

Profissionalização docente, internacionalização da educação e os desafios do mundo do trabalho

Teacher professionalization, internationalization of education, and the challenges of the world of work

La profesionalización docente, internacionalización de la educación y los desafíos del mundo del trabajo

 SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA *

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

 EMERSON FREIRE**

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

 DARLAN MARCELO DELGADO***

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo- SP, Brasil.

RESUMO: A formação docente tem sido submetida a reformas visando a superação de seus limites quanto à relação entre teoria e prática profissional. O presente artigo apresenta a temática a partir da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, considerando os argumentos sobre profissionalização, mundo do trabalho, produção de conhecimento e experiências internacionais de formação docente. Destaca-se que esse processo não está dissociado

* Mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora e pesquisadora do Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordena o Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS-Fatec Jundiaí) e o Grupo de Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. *E-mail:* <suelissbatista@uol.com.br>.

** Mestre em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas e doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e em Filosofia pela Université de Paris 1 - Panthéon Sorbonne. Atualmente é professor e pesquisador no Mestrado em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e na Fatec Jundiaí, onde coordena o Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade (NETS). *E-mail:* <freire.emerson@uol.com.br>.

*** Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Atualmente é Professor de Nível Superior, em Regime de Dedicção Exclusiva, no Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza". É vice-líder do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Formação Ético-Política (UFSCar) e está vinculado ao Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (Unicamp). *E-mail:* <darlan.delgado@fatec.sp.gov.br>.

da profissionalização dos discentes, mesmo em contextos não específicos de educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: Formação docente. Trabalho docente. Política educacional. Internacionalização da educação. Educação e trabalho.

ABSTRACT: Teacher education has undergone reforms aimed at overcoming its limits regarding the relationship between theory and professional practice. This article presents the theme from the *Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica*, considering the arguments on professionalization, world of work, production of knowledge, and international experiences of teacher education. It is worth noting that this process is not dissociated from the professionalization of students, even in non-specific contexts of professional and technological education.

Keywords: Teacher Training. Teaching Work. Educational Policy. Internationalization of education. Education and work.

RESUMEN: La formación docente ha sufrido reformas, con el objetivo de superar sus límites en la relación entre teoría y práctica profesional. Este artículo presenta el tema de la Base Común Nacional para la Formación de Docentes de Educación Básica, considerando los argumentos sobre profesionalización, mundo del trabajo, producción de conocimiento y experiencias internacionales de formación docente. Es de destacar que este proceso no se disocia de la profesionalización de los estudiantes, incluso en contextos no específicos de formación profesional y tecnológica.

Palabras clave: Formación docente. Trabajo docente. Política educativa. Internacionalización de la educación. Educación y trabajo.

Introdução

Presentes na agenda da avaliação das instituições escolares e dos programas educacionais, a formação e o trabalho docente têm recebido críticas e sido submetidos a reformas para que sejam superados os seus limites quanto à relação entre teoria e prática profissional. Tardif e Lessard (2005), buscando construir

uma teoria do trabalho docente, definem *profissão* como a atividade relacionada a um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar, ainda que parcialmente, o seu próprio campo de trabalho, o acesso a ele através de uma formação superior, e que ainda “possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (p. 27).

Autores centrais como Nóvoa (1995, 2017), Tardif (2002) e Schön (1995) nos estudos sobre formação e trabalho docente, enfatizam o cotidiano e a cultura escolar no centro de suas reflexões, tendo o espaço profissional como *locus* de produção de conhecimento e de ação do educador enquanto sujeito histórico e reflexivo. É no cotidiano escolar que ocorrem as práticas e que narrativas surgem, gerando espaços de conhecimento e reflexão, se tornando elas mesmas estratégias de formação, de intervenção e de investigação na educação em geral e também na educação profissional e tecnológica (RIBEIRO, 2017). Ao mesmo tempo, as políticas e as reformas educacionais já não podem ser colocadas apenas como nacionais, regionais e locais, sendo possível acompanhar a construção de diretrizes curriculares nacionais que articulam as políticas educacionais nacionais às reformas internacionais perante a progressiva desprofissionalização docente (AKKARI, 2011; CIAVATTA e RAMOS, 2012; NÓVOA, 2017).

O que compreender como profissão e profissionalização docente que pressuporia, segundo Tardif e Lessard (2005), um certo grau de autonomia desses profissionais, seja na sua organização coletiva, seja em sua formação e atuação profissional? Os profissionais professores têm conseguido controlar, ainda que parcialmente, seu próprio campo de trabalho? Alcançaram uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização? Essas questões norteiam a presente investigação.

As discussões específicas relacionadas à elaboração teórica em torno da formação e do trabalho docente têm se desenvolvido na perspectiva de adequar essa formação e esse trabalho como integrados em uma nova ordem socioeconômica com, também, novos impactos na relação trabalho e formação profissional e as pertinentes consequências no *perfil do mercado de trabalho* (KON, 2016). O trabalho interativo na educação surge nessas discussões como um braço importante para uma sociedade cognitiva e de serviços (TARDIF, LESSARD, 2005). É importante que essa perspectiva seja problematizada, buscando nela os limites quanto à dimensão política e epistemológica da formação e da atuação docentes que se vê subsumida a uma perspectiva gerencial da educação (RODRIGUES, 2018; DARDOT e LAVAL, 2016). Uma sociedade cognitiva e de serviços precisa também ser contraposta ao desenvolvimento tecnocientífico propulsor de novas formas de produção e de controle do trabalho que abre caminhos para uma maior valorização de ocupações tecnogerenciais. Harvey (1992) identifica nesse cenário em que se articulam novas tecnologias de controle e ampliação do setor de serviços, o aumento das desigualdades de renda e o surgimento de uma nova aristocracia do trabalho sobre uma subclasse mal remunerada e totalmente sem poder.

Se por um lado os reconhecidos limites da globalização têm mostrado a possibilidade e a necessidade de caminhos alternativos, regionais, setorializados e institucionais, há uma homogeneização nas reformas educacionais que reflete os sistemas de ideias prevalentes em escala global (CASASSUS, 2001; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2009).

Albino e Silva (2019) analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Docente), consideram que esses documentos estão muito centrados em diretrizes internacionais por um lado e, por outro, foram construídos sem a devida participação da comunidade acadêmica, destacando a necessária articulação entre o que se entende por formação docente com a formação discente, ou seja, como dialogam as duas bases nacionais curriculares em tela? Que professor se deseja formar para atender a formação de que aluno? Entendemos que parte das respostas a serem dadas a essas questões passam pela análise sobre a profissionalização como ideia norteadora não só da formação docente, mas também da formação discente em contextos de educação profissional e tecnológica e da educação básica propedêutica. O *corpus* documental sobre o qual essa investigação se debruça foi selecionado por trazer indícios importantes para encaminhar respostas a essas questões.

O presente artigo apresenta e coloca em discussão a temática da formação docente no contexto das reformas educacionais, sobretudo no que concerne à Reforma do Ensino Médio de 2017, à BNCC de 2018, à BNC-Formação Docente, à reforma do ensino médio no Estado de São Paulo publicada em agosto de 2020 e às novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica publicada em janeiro de 2021. Esse estudo se insere entre aqueles que entendem esses documentos como integrantes de um conjunto sistêmico de reformas educacionais correspondentes a uma mesma lógica discursiva em que normativas, ações e justificativas se constroem e se retroalimentam (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020; RODRIGUES, 2018; LAVAL, 2004).

Na primeira seção do estudo, aborda-se a perspectiva da internacionalização da educação nas políticas educacionais e, por conseguinte, na formação docente para uma escolarização, que se vê progressivamente atrelada à profissionalização para um mercado de trabalho globalizado e internacionalizado. A construção de consensos discursivos é um dos mecanismos para validar e propagar a universalidade de pressupostos educacionais que pautam as antigas e novas reformas educacionais em diferentes contextos temporais e geográficos. A despeito do alcance limitado das reformas educacionais, essas se renovam a partir de estudos de consultores e especialistas vinculados às agências multilaterais e organizações não governamentais em que essas reformas são engendradas.

Na segunda seção abordamos especificamente o que compreendemos como espírito da profissionalização nas reformas educacionais em curso, algo que diz respeito à formação docente e também à formação discente, à educação profissional e tecnológica e à toda

modalidade educativa reformulada para atender ao setor produtivo, especialmente o de serviços. Nessa última seção apresentamos e discutimos aspectos da ampliação da profissionalização mesmo no contexto da educação básica e que implicações isso traz para a formação e o trabalho docente.

Internacionalização das políticas educacionais e a formação docente: a construção de um consenso discursivo

Em 2019 foi lançado o terceiro livro de uma série que fornece amplo panorama brasileiro sobre a docência: *Formação, trabalho e profissionalização nas duas primeiras décadas do século XXI*. A obra foi produzida a partir do projeto *Cenários da formação do professor no Brasil e seus desafios*, apoiado pela Unesco em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Nessa obra, Gatti *et al.* (2019) fornecem os elementos que serão fundamentais na elaboração da BNC-Formação Docente publicada no mesmo ano (MEC, 2019). Estudos como esse, que trazem diagnósticos e também prognósticos, são produzidos pela Unesco em parceria com instituições de pesquisa dos Estados-membro, visando a construção de instrumentos normativos. Nesse caso, pesquisas capitaneadas por Gatti e Barreto (2009) e Gatti *et al.* (2009, 2019) deram suporte para a formulação e implementação das políticas nacionais direcionadas à formação docente. Em 2009 se tratava de apontar impasses e desafios. Em 2019, após a reforma do ensino médio e da BNCC instauradas, a pauta passava a ser os novos cenários de formação.

Os estudos feitos por Gatti *et al.* (2009, 2019) se referem a investigações anteriores que diagnosticaram situações não muito distintas das contemporâneas, justificando-se, assim, outras reformas. Analisando o contexto latino-americano no qual o Brasil se insere, o estudo de Gatti *et al.* (2019) menciona outros estudos como o de Giz (2017), em que se diagnostica um quadro alarmante: planejamentos inadequados, restrições financeiras, ausência de formação bem orientada, professores com baixa qualificação, distribuição desigual de docentes, carreiras sem estímulo, entre outros fatores.

Assim, em Gatti *et al.* (2019, p. 96) anuncia-se o que se apresenta como solução para esse quadro tão pouco alterado: “Políticas mais bem dirigidas e com implementação monitorada” para ajudar a alterar o quadro vigente. “Estas políticas têm urgência”, afirma o estudo/documento, proclamando diretamente o que está sendo preparado no seio das reformas em curso a partir de 2017.

Aplica-se a esse esforço, em âmbito nacional e internacional para a formação docente, a reflexão que Nóvoa (2007) faz, também citado e examinado no texto de Gatti *et al.* (2019), quanto à construção de um consenso discursivo coerente e homogeneizador sobre o que se deve fazer, mas que traz, ao mesmo tempo, a percepção de que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 4).

A construção do consenso nas políticas educacionais pode ser lida como resultado de uma experiência ampliada de Estado que passa a congregiar aparelhos privados, coletivos de pesquisadores e de especialistas nacionais e internacionais na produção de modelos de sociabilidade e de conhecimento, de critérios em torno da qualidade da oferta educativa, bem como a proliferação de conteúdos, habilidades e valores associados a tais modelos e critérios.

Os pareceres que antecederam a formulação final da BNC-Formação docente citam estudos provenientes dessa experiência ampliada de Estado (CNE, 2019). Um exemplo é a referência à publicação de Gatti *et al.* (2009) intitulada *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Esse estudo foi realizado sob a égide da Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas com patrocínio da Abril Educação, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA. Nesse estudo se aponta para a precariedade da formação inicial do professor no Brasil tendo em vista as lacunas dos currículos relativos a essa formação que não se voltariam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, não observariam a relação efetiva entre teoria e prática, não teriam diretrizes curriculares claras e objetivas, estando os cursos de Pedagogia sem o aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, entre outros fatores que dão suporte para o que Nóvoa (2017) considera como crítica ao papel exercido pelas universidades na formação docente.

Não é difícil entender como foi possível na formulação da BNC-Formação docente ressaltar que essas diretrizes resultam de um consenso. Para dar conta do descompasso entre o consenso discursivo e a não realização de suas intenções declaradas, como considerou Nóvoa (2007), aplica-se o gerencialismo e a responsabilização da comunidade escolar como parte do que se vem considerar como profissionalização docente (RODRIGUES, 2018). O gerencialismo e a responsabilização da comunidade escolar estão ligadas necessariamente ao manejo dos afetos como modo de regulamentação, como pôde descrever Harvey (1992) ao mencionar a importância do papel exercido pelo controle do trabalho envolvendo elementos que têm de ser organizados no local de trabalho e na sociedade como um todo, sendo uma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação. De modo análogo, Gerwitz e Ball (2011) discutem os impactos da adoção dos princípios de mercado para a gestão educacional pública no Reino Unido, examinando e indicando as mudanças culturais, de valores e das próprias práticas de gestão escolar após as reformas conduzidas no contexto discutido por Harvey (1992).

A influência das agências multilaterais sobre as políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 foi bastante significativa em sua concepção, operacionalização e financiamento, tendo protagonismo, neste último aspecto, o Banco Mundial (SILVA, M., 2002). Segundo Mota Jr. e Maués (2014), se trata mais do que influência por conta do fluxo intenso de quadros de intelectuais e gestores responsáveis pela educação brasileira em órgãos como o Banco Mundial e outras agências multilaterais. A partir dos anos 1990 esse fluxo se tornou um dos fatores cruciais no alinhamento estratégico entre os ministérios

da educação de diferentes países e o Banco Mundial. Aqui defendemos mais a ideia de regulação que de influência. O conhecimento especializado de consultores das agências multilaterais tem exercido papel fundamental nas reformas educacionais nacionais sem que esse tipo de ação cultural e política tenha sido ainda devidamente analisada enquanto construção de uma regulação transnacional (TORRES, 2005).

A internacionalização da educação não é meramente um adendo às políticas educacionais que se avalia simplesmente pelo fluxo de docentes e discentes ou pelos parâmetros para que as instituições educacionais sejam consideradas internacionalizadas. A educação em diferentes contextos internacionais tem passado por mudanças significativas nos discursos que se apresentam como justificativas para as práticas de planejamento e de elaboração de políticas educacionais num contexto de globalização e de neoliberalismo. A gestão e a avaliação educacional são colocadas como o coração da formulação e da implementação dessas políticas. A isso Laval (2004) dá o nome de gerenciamento que traça os contornos do que será chamado de qualidade da educação.

A educação passa a ser considerada um caminho fundamental para a modernidade e para a globalização sem que esses conceitos norteadores sejam problematizados. A gestão e a avaliação educacionais foram consideradas a partir dos anos 1990 os instrumentos essenciais para que a educação e as sociedades latino-americanas passassem de um estágio de desenvolvimento a outro. Os ministros de educação dos países dessa região, em diálogo com as agências multilaterais, construíram orientações para as políticas educacionais frente aos desafios do financiamento nacional e, sobretudo, internacional, com ênfase na gestão educacional e nas construções curriculares (CASASSUS, 2001).

Colocar a educação no centro das estratégias de desenvolvimento implicou, no contexto do neoliberalismo, num crescente financiamento externo da educação e a ampliação de parceiros. O desenvolvimento educacional, a partir de uma mudança na gestão, levou à busca de novas regulamentações no sentido de aproximar da gestão pública novos atores com alianças estratégicas e iniciativas de descentralização nos sistemas educativos. Laval (2004) assim descreve a construção desse caminho para a noção de qualidade na educação:

se não se pode mais aumentar os recursos por causa da redução desejada das despesas públicas e das retiradas obrigatórias, o esforço prioritário deve incidir sobre a gestão mais racional dos sistemas escolares graças a uma série de dispositivos complementares: a definição de objetivos claros, a coleta de informações, a comparação internacional dos dados, as avaliações e o controle das mudanças. Em suma, pela importação da abordagem do gerenciamento, se deveria passar, como na indústria, das técnicas de produção de massa a formas de organização fundamentadas no 'caminho da qualidade' (p. 188).

A questão da qualidade da educação ficou na ampliação das avaliações de desempenho e na implementação de programas afirmativos para universalização da escolarização (CASASSUS, 2001).

Esse quadro bastante abrangente só pode ser traçado a partir da ação dos especialistas que realizam estudos regionais e locais e que fundamentam as diretrizes futuras das agências multilaterais em torno do que é o desenvolvimento e o que se deve fazer para atingi-lo, sendo esse o escopo a partir do qual a ideia de qualidade na educação se apresenta e se universaliza. Marlova Jovchelovitch Noletto, diretora e Representante da UNESCO no Brasil, prefaciando a obra de Gatti *et al.* (2019) considera que:

a construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (p. 8).

Quem seria contra a construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos, a partir de políticas educacionais que já se mostram não só internacionalizadas como universalizadas e universalizantes? A construção de bases curriculares comuns nacionais parte de um consenso prévio, fora das disputas que marcam o cotidiano escolar, os desafios educacionais, a formação e o trabalho docente. São enfatizadas experiências internacionais na formulação da BNC-Formação docente que, previamente filtradas, compõem a estrutura final do documento. No 3º Parecer antes da versão final do documento, no subtítulo *Um breve olhar sobre referenciais docentes*, é mencionado que a experiência internacional mostra a importância de se trabalhar com base em evidências de como os alunos aprendem (CNE, 2019). Essa abordagem não se revela apenas como um olhar sobre esses referenciais, mas como demonstra como foram organizadas as competências específicas a serem desenvolvidas pelos docentes.

Esses referenciais que aparecem na formulação das três dimensões da formação docente a partir da finalização do documento em tela (o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional), evocam experiências internacionais previamente colocadas em diversos estudos como consensuais, sem que se diga onde, quando e nem como esse consenso foi obtido. O Parecer se apresenta como um discurso de autoridade numa sociedade cognitiva conforme verificado por Tardif e Lessard (2005), em que profissionais, cientistas e técnicos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, inovações, planejamento e gestão do conhecimento. Mesmo que esses autores apresentem um certo otimismo quanto às potencialidades de uma sociedade cognitiva para a profissionalização docente, uma racionalidade instrumental e tecnicista prevalece, ainda que afirmem ser a marca das sociedades modernas avançadas a passagem da lógica fordista do trabalho para àquela em que predomina o trabalho interativo.

Questionamos, como faz Torres (2005) ao analisar a bem informada racionalidade técnica e instrumental das agências multilaterais no encaminhamento das reformas educacionais: será que as recomendações dos especialistas encontram sempre um conjunto de circunstâncias políticas que conspiram contra o processo de implementação dessas

recomendações na busca legítima pela qualidade na educação? Ou o problema estará nos modelos de análise a partir dos quais essas recomendações e os critérios de qualidade são construídos e legitimados?

Talvez tenhamos que nos deter um pouco mais sobre a construção de um discurso consensual sobre a formação e o trabalho docentes, que tendo implícita e deslocada a lógica empresarial, toma-a como representação e sinônimo de qualidade, mesmo quando se tenta colocar criticamente frente a essa lógica. Isso implica em conhecer as ambiguidades do que se tem como profissionalização.

Profissionalização docente (e discente) nas reformas educacionais

Para Shiroma (2000), a LDB de 1996 flexibiliza o conceito de educação, englobando os processos formativos desenvolvidos nos diversos espaços da convivência humana e incorpora os ambientes de trabalho, como também contextos educativos. A profissionalização, portanto, aparece como a lógica que organiza não só os conteúdos profissionalizantes, mas a chamada cultura geral articulada à formação profissional.

Partimos aqui de um estudo realizado por Dias (2015) a respeito da educação integrada e a profissionalização no ensino médio. Um dos principais achados dessa pesquisa é a constatação de que, nas diretrizes para a educação integrada, subjaz um processo mais amplo de expansão do espírito da profissionalização para praticamente todo o sistema educativo brasileiro, especialmente para o ensino médio. Essa constatação se deu a partir da análise de documentos oficiais relacionados ao ensino técnico integrado ao médio nas escolas técnicas e tecnológicas da rede federal de ensino, nos quais o autor encontrou “uma concepção determinista da tecnologia como nova concepção educativa geral de todo o sistema de ensino, patrocinada por organismos internacionais e por setores nacionais vinculados ao setor produtivo” (DIAS, 2015, p. 11).

Dias (2015) identificou o que chama de *espírito da profissionalização*, entre outros momentos e documentos, na LDB nº 9.394/1996, no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 1996, 2004, 2008). Identifica um processo em que há a transformação do ensino médio, mesclando as suas finalidades e objetivos com as da formação técnica, apropriando-se da formação geral como apêndice da profissional, configurando essa formação geral como formação geral aplicada e diretamente relacionada ao processo produtivo moderno.

Não é ocioso lembrar que a Lei nº 11.741 de 2008 é amplamente citada como um marco importante para a discussão em torno das novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica publicadas em janeiro de 2021 (BRASIL, 1996, 2008, 2021). Antes da versão final dessas diretrizes, no parecer nº 17 do CNE de novembro de 2020, a tônica já era a articulação entre as várias modalidades educativas (da educação básica ao EJA) por meio da qualificação profissional (BRASIL, CNE, 2008).

Vejamos que está em jogo justamente a educação para o trabalho criticada por Tardif e Lessard (2005) como reducionista da educação e redutora da formação e do trabalho docente. Mas é essa perspectiva que está presente não só nas diretrizes do ensino técnico integrado ao médio, como também na reforma do ensino médio de 2017, preparada pela medida provisória nº 746 de 2016 (BRASI, 2016, 2017). É uma perspectiva claramente assumida no Parecer nº 17/2020 que deu suporte à Resolução nº 01/2021 para as novas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica, mencionando os imperativos colocados pelo novo formato do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017 (CNE, 2020; 2021). Esse novo formato exige:

maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e das instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão (p. 17).

Assim, o sucesso do novo Ensino Médio reside na capacidade estratégica de ampliar a qualificação técnica e profissional dos estudantes, necessitando que cresça substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional. Essa ampliação é defendida no Parecer, associada à ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro para que alcance patamares internacionais de profissionalização (BRASIL, CNE, 2020).

Um dos argumentos para a construção e implementação da BNC-Formação Docente (2019) é justamente o fato de a BNCC (2018) prever aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal. Esse artigo, ratificado pela LDB de 1996 no seu segundo artigo, afirma que a educação, direito de todos e dever da família e do Estado, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. As competências profissionais dos professores devem, portanto, ser estabelecidas a partir dessa consigna e se organizam, segundo a BNC-Formação Docente, em três dimensões consideradas ratificadas internacionalmente: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

Passadas cinco décadas da profissionalização obrigatória de 1971, a nova reforma do ensino médio de 2017 aparece como aquela que possibilita a escolha dos alunos por itinerários formativos. Esses itinerários formativos privilegiam a profissionalização, vinculando a certificação do ensino médio a uma formação escolar e profissional flexibilizada. Importante destacar que é na BNC-Formação Docente do ensino básico que as competências profissionais são consideradas essenciais para a aprendizagem significativa dos estudantes e para “desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação

de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (BRASIL, CNE, 2019 - artigo 3. Parágrafo único).

Vejam os que todos esses aspectos atravessam os desafios para a formação docente e não é possível nem desejável que se leia de maneira isolada a BNC- Formação Docente, mesmo porque ela foi pensada em consonância com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio de 2017. Do mesmo modo, a BNC-Formação docente tem um alcance amplo que extrapola a formação docente para a educação básica. Há de fato uma articulação entre todos esses documentos normativos no que diz respeito à formação docente e que aparece de maneira uníssona também na reforma do ensino médio paulista, em articulação com os itinerários formativos de educação profissional e tecnológica, bem como nas novas diretrizes para essa modalidade educativa publicada em janeiro de 2021 (SÃO PAULO, 2020; BRASIL, CNE, 2021). A profissionalização está no cerne dessas articulações e a profissionalidade docente também.

Sem uma proposta clara de formação docente para a ampliação dos programas de qualificação profissional, nas novas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica há a crítica ao preconceito e ao academicismo que tem o notório saber como estágio anterior e inferior no exercício da profissão docente. Nóvoa (2017), um tanto desesperançoso depois de anos de pesquisas e intervenções no campo da profissionalização docente, constata o desprestígio da profissão percebendo, entre outros fatores, “o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria, como se isso bastasse” (NÓVOA, 2017, p. 1.109).

Ao contrário do que se tem considerado na literatura sobre formação e trabalho docente, o Parecer nº 17/2020, ao tratar da docência para a educação profissional e tecnológica, menciona o notório saber como um dos articuladores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Direitos de Aprendizagem e o Desenvolvimento da Competência Profissional. O notório saber se apresenta como verdadeira alternativa abrindo perspectivas importantes para:

minorar o grave problema da falta de professores, com a qual convivem as instituições de ensino vocacionadas para a Educação Profissional e Tecnológica, visto que esta alternativa é restrita à Educação Profissional, *ainda* objeto de preconceito pelos acadêmicos (BRASIL, CNE, 2020, grifo nosso, p. 17).

Numa análise apressada, o notório saber estaria restrito à formação profissionalizante, mas à medida que o espírito da profissionalização atravessa toda a reforma, esse é um fator importante para se pensar na formação docente como um todo. Isso porque a profissionalização mais recentemente não se refere sobretudo à tecnicidade da formação, mas às competências atitudinais necessárias para um bom desempenho no ambiente de trabalho. A formação integral entendida enquanto desenvolvimento humano integral dá uma centralidade crescente aos aspectos socioemocionais que articulam formação geral

e formação profissional. Esse é certamente um consenso construído em várias dimensões e que atravessa as reformas educacionais aqui abordadas, seja as que se debruçam sobre as diretrizes curriculares para a formação dos docentes, seja para a formação discente. Isso fica claro na BNC-Formação Docente quando afirma em seu artigo segundo:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, CNE, 2019, p. 2).

A integração, em termos de articulação entre o ensino médio e a formação técnica, é registrada nesses documentos de várias formas com o nome de flexibilização. Um aspecto importante é a possibilidade prevista na reforma paulista de 2020 o fato de que, para o itinerário formativo de educação profissional, seja incluída a formação técnica para o magistério para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, considerando a possibilidade de inserção profissional dos egressos para apoiar as tarefas docentes nas escolas como professor auxiliar. Alega-se que essa possibilidade pode inspirar os estudantes a seguirem a carreira do magistério para aprofundamento da sua profissionalização em cursos de nível superior (SÃO PAULO, 2020). Em continuidade às definições curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, nos termos da Deliberação CEE 169/2019, o documento define e explicita “as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano” (SÃO PAULO, 2020, p. 8).

Essas competências são norteadoras das competências profissionais dos professores que precisam de um lado, compreender e trabalhar pela organização escolar (e curricular), zelando por sua profissionalidade e, de outro lado, preparar o alunado para um mundo em constantes transformações, seja ele do ensino médio regular propedêutico, de qualificação profissional inicial ou seja ele de cursos técnicos e tecnológicos, já que se trata de ressignificar valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes, tal qual os docentes devem também ser e se manter permanentemente como parte do seu engajamento profissional.

Considerações finais

A profissão e a profissionalização docentes enfrentam desafios não só quanto aos espaços e oportunidades para que elas ocorram de maneira específica, mas também quanto aos sentidos que se tem dado à profissão, à profissionalização e, conseqüentemente, ao processo de escolarização e desescolarização a partir das reformas educacionais dos anos 1990. Aqui

associamos profissionalização e escolarização num sentido amplo. Não é casual que a partir da reforma do ensino médio de 2017 o itinerário formativo da formação profissional ganhe relevância. Também não é casual que antes da formalização da reforma do ensino médio em São Paulo, publicada em agosto de 2020, todo um laboratório de experiências formativas tenha buscado novas formas de associação entre o ensino médio regular e o técnico profissionalizante em um formato distinto do que se entendeu a partir do Decreto nº 5.154 de 2004 como ensino técnico integrado ao médio. É o caso das várias faces do Programa *Novotec* e outros a ele relacionados que prometeram um mutirão de qualificação profissional em São Paulo a partir de outubro de 2020 (CEETEPS, 2020). A palavra de ordem, inclusive para a Resolução CNE/01/2021 que implementa as novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica, é a articulação entre a Reforma do Ensino Médio de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e essas novas diretrizes com a possibilidade ampla de oferecer, de maneira flexibilizada, cursos de qualificação profissional (CNE, 2021). É a mesma tônica presente na Resolução SE 87, de 20-11-2020 que dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Essa articulação se sustenta, segundo essa resolução, no Plano Estadual de Educação em São Paulo, instituído pela Lei Estadual nº 16.279, de 8-7-2016, que prevê, em sua meta 11, a ampliação em 50% das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% da expansão na rede pública. Remete também à BNCC para a qual a formação técnica e profissional constitui-se como um dos itinerários formativos da matriz curricular do Ensino Médio.

Quanto às realidades dos estudantes e à sua formação, os mais variados problemas educacionais também têm sido tratados na perspectiva do desenvolvimento de competências socioemocionais e preparação para o trabalho. Aliás, as competências estão intimamente associadas à competitividade e tem promovido desde o início da década de 2000, no interior do mundo empresarial, uma forte guinada em direção à chamada *gestão por competências* ou *gestão baseada em competências* e se discute especificamente a aprendizagem organizacional (AO) a partir das competências (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005). Destaca-se que um dos traços marcantes da pedagogia das competências é o “querer-fazer” (CODA, 2016), ou seja, o estado de prontidão e de entrega do indivíduo à organização, denunciando a intensa mobilização subjetiva no ambiente em que está imerso. A escola, como um dos espaços sociais de formação profissional e para o trabalho, se vê submetida a adotar em seus currículos e métodos de ensino e aprendizagem os conteúdos e as metodologias consideradas adequadas à preparação de seus egressos para a inserção ocupacional. A educação se vê, dessa forma, orientada pela racionalidade técnica do mercado, ou seja, dirigida pela lógica econômica da maximização de resultados, pautada pelos aportes do behaviorismo psicológico e, assim, marcada pelo tecnicismo

pedagógico. O mesmo raciocínio é perfeitamente crível à própria formação do professor, a qual passa a estar orientada para este novo cenário.

Para Casassus (2002), a escola, precisando ser emocional, se torna o fator central dos problemas entre a escolarização e a desigualdade social. Isso implica no diálogo e na interação no ambiente escolar, o que significaria, em diferentes contextos, estar atento aos projetos de vida dos alunos. Essa é uma perspectiva que aparece nas diretrizes internacionais, na reforma do ensino médio de 2017 e consequentemente na BNCC. Por que não estaria presente também na BNC-Formação docente em que se concebe o estreitamento progressivo entre a formação básica e a profissionalização?

O notório saber traz uma perspectiva da educação que atravessa preconceitos e teorias que se ampliam para toda modalidade educativa. A defesa do notório saber como suficiente para o exercício da docência coloca e recoloca questões antigas quanto ao saber e ao trabalho docente, problematizando o que se entende e se busca como profissionalização dos trabalhadores da educação. A Reforma do Ensino Médio de 2017 fez o notório saber entrar legalmente na educação básica pela porta dos fundos ao permiti-lo no itinerário formativo voltado para a profissionalização.

Aliada à qualificação profissional massiva, verifica-se uma significativa ênfase nas competências profissionais, a prescrição das chamadas competências cognitivas e socio-emocionais no âmbito da formação e da prática profissional docentes no atual contexto das interações entre educação e o mundo do trabalho. Isso não está restrito às diretrizes para a educação profissional e tecnológica, antes diz respeito ao espírito da profissionalização, algo que atravessa todas as modalidades e reformas educativas em curso. Trata-se de desenvolver competências profissionais para a laborabilidade de docentes e de discentes para a ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro. Esta produtividade é comparada aos indicadores de outros países em que os alunos secundaristas têm formação básica estreitamente articulada à qualificação profissional.

Verificamos os extremos de um mesmo problema: de um lado a investigação, a construção de um consenso discursivo construído internacionalmente visando a profissionalização docente, do outro lado a defesa, a legalização e a incorporação do notório saber e da formação técnica para o exercício ainda que inicial da profissão, ainda que sempre prometendo futuros programas de formação continuada. Em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, não é fácil avaliar o que sobra para a profissão docente. Como o problema se coloca na educação profissional e tecnológica indica caminhos para pensar a questão na educação em geral.

Perante as reformas educacionais e diretrizes curriculares aqui apresentadas, novos estudos e ações no campo da profissão e da profissionalização docente não podem deixar de relativizar, problematizar e discutir a existência e a possibilidade ainda do trabalho docente como uma atividade relacionada a um grupo de trabalhadores que controla parcialmente o seu próprio campo de formação e de atuação, que tem acesso à

profissionalização através de uma formação superior e que possui alguma autoridade e autonomia no planejamento, execução de suas tarefas e nos conhecimentos necessários à essa profissionalidade.

Recebido em: 27/01/2021 e Aprovado em: 26/02/2021

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011. 143 p.
- ALBINO, Angela. C., SILVA, Andreia. F. 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: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/966/pdf>. Acesso em > 10 dez. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 13.415, 2017 (Reforma do Ensino Médio)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 20 dez. 2020.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 10 dez. 2020.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3ª versão do Parecer de 18/09/19. *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 15 dez. 2020.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020*. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jan. 2021.
- 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). Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 16 jan. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 07 jan. 2021.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002, 201 p.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, novembro/2001.

CEETEPS. *Mutirão de Qualificação oferece 240 mil vagas em cursos*. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/mutirao-de-qualificacao-oferece-240-mil-vagas-em-cursos/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ClAVATTA, Marise.; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49, 2012.

CODA, Roberto. *Competências comportamentais: como mapear e desenvolver competências pessoais no trabalho*. São Paulo: Atlas, 2016.

DIAS, Vagno Emygídio M. A educação integrada e a profissionalização no ensino médio. *Tese de Doutorado*. São Carlos-SP: UFSCar, 2015. 239 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

GATTI, Bernadete Angelina et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. FCC, Unesco, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephan. J. Do modelo de gestão do ‘bem-estar social’ ao ‘novo gerencialismo’: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.

KON, Anita. *A economia do trabalho: qualificação e segmentação no Brasil*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. *Linhas Críticas* (UnB), Brasília-DF, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Ramon. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas-SP: Alínea, 2006.

RIBEIRO, Thayssa Martins. Estudo sobre a formação docente na educação profissional a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza. *Dissertação de Mestrado*. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017, 98 p.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. *Tese de doutoramento*. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas-SP, 2018.

RODRIGUES, Larissa Zancan, PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, p. 1-39, jan. 2020.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo paulista - etapa ensino médio*. Imprensa Oficial. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/Agosto de 2020>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação *Resolução SE nº 87, de 20-11-2020*. Dispõe sobre a organização curricular de cursos do Ensino Médio articulados à Educação Profissional de Nível Técnico, a serem oferecidos em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o Centro Paula Souza - CPS e dá providências correlatas. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/12/resoluo-se-87-2020deitr.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas-SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, p. 15-36.