

## **O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente?**

Maria Aparecida Alves<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo tem por objetivo analisar a interface entre as recentes reformas educacionais e o trabalho docente, bem como suas implicações sobre a formação de professores da educação básica. Este tema insere-se no atual contexto de mercantilização e privatização na área da educação, em que os agentes privados têm ampliado seu poder de influência sobre a esfera educacional e, com isso, passam a interferir nas políticas públicas de educação, como é o caso das propostas de reformas nessa área. O foco da análise são as mudanças mais recentes propostas para o sistema educacional, tendo como recorte a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 4 de 2018) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parte-se da hipótese de que a implementação destas reformas intensifica o quadro de precarização das condições de trabalho, da carreira e da formação docente. Dentre os principais resultados da análise, observou-se que estas reformas têm levado à desvalorização do saber docente e do trabalho intelectual, ao esvaziamento da formação de professores, à redução de trabalhadores qualificados e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro-pesquisadora vinculada ao Grupo de pesquisa: EMpesquisa, vinculado às Faculdades de Educação da UNICAMP e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro-pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE), vinculado ao Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-4934>. E-mail: [mcidalves@hotmail.com](mailto:mcidalves@hotmail.com)

à precarização do trabalho docente. Este trabalho se baseia no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético e apoia-se nas áreas da Sociologia da Educação e do Trabalho.

**Palavras-chave:** trabalho docente; reforma educacional; privatização da educação.

**The practice of teaching in a context of educational reforms:**  
a way to control over teaching work?

## **ABSTRACT**

This article aims to analyze the interface between recent educational reforms and teaching work, and its implications for the formation of teachers in basic education. This theme is part of the current context of commodification and privatization in education area, in which private agents have increased their power of influence over the educational sphere and, with this, they start to interfere in public education policies, as is the case of the reform proposals in this area. The focus of the analysis is the most recent changes proposed for the educational system, having as a cut the High School Reform (Law 13.415/2017), the Common Curriculum National Base (Resolution nº 4 of 2018) and Resolution CNE/CP nº 2/2019, which establishes the Common National Base for the Initial Formation of Basic Education Teachers (BNC- Formation). It starts with the hypothesis that the implementation of these reforms intensifies the precariousness of working conditions, career and teacher formation. Among the main results of the analysis, it was observed that these reforms have led to the devaluation of teaching knowledge and intellectual work, the emptying of teacher formation, the reduction of qualified workers and the precariousness of teaching work. This article is based on the theoretical and methodological framework of historical-dialectical materialism and is supported by the areas of Sociology of Education and Work.

**Keywords:** teaching work; educational reform; privatization of education.

## **El ejercicio de la docencia en un contexto de reformas educativas: ¿una vía para controlar el trabajo docente?**

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo analizar la interrelación entre las reformas educativas recientes y el trabajo docente, y sus implicaciones para la formación de docentes de educación básica. Este tema se enmarca en el actual contexto de mercantilización y privatización en el área de la educación, en el cual los agentes privados han incrementado su poder de influencia sobre el ámbito educativo y, con ello, comienzan a interferir en las políticas públicas educativas, como es el caso de las propuestas de reforma en este ámbito. El foco del análisis son los cambios más recientes propuestos para el sistema educativo, teniendo como corte la Reforma de la Enseñanza Media (Ley 13.415/2017), la Base Nacional Común Curricular (Resolución n° 4 de 2018) y la Resolución CNE/CP n° 2/2019, por la que se crea la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación). Se parte de la hipótesis de que la implementación de estas reformas intensifica la precariedad de las condiciones de trabajo, carrera y formación docente. Entre los principales resultados del análisis, se observó que estas reformas han llevado a la desvalorización del saber docente y del trabajo intelectual, el vaciamiento de la formación docente, la reducción de trabajadores calificados y la precarización del trabajo docente. Este artículo parte del marco teórico y metodológico del materialismo histórico-dialéctico y se fundamenta en las áreas de la Sociología de la Educación y el Trabajo.

**Palabras clave:** trabajo docente; reforma educativa; privatización de la educación.

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo do presente artigo é buscar compreender quais são as implicações das recentes reformas implementadas no sistema educacional para o trabalho docente e seus reflexos sobre a formação

de professores da educação básica. O foco da análise são as mudanças mais recentes, com ênfase na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que incide sobre a reforma da educação básica e da educação profissional, que passam a ser reguladas pelas orientações da BNCC (Resolução nº 4 de 2018). A Reforma do Ensino Médio leva à dissolução da organização do ensino escolar pautado em um formato único, composto por várias disciplinas, propondo uma formação geral e a oferta de Itinerários Formativos, que seriam mais flexíveis, possibilitando o uso de diferentes arranjos curriculares. Examina-se, também, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 4 de 2018), que passa a regular a elaboração dos currículos escolares das instituições de ensino. E, sobretudo, analisa-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parte-se da hipótese de que a implementação destas reformas intensifica o quadro de precarização das condições de trabalho, da carreira e da formação docente.

É importante destacar que, na atual configuração do sistema capitalista, há o predomínio do capital financeiro global, que atua em todas as esferas da sociedade e tem influenciado na proposição e implementação de políticas públicas para a área da educação no Brasil. E, ainda, devido ao contexto da pandemia de Covid-19, observa-se o uso intenso de plataformas digitais em todas as modalidades de ensino. Esta ação tem sido marcada por forte atuação de empresas nacionais e multinacionais, pois elas detêm o monopólio destas plataformas na área de ensino e agem no sentido de pressionar o poder público para propor reformas no sistema educacional, visando atender as necessidades do mercado.

Somando-se a esse movimento, os Estados nacionais, sob a influência do neoliberalismo, passam a se orientar através das políticas educacionais definidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) — que é responsável pela avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) — e a UNESCO. Logo, um dos objetivos das reformas propostas nessa área é o de atender aos índices e às metas estabelecidas pelos organismos internacionais.

Portanto, as mudanças na área da educação já estão ocorrendo e têm sido marcadas pela ampliação de parcerias com a iniciativa privada (institutos e fundações empresariais). Já houve consolidação de algumas propostas, como pode ser observado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental, que propõe a uniformização dos currículos das escolas brasileiras, buscando obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

Assim, a padronização do ensino possibilita a realização de testes e de relatórios, produção de estatísticas, cumprimento de metas e responsabilização dos profissionais da educação, passando a desconsiderar a diversidade regional que marca o sistema educacional (FREITAS, 2018).

Com a implementação das reformas da educação, a relação entre ensino e aprendizagem e de troca de conhecimento, que seria o eixo principal do trabalho do professor, vai se tornando secundária, e o docente passa a ter seu trabalho pedagógico submetido a uma legislação educacional de cuja elaboração ele não participou. Mediante o contexto apresentado, pode-se indagar qual é o sentido do trabalho do professor em um contexto de reformas da educação que atuam na direção de exercer um controle objetivo e subjetivo sobre a prática pedagógica e sobre o trabalho docente.

Para analisar as questões levantadas nesta introdução, serão desenvolvidos dois itens no presente artigo. O primeiro se refere ao contexto de implementação de reformas na área da educação, englobando uma reflexão sobre como o mercado tem interferido na área da educação. Já o segundo item analisa as mudanças nas políticas públicas de formação de professores.

Este artigo é baseado no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético, bem como da Sociologia da Educação e do Trabalho. Também incorpora pesquisa bibliográfica e documental sobre os temas nele tratados.

## CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE REFORMAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A partir da década de 2010, em um contexto de mercantilização e privatização na área da educação, os agentes privados ampliaram seu poder de influência sobre a esfera educacional e, com isso, passaram a interferir nas políticas públicas de educação. Há que se considerar que esse processo já vinha ocorrendo nas últimas décadas, quando institutos e fundações empresariais já participavam de ações isoladas em algumas instituições escolares. Mas, nos últimos anos, esses agentes privados, especialmente os representantes dos conglomerados educacionais, passaram a atuar ativamente em fundações, na mídia, em organizações sociais e em alguns institutos ligados à área de educação (FREITAS, 2018).

Constata-se que o processo de mercantilização da educação envolve atores diferenciados, que vão desde os empresários da educação do setor privado, os filantropos capitalistas até as grandes corporações transnacionais e globais, que atuam no campo das tecnologias digitais, na oferta das plataformas digitais e na produção de material didático. Elas também estão ligadas aos fundos de investimento no setor educacional, incentivam a produção de insumos curriculares como forma de obter retorno lucrativo e, ainda, estão presentes na organização de startups como forma de investir no setor da educação digital. Somam-se a esses atores os grupos de parlamentares que atuam no Congresso Nacional de forma a propor políticas que visam desbloquear os fundos públicos para a educação privada e para os empresários da educação (ADRIÃO, 2018).

Cabe destacar que foi a partir da década passada que as ações de grupos privatistas passaram a incidir diretamente sobre os currículos, sobre a definição e desenhos curriculares, como é o caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (ADRIÃO, 2018). Além disso, no ano de 2020, em um contexto de pandemia, o setor privado passou a controlar as plataformas digitais, as tecnologias educacionais, bem como os conteúdos que se generalizaram durante aquele período. Cabe observar que, no Brasil, os atores privados

[...] passam a disputar o conteúdo das políticas educacionais, disputa que, com os cortes nos fundos públicos, o crescimento de concepções conservadoras e a liberalização econômica, tende a se acirrar. Entre esses atores, ganham destaque os filocapitalistas, segmentos privados que não ocultam seu interesse em lucrar diretamente com a atuação em áreas sociais e que, por essa razão, se diferenciam dos tradicionais 'braços sociais' dos grupos empresariais, segmentos que atuam na franja da 'responsabilidade empresarial' com a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo ao qual se associavam (ADRIÃO, 2018, p. 22).

Deste modo, os interesses privatistas passaram a disputar a gestão das escolas e dos sistemas educacionais, diferenciando-se das experiências dos anos 1990, em que priorizavam os programas de voluntariado e de doações às escolas. Também cabe frisar que os critérios de caráter privatista, construídos no âmbito do mercado, adotaram como estratégia de modernização gerencial a valorização das competências individuais, sendo essa uma opção para atender as mudanças na base técnica e material da produção social que ocorreram no Brasil.

É importante observar que esses critérios se estenderam ao sistema educacional a partir da década de 1990. Assim, as instituições dessa área passaram a adotar novos procedimentos, que vão desde "processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade" até propostas que visam estreitar os laços entre o sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo, de modo a reformar os currículos escolares de acordo com as necessidades do mercado (MACHADO, 2002, p. 95).

Nesse sentido, o processo de institucionalização da noção e da lógica de competências ocorre, concomitantemente, com os questionamentos dirigidos à educação e à escola, sob a alegação de que existem inadequações "entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade

atual do trabalho e da produção". Assim, as políticas educacionais passaram a adotar uma dimensão mais economicista e produtivista, sem levar em conta os problemas reais do sistema educacional brasileiro, bem como do emprego e da inserção qualificada no mercado de trabalho (MACHADO, 2002, p. 95).

Portanto, para a autora, passou-se a defender "um determinado tipo de socialização para o trabalho, capaz de fazer a adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes de transformações societárias correntes". Ainda conforme Machado (2002, p. 96):

Os questionamentos enfatizam os chamados novos aprendizados, a começar com o aprender a aprender. Cada um deve aprender, agora, a acostumar a contar consigo próprio, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de: trabalho em contínua transformação (...). Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais se encontra vinculado. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende por atributos e requerimentos de competência.

Para melhor compreender este processo de institucionalização da lógica de competências, deve-se inseri-lo no quadro normativo da educação e no âmbito da perspectiva pedagógica a ser adotada pelas escolas, englobando desde os programas, conteúdos e métodos de ensino, até as formas de avaliação e o papel a ser desempenhado pelos docentes. Portanto, há nesse processo um horizonte de:

[...] controle do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva unificadora, coerente com a implementação de políticas de emprego orientada para a busca da flexibilização das relações de trabalho e de capacidades também flexíveis dos trabalhadores, como a de transferência de conhecimentos de uma situação de trabalho a outra, de mobilidade técnica e física e de



adaptabilidade temporal e espacial (MACHADO, 2002, p. 99).

Entretanto, até os anos 2010, havia obstáculos para a legitimação da lógica das competências no sistema educacional brasileiro, que abrigava um conjunto de instituições escolares bastante heterogêneas, o que dificultava um maior controle sobre esse processo. Porém, esta situação se inverteu com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propõe a uniformização de todos os currículos escolares.

Portanto, a BNCC passa a ser um documento normativo que regula as instituições de ensino públicas e privadas, orientando a elaboração dos currículos escolares, priorizando o desenvolvimento de competências, enfatizando a formação de atitudes e habilidades, com influência direta sobre o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Freitas (2018) chama a atenção para o fato de que está havendo um retorno do “tecnicismo”, que esteve presente nos anos 1980, baseado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Ele denomina esse movimento de neotecnicismo, que atua promovendo ações no sentido de reordenar o processo educativo, visando torná-lo mais objetivo e operacional. Conforme o autor:

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem *online*’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 105).

Ainda segundo o autor, o neotecnicismo, associado ao setor empresarial, forma um bloco de alianças que se utiliza da mídia para legitimar o discurso privatista e, de certa forma, atinge alguns setores da academia. Esse movimento passa a interferir na orientação das políticas educacionais de modo a transformar as instituições de ensino “em um espaço mercantilizado que atende tanto aos

interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais, locais ou não” (FREITAS, 2018, p. 105).

É neste contexto que têm sido implementadas as reformas na educação, de modo a atingir o ensino básico — que engloba os ensinos fundamental e médio — e, também, o superior, especialmente os cursos de licenciatura, propondo mudanças na área de formação de professores. Como justificativa para essas reformas, os agentes privatistas criticam a rigidez de modelos de ensino únicos para alunos com diferentes trajetórias, o conteudismo, a disciplinarização, a centralidade no professor e o pouco protagonismo do aluno. Como alternativa, propõe-se “a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, mediados pelas novas tecnologias” de ensino à distância, o chamado EAD (KUENZER, 2016, p. 14).

Neste cenário, em que a educação vai sendo transformada em uma mercadoria, propõe-se que o professor possa apenas mediar esse processo de aplicação de determinados instrumentos pedagógicos, em que se busca obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

Na direção de romper com a estrutura do ensino integrado, a reforma do Ensino Médio realiza, ao mesmo tempo, uma reforma da educação básica e da educação profissional. Conforme a Lei 13.415/2017, a organização dos currículos no Ensino Médio deixa de ter um formato único, composto por várias disciplinas, e passa a ser organizado através de Itinerários Formativos por cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional.

Cabe informar que, em termos de formação geral, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês deverão ser obrigatórias em todas as séries, e os demais componentes podem não estar presentes em todas elas. Assim, certamente haverá uma redução dos conteúdos formativos, científicos e culturais. Em relação aos itinerários formativos, eles serão formados por componentes de área (o que dependerá da área de conhecimento ofertada por cada unidade escolar), disciplinas eletivas e projeto de vida, que será

obrigatório em todos os itinerários e tem por objetivo apoiar os alunos na construção de seu projeto de vida.

Devido à falta de condições materiais e de recursos humanos, além da escassez de professores em algumas áreas, as escolas terão poucas possibilidades de atender o interesse geral — assim, caberá a elas escolherem quais são as áreas do conhecimento que deverão ofertar, devendo pautar-se pela relevância para o contexto local. Ao aluno caberá escolher apenas uma área do conhecimento já no 1º ano do Ensino Médio, devendo seguir nesta área até o 3º ano; contudo, sua escolha dependerá das áreas que os sistemas de ensino possam ofertar.

Cabe ressaltar que, para a adequação dos currículos escolares às reformas propostas, as secretarias de educação de vários estados têm estabelecido parcerias com setores da iniciativa privada para a oferta de cursos de capacitação para os professores, que são concebidos em uma perspectiva vinculada aos interesses do mercado e ministrados por pessoas que não têm formação na área de educação e nem possuem cursos de licenciatura. Portanto, estes cursos são oferecidos por agentes do setor privado, que dão ênfase ao tecnicismo e oferecem treinamentos, não propiciando uma formação continuada. Assim sendo, essa concepção não atende as necessidades das escolas públicas.

É importante afirmar que a intervenção de setores da iniciativa privada na questão da formação de docentes e de alunos tem como consequência um esvaziamento da formação tanto de uns quanto de outros, que com a Reforma do Ensino Médio já passaram a ter uma redução de sua formação geral.

## **MUDANÇAS NAS POLÍTICAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dentro desse movimento global de reforma da educação, considerando-se as políticas que estão sendo instituídas na área de formação de professores, nota-se uma tendência de desprofissionalização do docente que, muitas vezes, tem sido levado a trabalhar com programas e conteúdos previamente definidos pelos

órgãos aos quais está subordinado. Em suma, as reformas implementadas têm trazido mudanças na organização do trabalho docente. Além disso, atualmente, tem-se uma base tecnológica que possibilita uma maior interferência nos sistemas público e privado de ensino, alterando deste modo a relação entre professor e aluno, permitindo maior interatividade do aluno com o conteúdo escolar e, assim, possibilitando ao processo tecnológico realizar maior controle sobre a ação dos professores.

Assim, nesta concepção de pedagogia tecnicista, caberia ao professor apenas mediar o processo de aplicação de determinados instrumentos pedagógicos. O fato marcante desta tendência é que o trabalho intelectual do professor vai sendo codificado e incorporado pelas plataformas de ensino, passando a adquirir a forma de mercadoria e a ter um valor no mercado. Por exemplo, a Google oferece ferramentas para se trabalhar conteúdos disciplinares no ambiente on-line, assim como propostas de avaliação do ensino.

Segundo Kuenzer (2016), em decorrência das reformas na área da educação pautadas na lógica das competências, entre as quais se destacam a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, tem sido mobilizada uma concepção de aprendizagem flexível que é incorporada ao discurso e às práticas pedagógicas da educação escolar e da educação profissional.

A aprendizagem flexível se vincula à flexibilização curricular e é resultado das necessidades que foram geradas pelo processo de acumulação capitalista flexível, que defende um projeto pedagógico cuja "categoria central é aprender ao longo da vida". O discurso dominante propõe uma formação flexível que atenda às mudanças tecnológicas impulsionadas pela "produção científico-tecnológica contemporânea". Além disso, tece críticas à formação especializada, alegando que resultaria na formação de profissionais rígidos. Portanto, propõe uma formação que possibilite o desenvolvimento de múltiplas competências, sob a alegação de que:

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de

escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática (...) (KUENZER, 2016, p. 16).

Os defensores da aprendizagem flexível criticam o academicismo e defendem a redução da necessidade de domínio da teoria. No entanto, o “problema que esta concepção apresenta, é a redução da formação ao conhecimento tácito e à prática, ao seu caráter meramente instrumental” (KUENZER, 2016, p. 23).

Esta prática busca alterar a própria concepção pedagógica que trata professores e alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e, assim, a aprendizagem flexível passa a ser “uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas” (KUENZER, 2016, p. 25).

Sendo assim, a implementação da Base Nacional Comum Curricular contribui para uma formação fragmentada e pragmática, pois possibilita uma maior padronização do ensino, do conteúdo a ser ensinado, bem como a realização de testes e responsabilização dos profissionais da educação. Além disso, a BNCC incide sobre o conteúdo da formação do magistério com propostas no sentido de ser mais pragmática, com redução da sua formação teórica (FREITAS, 2018, p. 105).

Portanto, a implementação da BNCC leva à uniformização dos currículos das escolas brasileiras. Esta ação implica em mudanças que atingem a toda a legislação educacional, como é o caso da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que busca instituir mudanças na área de formação do professor. Esta Resolução representa uma clara divergência em relação ao que prevê o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” e em seu Art. 19 prevê que as instituições públicas, como forma de valorização dos profissionais do magistério, devem ofertar cursos de formação continuada:

VII - 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 as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (PARECER CNE/CP nº 2/2015, p. 55).

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 determina como deve ser concebida a formação docente. Ela “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)” (BRASIL, 2019), devendo ser implementada nas Instituições de Ensino Superior (IES) até fins de 2023.

De acordo com o Capítulo III da Resolução de 2019, pode-se observar em seu Art. 7º — que é relativo à organização curricular dos cursos de Formação de Professores — que é dado destaque à valorização da prática, conforme os itens abaixo:

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; (...).

VIII - Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Conforme o Art. 8º, do Capítulo III, os fundamentos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores devem se pautar no: “IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2019, p. 5).

Neste caso, há um claro alinhamento da Resolução de 2019 com a BNCC: suas orientações vão no sentido de atingir a autonomia das faculdades de educação, de desorganizar os cursos de licenciatura — que deveriam se pautar por uma produção científica e acadêmica — e, sobretudo, induz à redução da formação teórica com ampliação da formação prática, de maneira que a formação acadêmica possa estar mais focada em uma visão pragmática da docência.

Em sua análise, Freitas (2018) observa que essas mudanças atingem diretamente a formação de professores no Brasil. Segundo ele, através da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular criaram-se as condições para regular as instituições formadoras do magistério e, também, para controlar o processo pedagógico e as formas de organização do ensino, submetendo-os a uma lógica tecnicista, que define a priori o conteúdo a ser ministrado, além de propor o uso de materiais didáticos e de plataformas de aprendizagem interativas.

Nesta perspectiva de educação tecnicista, defendida pelos setores privatistas, observa-se uma tendência de desprofissionalização do docente, em que ele vai deixando de ser um intelectual para tornar-se um técnico que deve seguir as orientações oficiais no sentido de aderir às reformas educacionais.

Para tanto, a reforma empresarial proposta pelos setores privatistas considera o tecnicismo como ponto chave para redefinir o trabalho docente e o magistério, atuando no sentido de construir uma concepção de escola que pode ser inserida em um mercado competitivo (FREITAS, 2018).

Sob a perspectiva de educação tecnicista, o professor atuaria como facilitador do acesso ao conhecimento, de modo que seu trabalho seja controlado e limitado, passando a se circunscrever no âmbito de uma pedagogia tecnicista e sem a possibilidade de interferir diretamente no processo educacional. Assim, o próprio sentido da escolarização seria alterado, o que ampliaria a precariedade na formação do professor e do aluno, e, ainda, resultaria na desprofissionalização do docente, que passaria a ter uma atuação mais técnica.

E, assim, com a simplificação do trabalho docente, tornando-o dependente da tecnologia e “um apêndice das plataformas interativas em sala de aula”, é possível flexibilizar este trabalho, e submetê-lo aos planos de uma gestão que visa resultados mais objetivos (FREITAS, 2018, p. 108-109). Assim, o professor seria desqualificado tanto na formação quanto no exercício profissional, pois,

A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada (FREITAS, 2018, p. 109).

Nesse contexto, dá-se também a implementação de um sistema de valorização seletiva, com “bônus para o professor; bônus para os profissionais da escola, em geral, em caso de cumprimento de metas ou elevação das notas; e cálculo de valor agregado, em função do resultado dos alunos” (FREITAS, 2018, p. 109). Isso precariza o trabalho do professor, enfraquece a luta dos profissionais que passam a ser movidos por uma lógica individualista, perdendo assim o sentido de seu trabalho, que seria atuar na defesa de uma educação emancipadora e de qualidade.

Assim, impõe-se uma Base Nacional Comum Curricular visando maior padronização do ensino, de modo a facilitar a realização de testes e de relatórios, produção de estatísticas, cumprimento de metas e responsabilização dos profissionais da educação, desconsiderando as diferenças regionais, o debate sobre identidade e a diversidade cultural (FREITAS, 2018).

Portanto, o objetivo destas reformas seria desvalorizar o saber docente e o trabalho intelectual, bem como afastar as possibilidades de construção de uma formação integral, que não se reduz a uma área específica, mas que pretende integrar o conhecimento específico com uma formação geral, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais que possam contribuir com a produção de



conhecimento crítico e reflexivo, que leve ao processo de emancipação humana.

Portanto, submeter a formação docente inicial e continuada a uma lógica tecnicista e pragmática, conforme propõe a Resolução CNE CP nº 2 de 2019, atingirá diretamente o trabalho pedagógico realizado pelos profissionais que atuam na área de educação, já que é através da atividade pedagógica que se pode “oferecer os instrumentos para ‘leitura do mundo’, para compreensão e atuação consciente na realidade. E nesse projeto o conhecimento é o fundamental entre eles” (SERRÃO, 2013, p. 257).

Assim, um dos objetivos da educação, que seria oferecer uma formação que possa estimular o senso crítico e a autonomia do aluno, vai sendo desprestigiado e o professor vai tendo sua atuação restringida, passando a não compreender qual é o seu papel enquanto sujeito histórico, pois está inserido em um sistema educacional que busca obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A implementação das reformas educacionais interfere no trabalho escolar, já que diminui a autonomia do professor no que se refere ao ensino e, sobretudo, na construção de um projeto político-pedagógico que possa nortear as ações e os objetivos da escola. Isso ocorre pois as grades curriculares passam a obedecer às orientações da BNCC, que definem as formas de organização e funcionamento do currículo escolar como, por exemplo, é o caso da Reforma do Ensino Médio que propõe itinerários formativos, organizados em módulos e por um sistema de créditos com terminalidade específica, não dando margem para o exercício de uma prática pedagógica autônoma.

Pode-se apontar que, com a atuação de empresas nacionais e multinacionais na área da educação, embora o professor realize um trabalho socialmente útil, seu trabalho intelectual tem sido codificado e incorporado pelas plataformas de ensino, passando a adquirir a forma de mercadoria e a ter um valor no mercado. Pois, com a Reforma do Ensino Médio, que permite parceria com a iniciativa

privada, é a finalidade, ou seja, é o resultado do trabalho que está sendo subtraído do professor. Conforme observa Adrião (2018, p. 20):

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares.

Submeter a formação docente inicial e continuada a uma lógica tecnicista e pragmática, conforme propõe a Resolução CNE CP nº 2 de 2019, causará impacto direto no trabalho pedagógico realizado pelos profissionais da área de educação. Deste modo o professor, enquanto sujeito histórico e social, está sendo expropriado do seu conhecimento e de seu saber fazer, pois na sociedade os professores são tratados separadamente do resultado de seu trabalho, que é formar pessoas. Entretanto, cabe observar que o trabalho docente incorpora tanto os conhecimentos da área específica de sua formação, como os saberes obtidos e acumulados através da experiência de trabalho, que se somam àqueles adquiridos fora do espaço de trabalho, que são gestados a partir das experiências vivenciadas em outras esferas da vida: tudo isso se soma para tornar os professores mais qualificados para o exercício do magistério (RAMOS, 2002).

Portanto, cabe recuperar o significado do trabalho singular do professor que atua na educação básica, sendo ele uma fração do trabalho coletivo, que está submetido a uma divisão do trabalho na área da educação, onde existem aqueles que de fato planejam e decidem as políticas e aqueles que devem implementar as leis educacionais no espaço escolar. Somente recuperando o significado histórico e social deste trabalho é que será possível contrapor-se aos projetos de educação do qual não participaram nem da elaboração e nem da escolha.

Como forma de resistir a esse movimento de mercantilização e privatização que se reflete na reforma da educação e que fragmenta

as propostas de uma formação integrada, é importante manter uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico, que possa estimular a autonomia dos alunos e, desse modo:

Educar para a emancipação significa produzir uma escola, um currículo, uma organização didático pedagógica que vise promover a emancipação plena de todas as crianças, adolescentes e jovens, sujeitos aprendentes, com a atuação dos educadores, dos especialistas, dos gestores escolares e de toda a sociedade (NUNES, 2013, p. 278).

Assim, mediante a complexidade das condições materiais que afetam os profissionais da educação, somente seria possível confrontar esse modelo buscando dar sentido ao trabalho docente através da adoção de uma práxis educativa e procurando dar significado às relações sociais que são construídas entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento poderia auxiliar na compreensão sobre qual é o papel que o professor pode desempenhar enquanto sujeito histórico, de modo a pensar, juntamente com os alunos, sobre os objetivos da escola e sobre as prioridades que podem ser estabelecidas para a formação escolar, para que juntos possam refletir sobre a construção de um projeto de educação emancipatório. Ou, então, a possibilidade de construção de uma proposta de formação para a emancipação humana torna-se cada vez mais distante.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério

da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 05 abr. 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação** - nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região**, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, vol. 13, n.1, jan./abril 2002.

NUNES, C. A construção coletiva da educação para a emancipação e da escola de direitos à aprendizagem. In: MARCASSA, F.; PINTO, F.M.; DANTAS, J.S. (orgs). **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 275-287.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

SERRÃO, M. I. B. Atividade pedagógica como atividade especificamente humana. In: MARCASSA, F.; PINTO, F.M.; DANTAS, J.S. (org.). **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 253-260

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.