaliação por desempenho, o que configura-se numa contradição que aprofunda a forma de controle e regulação do trabalho docente.

O Coletivo ainda nos faz refletir sobre tal condicionamento quando analisam o PNE (2011-2020), cuja ponderação podemos trazer para a análise das DCN de 2015 ao considerarmos que as propostas para a valorização do magistério se coadunam. Assim apontam

A referência aos salários dos demais profissionais é frágil, em um contexto em que os salários gerais sofrem depressão em virtude do agravamento da crise. Oculta, nesse sentido, a reivindicação histórica do piso de 5 salários mínimos que motiva a luta dos sindicatos mais combativos desde os anos 1990. Os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, não têm conseguido acompanhar a evolução inflacionária da última década, resultando em empobrecimento e desvalorização profissional. Vinculam-se políticas de estímulo às escolas com bons resultados no IDEB de modo a valorizar o mérito do corpo docente, direção e comunidade escolar (estratégia 7.36). A indeterminação da mensuração da meritocracia na remuneração aumenta a incerteza sobre a carreira docente e a dita valorização do professor. (COLEMARX, 2015, p. 32)

Isso significa dizer que a contradição ao longo de todos esses anos de formulação de políticas ainda não foi superada entre o texto e o contexto, entre a lei e sua materialidade, provocando cada vez mais a precarização da docência na medida em que as reivindicações estabelecidas são vinculadas a competitividade, a habilidade, a meritocracia e desempenho como contrapartida para a valorização do magistério.

Outro aspecto diz respeito ao plano de carreira cujo objeto era inteiramente desconsiderado pelo poder público para com seus servidores, e altamente ausente no âmbito das instituições particulares. Todavia, como parte do processo reivindicatório, a necessidade do plano funcional ganhou aporte legal e diretriz nacional para orientar sua implementação, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 2/2009 e Resolução CNE/CEB nº 9/2009 que instituiu Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, os quais não são objetos de estudos aqui tratados, mas que as DCN de 2015 se embasam para tratar do aspecto da carreira na docência.

Tal legislação aborda a inexistência de políticas reais para o trabalho docente, versando sobre temas relacionados a formação, currículo, o tempo e a organização escolar, financiamento e pacto federativo, salário, formação continuada, entre outros. Este é o maior embrólio da docência, sendo pauta do passado e do presente da categoria em exigir condições dignas de trabalho. Interessante é ver que uma das justificativas apontadas no parecer sobre a não aplicação dos direitos dos professores é que

Embora seja uma luta de dois séculos da categoria dos educadores brasileiros, como bem assinala a professora Juçara Dutra Vieira, vice-presidente da Internacional da Educação, o piso salarial nacional sempre encontrou dificuldade de implementação em função das discrepâncias financeiras regionais e da falta de um ordenamento jurídico capaz de absorvê-lo plenamente. Este último argumento, inclusive, serviu de justificativa jurídica para a não absorção, mesmo num plano de recomendação política, do piso salarial nacional no bojo da Resolução CNE/CEB nº 3/97. (BRASIL, 2009)

Entretanto, sabemos que a falta de aplicabilidade das reivindicações históricas da categoria tem relação com aspectos políticos e econômicos que coadunam com os interesses do Estado em relação ao desenvolvimento e investimento em educação, conforme as demandas da classe dominante em perpetuar a desigualdade social, e muito menos por discrepâncias financeiras ou organizativas no âmbito jurídico.

Ainda que a lei obrigue os entes federados a por em execução as políticas de valorização do trabalho docente, os mesmos frequentemente acabam por descumprir ou

escamotear as regras através de salários diferenciados e/ou defasados, o não repasse do Fundeb, docentes contratados em maior quantidade que docentes concursados, planos de carreiras que não contemplam a carreira em progressão, inexistência de tempo para planejamento ou formação continuada, licenças remuneradas para estudos, entre outros aspectos que ainda estamos distantes de seu alcance pleno.

As DCN de 2015 reforçam tais parâmetros, como orientação de realização, mas sem indicativos de responsabilização aos entes federados, caso não ocorra sua inaplicabilidade. Fica ainda a lógica de que o professor é o responsável único pelo sucesso educacional e por sua carreira, buscando meios e formas de melhorar seu desempenho para conseguir benefícios e vantagens na carreira.

As condições de trabalho docente definidas por lei e aquelas materializadas organizam o processo de trabalho nos espaços escolares que implicam na articulação entre as tarefas docentes de ensino-aprendizagem, o tempo de trabalho dedicado e desenvolvido, a responsabilidade social, política e cultural imputada ao docente, recursos e espaços para o desenvolvimento do trabalho, o conhecimento didático-pedagógico e científico atribuído ao ensino e a formação, a carreira, a remuneração, entre outros elementos que edificam a trajetória de atuação do educador.

Tudo isso liga-se ao aspecto importante no trabalho docente cujo desenvolvimento acaba por intensificar sua precarização quando trata-se da jornada de trabalho, uma vez que a exigência e o controle pela produtividade do trabalho em elevar índices, melhorar o ensino, promover a gestão, o desenvolvimento de projetos aumenta também em proporção desigual o tempo de trabalho do professor na execução de diversas tarefas.

Segundo Silva

A intensificação do trabalho que ocorre no interior da jornada remunerada é bastante preocupante por se tratar, em geral, de estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Um fator indicativo de jornada ampliada de trabalho e intensificação do trabalho se refere ao número de unidades educacionais em que o sujeito docente trabalha. Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular; assume um número de aulas que não lhe permite conhecer e gravar o nome da maioria de seus alunos e acaba sem tempo para preparar aulas, estudar e se atualizar, dedicando boa parte de seus finais de semana a cuidar de questões do trabalho sobre as quais se encontra impedido durante a semana. (SILVA, 2013, p. 17-18)

Esta é uma realidade frequente para muitos educadores da educação básica cujo trabalho é solapado pelo pouco tempo para planejamento e preparação de suas

atividades, devido ao número de escolas que possui e se divide ou a quantidade de tarefas a realizar ou devido a quantidade de alunos existentes em suas salas de aula. A própria OCDE divulgou resultado da TALIS 2013 em que constata que o professor brasileiro perde cerca de 20% (vinte por cento) de seu tempo de aula em organização da sala, controle da turma e comportamento dos alunos, cujo fator considera improdutivo em referência a outros países que levam menos tempo (a média comparada foi de 13% [treze por cento]). Ao passo que levam 25 (vinte e cinco) horas por semana ensinando, com 6 (seis) horas a mais da média da TALIS, com gasto no mesmo tempo para realizar outras atividades relacionadas ao trabalho. Estes estudos com o objetivo de recrutar, reter professores conforme as prescrições da OCDE com políticas compensatórias e meritocráticas nos revela que o professor realiza atividades relacionadas ao seu trabalho além do tempo em que se dedica em sua sala de aula.

Assim, podemos identificar que as pautas de luta da categoria sobre a jornada de trabalho ainda encontram-se instáveis e falseadas por ações que os sistemas de ensino impõe ao professor como tarefa de dedicação e motivação no processo de ensino-aprendizagem. A jornada de 40 (quarenta) horas, a definição de 1/3 (um terço) de atividades extraclasse, a dedicação integral ou exclusiva também prevista nas DCN de 2015 são perspectivas a alcançar, porém obstaculizadas pelos entes federados, principalmente das esferas estaduais e municipais.

Sheibe (2010) identifica tal questão ao apontar que “os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério” (p. 987). Podemos concluir que, segundo a autora “O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como *o responsável* pela realização do ideário do século XXI” (ibid).

De maneira sutil, todo o arcabouço legal e, especificamente, as DCN de 2015 apontam ações por parte do Estado no processo político e social da promoção da educação e do trabalho docente que passa pela formação cuja atuação deverá congrega esforços para que os entes federados apliquem na prática o discurso de valorização tão apregoado. No entanto, se sentem desobrigados, em muitos casos, de implementar políticas devido ao caráter descentralizado que o sistema federativo possibilita em não definir de maneira concreta a regulamentação do regime de colaboração,

principalmente, com a lógica de um sistema nacional de educação. Além disso, o financiamento destinado a educação, condição fundamental, deverá ser ampliado de maneira significativa, imediata e real em sua aplicação, pois do contrário, as propostas ficarão inviabilizadas, principalmente nos municípios em que possuem arrecadação baixa. Saviani explica a necessidade do sistema que superaria tais questões posto que

Trata-se de construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda população do país. Não se trata, portanto, de se entender [...] como um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluindo o do Distrito Federal [...] trata-se, portanto, de instituir um Sistema Nacional de Educação propriamente dito, organizado em regime de colaboração da União, estados e municípios como coordenação da União. [...] o Sistema Nacional de educação não é do governo federal, mas é da federação, portanto, dos próprios entes federados que o constroem conjuntamente e participam, também em conjunto, de sua gestão. (SAVIANI, 2014, p. 51-60).

Desse modo, os entes federados serão responsáveis e responsabilizados de maneira conjunta e unificada pela implementação das políticas educacionais em todas os níveis e modalidades da educação básica e do trabalho docente, impedindo discursos que não correspondem a realidade baseado na autonomia que lhes retiram das regras estabelecidas, reduzindo assim a mera formalidade e preservando o estágio atual de contradições, imprecisões e improvisações frente a legislação e contrários ao que se propõe na organização de um sistema nacional unificado. (SAVIANI, 2014).

A maneira pela qual muitos Estados e Municípios realizam incentivos ao professor em seu trabalho diz respeito aos processos avaliativos que indicam o desempenho do educador e mediante a este resultado produz-se certificações e abonos, conseqüentemente, considerados como parte do processo de valorização. As DCN de 2015 indicam e reforçam esta proposta que apesar de colocá-lo enquanto partícipe do processo de avaliação de sua atividade, também acaba por reforçar o controle que os sistemas de ensino efetivam nesse processo como forma de coerção e consenso as suas exigências.

Destarte, é definido para os cursos de licenciaturas a adaptação à Resolução no prazo de dois anos em que sejam pautados pelos princípios e orientações conforme definiu-se nos artigos que seguem a resolução e conforme as demais legislações mencionadas vigentes. Uma tarefa importante por parte das instituições de ensino

superior na organização de um currículo que atenda as necessidades da formação docente sob a qual trilhar, historicamente, dois projetos diferentes em torno de uma educação de qualidade sob conceitos e categorias que visam a conformação as exigências impostas pelo mercado de trabalho, identificado com o “projeto liberal-corporativo de sociedade e de escola e, de outro lado, a formação com vistas a “emancipação política do trabalhador”” (SILVEIRA, 2015a, p. 156) que tem como fundamento

[...] a formação de uma consciência crítica das relações de produção e reprodução da vida ampliada, este projeto defende a concretização de novas relações sociais, contendo em seu bojo, a universalização dos direitos sociais subjetivos, bem como a socialização do conhecimento historicamente produzido. [...] a formação para o trabalho não é formação para o emprego, nem adequação de conteúdos de ensino às competências laborais e às tarefas prescritas. Portanto, o debate sobre a formação omnilateral e seu processo de implantação requer entendimento sobre o que está em jogo na sociedade, em geral, e na escola, em particular. (ibid, p. 156)

Silveira nos esclarece sobre qual projeto em disputa a sociedade e a escola se insere, diante do avanço da acumulação capitalista que caminha de forma antagônica no propósito da formação para o trabalho. Sua referência no presente artigo trata-se da educação profissional, mas que podemos reportá-la à formação para o trabalho docente, pois congrega também na perspectiva das DCN de 2015 princípios e concepções com base no projeto de formação pautado na profissionalidade do educador, na atuação para o mundo do trabalho e da empregabilidade.

Com isso, queremos dizer que a formação para o trabalho docente manifestada nas DCN de 2015 reúne um conjunto intencional de vocábulos, termos e expressões que tiradas por anos do movimento dos educadores, incorporou-se nos discursos de empresários, organizações sociais, agências supranacionais, bem como pelo Estado como palavras-chaves que solucionarão os percalços que impedem a valorização da carreira e da formação. São expressões de perspectivas progressistas e de vertentes democráticas que na aparência contemplam as reivindicações históricas dos educadores, mas que em essência, são parte da retórica de convencimento e contenção de perspectiva transformadora da educação com vistas a conscientização crítica e emancipada do professor, do professor para com seus alunos e para com o conjunto da classe trabalhadora.

Aliado a isso, a ideologia neoliberal sob a sociabilidade da educação tecnológica, do culturalismo, da flexibilidade e da auto-organização da escola, da responsabilização do professor sobre a educação em geral, da autonomia controlada, da eficiência e eficácia dos processos formativos, do pragmatismo, da teoria para a prática em vez da articulação epistemológica entre teoria e prática, e tantos outros elementos capturados pela sociedade do conhecimento evidencia e tenta convencer da necessidade de reformas e mudanças que visem atender aos novos tempos constituídos pela reestruturação produtiva do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, longe fica o texto do contexto, aquilo que se deseja no trabalho e na formação como elemento de qualidade e valorização da docência e a sua materialidade onde a verdade se realiza na prática e dela partimos para compreender de maneira elaborada as relações humanas. Kuenzer nos esclarece a necessidade de formar a tempo e a hora tantos professores a nível superior, pois que

As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166)

A autora ainda elenca os principais pontos pelos quais a formação do trabalhador de novo tipo estabelecem demandas exigidas pelo modo de produção capitalista a esta formação cuja concepção está também presente nas DCN de 2015. Assim ela descreve conforme os eixos

[...] contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico; institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares; teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano; ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social; investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação. (ibid, p. 175)

Podemos encontrar tais concepções em toda estrutura ideológica e textual nas diretrizes, seguindo as prescrições de reforma das bases educacionais. Assim, a tarefa que se apresenta é a certeza de que a luta de classe entre projetos antagônicos de

sociedade ainda permanecem e se movimentam na realidade concreta e na ruptura com a ideologia dominante. Nosso objetivo foi identificar os sentidos do trabalho em sua dupla dimensão na sociedade capitalista presente no arcabouço legal que define os caminhos pelos quais a formação e o trabalho docente devem percorrer. Esta análise pautada nas categorias do materialismo histórico-dialético nos proporcionou elementos para desvelar as contradições e as insuficiências de conhecimento e aplicabilidade que as legislações burguesas nos apresentam, especificamente as DCN de 2015. Constatamos o quanto está em disputa a carreira docente e seu valor diante das relações sociais e o quanto cada vez mais ancora tais intelectuais orgânicos no âmbito da ideologia dominante.

Por fim, identificamos a contradição existente entre a admissão da importância e da valorização do professor, em sua formação e carreira mediada por discursos, slogans, legislações e relatórios e, do outro lado, a ausência de ações concretas e reais nesse intuito, condicionando esta importância a uma série de fatores de regulação e controle como produtividade, abonos, recompensas e punições. Em outras palavras, são contradições que faz-se necessárias compreendê-las por meio das condições materiais de trabalho. Deste modo, somente com condições materiais adequadas e uma formação sólida que garanta ao professor seu protagonismo na reflexão sobre a educação poderemos pensar em um processo de valorização docente.

### **3.3 – A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO NACIONAL – A FORMAÇÃO E O TRABALHO PARA ALÉM DO CAPITAL.**

Esta seção tem por objetivo dialogarmos com o sentido da formação e trabalho docente a partir da contribuição da pedagogia do campo marxista sob o ponto de vista da emancipação humana, pautando o trabalho enquanto princípio educativo numa perspectiva ontológica das ações e fundamentos da educação.

Assim sendo, nosso caminho é buscar elementos para aprofundar e fomentar uma formação crítica a fim de produzir novos caminhos no âmbito da práxis do educador com vistas a transformação social. Como nos informa Saviani (2012a, p. 30) nossa intenção é fazer com este estudo mais uma “arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. Sobre esta questão, é importante evidenciar que mesmo obtendo subsídios para forjar caminhos alternativos e transformadores temos a clareza que são limitados e repletos de armadilhas no âmbito da sociedade capitalista, posto que

Os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. (SAVIANI, 2012a, p. 30-31)

Significa dizer que se constitui base para refletirmos de modo crítico como a relação trabalho e educação se acomoda na sociedade capitalista e qual o sentido de sua natureza para a formação e o trabalho docente na luta pela sua qualidade real, evitando-se assim os riscos de apropriação da classe dominante sobre esta qualidade. Como bem sintetiza Saviani “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (ibid, ibid).

O presente estudo não tem a pretensão de elaborar uma nova teoria, mas buscar nas produções existentes do marxismo a reafirmação de que é possível repensar a sociedade em geral, e a educação, em particular, sob novas bases. Para tanto, discutimos ao longo desse estudo as formas pelas quais a educação, especificamente no aspecto da docência, se constituiu no tempo e no espaço frente às mudanças ocorridas no modo de produção capitalista que, dentre outras coisas, produziram políticas e ações que, de alguma maneira, atenderam aos interesses da classe dominante a serviço do capital.

Como central nesta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério aprovadas em 2015 foi o objeto de investigação sobre seu significado e sua articulação com as transformações em curso no cenário global que propõe a construção de um projeto nacional de formação e trabalho docente com vistas a atender aos anseios dos educadores que há muito lutam por melhores condições de trabalho sejam nas tarefas docentes ou na produção do conhecimento.

Deste modo, ao nos depararmos com as diretrizes para a formação e trabalho docente de 2015 ainda encontra-se distanciada a função da docência no campo da relação trabalho educação que vise a construção de um novo projeto de sociedade. Até aqui tentamos compreender qual sociedade vivem os professores e a quem interessa a educação tal como se encontra, sem, contudo, deixar de acrescentar apontamentos, ainda que breves, que nos façam analisar tal formação e trabalho para além do capital. Diante desse quadro nos questionamos o que compete ao educador e qual sua tarefa frente a formação da sociedade? Entendemos com Kuenzer (1998) que

O que confere, pois, especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (KUENZER, 1998, p. 2)

Esta afirmação resgata o questionamento do que compete ao educador no que tange ao seu compromisso com a sociedade em que vive para além da prática cotidiana da sala de aula. Ela configura um conjunto de funções e deveres que exigem destes, consciência e posicionamento político a fim de discutir e socializar junto a seus pares as reflexões acerca das relações sociais engendradas sob o modo de produção capitalista, compreendendo as análises dos

[...] processos pedagógicos em seu sentido amplo enquanto ocorrem no conjunto das relações produtivas e em seu sentido estrito, os procedimentos educativos intencionais e institucionalizados através das diferentes formas de ensinar. (KUENZER, 1998, p. 1)

De modo geral, é função dos educadores trabalhar os processos pedagógicos correlacionados as áreas do conhecimento que lhes permitam apreender os diferentes conceitos político-culturais que envolvem as relações sociais e produtivas, transformando “o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar” (ibid., p. 2) a fim de levar para seus alunos, os fundamentos necessários e contextualizados aos processos que movem a sociedade no mundo do trabalho com o objetivo de atender os anseios da classe trabalhadora. Daí a importância da relação trabalho e educação que, segundo Silveira à luz de Marx identifica que

À medida que o homem transforma a natureza, adaptando-a as suas necessidades, altera a si mesmo e a outros, desenvolve processos de convivência, reprodução, acasalamento e defesa, e, também, desenvolve faculdades, como, a inteligência, a percepção, a linguagem. Nesse processo, o homem não só desenvolve atividades instintivas, como, também, quer por dificuldades impostas pelo ambiente, quer por particularidades próprias da espécie, desenvolve habilidades que dependem de aprendizado. Nesse sentido, como o modo de vida do homem não é garantido pela natureza, pois que é o próprio homem quem o produz, à medida que se torna homem, aprende, cada vez mais, a se humanizar. Nesse processo de humanização, ele passa por um processo educativo mediado pelo trabalho. (SILVEIRA, 2010, p. 89)

De pronto, estas reflexões nos levam a compreensão da centralidade que a categoria trabalho tem na sociedade uma vez que é a partir dele que o homem constrói

seu meio de vida e sua reprodução na natureza. O domínio sobre a natureza faz com que apreenda os fundamentos que historicamente, foram se aperfeiçoando e evoluindo através da descoberta de pesquisas e das inovações tecnológicas para a realização das tarefas de trabalho. Portanto, o homem se forma homem a medida que se apropria dos conhecimentos gerados pelo processo de trabalho.

Esta característica é o que define o seu princípio educativo ao passo que relaciona a atividade desenvolvida com o conhecimento descoberto ou adquirido a partir da ligação entre teoria e prática. Logo, esta concepção possibilita ao docente buscar um conhecimento que o desperte para ver além da reificação das relações de dominação ideológica no modo de produção capitalista que degenera o ser social disseminada através da alienação do trabalho.

O docente deve ter uma formação que o conecte com a realidade material da sociedade ligando a sua prática social com os fundamentos necessários para a compreensão desta realidade. Ou seja, que obtenha na formação a base de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente (trabalhar tecnicamente, produzido pelo trabalho como valor-de-uso) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Por esse caminho devemos nos desprender da visão reformista pela qual o magistério se depara por muito tempo cuja concepção não superou a precarização e fragmentação de seu trabalho, posto que o aspecto estrutural dependente e desigual do sistema social permanece o mesmo em essência, sendo este um movimento “ontologicamente impossível a realização de uma reforma radical” (ANTUNES, 2012, p. 91). Concordamos com Mészáros ao afirmar que

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma possível transformação qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2008 p. 27)

Dentro desta perspectiva, a classe trabalhadora tem a tarefa ativa de contribuir para a formação do homem novo por meio de um sistema educativo que esteja a serviço dos interesses da classe, aliando trabalho e educação na perspectiva ontológica capaz de combater a contrarreforma educacional promovida pelo capital. Mészáros ainda nos

esclarece que esta mudança tem de ser consciente nas ações coletivas para nos libertar das situações paralisantes em que a internalização da reprodução das relações capitalistas nos coloca, compreendo que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (ibid, p. 65).

Nesse sentido, ao observarmos as políticas educacionais, ainda que atendam em parte a reivindicações do movimento social, sindical, acadêmico ou científico que compreendem de maneira aprofundada o papel da educação, de modo geral, e da formação docente, de modo particular, no desenvolvimento dos sujeitos sociais, são apenas alterações dentro da ordem, que em sua maioria estão articuladas aos interesses da classe dominante de maneira estrutural. Segundo Macedo (2011, p. 428) “Esta perspectiva possibilita apenas corrigir alguns defeitos, na ordem estabelecida, para manter ilesas as determinações da estrutura social, que estão em plena conformidade com a ordem neoliberal, global vigente”. Portanto, “romper com a lógica do capital é uma medida viável para construir a educação para além do capital” como nos propõe Mézáros em seu livro “A educação para além do capital” (2008)<sup>41</sup>.

O filósofo sustenta no livro a concepção de que a educação deve ser um processo contínuo com a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos avançarem nas mudanças necessárias para a construção de uma nova sociedade. Em contrapartida, a proposta de uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana teria como função “transformar o trabalhador em um agente político que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (2008). Nas palavras de Mézáros, as quais concordamos, como ponto de partida para a compreensão das relações sociais e educacionais, o conceito de educação *para além do capital* é

[...] inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que *sustente concretamente a si própria*, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e

---

<sup>41</sup> Este livro foi escrito para a conferência de abertura do Fórum Social Mundial de Educação, em Porto Alegre no ano de 2004, o qual afirma que “educação não é um negócio [...] não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”, ainda presente e atual para pensarmos projetos alternativos a formação do homem que tenha por base a transformação da sociedade capitalista.

portanto permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade [grifo do autor] (ibid, p. 62).

Nesse intento, também é preciso conscientizar-se do tipo de formação e trabalho em que se insere a docência no contexto social vigente. Assim, é preciso compreender que as bases das políticas de formação e de valorização para o trabalhador professor inscritas nas DCN de 2015 estão articuladas ao contexto de sociabilidade do capital de maior responsabilização do professor sobre a gestão do ambiente pedagógico e institucional, constituindo-se especialista na solução de conflitos, novas estratégias para a formação dos alunos em suas diversas competências e habilidades, bem como a atender às mudanças no interior da escola que responda as tendências e paradigmas dos novos tempos da sociedade pós-moderna, na qual o conhecimento é elemento central nas relações sociais e produtivas capaz de superar “a crise do capital na contemporaneidade”. (MACEDO, 2011, p. 380). Com efeito, não há registro em nenhum artigo ou análise do parecer e da resolução que desvele as contradições inerentes no âmbito dessa “sociedade do conhecimento” e impulse mudanças concretas no sistema educacional em geral, e especificamente, na formação docente.

Isto acontece porque há uma recusa em abordar as contradições do sistema existente. Apesar de evidenciar a necessidade de uma formação de qualidade, não vai a essência dos interesses e motivos que, historicamente, desqualificaram a profissão docente. Mészáros sintetiza de forma esclarecedora tal recusa visto que

[...] em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narratives* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, se uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2008, p. 63).

Podemos perceber que, de modo geral, as políticas educacionais priorizam as orientações a partir dos espaços escolares como um fim em si mesmos, desconsiderando categorias importantes de análise teórico-metodológica na construção do conhecimento e das ações político-pedagógicas. O que vemos é a adequação e a internalização de novas práticas e concepções que atendam a ideologia da sociedade contemporânea onde o professor deve estar bem formado para atender as suas necessidades. Contudo, concordamos com Macedo que alia seu pensamento ao de Mészáros ao considerar que, diferentemente do previsto, o preparo do educador deve atender a um tipo de formação

[...] de um intelectual de novo tipo adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital” (MACEDO, 2002, p. 13), mas que esteja comprometido com a mudança da sociedade e busque, nos princípios da educação socialista, como reafirmou Mészáros (2008), elementos necessários para a formação do indivíduo emancipado. (MACEDO, 2011, p. 429-430)

Isto significa dizer que para o trabalho do professor dar certo ele deve ter uma formação que o permita entender e analisar criticamente as contradições e mediações existentes na sociedade capitalista com base na economia política a fim de propiciar aos seus alunos a reflexão da estrutura social que seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas necessários à “transformação progressiva da consciência” (MÉSZÁROS, 2008) da luta de classe e de sua superação.

Entendemos que a natureza da docência deve relacionar-se com a perspectiva da práxis, visto que, segundo Sousa Jr., baseando em Marx, a construção histórica do homem tem como fundamento “a atividade humana, a práxis e o trabalho” (SOUSA JR., 2010, p. 23).

Diferente do caráter pragmatista que a formação para o trabalho docente se estabelece, o conceito de práxis numa perspectiva marxista contribui para a atividade humana, a qual os elementos teóricos e práticos constituem de modo dialético a produção do conhecimento de maneira indissociável ação concreta.

O autor Sousa Jr. (2010) considera que nas discussões sobre educação afirma que o conceito de práxis é pouco explorado, raramente citada, muitas vezes ocultada e deixada no limbo. Ele complementa que este fato se justifica porque entendem que o trabalho, por ser categoria central e onipresente e neste consiste o princípio educativo da atividade humana, já contemplaria o significado de práxis.

Entretanto, o autor pondera que práxis existe no processo educativo no momento “em que todas as ações político-educativas em que os sujeitos sociais potencialmente revolucionários educam-se a si mesmos através de ações cujas características” são definidas de maneira autônoma (SOUSA JR., 2010, p. 67-68). Daí decorre que

O homem é, então, um ser inacabado que se constrói justamente através das relações sociais: o homem é ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter educativo da práxis humana. (ibid, p. 21)

Sendo o homem constituído na relação com a natureza, transformando-a e a si mesmo a fim de produzir e reproduzir sua existência acaba por gerar um processo educativo à medida que se educam nas relações sociais com o outro e com a natureza por meio da atividade prática cujo fundamento é a construção da própria humanidade. A este fato, a formação e o trabalho docente não pode se distanciar na formação de sujeitos sociais em busca da compreensão da realidade a partir da disseminação de um conhecimento sócio-histórico que produza consciência, formação e prática sobre a realidade.

Nesse sentido, a atuação docente aqui não é a utilização da teoria na prática ou elaboração de teoria sobre a prática, mas sim a relação imanente e educativa que o sentido da práxis garante a este profissional. Entendemos com isso que o exercício da docência requer consciência crítica e ação coletiva em direção a uma nova práxis balizada pelo trabalho, não se esgotando assim na formação teórica e indo para além dela ao passo que como bem nos afirma Freire (1996) “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Essa práxis é inerente a formação humana e, portanto, educativa. Nas elaborações sobre as Teses de Feuerbach, Marx e Engels apontam o sentido da práxis enquanto atividade humana sobre o pensamento e a materialidade histórica. Na terceira tese, os autores compreendem o caráter revolucionário que toma a práxis diante da transformação da realidade social uma vez que os homens modificam suas próprias circunstâncias.

Na tese VIII, revelam que “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem as doutrinas para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX e ENGELS, 2008, p.120). A síntese deste aspecto definida como cosmovisão dialético-materialista da história está apresentada na tese onze que diz: “os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. Significa dizer que o pensamento, a teoria não é um fim em si mesma, e, tampouco se distancia da prática, assim, para ela se realizar precisa transformar essa realidade.

Sousa Jr. explica o quanto a práxis revolucionária é um processo educativo, posto que

Surge como elemento do contraditório das mediações de segunda ordem, ou seja, surge no interior das velhas relações

burguesas tensionada pelos processos de internalização das “perspectivas gerais da sociedade de mercadorias”. A práxis revolucionária, por tanto, é em si mesmo um processo educativo que, todavia, por sua vez, requer certo tipo de educação teórica e prática para que possa desenvolver-se, isto é, depende da ação político-pedagógica autônoma desenvolvida por trabalhadores autoeducando-se para compreender sua condição e suas tarefas históricas. (SOUSA JR., 2010, p. 34)

Apesar de configuração complexa em seu sentido<sup>42</sup> é possível afirmar que a práxis, enquanto movimento dialético deve ser componente necessário de análise dentro do contexto desempenhado pelo educador. Nesse sentido, devemos considerar a práxis como um

[...] processo de enfrentamento das condições objetivas dadas através de atividades políticas classistas como na construção de associações, sindicatos, partidos, enfim, dos instrumentos político-pedagógicos através dos quais os explorados poderão desenvolver um tipo de educação política, um processo de autoformação em que intelectuais revolucionários e trabalhadores em geral, autoeducam-se na/para revolução. (ibid, p. 36)<sup>43</sup>

Podemos reportar esta concepção ao processo de formação e trabalho docente que tem como tarefa se preparar e fomentar nos filhos da classe trabalhadora a necessidade de mudanças da realidade social que rompa com a lógica exploratória e mercadológica das relações sociais.

Assim, o desenvolvimento da práxis enquanto categoria educativa do homem na realidade histórico-social em geral educa o docente na intervenção da produção material da humanidade se tornando, um dirigente capaz de aglutinar no interior de seu processo de trabalho as condições para argumentar sobre a ordem vigente socialmente estabelecida a fim traçar alternativas no que tange ao político e pedagógico, que visem a mudança nas bases das relações sociais e de produção.

Para tanto, é imperativo a atuação do Estado em promover nas instituições que compete a formação do docente em questão, referimo-nos as universidades e/ou faculdades de educação, a oferta de uma educação que o qualifique permanentemente de modo a garantir subsídios para a compreensão da realidade social. A participação

---

<sup>42</sup> A categoria práxis possui uma vasta produção do campo marxista, no entanto, como análises e conceitos diversos, com algumas polêmicas em torno do sentido empregado por Marx em seus escritos. Para aprofundar ver Bottomore, T. Dicionário Marxista (2012).

<sup>43</sup> O autor alerta que ao considerar a práxis revolucionária como um momento educativo que implica a relativização da importância da escola formal pode provocar desconforto nos “devotos da escola dentro e de fora do marxismo”, pois supõe que sentem-se ameaçados por terem de aceitar e se inserir em todos os espaços existentes que a práxis revolucionária pode formar o proletariado. (2010, p. 37)

plena em todos os aspectos da vida em sociedade é o ponto de partida para “adquirir consciência destas relações que o envolvem e entender os nexos que ligam o desenvolvimento de sua personalidade as condições e ao conjunto das relações” (MACHADO, 1989, p.161).

Por conseguinte, a fim de construir um projeto político-pedagógico para a formação docente, a universidade precisará rever radicalmente suas atuais formas de organização. Em meio à crise em que se encontra a universidade e a contrarreforma em curso a relação cada vez mais orientada na dinâmica do mercado tem produzido ciência para responder as exigências da internacionalização da economia, da ciência, da tecnologia e inovação. Tem-se conferido a universidade a incumbência da modernização de sua estrutura orgânica e filosófica capaz de

[...] amoldar-se aos interesses do capital, formando novos quadros de profissionais e pesquisadores, com diferentes níveis de formação interdisciplinar, particularmente na área científica e tecnológica, incluída a transferência de conhecimento e de tecnologia ao setor empresarial (BIANCHETTI e SILVEIRA, 2016, p. 92-93).

Assim, a formação docente tem se encaminhado para atender as novas exigências do mundo do trabalho, articulando políticas, programas e ações em nome dessa modernização, dificultando a compreensão da formação de qualidade que integre as áreas de conhecimento de modo fundamental para a prática social dos sujeitos que dela fazem parte.

Dentro desta perspectiva, ao analisarmos a alternativa de uma proposta em que pese a categoria trabalho como central para a organização do sistema escolar que se manifeste pela categoria da práxis, ou seja, a apropriação dos fundamentos da prática através do conhecimento no âmbito da atividade político-social é essencial uma formação ampla em que o trabalhador docente deverá

[...] fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas. (1998, p. 1)

Nesse sentido, a docência deve ser compreendida a partir de uma proposta que considere os aspectos da formação e do trabalho sob a perspectiva ontológica do trabalho em que a práxis seja a categoria principal de desenvolvimento de ações

político-pedagógicas que impulsionem e contribuam para romper com a ordem vigente, reeducando os sujeitos sociais para novas relações desalienantes.

Por conseguinte, o educador não pode ser apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Para tanto, deve-se construir uma formação para o trabalho docente, interditando a concepção de profissional tarefeiro e essencialmente prático, e estabelecendo, portanto, um elo fundamental para sua formação entre a análise crítica dos fundamentos científicos e a realidade concreta das relações sociais e de sua prática cotidiana.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

*“Ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica”.*  
Autor desconhecido.

Chegar nesse momento em uma pesquisa é tentar compreender em sua totalidade o que do objeto nos foi possível extrair devido às múltiplas determinações pelos quais ele se constitui e é constituído no tempo e no espaço a qual se insere. No âmbito da pesquisa bibliográfica e documental desvelar o cenário, os fatos e os sentidos contidos no texto, no escrito ou no registrado foi e é um trabalho de descoberta, questionamentos, ausências, dúvidas e muita produção, o que, de modo geral, requer a toda e qualquer pesquisa desenvolvida. Também não é diferente quando nos encontramos no lócus de trabalho – no caso a escola – a qual presenciamos em imagens, sons, registros e discursos os significados que a realidade revela em sua própria aparência.

Nesse sentido, este estudo nos possibilitou avançar e ampliar nossas observações acerca da temática proposta com a qual nos fez aprofundar o debate e definir posição quanto à perspectiva de mudança em torno da educação. Muitas foram as contribuições nas disciplinas realizadas, nas orientações desenvolvidas e nos grupos de debates e seminários os quais pudemos participar, contribuindo para melhor compreender a realidade com a qual nos defrontamos ao apresentar as bases teórico-metodológicas necessárias à análise do presente histórico.

Dos questionamentos, das dúvidas e dos objetivos desta pesquisa seguem algumas considerações finais a partir da leitura desenvolvida do objeto como reflexão sobre aquilo que entendemos como possível e desejável referente a uma educação de qualidade em todos em seus níveis e estrutura. Diante da conjuntura que nos envolve nos dias atuais este estudo, a linha de pesquisa trabalho e educação se faz, ao nosso ver,

como o caminho mais apropriado por investigar e desvelar não só o fenômeno, mas também por impulsionar com base teórica suficiente e aprofundada do campo marxista alternativas de mudanças reais na educação, bem como em toda sociedade.

A crítica da economia política nos faz perceber que o currículo da formação docente não é neutro nem consensual, que o trabalho docente não se reduz a tarefas pedagógicas e a didática apenas, nem que políticas públicas para o magistério ainda que definidas por leis estejam de fato efetivadas, do mesmo modo saber que a escola sem partido<sup>44</sup> não é possível de se existir, compreendendo que a política é inerente aos processos de formação humana, nem que retirar do programa curricular disciplinas importantes para a compreensão da realidade social, econômica e política será capaz de melhorar a qualidade do ensino em geral, entre outros fatores, que grosso modo, nos impulsiona a questionar.

Dito isto, esta dissertação buscou analisar a concepção de trabalho manifestada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica aprovadas em 2015 a partir das discussões expressas no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015. Objetivamos também analisar as disputas de projetos de sociedade e de educação em torno da formação docente que produziram concepções e ações para se chegar a elaboração de diretrizes para a formação e trabalho docente. Para tanto, tentamos compreender como o trabalho é central no desenvolvimento da sociedade capitalista e qual seu sentido diante da práxis docente. Por fim, compreender o projeto de política nacional a ser consolidado para a formação e trabalho docente e os mecanismos de conformação nele existente. Esta análise se constituiu a partir dos anos de 1990 com as reformas empreendidas pelos governos de FHC, passando pelos governos de Lula da Silva e se estendendo ao governo de Dilma Rousseff.

---

<sup>44</sup> O movimento Escola sem partido é um movimento recente que tem por objetivo, grosso modo, fiscalizar a atuação do professor no processo de transmissão do conhecimento. Teve início com a atuação do procurador do Estado De São Paulo, Dr. Miguel Nagib na defesa de o aluno delatar professores que supostamente estivessem doutrinando politicamente a turma com orientações de “esquerda” ou “marxistas”. O movimento ganhou adeptos, inclusive de parlamentares, que elaboraram um projeto de lei, de caráter reacionário e fascista, para regular o ensino e processar professores como assédio ideológico. A ideia nada mais é a intimidação e a lógica do medo nas funções do professor de educar. O objetivo desse movimento “é silenciar vozes, criminalizando o trabalho docente; é perseguir, demitir e até prender os docentes que defendam uma visão de mundo contrária ao status quo e colocar a educação a serviço dos interesses do mercado”. “Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime”. Moacir Gadotti escreveu em artigo para o site da Carta Capital em setembro de 2016 com o tema “*Escola Sem Partido, uma escola a favor da cultura da indiferença*”. Disponível no link <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca>.

Alcancamos assim os objetivos ao desenvolver um percurso teórico-metodológico que envolveu o levantamento de referencial bibliográfico acerca do tema sobre a formação e trabalho docente, a qual possui uma vasta produção de diferentes vertentes ideológicas, bem como os documentos elaborados para as discussões acerca das diretrizes em processo de formulação, como decretos, leis, pareceres, relatórios.

Este conjunto nos possibilitou compreender, analisar e identificar os processos de regulação da política de formação e trabalho docente para a educação básica materializados na construção de diretrizes curriculares nacionais. Além disso, a investigação sob o objeto a partir da leitura do Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015, e dos instrumentos utilizados para ratificar a concepção presente nos documentos supracitados por meio de dados de pesquisas, literatura produzida e consultada acerca do tema, consultorias, reuniões, entre outros fez confirmar nossa hipótese de que as DCN aprovadas em 2015 representam a construção de um projeto nacional para a docência em nível superior no Brasil, visto que suas orientações consubstanciam num único documento prescrições para o currículo, para a prática pedagógica e para a carreira do magistério cuja ideia se concentra no termo definido no texto e nos discursos de defesa da mesma da chamada “organicidade” para delimitar a política nacional para o magistério.

Tudo isso articulado ao consentimento do Estado às orientações dos organismos supranacionais e das frações da classe dominante que estimulam a formulação de estratégias e instrumentos fortes de controle, conformação e expropriação do trabalho docente necessário à manutenção do capital sob as ordens da ideologia da classe dominante.

Os questionamentos apontados na pesquisa permitiu investigarmos a centralidade do trabalho enquanto categoria de análise da relação entre capital e trabalho e o quanto a natureza do trabalho docente está implicada na reorganização do mundo do trabalho, com suas mediações e contradições referentes a flexibilização das condições de trabalho, da precarização, do controle e responsabilização e da interferência de agências supranacionais na atuação do professor, definindo um novo tipo de educador para a educação do século XXI, respondendo assim, aos interesses de classe existentes na formulação de políticas públicas que no discurso aparentam atender as reivindicações históricas da categoria, mas em essência, sua efetivação é atrelada a uma série de

parâmetros advindos dessas prescrições ou escamoteadas e enrijecidas em sua implementação.

O contexto que o objeto da pesquisa se insere relaciona-se com o processo de transformação do mundo do trabalho gerado pela crise estrutural do capital, na qual um intenso processo de reestruturação da economia e da produção modificaram sobremaneira as políticas sociais, em geral, e as políticas educacionais, em particular fruto da implementação da ideologia neoliberal que mercantilizou a vida em sociedade. Isto foi possível verificar no âmbito da educação o processo de reformas que exigiram da formação e do trabalho docente um outro perfil de professor, atrelado a pedagogia das competências e a concepção de professor polivalente, que perdura até os nossos dias.

Desta maneira, iniciamos o primeiro capítulo analisando a crise que se instaurava no sistema com o esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista, tendo como saída a modificação das bases materiais da produção para o modelo de acumulação flexível, redefinindo os métodos organizativos nas relações de produção e de trabalho associado à implementação de políticas com base na ideologia neoliberal. Junto a isto, evidenciamos que o novo modelo flexível incorporava uma nova sociabilidade nas relações capitalistas, ao disseminar as teses do fim da centralidade do trabalho que foram necessárias para legitimar e justificar o novo processo de trabalho.

A necessidade de o capital se expandir, muito justificado pelo discurso da globalização, a internacionalização da economia colocou a ciência e a tecnologia a seu serviço como forma de desenvolver o conhecimento que atendesse aos interesses do capital. Desta forma, a ideologia da valorização da “sociedade do conhecimento” tem por objetivo explorar as competências e habilidades do trabalhador de novo tipo, elevando a produtividade em todas as suas formas capazes de inovar os processos de trabalho.

Assim, a chamada sociedade pós-moderna se erige no início do século XXI sob o discurso de que o conhecimento é o instrumento fundamental para atender as demandas do mercado, (con)formando o trabalhador a seguir as suas regras. Com isso, uma série de políticas, conjunto de leis, documentos e orientações articuladas entre Estado e organismos supranacionais difundiram a lógica de que o trabalho, tratando especificamente do professor, para ser de qualidade deve contar com recursos que o faça

excelente, eficaz e de sucesso por meio da produção do conhecimento necessário que estimule a reprodução da nova concepção de mundo “globalizado”.

Então a formação e o trabalho passaram a ter um conjunto de medidas que apresentam sugestões para regular a função do educador, objetivando criar o “pensamento único” em torno das estratégias educacionais. Imbuídos nos discursos da ideologia do capital intelectual, estes organismos definiram a docência como elemento central para a educação do século XXI, colocando o peso da formação inicial e continuada e na profissionalização a valorização social do professor enquanto gestor competente dos conflitos encontrados na escola a fim de garantir o consenso da empregabilidade na realização do trabalho cada vez mais precarizado.

Com efeito, ainda que o movimento de educadores desde os anos de 1980 tenha dedicado à luta pela valorização do trabalhador docente em diversos aspectos, podemos concluir que o projeto em curso, mesmo incorporando temas importantes das pautas organizadas do movimento, as políticas de formação do professor em nível superior acompanham às exigências dos organismos supranacionais, cujas orientações podemos conferir na seção 1.3. Isto significa dizer que esta intensificação vem solapando a formação e a carreira docente com medidas que buscam disciplinar o educador a uma atuação alienada e sem análise crítica da realidade, e em certa medida, para reprodução.

Assim, dado o cenário posto, no capítulo dois buscamos atualizar e reafirmar a necessidade de discutir, por ainda encontrar-se tão atual, o sentido do trabalho para compreender as relações sociais e as exigências que o modo de produção capitalista impõe a formação e o trabalho docente.

Para tanto, entendemos que o trabalho em seu sentido histórico-ontológico refere-se a constituição do ser social a partir do desenvolvimento de suas formas naturais e sociais. Portanto, o trabalho é a categoria central na organização da sociedade uma vez que é a atividade pela qual o homem se desenvolve em suas potencialidades em qualquer tempo histórico. Todas as formas de organização social, econômica, política, cultural na sociedade partiram do desenvolvimento das habilidades humanas geradas pelo processo de trabalho. Nesta relação com a natureza, o homem produz bens necessários a sua reprodução e existência, relaciona-se com os outros seres e constitui a vida social.

No entanto, o trabalho assume dimensões históricas que perpassaram pela sociedade sob a forma de escravidão, servidão e assalariado na sociedade. Este último

se consolida no modo de produção capitalista, onde através da exploração da força de trabalho, aliena o trabalhador de seu trabalho gerando mais lucro ao capital. Este trabalho avilta do trabalhador sua relação direta e intrínseca de seu produto, de sua atividade e de si.

Nesta sociedade, o trabalho encontra-se subsumido ao capital com o objetivo de ganhar controle sobre o processo de trabalho e submeter o trabalhador as suas demandas de crescimento econômico e extração da mais-valia. Neste sentido, a principal questão que norteou este trabalho foi suscitar o debate e caracterizar de modo breve a natureza do trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista. Discutimos sua especificidade a partir das ideias de Marx, no qual compreende que o processo de trabalho em suas diferentes formas alimenta a produção, contribuindo assim para adequar o trabalhador coletivo às suas necessidades.

Todavia, a natureza do trabalho docente também é propulsora de mudanças, posto que é humana e coletiva no processo interativo de aprendizagem. Por isso, é também ativa e capaz de oferecer resistência, pois comporta no seu processo de educar a perspectiva da práxis que vise contribuir para a transformação da realidade social. A práxis docente é atravessada por movimento de ação direcionada e conscientização, na qual essa transformação se realiza.

Mas, sabemos também que as condições de trabalho e de formação do professor atualmente tem tornado sua atuação cada vez degradante, dificultando ir além do trabalho realizado em sala de aula, com uma carga de responsabilização que o inclina a lógica da pedagogia de mercado, prescritiva e reprodutivista. O seu papel nas relações contraditórias que encontramos na escola nos faz objetivamente entender que somente pela luta de classe é possível vislumbrar novos horizontes que superem a adequação do educador à subsunção do seu trabalho ao modo de produção capitalista. Assim, entendemos que o trabalho é a categoria primeira para compreendermos o desenvolvimento do trabalho docente no âmbito das relações econômicas e sociais.

No curso da pesquisa, chegamos ao terceiro capítulo onde nos defrontamos de forma direta com o objeto do presente estudo. Tentamos assim evidenciar os aspectos históricos e políticos que delinearam as diretrizes aprovadas em 2015 assegurando no arcabouço legal a constituição de um projeto nacional dos sentidos da docência para a educação básica brasileira. Nesse sentido, discutimos o papel dos órgãos institucionais, especificamente a CAPES e o CNE na construção e valorização da política nacional de

formação e trabalho docente, bem como a configuração da Universidade para atender as determinações dessa formação.

Apontamos que o Estado funcionou como representativo nas discussões e na disputa de concepções desenvolvidas por intelectuais e sujeitos históricos de segmentos não só da educação. A intervenção dos grupos dominantes é visível nas políticas mediadas pelo MEC ou no interior da CAPES, funcionando como medida de negociação da concepção de educação que está em jogo. O Estado se mostra ampliado uma vez que congrega em sua forma a sociedade política e a sociedade civil, que utilizaram os espaços do CNE e da CAPES na disseminação da ideologia dominante enquanto instrumento de consenso ao passo que não houve alteração radical sobre o conteúdo epistemológico final da resolução, com debates muito mais sobre a forma do que o conteúdo.

A concepção de educação tecnológica é presente, o que demarca o caminho mercadológico e de atendimento a sociedade do conhecimento pelo qual a formação e, portanto, a universidade deverá adequar-se. Para tanto, a universidade está em processo de transformação aliando a sua oferta a concepção modernizante de produção da ciência afinada a lógica capitalista.

Estruturada em cinco capítulos, contendo 25 artigos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi elaborada com base nas estratégias estabelecidas pelo PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014, bem como referendada nas legislações já existentes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e para a valorização da carreira. Nesse sentido, passamos a investigar os significados da formação e trabalho a partir de 3 eixos estruturados: eixo 1 - formação inicial (proposição, estrutura e currículo) – neste eixo podemos desvelar a concepção ideológica inerente ao currículo e a proposta do que venha ser a docência na educação básica e podemos constatar que discursos presentes da pedagogia das competências, da formação de capital intelectual, da eficácia e eficiência desenvolvida pelos organismos supranacionais constam das proposições definidas na resolução. Por outro lado, conceitos como formação crítica, formação omnilateral, emancipação, práxis, entre outros que são tão caros aos teóricos e ao movimento de educadores que pensam a educação classista para o trabalhador ou não existem como concepção ou são tratados de modo superficial e retórico. Ao que parece são vocábulos que não carregam nenhum aprofundamento epistemológico com o qual se origina.

Como tarefa da universidade, as DCN/2015 articulam o currículo através do desenvolvimento de projetos que controlam e delimitam o papel da universidade em desenvolver de forma “autônoma” seus cursos de formação de professores. Para tanto, deve a instituição afinar seus projetos por meio de PDI, PPI, PPC, PPP, PPFC. Entendemos o quanto é necessário e democrático o planejamento, no entanto, neste caso ele deverá seguir orientações no intuito de padronizar as universidades com a mesma formatação de curso.

No processo curricular a relação teoria e prática representada pela carga horária é pouco discutida no decorrer das DCN de 2015, dividindo entre prática e estágio esta formação. No entanto, nos cabe indagar de que maneira esta proposta se materializará na realidade dos cursos de licenciatura? É bem verdade que um debate tão complexo não foi bem estruturado nas DCN, deixando abstrato e lacunoso a sua concretização.

O eixo 2 – formação continuada é um emaranhado de atividades que a formação em serviço deve dar conta, a qual a certificação é a chave para a consolidação da concepção de professor polivalente por excelência, de modo que deve atender as necessidades contemporâneas de formação permanente no campo da profissionalidade. O sentido real é fazer do docente um profissional capaz de minimizar os conflitos sociais encontrados na escola e produzir a coesão social por meio da divulgação de conhecimentos descontextualizados e sem reflexão crítica.

Outro aspecto é a recorrência de compreender a formação continuada como tarefa de responsabilidade do professor e, portanto, individual, na aquisição do conhecimento, de modo que será este melhor conceituado se buscar por meios próprios sua capacitação, visto que as diretrizes apontam as atividades e o estímulo que os setores devem realizar, mas não diz de que maneira esse estímulo se concretizará. É, na verdade, um campo de interesse do Estado na profissionalização do professor para dar conta das determinações internacionais pelos quais se orienta a educação.

No eixo 3 – trabalho docente e valorização – discutimos com base nos artigos da resolução, em síntese a importância dada ao vocábulo valorização sem a definição de instrumentos e recursos que determinem as instituições responsáveis à sua execução, deixando mais uma vez genérico e impreciso na maneira como será implementado. Constatamos que a carreira docente ainda encontra-se em disputa e seu valor cada vez se manifesta na troca pelo produto de seu trabalho: produtividade e responsabilização,

regulação de sua atividade para coesão social, que tenha como objetivo disciplinar a formação e o trabalho docente na disseminação de valores da ideologia dominante.

Entretanto, nos deparamos com a tarefa de perseguir instrumentos teórico-metodológicos que nos arme na luta contra a visão mercadológica que tem feita da educação moeda de venda nas relações de trabalho. É, portanto, buscar alternativas ao modelo estabelecido que não produz mudanças reais, reivindicando uma política educacional significativa aos anseios da classe trabalhadora e que consiga, conforme nos alerta Mészáros (2008), “romper com a lógica do capital [...] para construir a educação para além do capital”.

Assim, em breve ensaio, trouxemos ao debate a importância da práxis como categoria de análise para um projeto alternativo de formação e trabalho docente. Ainda que esta categoria tenha sido nos últimos tempos empregada de maneira genérica e sinônima do binômio teoria e prática, tentamos compreendê-la sob seus fundamentos necessários ao entendimento da natureza do trabalho docente, e, não meramente utilizada como um conceito estilístico como consta nas DCN de 2015.

Tentamos assim compreender o trabalho que se configura como um princípio educativo, sendo a práxis a categoria fundamental no processo de formação que amplia e complexifica a atividade humana em suas potencialidades e, portanto, nela contida os elementos para um novo olhar ao sentido da docência.

Com isso reforçamos nesta pesquisa que mudanças na política de formação e trabalho docente serão possíveis no momento que entendermos que no capitalismo a acumulação econômica está sob qualquer processo formativo de caráter emancipador, nos permitindo atuar no campo das contradições com propostas alternativas necessárias que nos distanciará de soluções rápidas e metodológicas e geralmente de “baixo custo” desqualificando a formação e precarizando o trabalho docente.

Em suma, diante do atual quadro em que a sociedade brasileira se encontra com o desmantelamento profundo das políticas sociais, com mudanças nos direitos adquiridos historicamente pelos trabalhadores, na questão sobre seguridade social, política de segurança, e principalmente o questionamento das funções de professor, desqualificando sua formação, aviltando seus direitos, culpabilizando sobre as mazelas dos processos de ensino-aprendizagem, promovendo competições com bonificações e transformando seu trabalho em leilão, pensamos desde o início de elaboração dessa pesquisa sobre o significado das DCN de 2015 na conjuntura atual? E qual tratamento

será dado pelos Estados e Municípios em sua implementação? De que maneira as universidades e redes de ensino utilizarão seus princípios e orientações? E como as discussões estão sendo travadas com o conjunto dos grupos relacionados como professores universitários, professores da educação básica, estudantes dos cursos de licenciaturas, entidades acadêmicas, sindicais, movimentos de minorias, entre outros? Há discussão? Os desdobramentos materiais sobre sua implementação ainda são preliminares e requererão novas análises.

Do ponto de vista do documento legal apresentamos algumas considerações que chegam ao final de um processo intenso de escrita, sabendo que, muitas vezes, o “final” pode se tornar um novo começo, pois tivemos, por meio deste estudo questionamentos, que deixam o desejo de continuar pesquisando. Até aqui, esperamos que esta reconstrução histórica pautada nos textos apresentados aproximados do objeto em tela possa contribuir para a reflexão sobre a docência de modo aprofundado, chegando ao chão da escola, espaço este tão carente de discussão crítica e que estimule novas produções acerca do tema tão necessário aos educadores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES. C. A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação. Autores Associados. Campinas, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional – análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Recife, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação. Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Documento final XVII Encontro Nacional da Anfope. Brasília, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE - VI Encontro Nacional Documento Final. Belo Horizonte, 1992.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO/BANCO MUNDIAL. Professores Excelentes - Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014.

BARÃO, G. O. D. ALCANTARA, A. B., LAGES, I. M. Plano de Desenvolvimento da Educação e alguns dos seus desdobramentos nos municípios da Baixada Fluminense.

Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 10, nº 21, 2012. Acesso em 2013 <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/454/378>.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da Luta de resistência da escola pública. 2ª. ed. Rio de Janeiro: SEPE, 2009. 31p.

BEZERRA, D. D. da S. Trabalho docente: elementos, concepções e tensões. Seminário de Educação. Disponível em [www2.unucseh.ueg.br/ceped/.../Dagmar%20Dnalva%20da%20Silva%20Bezerra.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/.../Dagmar%20Dnalva%20da%20Silva%20Bezerra.pdf).

BOMFIM, M. I. et al. O trabalho docente e a ideologia do “professor eficaz”. In. Trabalho e educação: análises críticas sobre a escola básica. Ventura, J. e Rummert, S. M. (orgs.). Campinas, SP. Mercado de Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. Trabalho Docente, Classe e Ideologia: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil. Niterói: 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ).

BOY, L.C.G. Atividades extraclasse. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BRANDÃO, N. A.; DIAS, E. F. A questão da ideologia em Antônio Gramsci. Trabalho & Educação – vol.16, nº 2 – jul / dez – 2007. Acesso disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/877/769>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 2 de 15 de junho de 2015. In: Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006. In: Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de Maio de 2006, Seção I, p. 11.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.

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

a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de abril de 2007b.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário oficial da União, DF, 2016.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. PARECER CNE/CP nº 26/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2010. Disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. de. e DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada, MG, Set, Out, Nov, Dez, 2003.

CHESNAIS. F. Mundialização do capital. Ed. Xamã. 1996.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das edições. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores. *Santa Maria*. Vol. 38, n. 3, p. 495-506, set./dez, 2013.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional. 1ª ed. RJ. Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. RAMOS. M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 nº 49 jan-abr. 2012.

\_\_\_\_\_. RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio De Janeiro - COLEMARX. Plano Nacional de Educação 2011-2020. ADUFRJ. Plano Nacional de Educação 2011-2020: notas críticas, 2015. Disponível Em [seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf](http://seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf).

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Novos elementos de pesquisa e de crítica / COLEMARX – 1ª ed. - Rio de Janeiro. Editora Didática e Científica, 2016. Disponível em [http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PNE\\_2014\\_2024\\_V\\_final.pdf](http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PNE_2014_2024_V_final.pdf)

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Relatório de Gestão do Departamento de Educação Básica – DEB 2009 - 2014, Volume 1. 2014.

CORRÊA, V. Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor? Rio de Janeiro, Quartet, 2000.

COUTINHO, C. N. *Marxismo e Política: A dualidade de poderes e outros ensaios*. 3ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

DIAS, R. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n. 2 - ago, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

DOCUMENTO TÉCNICO PRODUTO II- Diagnóstico do impacto das DCN, considerando o processo de implantação institucional, o procedimento de avaliação institucional e de avaliação externa realizada pelo INEP, destinados às diretrizes, incluindo a proposição de inovação das atuais DCN. s/d.

DOCUMENTO TÉCNICO - PRODUTO III estudo de caráter analítico dos dados e contribuições recebidas do seminário a ser realizadas com presença dos atores referentes ao processo de mobilização, organização, definição, implantação e dinâmica de transformação das DCN, a fim de subsidiar a CES/CNE nas alterações e inovações a serem propostas. VERSÃO FINAL. 2015, s/d.

DOURADO. L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAAE*, vol. 29, nº 2, p. 367 -388, mai/ago, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*. Ano XXI, nº 1, jan/jun. 2016.

DUARTE. N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo. In. LOMBARDI. J.C. SAVIANI. D. (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos – 2 ed.* Campinas. SP: Autores Associados. HISTEDBR. 2008a.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. I. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 24, n.83, p. 601-625, ago. 2003b. In. NETO, A. C. B. SHIROMA, E. O. O professor na mira das reformas: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre docentes para América Latina e Caribe. *Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em [www.niepmarx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf](http://www.niepmarx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf)

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>.

\_\_\_\_\_. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA D. L. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FRANCO, M.C., Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. Síntese do texto discutido no Seminário Nacional de Formação- MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, 2005.

FREITAS. H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, nº 100, Especial, p. 1203 – 1230, out, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, nº 80, p. 136 – 167, set, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 33, nº 119, p. 379 – 404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10 nº 1, 2008.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 31 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. A Produtividade da Escola Improdutiva. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. Escola Politécnica De Saúde Joaquim Venâncio. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, nº, p. 71-87, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Trabalho. ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006.

GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. V. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. Cadernos do Cárcere. V.4. Temas de cultura. Ação católica: Americanismo e Fordismo. 2º ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: Veiga. I. P. A. e Cunha. M. I. (orgs.). Desmistificando a profissão do magistério. Campinas, SP. Papirus. 1999.

JUNIOR, J. de S. Marx e a crítica da educação – da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2010.

KOSIK, Karel. A totalidade concreta. In: Dialética do concreto. RJ: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. Dialética do concreto. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade. vol. 19 nº 63 Campinas, 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola. In. Educação e Crise do trabalho. Frigotto, G. (org.). 11. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão / 2. impressão.— Brasília : INEP ; Santiago : REDUC, 1991.

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática curricular. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

LEHER, R. e EVANGELISTA, O. Todos pela educação e o episódio costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário –

www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Pedagogia e Pedagogos: caminho e perspectiva. Cortez, SP, 2002.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas: Educação e Sociedade, v.27, n.96, out. 2006.

\_\_\_\_\_. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade. dez 1999.

LINHARES, C. e SILVA, W. C. da. Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília. Plano Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. e LEAL, M. C. (orgs.) Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. RJ. DP&A, 2002.

MACEDO, J. M. de. A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB/ Vitória da Conquista. Edições UESB, 2008.

\_\_\_\_\_. A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010 / Jussara Marques de Macedo. Niterói, RJ : UFF, 2011. 2 v. (494 f.)

MACHADO, L. R.S., Politecnia, escola unitária e trabalho – 2 ed., São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.

MALANCHEN, J. e VIEIRA, S.R., A Política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. VI Seminário da Redestrado – UERJ- RJ, 2006. Disponível em [http://www.foro-latino.org/info\\_flape/mail9\\_12-09-06.htm](http://www.foro-latino.org/info_flape/mail9_12-09-06.htm).

MANACORDA, M. A., Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 2005.

MAO. T. T. Sobre a prática e a contradição. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. Ed. 2008.

MARTINS, L. S. - Os “sentidos do trabalho” docente universitário em tempos neoliberais. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, on line ([www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br)). Acesso em 05 de dezembro de 2015.

MARX, K. e ENGELS, F. [Introdução Jacob Gorender]. A ideologia alemã. História. Sobre a produção da consciência. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A Ideologia Alemã. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>.

\_\_\_\_\_. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Manifesto do Partido Comunista. 7º ed. São Paulo. Global. 1988.

\_\_\_\_\_. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Texto. São Paulo, Edições Sociais, 1977b. v. 1.

MARX, K. O Capital. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983, t.I, v. 1. In NETTO, J.P., Economia política: uma introdução crítica/ José Paulo Netto e Marcelo Braz. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. O Capital: crítica da economia política. Livro I. 22ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2004.

\_\_\_\_\_. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo, Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In. A dialética do trabalho. Antunes, R. (org.). São Paulo. Expressão Popular, 2013.

MAUÉS. O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. A Reforma da educação superior e o trabalho docente. VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho docente, UERJ, RJ, nov, 2006.

\_\_\_\_\_. CAMARGO, A. M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. Universidade Federal do Pará vista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MÉSZÁROS, I., Marx: A Teoria da Alienação. Porto Alegre, Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo. Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. M.. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n.1, p. 7-25, jan./jun. 2001. In. NETO, A. C. B. SHIROMA, E. O. O professor na mira das reformas: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre docentes para América Latina e Caribe. Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em [www.niepmarx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf](http://www.niepmarx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf)

NASCIMENTO, I. V. MELO, M. A. A CAPES e a regulação da formação de professores da educação básica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Vol 10, n. 21, 2015.

NASCIMENTO, T.F. Amigos da escola: uma análise da política do voluntariado no Brasil a partir de 1990. Da participação reivindicatória e vigilante à colaboração. Dissertação de Mestrado apresentada a Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

NETTO, J.P. e BRAZ, M. Economia política: uma introdução crítica. 3º ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

NETO, A. C. B. SHIROMA, E. O. O professor na mira das reformas: orientações do “Projeto Estratégico Regional sobre docentes para América Latina e Caribe. Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente. Universidade Federal Fluminense,

Niterói, 2015. Disponível em [www.nieparx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf](http://www.nieparx.blog.br/MM2015/anais2015/mc42/Tc421.pdf)

NEVES, A. A. B. Documento Técnico – Produto I. Estudo sobre as DCN aprovadas pelo CNE, especialmente quanto ao caráter inovador, transformador levando em conta o processo de mobilização e interação com as demandas das áreas ou setores. Porto Alegre, 2014.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

OLIVEIRA, M. A. M. e FREITAS, M. V. M. T. O atual modelo de avaliação da CAPES: seus impactos sobre as vidas profissional e pessoal dos docentes de um programa de pós-graduação em letras. Ano 12 - n. 13 - julho - p. 29-52, 2009.

ORGANISTA, J. H.C., O debate sobre a centralidade do trabalho, 1 ed., São Paulo, Expressão Popular, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPEERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Ed. Moderna, Ltda, Brasil, 2006. Disponível em [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes\\_9789264065529-pt#page2](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page2).

OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/>.

PEREIRA, M.F.R., Formação de Professores em nível superior no Estado de Santa Catarina (1960-2002): Controle e Desoneração do Estado. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em <http://biblioteca.universia.net>. Acesso em 16 de Maio de 2009.

PEDROSO, M.C. A crise do modelo de produção taylorista/fordista e a emergência do toyotismo. Trabalho apresentado como requisito de avaliação da disciplina "Globalização e Política", no curso de especialização em Pensamento Político Brasileiro da UFSM, no 2º semestre de 2004.

PERRENOUD, P. Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?. Cad. Pesq., São Paulo, nº 94, p. 58 -73, ago, 1995.

RODRIGUES, J. Os empresários e a educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil: (1930/1973). 36º ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

SANTOS, M. R. Diretrizes Curriculares Nacionais De Pedagogia: Disputas E “Consensos” No Conselho Nacional De Educação. Rio de Janeiro, 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

\_\_\_\_\_. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012b.

\_\_\_\_\_. Escola e Democracia – 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1231 – 1255, out, 2007b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP. Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a, p. 152-165. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 10 de Maio de 2015.

SANTOS, A. F.T. Capital Intelectual. Escola Politécnica De Saúde Joaquim Venâncio. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

SHEIBE, L. BAZZO, V.L. Diretrizes Curriculares Nacionais Para Os Cursos De Licenciatura No Brasil: Da Regulamentação Aos Projetos Institucionais. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013. Disponível em [www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/.../100](http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/.../100). Último acesso em 16 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. Caderno de Pesquisa, vol.41 nº.144. São Paulo. set./dec. 2011. Acesso em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300009).

\_\_\_\_\_. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, A. M. A docência no tempo e no contexto das leis. Revista Periferia, Educação, Cultura e Comunicação. v. 5 n. 2 jul-dez 2013.

SILVA, A. F. Formação de professores para a Educação básica no Brasil: Projetos em disputa (1987-2001). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, RJ, 2004.

\_\_\_\_\_. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização da educação superior no governo de FHC. *Inter-Ação*. Faculdade de Educação- UFG, 30 (1): 75-98, jan/jun. 2005. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1289/1341>.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – Estudo comparado Brasil e Portugal. Niterói, 2011. 430f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação profissional, desenvolvimento econômico e desenvolvimento científico-tecnológico. In. Batista, E. L. e Meire, T. M. (orgs.) *Realidades da educação profissional no Brasil*. São Paulo. Ícone, 2015a.

\_\_\_\_\_. Mercosul educacional: convergência da política de educação superior brasileira e política de integração regional. *Trabalho Necessário*, ano 13, nº 21, 2015b. Disponível em [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario).

\_\_\_\_\_. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. *Trabalho Necessário*, ano 10, nº 14, 2012. Disponível em [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario).

\_\_\_\_\_. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira1. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-927, nov. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00901.pdf>

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho e Educação*, vol. 13, nº 2, ago-dez, 2004.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 5 metas. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>. Acesso em: 05 de dezembro. 2015.

TRICHES, J. EVANGELISTA, O. Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em superprofessor. IX Anped Sul – Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, vol. 03, nº 01, p. 29 – 42, jan-jun, 2008.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIEIRA, S. da R.. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professoror. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

VOLSI. M. E. F. Políticas para formação de professores da educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes Nacionais para a formação dos profissionais do Magistério. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2016.