

BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente

Simone Sandriⁱ

Amanda Melchiotti Gonçalvesⁱⁱ

Roberto Antonio Deitosⁱⁱⁱ

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a atual política para a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Para tanto, apresenta a seguinte problemática: Quais são as dimensões da profissionalização docente observadas nas orientações dos organismos internacionais e nas atuais diretrizes para formação de professores no Brasil? Com base na abordagem qualitativa, de metodologia bibliográfica e documental, a pesquisa considerou como fontes primárias as Resoluções CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, e N° 1, de 27 de outubro de 2020, além de documentos dos organismos internacionais. O referencial teórico valeu-se das análises de Meszáros (2011), Harvey (2016; 2017) entre outros. O principal resultado do estudo é a identificação da noção de profissionalização docente alicerçada em três dimensões: professor executor, professor gerencial e professor socioemocional.

Palavras-chave: Organismos internacionais; BNC-formação inicial; BNC-formação continuada; profissionalização docente.

*BNC-initial and continuing teacher training:
notion and dimensions of teacher professionalization*

Abstract

The article aims to analyze the current policy for the initial and continued training of teachers in Brazil. To this end, it presents the following issue: What are the dimensions of teacher professionalization observed in the guidelines of international organizations and in the current guidelines for teacher education in Brazil? Based on a qualitative approach, using bibliographical and documentary methodology, the research considered as primary sources Resolutions CNE/CP No. 2 of twenty of December of 2019 and No. 1 of the twenty-seventh of October of 2020, as well as documents from international organizations. The theoretical framework drew upon analyses by Meszáros (2011), Harvey (2016; 2017), among others. The main result of the study is the identification of the notion of

ⁱ Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: simone.sandri@unioeste.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3027>.

ⁱⁱ Doutora em Educação. Paraprofessional Biligual in Hillsborough County Public Schools, Florida, EUA. E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8600-6248>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Educação. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: rdeitos@uol.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9150-6354>.

teacher professionalization grounded in three dimensions: the executive teacher, the managerial teacher, and the socio-emotional teacher.

Keywords: *New International Division of Labour; BNC-initial training; BNC-continued training; teacher professionalization.*

*BNC-formación docente inicial y continua:
noción y dimensiones de profesionalización docente*

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar la política actual para la formación inicial y continua de profesores en Brasil. Para ello, presenta la siguiente problemática: ¿Cuáles son las dimensiones de la profesionalización docente observadas en las orientaciones de los organismos internacionales y en las directrices actuales para la formación de profesores en Brasil? Basada en un enfoque cualitativo, de metodología bibliográfica y documental, la investigación consideró como fuentes primarias las Resoluciones CNE/CP N° 2 de veinte de diciembre de 2019 y N° 1 de veintisiete de octubre de 2020, así como documentos de organismos internacionales. El marco teórico se basó en los análisis de Meszáros (2011), Harvey (2016; 2017), entre otros. El resultado principal del estudio es la identificación de la noción de profesionalización docente fundamentada en tres dimensiones: profesor ejecutor, profesor gerencial y profesor socioemocional.

Palabras clave: *Nueva División Internacional del Trabajo; BNC - Formación inicial; BNC-formación continuada; profesionalización docente.*

1 INTRODUÇÃO

O professor é o sujeito histórico cuja função principal é o ensino, assim, entender as implicações do seu trabalho requer, antes, a compreensão da formação de professores em uma determinada configuração socioeconômica e política. Por isso, neste artigo, analisamos a atual política de formação inicial e continuada de professores, no Brasil, considerando como questões subjacentes alguns aspectos sobre a crise estrutural do capital e alguns elementos da Nova Divisão Internacional do Trabalho, a partir da reestruturação produtiva de 1970.

A formação de professores insere-se no conjunto das relações sociais e é marcada por antagonismos, interesses de classes e grupos sociais. Com efeito, no âmbito das reformas educacionais, os professores se tornam parte de uma política educacional inserida no processo da crise estrutural do capital, cuja reestruturação na forma como os homens produzem a vida, culminou na decadência do regime de acumulação fordista, a partir dos anos de 1970 nos países do capitalismo central. Como medida de manutenção do modo de produção capitalista e de

manutenção da concentração de riquezas nesses países, além da intensificação da financeirização do capital e acentuação das políticas de neoliberalização, observamos a reorganização do trabalho no que diz respeito a sua divisão internacional.

No contexto da reorganização da divisão internacional do trabalho, denominada por Harvey (2011) como Nova Divisão Internacional do Trabalho (NDIT)¹, o Brasil encontra-se globalmente estruturado nas condicionalidades socioeconômicas específicas de um país economicamente dependente. Como consequência, os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e outros, orientam as políticas educacionais para medidas de ajuste dos países considerados periféricos em relação aos países capitalistas centrais.

A partir de uma configuração global ampla, em que se reconhece a relação dialética entre interesses internos e externos, no Brasil, a BNC – formação de professores inicial e continuada, respectivamente apresentadas nas Resoluções CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP Nº 1 de 27 de outubro de 2020², evidencia um perfil formativo voltado para a profissionalização docente adequada ao trabalho simples, precário e temporário, comum aos países periféricos.

A investigação foi de abordagem qualitativa e utilizou-se de metodologias das pesquisas bibliográfica e documental. Na primeira etapa, levantamos referências sobre alguns aspectos da crise estrutural do capital e optamos pela abordagem de István Mészáros (2011a, 2011b) para indicarmos que essas crises inerentes ao capital provocam constantes mudanças no seu sistema sociometabólico (capital, trabalho assalariado e Estado). A partir desses elementos conceituais, priorizamos as referências sobre a crise de 1970, que resultou no fim do regime de acumulação fordista e ascensão do regime flexível, com isso, segundo Harvey (2011), reestruturando uma Nova Divisão Internacional do Trabalho. Além disso, estabelecemos algumas relações entre a reforma do Estado brasileiro de 1995, considerando-a como outro ponto de referência para a análise da atual política de formação de professores.

Na segunda etapa do estudo, realizamos análise documental e identificamos elementos dos documentos internacionais sobre a concepção de profissionalização docente, cotejando-os com o conteúdo da política de formação de professores. Para tanto, utilizamos as seguintes

fontes primárias: “*Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*”, do Banco Mundial (2015); “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” e *Education in Brazil: an international perspective*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2015; 2021); Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira seção, identificamos os principais aspectos da Nova Divisão Internacional do Trabalho e as suas relações com o Estado brasileiro; na segunda seção, identificamos a noção de profissionalização docente presente nos documentos do Banco Mundial e da OCDE; na terceira seção, analisamos a política de formação dos professores, propostas pelas BNC - Formação inicial e continuada, apresentando as dimensões da profissionalização docente. Na sequência, apresentaremos alguns apontamentos finais que demonstram que o processo de expropriação do conhecimento intelectual, a ênfase em atividades práticas, o cumprimento de metas e os resultados em avaliações de desempenho de estudantes e docentes, orientam a tônica da noção de profissionalização docente. Tal noção, estrutura-se em três dimensões. São elas: professor executor, professor gerencial e professor socioemocional.

2 O CONTEXTO DA NOVA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO E DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Consideramos a crise estrutural do capital³ como ponto de partida da nossa análise, com base na formulação de Mészáros (2011a; 2011b) sobre o sistema sociometabólico do capital. Para o autor, esse sistema é sustentado pela relação entre capital, trabalho assalariado e Estado (órgãos metabólicos do capital), isto é, o capital é “[...] em última análise, uma forma incontrollável de controle sociometabólico” (Mészáros, 2011a, p. 96).

A fragmentação dos microcosmos sociometabólicos do capital - produção e seu controle; produção e consumo; produção e circulação “[...] revelam um segredo terrível: o de serem, *em última análise, os responsáveis* por toda a destrutividade. [...] três principais aspectos do defeito estrutural do controle do capital” (Mészáros, 2011a, p. 117). Essas fragmentações que compõem o capital, desde sua origem, promovem crises na estrutura desse sistema econômico, sendo que em determinados momentos históricos, as manifestações do descompasso dos microcosmos dessa tríade provocam mudanças nas dimensões sociais, econômicas e políticas.

O contexto dos anos de 1970 retratou a decadência do regime de acumulação fordista, por conta do profundo desajuste dos microcosmos do capital, cujas marcas em destaque, de acordo com Antunes (2007), foram a queda da taxa de lucro; crescimento e determinada autonomia do capital financeiro diante da esfera produtiva; fusões e monopólios que concentravam capitais; tensões na estrutura do Estado de Bem-Estar Social; intensificação de privatizações, desregulamentação e flexibilização do processo produtivo. De tal modo que a crise estruturante do sistema capitalista e as tentativas de seu reordenamento, impulsionaram a reestruturação produtiva sob as bases da acumulação flexível ou Toyotismo, bem como a reforma dos Estados.

De acordo com os estudos de Gounet (1999) e Antunes (2007), a reestruturação produtiva instituiu padrões de qualidade, flexibilização do trabalho por meio do trabalhador polivalente (um trabalhador para cinco máquinas) que passou a executar múltiplas tarefas, competir entre si e ser o supervisor do próprio trabalho por meio do sistema de metas.

Segundo Harvey (2011), o movimento neoliberal que se inicia na década de 1970 com ênfases em desregulamentações nacionais e internacionais das operações financeiras, em abertura do mundo para a competição internacional intensificada e em reposicionamento do Aparelho Estatal em relação à previdência social, fez com que o capital encontrasse novas formas de exploração, inclusive, da classe trabalhadora. A Nova Divisão Internacional do Trabalho está inserida nesse contexto que ocasiona mudanças e redefinições no mundo do trabalho e uma reconfiguração geográfica da produção.

Essa reorganização geográfica da produção de riquezas que gera mais pobreza, encontra sustentação na superexploração do trabalho, em especial, nos países do capitalismo periférico, como os países da América Latina. Para Marini (1973, p. 124):

[...] el problema que plantea el intercambio desigual para América Latina no es precisamente el de contrarrestar la transferencia de valor que implica, sino más bien el de compensar una pérdida de plusvalía, y que, incapaz de impedirla en el plano de las relaciones de mercado, la reacción de la economía dependiente es compensarla en el de la producción interna. El aumento de la intensidad del trabajo aparece, en esta perspectiva, como un aumento de plusvalía, logrado mediante una mayor explotación del trabajador y no del incremento de su capacidad productiva.

As questões acima, apontadas por Marini (1973), perpetuam pelo tempo e são notadas de forma contundente no Brasil, pois, também para Amaral e Carcanholo (2009), o país contribui para a produção de excedente que é transferido e acumulado pelas economias dos países centrais.

Do ponto de vista político, os Estados dos países periféricos, cumprindo papel de corretores dos desequilíbrios dos microcosmos do capital, tomam medidas que favorecem as condições de superexploração do trabalho. Ao analisar a relação entre os Estados dos países centrais e periféricos, no atual momento, levamos em consideração

[...] que a única forma pela qual o Estado pode tentar resolver essa contradição é com a instituição de um sistema de “duplo padrão”: em casa (ou seja, nos países “metropolitanos” ou “centrais” do sistema do capital global), um padrão de vida bem mais elevado para a classe trabalhadora – associado à democracia liberal – e, na “periferia subdesenvolvida”, um governo maximizador da exploração, implacavelmente autoritário (e, sempre que preciso, abertamente ditatorial), exercido diretamente ou por procuração (Mészáros, 2011a, p. 111).

No caso do Brasil, que é considerado um país de periferia, recentemente, um conjunto de reformas de desregulamentação das leis trabalhistas e de congelamento de recursos públicos para as políticas sociais⁴, estiveram em pauta e foram aprovadas no país, cumprindo a tarefa típica do governo maximizador da exploração, conforme menciona Mészáros (2011a). É nesse conjunto de reformas que localizamos as ações do Estado no sentido de corrigir e controlar os desequilíbrios decorrentes da falta de unidade entre os microcosmos sociometabólicos do capital – produção e seu controle; produção e consumo; produção e circulação (Mészáros, 2011a; 2011b).

Ainda na direção de contribuir com as demandas de expansão do capital, o Estado brasileiro se apresenta “como fiador geral do modo de reprodução insanavelmente autoritário do capital [...], o Estado reforça a dualidade entre produção e controle e também a divisão hierárquico/estrutural do trabalho [...]” (Mészáros, 2011a, p. 122).

Sobre a formação da força de trabalho para o trabalho superexplorado, o capital demanda “[...] de uma força de trabalho educada e adaptável, e não específica, e, se os trabalhadores devem ser educados, quem sabe o que esse “indivíduo plenamente desenvolvido” poderia ler e quais ideias políticas poderia conceber?” (Harvey, 2016, p. 136).

O Estado brasileiro, diante do seu papel corretor e controlador e de sua condição de país economicamente periférico, tem adotado parte das orientações e diretrizes dos organismos internacionais, no sentido de promover um conjunto de ajustes na educação, como é o caso das recentes políticas para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, sistematizadas nas resoluções que regem a BNC-Formação inicial e continuada.

3 AS ORIENTAÇÕES E DIRETRIZES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO FUNDAMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A formação de professores faz parte de um conjunto de políticas educacionais que, na relação dialética entre interesses internos e externos, delineiam-se de acordo com as constantes mudanças de uma determinada configuração socioeconômica e política.

O professor se torna elemento chave nas proposições das políticas educacionais, tendo em vista que é o sujeito diretamente responsável pelo ensino. O ensino é um fenômeno social, produto da ação humana que se desenvolve em determinadas estruturas e formas de vida social. Assim, a ação referente ao ensino se vincula a uma concepção teórica da prática social. Entender esse processo pressupõe considerá-lo elemento de um todo orgânico que faz parte do desenvolvimento social.

A formação de professores no Brasil, proposta a partir da BNC-formação de professores, articula-se aos princípios determinados, em grande medida, pelas condicionalidades socioeconômicas e políticas do período de reestruturação produtiva, intensificação do capital financeiro e políticas de neoliberalização.

Na dinâmica do capital financeiro e das políticas de neoliberalização, os organismos internacionais orientam os países em direção à ideia de que todos as nações podem atingir o pleno desenvolvimento econômico. Essa ideologia da plena globalização ou pleno desenvolvimento é constantemente renovada e sustentada pelo comitê de intelectuais orgânicos, produtores de conteúdo para as políticas educacionais que, na maioria das vezes, são representados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e OCDE, dentre outros.

Os organismos internacionais, por meio de orientações e diretrizes, difundem concepções educacionais que podem ser adotadas pelos países em maior ou menor medida, dependendo da relação socioeconômica e política global, além de suas condicionalidades específicas nacionais, pois as diretrizes elaboradas por organismos internacionais buscam, sobretudo, a integridade socioeconômica e a articulação interna e externa de interesses mútuos.

No Brasil, a política de formação de professores inicial e continuada nos remete a inflexões elaboradas por Harvey (2011, 2017) sobre o estabelecimento socioeconômico e político da Nova Divisão Internacional do Trabalho, porque essas tendem a identificar o professor enquanto “matéria-prima” de uma especialização específica adequada aos moldes da acumulação flexível que

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela de 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 de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] (Harvey, 2017, p. 140).

Essa forma de direcionar a política de formação de professores com base nos fundamentos da eficiência e eficácia da acumulação flexível é que tem definido o conceito do que tem se denominado de “boa docência”. Na América Latina e, assim, no Brasil, esses fundamentos são comumente enfatizados:

Estas evidencias han llevado a que los encargados de formular políticas y los investigadores busquen más intensamente la manera de identificar a los profesores eficaces. Nadie duda de que una definición amplia de calidad docente debe abarcar numerosas características y dimensiones del desempeño de los profesores. Pero la capacidad de los profesores de asegurarse de que sus alumnos aprendan es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación (Banco Mundial, 2015, p. 6).

Pelo exposto, concebe-se a formação docente como atividade focada no desempenho de práticas, resultados e metas, sendo que a aprendizagem deve ser assegurada pelo professor como possibilidade de retorno social e econômico aos países.

A lógica é a do capital humano que pretende adequar as contradições entre capital e trabalho mediante ajustes, também, na formação humana, de acordo com as especificidades socioeconômica e política que cada país ocupa. No que diz respeito à formação de professores, o Banco Mundial defende que:

Para lograr avances concretos y elevar la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe, será necesario atraer a candidatos de alto nivel, separar continua y sistemáticamente de sus cargos a quienes demuestren el desempeño más bajo, y motivar a las personas para que continúen refinando sus capacidades y trabajando duro durante una larga carrera. Estos tres procesos caracterizan el mercado laboral de las profesiones más reconocidas en todo el mundo. En los países con sistemas educativos de alto desempeño, también se aplican a la docencia (Banco Mundial, 2015, p. 40).

Sob o apelo da qualidade educacional, o perfil profissional do professor é medido pela régua do mercado laboral e ajustado à lógica de desempenho e resultados, a fim de garantir uma formação interessada aos moldes sociais, já que o professor, responsável pelo ensino, torna-se elemento estratégico para a consolidação do projeto educacional do capital humano em curso, conforme preconiza o Banco Mundial (2015, p. 44):

Es importante determinar quién realiza la evaluación. Si bien los ministerios de Educación deberían controlar cuidadosamente el diseño y la implementación de las políticas de ascensos docentes, contratar a organismos externos para diseñar y llevar a cabo evaluaciones docentes aumenta su legitimidad. En el caso de las observaciones de clases, es importante utilizar los servicios de expertos externos adecuadamente capacitados, desarrollar estándares e instrumentos de evaluación claros y coherentes, y proporcionar a los profesores una retroalimentación individual detallada.

De acordo com o excerto acima, a replicação de um modelo de avaliação para medir a eficiência do professor competente, adequado aos recentes padrões do ensino, faz parte das novas formas de controle organizacional que envolvem o sistema da produção flexível. Segundo Harvey (2017, 179):

[...] as tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte – mas o fordismo que as precedeu também não. A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente (com frequência nuançada pela tecnologia e pelo produto

flexível) em alguns setores e regiões (como os carros nos EUA, no Japão ou na Coreia do Sul) e de sistemas tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apoiam em relações de trabalho “artesaniais”, paternalistas ou patriarcais (familiares) que implicam mecanismos bem distintos de controle do trabalho [...].

O autor chama atenção para a combinação particular entre novos e antigos elementos da lógica de acumulação do capital (Harvey, 2017), compondo um hibridismo nas formas de produção de riqueza. Conforme Mészáros (2011a), o capital se constitui como uma estrutura totalizadora de controle e sujeita a saúde, educação, comércio, agricultura, empresas transnacionais, relações pessoais até as tomadas de decisões dos monopólios industriais, a favor da acumulação de riquezas dos países centrais.

Com base na contradição do sistema sociometabólico do capital (Mészáros, 2011a), as relações sociais são fetichizadas em processos de responsabilização individualizantes. É assim que os organismos internacionais cumprem a função de legitimar uma formação humana para as diferentes formas de trabalho (simples, precário e temporário), uma vez que a submetem como princípio ideologizante das condicionalidades específicas do capital sob o apelo ao desenvolvimento de competências, como se observa pela afirmação da OCDE (2015):

O impacto dos contextos de aprendizagem sobre as competências pode ser dividido em contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos. Eles representam maneiras como escola, família, ambiente de trabalho e comunidade podem moldar competências. [...]. Incentivos políticos podem ser moldados por contribuições e usados para promover o desenvolvimento de competências. Por exemplo, a formação de professores (OCDE, 2015, p. 41).

O desenvolvimento de competências e habilidades na formação de professores se respalda na defesa de ajustá-la ao perfil socioeconômico do mundo do trabalho, sob a Nova Divisão Internacional do Trabalho, pertencente às novas relações sociais dos processos de financeirização do capital, de modo a reiterar uma política de formação de professores focada em resultados e metas, com ênfase nos saberes práticos, expropriando ou limitando a condição intelectual na formação e trabalho docente.

Isso pode ser observado a partir das orientações da OCDE (2021) para o Brasil, que apresenta o mecanismo de padrões de acreditação para programas de formação de professores:

In recent years, the government has announced several measures that are aligned with international best practice (OECD, 2019). These include a new National Teacher Training Policy, which created new National Common Guidelines for Initial Teacher Training in Basic Education (Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica) intended to make learning more grounded in practice (OECD, 2021, p. 151).

A formação de professores, definidas a partir das BNC-Formação inicial e continuada consubstanciam as medidas de ajuste de formação conforme as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, alinham-se também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indutora de reformas curriculares na Educação Básica. No conjunto das políticas recentes, a ênfase na prática se articula às novas capacidades formativas, ou seja, competências e habilidades de acordo com a Nova Divisão Internacional do Trabalho.

Destarte, os documentos internacionais, analisados nesse texto, permite-nos formular a premissa de que as BNC-Formação inicial e continuada evidenciam a noção de profissionalização docente, caracterizada pelo processo de expropriação do conhecimento intelectual do professor, com ênfase em atividades práticas, resultados e metas. Discutiremos a seguir.

4 BNC-FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E A NOÇÃO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Num dado momento histórico, de acordo com Vasconcellos e Bernardo (2016), discussões e a defesa da profissionalização do professor se tornaram fundamentais para fazer o contraponto à ideia de que o exercício do magistério era uma questão de vocação, portanto, de aptidão feminina e maternal. A defesa da profissionalização do professor, em outros momentos, foi necessária para combater essa visão imaculada do trabalho docente, assim como na atualidade, esse debate precisa ser retomado numa perspectiva crítica e com bases científicas para fazer frente a noção de profissionalização identificada nos documentos dos organismos internacionais e nacionais, conforme discussão que segue nessa seção.

Diante da Nova Divisão Internacional do Trabalho e das atuais orientações do Banco Mundial e da OCDE, a profissionalização docente caminha na direção de adequação do trabalho do professor ao processo de superexploração do trabalho docente.

Recentemente, segmentos empresariais⁵ e o Estado brasileiro, *stricto sensu*, propuseram o realinhamento da formação de professores para corroborar as orientações e diretrizes dos

organismos internacionais, por intermédio das Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 e Resolução CNE/CP N° 1 de 2020, que, induzem mudanças nos currículos das licenciaturas e nos planos de formação continuada de professores.

Essas mudanças são explicadas, também, a partir do lugar periférico que o Brasil ocupa na Nova Divisão Internacional do Trabalho, pois, segundo Marini (1973) e Amaral e Carcanholo (2009), essa posição, por sua vez, tem a ver com as condições que o país oferece para superexploração da força de trabalho, com a intenção de produzir valores (riqueza) passíveis de serem transferidos e acumulados pelos países do capitalismo.

A superexploração da força de trabalho, comum ao trabalho produtivo, preconiza tendências para outras atividades que não estão diretamente ligadas à produção de riquezas, mas que estão relacionadas à formação humana daqueles que estão ou ingressarão na Educação Básica e são e ou servirão como força de trabalho.

Os arranjos desiguais e diferentes da cadeia produtiva demandam, de acordo com Kuenzer (2021), uma educação desigual e diferenciada entre os trabalhadores, passíveis de serem formados por mecanismos flexíveis e variados de aprendizagem, sustentados por uma formação geral e não com base numa qualificação profissional

A Resolução CNE/CP N° 2 de 2019 e a Resolução CNE/CP N° 1 de 2020 estruturam a base formativa inicial e continuada para professores a partir de competências gerais e específicas associadas a um conjunto de habilidades que segue o mesmo modelo da BNCC, organizada em dez competências gerais. Para Albino e Silva (2019, p. 150), o retorno ao modelo de competências “[...] insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por ‘especialistas’”. Tais especialistas, como a OCDE e Banco Mundial, produzem conteúdo para as políticas educacionais, sob a perspectiva da eficiência e eficácia gerencial.

O Banco Mundial (2015) trata da carreira docente e considera o ingresso, permanência e salários; desempenho dos professores e estudantes, assim, com base em experiências ditas exitosas de alguns locais, o Banco Mundial as considera como parâmetro de excelência para a formação docente e toma os resultados das avaliações de professores e estudantes como referência para estabelecer esse padrão de excelência.

Na BNC-formação inicial, localizamos similitudes com o conteúdo do documento do Banco Mundial (2015), pois projeta para os cursos de formação inicial de professores, nos seus fundamentos pedagógicos, conforme Art. 8 e inciso V, a

[...] avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias (Brasil, 2019, p. 5).

A BNC-formação continuada, a partir da ideia de formação ao longo da vida, estipula uma padronização profissional, por meio de uma matriz de competências a ser atingida desde a formação inicial, sendo que uma das competências específicas, vinculadas ao engajamento profissional, seria a de “instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2020, p. 9).

A intensificação das relações sociometabólicas do capital, conforme apresentadas por Mészáros (2011a; 2011b), cria estratégias no campo ideológico para responsabilizar os sujeitos pelo fracasso ou sucesso econômico e social por meio da mensuração de resultados. Isso respalda a ideia de autoavaliação por resultados e da invenção de novas competências a serem atingidas pelo processo formativo, as socioemocionais.

Para a OCDE (2015), a profissionalização do professor está atrelada à capacidade de desenvolver competências socioemocionais para ajudar os estudantes a desenvolvê-las também, pois a OCDE compreende que “os professores podem ter um papel particularmente importante no aumento da autoestima, na motivação e na estabilidade emocional das crianças.” (OCDE, 2015, p. 83). O referido documento tem como base em estudo realizado na Carolina do Norte (EUA), por Jackson⁶, em 2013. Esse estudo prevê

[...] que o impacto dos professores é maior sobre as competências socioemocionais do que sobre as cognitivas. Além disso, o estudo indica que as influências dos professores sobre as competências cognitivas e socioemocionais são independentes em grande medida, o que significa que alguns professores podem ser especialmente bons em moldar as competências socioemocionais das crianças, mas não em moldar as cognitivas, e vice-versa (OCDE, 2015, p. 85).

A importância dada às competências socioemocionais para o exercício da docência, inclusive sobrepondo-as à relevância das competências cognitivas, dita ao trabalho e à formação de professores um caráter psicologizante e ativista, minimizando a sua dimensão intelectual.

As inter-relações do cognitivo com traços de personalidade levaram psicólogos e economistas do comitê de intelectuais orgânicos dos organismos internacionais a concluir que assim como ocorrem investimentos nas habilidades cognitivas para se chegar a certos resultados, conforme prevê a teoria do capital humano, os traços de personalidade também poderiam ser escopo de investimentos e de intervenção na direção de se obter resultados econômicos e sociais, conforme explicitam Accioly e Lamosa (2021). Identificamos, portanto, uma das dimensões da noção de profissionalização docente preconizada pelos organismos internacionais e adequada pelo Brasil na política de formação de professores que denominamos de *professor socioemocional*⁷.

Entrelaçada com a competência socioemocional, o argumento de que a formação de professores, no Brasil, tem excesso de teoria e escassez de prática, os organismos internacionais justificam os baixos desempenhos acadêmicos dos estudantes brasileiros nas avaliações em larga escala, em especial, nas provas do Programa Internacional de avaliação dos Alunos (Pisa), aplicado pela OCDE. Isto significa que

[...] para dar conta e projetar as avaliações, os projetos e os programas de formação e atualização, são necessárias formas de pensar o conhecimento e de implementar políticas para avaliar e quantificar a produção de conhecimento, mercantilizando tanto o processo quanto o produto do trabalho produtivo (Cruz; Moura; Nascimento, 2020, p. 13).

O apelo a uma formação mais prática e menos teórica, capaz de apresentar resultados por meio dos testes, foi incorporado pela atual política de formação inicial por meio do peso atribuído aos estágios e às disciplinas metodológicas (consideradas práticas), além de acentuar a prática por resultados, pois enaltece “[...] o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão”, conforme inciso II do Art. 6º da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O ativismo em sala de aula reconfigura a concepção de autonomia docente pelo viés do gerencialismo, pois o professor passa a ser o gerente da sua sala de aula e supervisor de si. Esse mecanismo de pseudoautonomia se desenvolve por intermédio de um sistema de metas e

resultados que passam a controlar o trabalho docente, tanto no discurso, como nas condições laborais. Pois,

é crescente a determinação de metas de desempenho que devem produzir resultados no seu trabalho, a imposição de valores mercantis para definir a relação entre as escolas e entre os pares, a premiação, a bonificação e, ainda, a cobrança de meritocracia e de desenvolvimento do espírito empreendedor para si e para os que educam. Essas relações são sustentadas por constantes processos de avaliação (Oliveira, 2021, p. 263).

Na BNC-Formação continuada, a dimensão prática também ganha destaque, respaldada na explicação de que a aprendizagem do adulto é mais eficaz se prolongada pelo exercício prático, conhecida como formação ao longo da vida ou formação em serviço. Para tanto, a BNC-Formação continuada estipula, no Capítulo IV, intitulado “Da formação ao longo da vida”, quatro artigos para orientar a formação em serviço. Desses artigos, destacamos o Art. 13:

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, CNE/CP, 2019).

A formação em serviço, portanto, é parte constituinte da formulação sobre profissionalização docente estruturada na prática. Com isso, na formação continuada, intensifica-se a negação da teoria, pois sugere a expropriação e limitação do acesso ao conhecimento mais complexo, analítico e intelectual por parte do professor, uma vez que pressupõe “[...] a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Nesse caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe” (Kuenzer, 2021, p. 241).

Considerados os saberes práticos como sinônimos de eficiência do trabalho docente e habilidade gerencial do professor, a atual política curricular de formação inicial e continuada de professores, desenha outras duas dimensões para a noção de profissionalização docente, ou seja, *o professor executor* e *o professor gerencial*.

Os documentos da OCDE (2015, 2021) e do Banco Mundial (2015), analisados neste texto, reafirmam uma das marcas das propostas dos organismos internacionais para formação de professores em países periféricos, isto é, a vinculação entre

[...] produtividade, capital humano e políticas educacionais. Nesse sentido, ela [OCDE] recomenda regularmente aos países a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores, propondo medidas que mostrem que mais capital humano leva a mais produtividade (Oliveira, 2021, p. 265).

A perspectiva da produtividade e do capital humano se evidenciam nas políticas educacionais e definem critérios para a noção de profissionalização docente, o que nos leva identificar pelo menos três dimensões dessa noção, conforme mencionamos anteriormente e de acordo com a síntese apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Dimensões da noção de profissionalização docente

Banco Mundial (2015) OCDE (2015, 2021)	BNC-formação inicial (2019)	BNC-formação continuada (2020)	Síntese das dimensões
Formação com ênfase na prática como critério de eficiência	A prática é o eixo central de onde derivam as dez competências gerais da formação	A prática orienta a formação ao longo da vida, a formação em serviço	Prática e Competências – <i>Professor executor</i>
Seleção dos “melhores”; autogestão competências, metas e resultados	I - Conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional	I - Conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional	Competências específicas e profissionais -perfil profissional gerencial, motivacional e engajado. <i>Professor gerencial</i>
Competências emocionais conquistar bons resultados nas avaliações	Desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais em si e nos estudantes	Responsabilização pelo autodesenvolvimento e aprimoramento; pela sua saúde física e mental	“Psicólogo de si” e dos estudantes; professor <i>socioemocional</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras e autor com base nos documentos da OCDE, Banco Mundial, na Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 e na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020.

A noção de profissionalização docente adotada pela atual política curricular de formação de professores, no Brasil, portanto, promove um perfil formativo com os seguintes aspectos: *professor executor*, com isso, desvaloriza a importância do seu trabalho intelectual, por isso, valoriza a formação em serviço ao longo da vida; *professor gerencial* com a responsabilidade de apresentar resultados mensuráveis, definir metas e realizar a autoavaliação do seu rendimento e dos seus alunos; *professor socioemocional* com conhecimento prático para

administrar as adversidades da sala de aula, das avaliações em larga escala e do seu rendimento, e ainda, manter-se engajado para ser referência emocional e motivacional para seus alunos, assim como saber cuidar da sua saúde mental e física no contexto de incertezas econômicas e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, analisamos a atual política de formação de professores, no Brasil, a BNC-Formação inicial e continuada, como um ajuste à Nova Divisão Internacional do Trabalho.

Consideramos a OCDE e o Banco Mundial como órgãos de ajuste do capital e notamos a atuação do Estado brasileiro, com o propósito de materializar a formação de estudantes e professores da Educação Básica, de forma a ser compatível com as demandas e exigências dos países do capitalismo central, e com isso, garantir as condições para superexploração da força de trabalho brasileira.

Do arcabouço que compõe as diretrizes para formação de professores – inicial e continuada – destacamos a construção da noção de profissionalização docente, que parte do argumento de que o fracasso dos estudantes brasileiros, nas avaliações em larga escala, em especial, no Pisa, ocorre por conta da formação de professores excessivamente teórica e pela ausência de salários por resultados.

A profissionalização docente, sob essa perspectiva, expropria o professor do conhecimento científico e elaborado, limitando, desde a formação inicial, o acesso às possibilidades teórico-práticas que promovem as capacidades de análise e de desenvolvimento intelectual, de tal modo que essas limitações se aprofundam no exercício da docência a partir da proposta da formação em serviço e ao longo da vida.

Por fim, a noção de profissionalização docente apresentada pelos organismos internacionais e presente nas atuais políticas de formação de professores, ressignifica a ideia de valorização do professor e a relaciona com a capacidade de obter os resultados visíveis nos *rankings* das avaliações em larga escala. Essa ideia também cria condições para instituição do salário por mérito como critério para diferenciar as remunerações dos professores de acordo

com os resultados das avaliações e aumentar a competitividade entre os pares, conforme sugere o Banco Mundial e a OCDE.

Em síntese, a noção de profissionalização docente configura um perfil formativo alicerçado em pelo menos três dimensões: *professor executor e sua consequente desqualificação* intelectual; *professor gerencial* voltado para metas, resultados e autoavaliação do desempenho; *professor socioemocional* para lidar com as adversidades referentes ao exercício da profissão e se manter engajado no seu trabalho.

Essa perspectiva de profissionalização docente ajusta a formação humana de estudantes e professores da Educação Básica, de acordo com o lugar e papel do Brasil na Nova Divisão Internacional do Trabalho, ou seja, o de um país economicamente periférico, que sujeita sua força de trabalho à superexploração do trabalho.

O contraponto a essa noção de profissionalização demanda mobilização coletiva dos pesquisadores da área da educação, por meio das suas associações científicas, no sentido de apontar um referencial formativo que articule teoria e prática, num processo que inclui a apropriação do conhecimento científico para a formação inicial e continuada de professores, a autonomia didática e pedagógica e a valorização profissional por meio da carreira e salários. Valorização esta, no sentido de desvincular do professor a responsabilidade pelas soluções das mazelas educacionais e sociais, atualmente, atribuída ao poder motivacional e gerencial que o professor deve desenvolver e promover em sala de aula.

Como ponto de retomada do debate, indicamos como referências o acúmulo de pesquisas sobre formação de professores e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que foi construída a partir de um movimento diverso e contou com a participação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. *Vértices*, v. 23, n. 3, set./dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Acesso em: 29 maio 2020.

AMARAL, Marisa Silva; CARCANHOLO, Marcelo Dias. A superexploração do trabalho em economias periféricas dependentes. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12 n. 2 p. 216-225 jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200011>. Acesso em: 01 jun. 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Profesores excelentes**: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 103-106, 2020.

CRUZ, Andreia Gomes da; MOURA, Aline de Carvalho; NASCIMENTO, Luciane da Silva. A BNC-formação e a BNC-formação continuada: um debate sobre a formação humana utilitarista na e para a educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2192, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2192>. Acesso em: 02 fev. 2021.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822>. Acesso em: 02 fev. 2021.

HARVEY, David. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

MARINI, Ruy Mauro. Dialéctica de la dependencia (1973). *In*: MARINI, Ruy Mauro; MARTINS, Carlos Eduardo. **América Latina, dependencia y globalización**. Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores, 2008, p. 107-149.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo, Boitempo, 2011a.

OLIVERIA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. *In*: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). **Trabalho docente sob fogo**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 251-269.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education in Brazil**: an international perspective. Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Acesso em: 04 jun. 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. Fundação Santillana: 2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/estudos-da-ocde-sobre-competencias-competencias-para-o-progresso-social-o-poder-das-competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education in Brazil**: an international perspective. Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Acesso em: 04 jun. 2023.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 02 fev. 2021.

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira. BERNADO, Elisangela da Silva. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, maio/ago. 2016. Disponível em: [Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil | Educ. Form. \(uece.br\)](https://www.uece.br/revistas/educacao-formacao/2016/02/208-222). Acesso em: 02 fev. 2021.

NOTAS:

¹ “[...] mais ou menos a partir da década de 1970, o mapa global da divisão internacional do trabalho passou por uma série excepcional de mutações” (Harvey, 2016, p. 132).

² No presente texto, ao nos referirmos à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, denominaremos de BNC-Formação inicial; a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 será chamada de BNC-Formação continuada.

³ “Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (Mészáros, 2011a, p. 797).

⁴ Respectivamente, Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 30 out. 2021; e Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

⁵ O empresariado brasileiro por intermédio do movimento Todos pela Educação e de ações específicas de algumas fundações, como a Fundação Lemann, tem interferido diretamente na elaboração e efetivação das políticas educacionais (Tarlau; Moller, 2020).

⁶ Para estudo completo, ver Jackson, C. K. (2013), “Non-cognitive ability, test scores, and teacher quality: Evidence from 9th grade teachers in North Carolina”, NBER Working Paper, nº 18624, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 04 jun. 2023.

⁷ “[...] as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicionam psíquica e ideologicamente os interesses da manutenção do *status quo* social” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 430).

Recebido em: 28/02/2024

Aprovado em: 19/04/2024

Publicado em: 30/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.