



10º Encontro Internacional de Política Social
17º Encontro Nacional de Política Social
Tema: Democracia, participação popular e novas resistências
Vitória (ES, Brasil), 27 a 29 de agosto de 2024

Eixo: Educação e Política Social.

**O capital tem uma ideia para educar o consenso das trabalhadoras da educação:
entra em cena a BNC da formação docente**

Murillo Rodrigues Paes¹

Resumo: O presente trabalho busca compreender como as mudanças encetadas pela aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-FP) para a Educação Básica (BRASIL, 2019) incidem diretamente sobre o processo de reprodução da força de trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa analítico-bibliográfica, para a qual a produção de dados valeu-se de análises documentais e de revisão de literatura. Os resultados averiguados apontam para o fato de que, ainda que as novas DCN-FP pareçam representar avanços importantes e recuperar pautas e/ou reivindicações históricas dos movimentos de educadores, do ponto de vista prático, a referida legislação não é capaz de incorporar melhorias substantivas ao processo de preparação inicial de docentes.

Palavras-chave: Formação docente; Trabalho; Mais-valor; Aligeiramento; Precarização;

**Capital has an idea to educate the consensus of education workers: the BNC for
teacher training arrives on the scene**

Abstract: This work seeks to understand how the changes initiated by the approval of the new National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training (NCG-TT) for Basic Education (BRASIL, 2019) directly affect the process of reproduction of the teaching workforce. This is an analytical-bibliographical research, for which data production was based on documentary analysis and literature review. The results investigated point to the fact that, although the new NCG-TT appear to represent important advances and recover agendas and/or historical demands of educators' movements, from a practical point of view, the aforementioned legislation is not capable of incorporating substantive improvements to the initial teacher preparation process.

Keywords: Teacher Training; Work; Surplus value; Lightening; Precariousness;

Introdução

As mudanças operadas no âmbito da instrução/escolarização das classes subalternas – em que se inscreve/insere a precarização da formação e do trabalho docente – não podem ser compreendidas em separado das transformações ocorridas no interior da própria esfera produtiva. Nesse sentido, cabe reter que desde os anos 1970 até o presente instante, as bases teóricas que subsidiam tais dinâmicas de alteração do sentido do ato de educar continuam sendo (em essência) as mesmas, uma vez que se baseiam no imperativo da necessidade de produção do assim chamado “novo capital”.

Inspirado pela observação dos processos de reestruturação produtiva iniciados a partir da segunda metade do século XX e cuja a maior expressão foi o Toyotismo², tal

¹ Mestrando em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Email: murillo.historia@gmail.com

paradigma pressupõe que o conhecimento humano seria o mais novo produtor do mais valor. E que, portanto, o trabalho intelectual e improdutivo teria precedência sobre o labor que é executado por trabalhadores do setor produtivo e material, sobretudo nos novos círculos/circuitos de autovalorização do valor. Segundo essa presunção, os trabalhadores(as) imateriais disporiam, inclusive, de melhores condições de trabalho e de remuneração do que aqueles que desempenham determinados trabalhos concretos úteis (GORZ, 1987). Não obstante, este “novo” extrato do proletariado seria ainda mais “privilegiado” quando ocupasse cargos e/ou exercesse funções específicas no interior do próprio Estado, uma vez que estariam salvaguardados das crises e instabilidades que afetam diretamente os trabalhadores(as) do setor produtivo. O que colocaria em xeque, inclusive, a sua identidade como parte da classe trabalhadora.

Em se tratando das muitas questões presentes no bojo desse debate, tomamos como ponto de partida de nossa análise uma asserção específica e a qual servirá de pano de fundo para a reflexão esboçada neste escrito. Tal posição ou raciocínio compreende que os professores/as pertenceriam, invariavelmente, a esse seletivo grupo de trabalhadores/as a que nos referimos anteriormente e que constituiriam, por sua vez, uma espécie de “elite” do proletariado moderno; tendo em vista as condições singulares, objetivas e subjetivas de que estes sujeitos seriam detentores naquilo que diz respeito ao controle de sua própria atividade vital.

Contudo, não concordamos com essa inferência. Pois, ainda que os profissionais da educação atuem no ensino básico e público – ou seja, numa esfera improdutiva – e, portanto, não vendam sua força de trabalho para um patrão capitalista, isto não quer dizer que o processo educativo se retire do nexo da acumulação e/ou do ciclo de autovalorização; chamando atenção para o fato de que os profissionais da educação compõem, indubitavelmente, o conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, assim como também sofrem com a ingerência que é exercida sobre o seu labor por parte do capital.

² O Toyotismo, como ficou conhecido, designa uma forma de organização do trabalho em que os operários executam diferentes tarefas no interior das fábricas, como por exemplo, a realização de atividades diversificadas e cada vez mais polivalentes e/ou pouco especializados, em que a automação de distintos processos de criação/confecção de mercadorias passa a adquirir maior destaque. Outra característica marcante desse modelo de gestão do trabalho é o grande envolvimento que ele requer aos seus empregados para com a produção; os quais passam a se sentir, inclusive, como “parte da grande família” ou “integrantes” do grupo de empresários e dirigentes que compõem tais conglomerados capitalistas e, desse modo, assumem para si mesmos o compromisso de melhorar os índices de rentabilidade e de lucratividade das marcas para as quais prestam serviço. A maior promotora desse modelo foi a empresa automotiva Toyota, sobretudo no período posterior ao fim da segunda guerra mundial; dando origem ao termo, propriamente dito.

Desta feita, ao analisarmos as linhas gerais do texto que compõe a Resolução CNE/CP n. 2/2019 – doravante novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN-FP) para a Educação Básica – buscamos entender qual é o papel que o trabalho vivo do professor desempenha para o processo de autovalorização do capital. Além de compreender de que maneira tais diretrizes alteram as condições de reprodução da força de trabalho docente, e ainda, a que interesses ela atende. Posto que grupos e instituições que historicamente estiveram ligados à produção do conhecimento científico, a luta pela ampliação do direito à educação e/ou a reivindicação por melhores condições de trabalho para a categoria docente – bem como os próprios profissionais da educação – condenam tal iniciativa (VENTORIM; ASTORI; BITENCOURT, 2020).

Algumas notas e ponderações iniciais acerca da BNC da Formação de Professoras

À primeira vista, as novas DCN-FP para a Educação Básica parecem representar alguns avanços importantes para o processo de preparação e/ou de reprodução da força de trabalho docente.

Ao reiterar aquilo que havia sido fixado pela Resolução CNE/CP n. 2/2015³, a nova legislação estabelece que os cursos de graduação em licenciatura plena sejam constituídos de no mínimo 3.200 horas – a serem cumpridas dentro de um prazo de quatro anos –, contribuindo assim, para a suplantação dos processos de apresamento e de aligeiramento da formação docente e ao mesmo tempo em que também irá instituir a criação de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP); ambas reivindicações que já haviam sido feitas pelos movimentos de educadores à época da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB). O mesmo pode ser dito a respeito das preocupações que são expressas pela categoria dos trabalhadores/as da educação – bem como por suas entidades representativas – no que tange a constatação do aumento expressivo do número de matrículas em cursos de licenciaturas que têm sido ofertadas, cada vez mais, na modalidade de Ensino a Distância (EaD) (EVANGELISTA, 2016). O que indica, por sua vez, que um grande contingente de estudantes vem sendo formados por tais cursos sem nem sequer terem tido contato com as salas de aula. Nesse sentido, as novas diretrizes também parecem oferecer uma resposta para esta questão, ao prescrevem que parte da carga horária que compõem a grade curricular dos cursos de

³ A citada resolução trata das DCN para a formação docente que antecederam a promulgação da BNC-FP.

formação para professores seja reservada e destinada, exclusivamente, ao trato dos “proponentes de prática pedagógica” e que exigem a realização de estágios obrigatórios. Os quais devem ser cumpridos em instituições de ensino da rede básica de educação e desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura por parte dos seus estudantes, com vistas a propiciar, tanto aos graduandos/as destes cursos nas modalidades EaD quanto presencialmente, um maior contato com o cotidiano das escolas públicas brasileiras. Não obstante, outros avanços também podem ser percebidos e/ou observados por parte da legislação supracitada. Dentre os quais destacamos, por exemplo, a maneira com que a pesquisa e a extensão universitárias passarão a desempenhar um papel de suma importância para a formação dos futuros docentes, sendo mencionadas em diversas passagens das novas DCN. Por fim, um último e importante aspecto a ser ressaltado, diz respeito ao modo como as novas DCN para a formação de professores irão incorporar algumas preocupações relativas à valorização dos profissionais da educação e/ou do magistério e que, inclusive, são destacadas em alguns momentos específicos deste documento. No entanto, este conjunto de constatações ainda carecem de ser analisadas em detalhe e compreendidas à luz dos referenciais que compõem o nosso quadro teórico, em sendo alguns destes: Seki e Evangelista (2016), Pereira e Evangelista (2016), Evangelista (2016), Triches (2017), Shiroma et al. (2017) e outros.

O paradigma da formação inalcançável e a busca por professores inumamos

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

Ao analisar a reforma dos cursos de pedagogia de diferentes Instituições de Educação Superior (IES) públicas, a autora irá ressaltar a maneira como esse processo repercutiu sob os chamados Cursos Normais Superiores; ocasionando a sua extinção e a eliminação das distinções que, até então, eram atribuídas a formação de alguns dos profissionais e trabalhadores que atuam na educação básica e que passaram a ser formados, unicamente e exclusivamente, por cursos de graduação em pedagogia (licenciatura), tais como gestores, coordenadores, professores da educação infantil e dos anos iniciais. Desde então, os egressos destas licenciaturas têm se tornado cada vez mais aptos a exercerem distintas atividades existentes no interior das instituições de ensino em que atuam. O que constitui um problema por si mesmo, haja vista que muitos destes profissionais passaram a acumular diferentes tarefas que necessitam de serem realizadas por eles cotidianamente e/ou no trato seu ofício – e pelas quais não estão sendo remunerados, na maioria das vezes –, apontando para um nítido desvio de finalidade das funções para as quais estes trabalhadores foram contratados (seja por parte do Estado ou da iniciativa privada), e que tem contribuído, sobremaneira, para a sua transformação em trabalhadores/as polivalentes. Segundo Triches (2017) um dos maiores impactos desse processo também pode ser percebido na formação dos estudantes do curso de pedagogia; que se tornou muito mais dispersa e/ou abrangente, na medida em que compreende uma quantidade cada vez maior de conteúdos e temas, tendo em vista a formação de *superdocentes*. Mas sem que com isso se detenha, no entanto, de maneira mais concisa ou profunda, de certas discussões e componentes curriculares que são de suma importância para a formação dos futuros pedagogos/as.

Ao mesmo tempo, a obrigatoriedade da incorporação de disciplinas ligadas à pesquisa e a extensão universitárias, bem como aos processos de gestão da educação básica, por parte dos cursos de graduação em pedagogia, e que inicialmente pareciam representar um grande avanço, também acabou sendo deturpada. Isto porque, a maneira como estes proponentes curriculares são ministrados – em muitos casos – interfere e repercute diretamente sobre a sua consecução e/ou consubstanciação, quando materializados no âmbito das escolas básicas. De sorte que tais iniciativas, ainda que sejam anunciadas e propagandeadas como possuidoras e detentoras de um caráter extensionista e/ou de cunho exploratório e investigativo – aparentemente remetendo a pesquisa –, acabam sendo conformadas por uma proposta que enfoca, prioritariamente, a resolução de problemas pré-determinados. E que, no mais das vezes, se relacionam

somente ao ensino e a aprendizagem dos estudantes e/ou a adaptação e superação de contextos que são, indubitavelmente, inapropriados a realização do processo de trabalho educativo em si mesmo. Ou ainda, atribui a pesquisa e a extensão a responsabilidade por suprir as fragilidades e inconsistências que derivam da formação inicial dos próprios docentes, numa perspectiva de autoajuda (TRICHES, 2017). Na mesma linha, constata-se que os conhecimentos concernentes à gestão escolar e que são adquiridos pelos pedagogos em sua formação inicial, respondem diretamente a um contexto em que estes trabalhadores tenham de se valer desses saberes para realizar, quase sempre, a autogestão do seu próprio labor; de maneira a internalizar e/ou naturalizar o controle que é exercido sobre sua atividade por parte dos gestores das unidades de ensino a que se encontram vinculados.

Em que pese o fato de que a pesquisa de Triches (2017) trate especificamente das mudanças ocorridas no curso de formação de pedagogos e que foram decorrentes da implementação do parecer que instituiu novas DCN para os cursos de pedagogia – aprovadas pelo CNE em 2006 – acreditamos que o mesmo que se aplique às novas DCN-FP e a BNC-FP. Uma vez que a formação de *superdocentes*, assim como os demais aspectos e características que compõe tal política – e que serão demonstrados posteriormente – remetem a leis de tendência e padrões de organização social do trabalho que já foram confirmadas e/ou observadas em diferentes tempos e lugares do país; revelando o vigor e a força que tais dinâmicas exercem e/ou imprimem sobre a materialidade concreta e histórica, dando sinais, portanto, de sua predominância e possibilidade de manutenção/recrudescimento, na medida em que passem a vigorar e ser implementadas essas determinações.

O desprezo as concepções teóricas e o convite ao esvaziamento científico da preparação de docentes

Outro aspecto importante e para o qual devemos nos atentar em relação a esta política é a maneira como ela confere maior relevância ao caráter prático da formação docente. A este respeito Shiroma et al (2017) nos lembram que, ao dar um enfoque excessivo para os conteúdos de “prática pedagógica” e/ou que privilegiem em demasia as “vivências” que os estudantes dos cursos de licenciaturas possam acumular ao realizarem seus estágios obrigatórios, o processo de reprodução da força de trabalho docente coloca em xeque a sua própria relevância e abre um precedente temerário em favor da desprofissionalização da carreira do magistério. Uma vez que autoriza a retomada, por

exemplo, de expedientes como o da formação por treinamento em serviço e contribui, desse modo, para que os profissionais da educação se tornem, mais do que nunca, *professor-instrumento*.

Para o sociólogo Christian Laval (2019), o forte apelo que as diretrizes e orientações curriculares de diferentes níveis de ensino dispõem – principalmente nos países do capitalismo central – em relação à importância que é atribuída por eles ao caráter prático destas formações e ao ensino de competências como o *saber-fazer* e o *saber como*, está intimamente relacionado com a ideia de *direito à aprendizagem ao longo da vida* defendida por diversas Organizações Multilaterais (OM). Segundo a qual, uma formação mais enxuta e que ensine apenas alguns conhecimentos mínimos ou básicos seria suficiente para preparar os estudantes dos cursos de graduação e assegurar a sua inserção no mundo do trabalho – onde esses sujeitos seriam formados de fato e a partir da sua atuação profissional. Haja vista que, o processo de instrução e de preparação de um/a trabalhador/a, seja ele/a qual for, tem se tornado cada vez mais intermitente e prolongado, de maneira a estender-se, em muitos casos, ao longo de toda a sua carreira. Pois, as mudanças que são constantemente imputadas ao processo de trabalho determinado e por parte do setor produtivo – as quais decorrem dos avanços no desenvolvimento das forças sociais produtivas – exigem da classe trabalhadora que esta reiteradamente "re-aprenda o seu ofício" e se adapte às novas demandas que lhes são inquiridas. Nesse sentido, distintas OM também advogam em favor da tese de que, os itinerários formativos de caráter mais prático poderiam oferecer aos estudantes de diversos cursos expertises e/ou conhecimentos que são pautados por *situações-problema* concretas e que as instituições de ensino formal não seriam capazes de reproduzir ou recriar, tendo em vista sua maior proximidade com o campo da produção teórica.

Para esta concepção, o professor/a se torna um eterno aprendiz (EVANGELISTA, 2016) e passa a ser enxergado enquanto uma tábula rasa a ser preenchida. Além disso, Shiroma et al (2017) chamam a atenção para o fato de que, ao serem preconizados por um viés ou perspectiva mais pragmática e utilitarista, os cursos de formação de professores contribuem enormemente para elidir os conhecimentos e saberes que são essenciais e/ou indispensáveis para a realização do trabalho educativo e de que dispõem os profissionais do magistério. Segundo as autoras (idem), se esta proposta for colocada em prática, corre-se o risco de que os egressos/as destes cursos sejam convertidos em meros operadores de técnicas e/ou procedimentos didático-pedagógicos que são eleitos, pelas pedagogias

hegemônicas, como sendo “mais adequados” ou “ideias” para serem utilizados nas salas de aula das escolas básicas e junto dos estudantes; sob o pretexto de que tais abordagens atendem às necessidades “reais” destes educandos.

Daí a noção, por exemplo, de que o trabalho docente passa a figurar para a educação básica muito mais como um método e/ou uma técnica do que como qualquer outra coisa; a julgar pelo modo como os professores/as acabam se tornado apenas um meio (*professor-meio*) para a escolarização dos sujeitos e passam a ser tão dispensáveis e/ou importantes para esse processo quanto os livros didáticos e outros objetos/recursos (*professor-recurso*) que existem no interior da escola (SHIROMA et al., 2017).

Discursos sobre a necessidade de “aprimoramento” do ofício docente, valorização da carreira do magistério e (auto)responsabilização das professoras brasileiras

Não obstante, soma-se a este contexto ainda, a exigência que é feita pelas novas DCN-FP e BNC-FP (BRASIL, 2019) aos futuros docentes e egressos dos cursos de licenciaturas para que estes modernizem e atualizem a carreira do magistério, recorrendo ao uso de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); seja para ministrarem as suas aulas, pensarem em novas práticas pedagógicas e/ou produzirem aprendizagens que sejam mais significativas para os seus alunos/as.

Nesse sentido, é importante nos lembrarmos de algumas das situações observadas no contexto da própria pandemia de Covid-19 e as quais apontam, sobretudo, para o fato de que a incorporação das TICs ao trabalho docente contribuiu, enormemente, para a ampliação da exploração e da precariedade a que estão sujeitos estes profissionais (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Em mesma medida, cabe ressaltarmos que a emergência sanitária, ocasionada pela pandemia de coronavírus, não inaugurou tal tendência. Uma vez que esse fenômeno já havia sido descrito e identificado, desde o início das primeiras décadas do século XX, por inúmeros pesquisadores brasileiros (SEKI, 2021). E cujo intuito consiste, inequivocamente, em tornar os professores/as cada vez mais dependentes das TICs para realizarem o seu trabalho. Assim, o contexto encetado pela interrupção das aulas presenciais em inúmeras escolas das redes básicas de educação, na verdade, só ampliou o potencial que essas tecnologias já dispunham para controlar, conformar e descaracterizar a atividade vital que é desempenhada por estes trabalhadores/as. Em suma, podemos dizer que a fetichização da tecnologia – expressa por esta política – representa apenas mais um

dos mecanismos que enfeixam o processo de subsunção real do trabalho docente ao capital. Haja posto que, ao permitir que os conhecimentos científicos acerca do trabalho educativo sejam gradualmente substituídos pela apreensão de métodos e técnicas didático-pedagógicas, bem como por aptidões e habilidades ditas “tecnológicas”, as novas DCN-FP e BNC-FP contribuem: de um lado para a desintelectualização dos profissionais da educação e do outro, permite que a inventividade e a práxis docente – representada pela capacidade de mediação que é realizada por este profissional, quanto a seleção e a transmissão dos conhecimentos mais complexos/importantes aos próximas gerações – sejam abstraídos pelo processo de acumulação do capital; tendo em vista o objetivo de tornar totalitário o discurso e a ideologia que são propaladas pelo capital educador (PERREIRA; EVANGELISTA, 2019; SHIROMA et al., 2019).

O debate sobre a importância da valorização dos profissionais da educação e/ou do magistério – tal qual foi erigido pelas novas DCN-FP e BNC-FP – muito provavelmente constitui um dos temas mais ambíguos e controversos que são tratados por esta legislação. Isto porque, ao abordar esse assunto, as novas diretrizes não traçam nenhum paralelo com a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2007) e/ou com as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que dizem respeito a esta temática; sugerindo que a ideia de valorização dos profissionais da educação e/ou do magistério, na maneira é concebida por essa política, se distancia enormemente daquela que é defendida pelos movimentos sociais de educadores/as.

Ao observarmos as passagens do documento que fazem menção ao tema, fica nítido que ali se está tratando da “valorização e reconhecimento” sociais que são atribuídos ao trabalho docente, tendo em vista o importante papel que os profissionais da educação desempenham para o conjunto da sociedade brasileira. Todavia, a ambivalência que é inaugurada por esta legislação ao abordar tal questão – na medida em que se afirma a importância da valorização dos trabalhadores/as da educação e, ao mesmo tempo, se ignora as políticas públicas que podem contribuir para esse processo – nos parece bastante elucidativa do caráter que dispõe essa proposta. Dado, ademais, a maneira com que as novas DCN-FP e BNC-FP acreditam que seja, uma tarefa dos próprios professores/as – pura e simplesmente – restaurar ou resgatar o prestígio e a relevância que a profissão docente já dispôs outrora, principalmente através da sua atuação na educação básica. Para assim demonstrarem o seu real valor a sociedade; ao invés de exigir que se cumpra, por exemplo, aquilo que é previsto por determinadas políticas públicas e que estabelecem a

imprescindibilidade de que seja assegurada a categoria: melhores condições de trabalho, salários dignos, planos de carreira, estabilidade etc. O que nos leva a analisar outro mote importante das novas DCN-FP e BNC-FP e que representa um grande ponto de inflexão a seu respeito, principalmente em relação às outras DCN para a formação docente que a antecederam, a saber: a centralidade que é atribuída por essa legislação a autoresponsabilização do professor/a.

Segundo Alves (2017), ao longo da última década, a autoresponsabilização tem aparecido, cada vez mais, como o sendo o eixo central das políticas de formação docente em diferentes países da América Latina e do Caribe, disfarçadas de “empoderamento” e/ou de “protagonismo docente”. Para a autora, a dispersão e a profusão dessa e de outras *novilínguas* está intimamente relacionada ao crescimento do alcance que as ideias propaladas por algumas OM têm conseguido realizar – sobretudo nos países do sul global, a exemplo do Brasil. Em face do exposto, podemos concluir que, como uma das principais consequências desse processo, assistimos as DNC-FP e BNC-FP conclamar os professores/as a “mudarem a realidade de que estão diante” e, principalmente, por meio do comprometimento que deve ser assumido, por eles/as mesmos, para com a sua formação inicial, seus estudantes e com a escola básica; como se a reversão da situação limítrofe em que se encontra a educação pública e formal em nosso país atualmente, dependesse somente da vontade e do empenho desses profissionais para ser efetivada.

Afinal de contas, quem sai ganhando com a BNC da Formação de Professores?

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

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

Não obstante, chamamos atenção ainda para a maneira com a qual, essa prática de direcionar estudantes de cursos de licenciatura para realizarem estágios obrigatórios – ao longo de todo o seu curso de graduação – nas unidades de ensino da rede básica, confluem para um movimento que, indiretamente, inquirir a estes graduandos a gestão do contexto caótico em que se encontra a escola pública, precarizada, abandonada pelo Estado e que

não realiza concursos há muitos anos. Mas que, no entanto, por meio da consecução de práticas como esta, continua a conchamar os gestores, estudantes e outros membros da comunidade escolar a realizar “a gestão da crise” generalizada, impedindo que servidores efetivos sejam empossados nesses cargos; abrindo espaço para que a iniciativa privada os ocupe e se utilize dos recursos estatais para operar a autovalorização do valor. Portanto, materializa-se assim a estratégia de reservar segmentos específicos da administração pública para torná-los diretamente produtivos para o capital

Por outro lado, as mudanças que são reservadas para o processo de preparação e/ou reprodução da força de trabalho docente, por parte da Resolução CNE/CP n. 2/2019, também contribuem *indiretamente* para a produção do mais valor e deste modo, oferece subsídios importantes para a reprodução da sociedade capitalista ou daquilo que Seki e Evangelista (2016) chamam de Educação-Mercadoria.

Ao expor algumas das principais faces do processo de precarização da formação e do trabalho docente no Brasil das últimas décadas, Shiroma et al. (2017) chamam a atenção para o aspecto que trata da professora violentada(o); precarizada, sobrecarregada, desvalorizada e perseguida. Sem embargo disto, Pereira e Evangelista (2019), contribuem com o debate proposto na medida em que, nos lembram da maneira como alguns grupos editoriais ligados a fundação Lemann, a época da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, realizaram uma pequena campanha interna – veiculada por algumas de suas revistas, inclusive – em que tratavam como inimigos da educação brasileira todas as professoras(es) que ousassem levantar dúvidas sobre a efetividade desta política. Ambos os exemplos, por seu turno, são ilustrativos e demonstrativos da maneira como a categoria dos profissionais da educação, ao contrário do que se pensa, é bastante temida pelo capital e pelo seu projeto societário; exatamente porque podem representar algum tipo de limite ao processo de controle e dominação social que este sistema exerce sobre os indivíduos – e por isso mesmo acabam sendo eleitos como seus grandes inimigos. Daí, por exemplo, a necessidade da desintelectualização dos profissionais da educação e de sua cooptação pelo discurso que é pensado e/ou idealizado pelo capital educador, pelas pedagogias dominantes e pelas OM. E isso deve-se, a pelo menos dois motivos fundamentais: primeiro porque, em muitos países, os trabalhadoras(es) da educação representam a maior categoria de funcionários públicos em atividade e, portanto, dispõem de um grande poder de mobilização; segundo, as professoras(es) oferecem grande risco à ordem social vigente na medida em que, são elas(es) quem podem realizar a mediação entre os conhecimentos

mais abstratos e a sua utilidade prática ou real – o que as torna capazes de enxergar além daquilo que a maioria das pessoas veem e denunciar inúmeros abusos ou provocar certas sublevações. Nesse sentido, controlar a reprodução da força de trabalho da categoria docente é algo imprescindível para a reprodução da sociedade capitalista e para a manutenção dos valores, racionalidades e convenções que conferem sentido a este sistema.

Considerações finais

Em que pese o exposto, cabe ressaltarmos ainda a maneira com que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, instituída pelas novas DCN-FP, foi completamente desvirtuada em relação àquilo que havia sido sugerido pelos movimentos de educadores na década de 1990. Enquanto a primeira objetiva adequar a formação docente a uma política de centralização curricular e que foi aprovada no âmbito do ensino básico, por meio de uma contrarreforma educacional – a qual visa única e exclusivamente melhorar os indicadores e/ou índices educacionais das escolas brasileiras, sem com isso exigir que se invista mais na escola pública. A última buscava estabelecer critérios e balizas institucionais que pudessem garantir a todos os estudantes dos cursos de licenciatura uma formação de qualidade e que fosse amplamente debatida e/ou referendada pelo conjunto da sociedade civil – incluindo nesse processo os movimentos sociais, as instituições científicas, trabalhadores/as da educação e seus sindicatos.

Do mesmo modo, cremos que as demandas requeridas/reivindicadas pelos movimentos de educadoras na década passada, quanto ao fim dos processos de apressamento e aligeiramento da formação docente, também acabaram sendo apropriados pelo empresariado e reconvertidas. Pois, ainda que o tempo de trabalho socialmente necessário para a criação/produção de um novo contingente de trabalhadoras(es) docentes tenha aumentado substancialmente, a qualidade dessa formação tende a decair cada vez mais, principalmente na medida em que passa a ser condicionada e influenciada pela métrica da autovalorização. O que leva, por sua vez, à diminuição dos custos necessários à sua produção/reprodução e, portanto, da remuneração média das trabalhadoras da educação sobre a forma de bens de subsistência.

Por último, mas não menos importante, chamamos atenção para o fato de que, ainda que as trabalhadoras(es) da educação desempenhem um trabalho imaterial e que exige delas(es) um grande esforço intelectual (planejar aulas, realizar exposições orais,

confeccionar avaliações, corrigir provas etc.), de modo que nas instituições de ensino em que essas profissionais atuam se produzem e reproduzem condições de trabalho e de remuneração bastante distintas daquelas oferecidas a outros segmentos da classe trabalhadora, isso não quer dizer que a categoria docente esteja imune ou isenta das reprimendas e lógicas de conformação de sua atividade que remetem a autovalorização. Ao passo que estas trabalhadoras (es) também têm experimentado, ao longo das últimas décadas, uma série de privações de direitos e experiências de precarização. E assim sendo, ainda que a categoria docente não se aproxime da figura do trabalhador(a) clássico(a), decerto está muito longe de representar uma “elite” ou “extrato privilegiado” existente no seio da classe proletária moderna, como defendem alguns. Sem óbice, o fato de o trabalho docente ser recorrentemente alocado ou desempenhando no interior do Estado brasileiro – nas redes públicas de ensino de todo o país – também não significa que algum tipo de “benesse” ou de seguridade/estabilidade esteja sendo concedida à categoria. Fato este que pode ser constatado/demonstrado, por exemplo, mediante a observação do número expressivo de profissionais da educação que vêm atuando, cada vez mais, sob regimes de designação temporário em diferentes redes de ensino em todo o país (CAPUCHINHO, 2019); possuindo vínculos empregatícios precários, recebendo salários muito abaixo do piso nacional estabelecido para a carreira do magistério e sem disporem de condições mínimas de dignidade para exercerem suas funções a contento. Esse é o quadro geral em que circunscreve a atividade docente no Brasil e que tende a ser agravado pela implementação das novas DCN-FP e BNC-FP.

Referências

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

BRASIL; Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

_____. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

_____. **Lei Federal 11.502**, de 11 de julho de 2007. Atribui à Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. Brasília, DF, 11. Jul. 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TRICHES, Jocemara. **Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital**. _____.

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