



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

A nova formação de professores na contemporaneidade do capital

The new teacher training in the contemporaneity capitalism

La nueva formación del profesorado en el capitalismo contemporáneo

Maurício de Oliveira Paula
Patric Anderson Gomes da Silva
Kátia Regina Rodrigues Lima

RESUMO

Este artigo objetiva demonstrar o vínculo da proposta de formação dos futuros professores da Educação Básica pública contida na Reforma do Ensino Médio ora em vigor no Brasil com os interesses do grande capital transnacional, no período histórico de consolidação do neoliberalismo e da financeirização da economia. Empregamos o materialismo histórico e dialético como princípio investigativo e a pesquisa documental, efetivada via legislações-chave (Resolução CNE/CP nº 2/2019; Lei nº 13.415/2017 etc.), como fundamento metodológico. Constatamos a precarização laboral, a proletarização e a desprofissionalização iminentes da atividade docente no Brasil.

Palavras-chave: reconversão docente; performatividade; precarização laboral.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the link between the proposal for training future public basic education teachers contained in the Secondary Education Reform currently in force in Brazil and the interests of large transnational capital, in the historical period of consolidation of neoliberalism and financialization of the economy. We used historical and dialectical materialism as a research principle and documentary investigation, conducted through key legislation (CNE/CP Resolution nº 2/2019; Law nº 13.415/2017 etc.), as a methodological basis. We observe the imminent precarization, proletarianization and deprofessionalization of teaching in Brazil.

Keywords: teacher retraining; performativity; labor precariousness.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo demostrar el vínculo entre la propuesta de formación de los futuros profesores de la enseñanza básica pública contenida en la Reforma de la Enseñanza Media actualmente en vigor en Brasil y los intereses del gran capital transnacional, en el período histórico de consolidación del neoliberalismo y de la financiarización de la economía. Utilizamos el materialismo histórico y dialéctico como principio de investigación y la pesquisa documental, realizada a través de legislación clave (Resolución CNE/CP n° 2/2019; Ley n° 13.415/2017 etc.), como base metodológica. Encontramos la inminente precarización, proletarización y desprofesionalización de la docencia en Brasil.

Palabras clave: reciclaje docente; performatividad; precariedad laboral.

Introdução

A Reforma do Ensino Médio (REM), cuja principal legislação é a Lei nº 13.415/2017, que vigora em nosso país, apresenta-se como uma inovação pedagógico-educacional que suplanta todas as concepções educativas já gestadas anteriormente no percurso das produções teóricas na área da Educação. E no bojo dessa reforma se estabelece um novo projeto de formação dos futuros educadores da rede básica de ensino (notadamente os que atuarão na escola pública), por meio do qual se busca o aprimoramento intelectual e a amplitude da capacitação didático-pedagógico-profissional dos futuros docentes, os quais terão alavancados o prestígio social e a condição laboral como consequência ulterior daquele projeto.

No entanto, uma investigação minuciosa da teoria que embasa ambos os projetos e dos documentos oficiais que os sedimentam contesta esse pressuposto e revela a farsa que o floreio retórico dos formuladores da reforma procura encobrir, tanto na perspectiva da reforma do Ensino Médio, quanto nas consequências dessa nova formação para os futuros docentes da escola pública. Sobre o segundo aspecto centra-se o objetivo deste artigo: evidenciar as consequências deletérias à docência pública em todas as suas dimensões e, por extensão, à educação que será destinada à juventude trabalhadora de nosso país, advindas desse novo projeto de formação de professores.

Na primeira parte do artigo, desvelamos a inversão axiológica e os subjacentes interesses de classe contidos nas justificativas empregadas pelos formuladores da REM e da Nova Formação de Professores para a legitimação daquelas proposituras, a partir do processo de mercantilização da educação oriundo do neoliberalismo e da financeirização da economia mundial. Na

segunda seção, explicitamos como os futuros professores da educação pública estarão submetidos à desprofissionalização e à proletarização iminentes.

Para esta empreitada teórica utilizamos o método do materialismo histórico e dialético, com o qual analisamos a atual etapa do imperialismo e situamos a educação no interior dos processos já elencados que marcam a contemporaneidade do sistema sócio-metabólico de reprodução do capital. Usamos, nessa empreitada intelectual, as categorias da historicidade, da mediação, da contradição e da totalidade. E como metodologia, empregamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental cujo ponto de partida é a (I) Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio – REM), (II) Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC-Formação), dentre outras legislações-chave.

O neoliberalismo, a financeirização e a mercantilização da Educação

O neoliberalismo

A partir dos anos 1970 do século passado, um novo fenômeno econômico-social foi-se gestando progressivamente no cenário internacional: a ruptura com padrões de gestão do Estado, de modelos produtivos e de valores sociais historicamente consagrados pela própria história do capitalismo. Como um redemoinho avassalador, ele devastou a economia das nações pobres, concentrou riquezas inauditas em um grupo seletivo de supermillionários, enquanto produziu a globalização da miséria entre a imensa maioria da população mundial, precarizou a condição laboral dos trabalhadores do planeta (inclusive nos países ricos), minimizou a intervenção estatal nas áreas sociais em praticamente todas as nações e substituiu a ética humana pela ética do mercado. Harvey (2014, p. 13) explica dessa forma esse fenômeno:

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu uma “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado “uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas”, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais do mercado.

Assim, as ações humanas passaram a estar submetidas à lógica do mercado e a própria personalidade humana passou a refletir os efeitos psicológicos dessa conversão comportamental da sensibilidade humana às imposições mercadológicas. A exacerbação do individualismo, o sexismo desenfreado, as manifestações crescentes de preconceito, a ebulição do neofascismo no mundo, como nos mostra Martins (2022, p. 19), o recrudescimento do fanatismo religioso, como revela, em sua coluna, Prashad (2019), a elevada taxa de suicídio mesmo em nações mais ricas, a depressão como fenômeno marcante de nosso tempo são manifestações sintomáticas da influência na subjetividade humana provocada pelo neoliberalismo.

E como efeito da desigualdade entre as nações imperialistas e as por estas extorquidas, promovida pela aplicação do neoliberalismo, Chossudovsky (1999, p. 30) mostrou que:

Enquanto os países ricos (onde vivem aproximadamente 15% da população mundial) controlam 80% do total da renda mundial, o grupo de “países de baixa renda” (56% da população mundial, incluindo as da Índia e da China), com mais de 3 milhões de habitantes, recebeu, em 1993, aproximadamente 6% do total da renda mundial, percentual menor que o PIB da França e seus territórios ultramarinos. Com uma população de mais de 600 milhões, a África subsaariana como um todo apresenta aproximadamente a metade do PIB do estado do Texas.

Essa exacerbação do domínio imperialista sobre a maioria dos países do planeta gestou a ingerência política dos interesses do grande capital monopolista, capitaneados pelo governo dos Estados Unidos, auxiliado pelas organizações internacionais¹ criadas para gerenciar aqueles interesses em todo o planeta nas políticas públicas dos países dependentes, fato que desencadeou, também no Brasil, o projeto de REM e da nova formação de professores que ela determina.

É importante abrir um parêntese para elucidar que, na década de 1990, o empresariado brasileiro segundo Bernardi, Rossi e Uczak (2014) abriram fóruns e documento, como as diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos etc., para elaborar uma agenda educacional globalizada, cujo

¹ Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) etc.

esforço de cunho gerencial convergiu no movimento empresarial Todos pela Educação² (TPE) no território brasileiro.

A presença elucidativa de empresários ligados à educação, banqueiros e membros destacados do mercado financeiro no movimento que patrocinou essas reformas (Todos Pela Educação), além de seus asseclas no parlamento e nas instituições do Estado (basta lembrarmos que Fernando Haddad, então ministro da Educação no governo Lula, apoiava essa organização), revela realmente quem são os verdadeiros beneficiários daquelas mudanças na Educação em nosso país e, por mais que os retóricos discursos midiáticos intentem eludir, explicita o dano inenarrável à educação dos jovens proletários brasileiros.

É importante salientar que, em seu viés político, a REM e a nova formação de professores cumprem a função de refreadores da luta de classes, posto que, concomitante com o projeto neoliberal, a modernização tecnológica no processo de produção e distribuição das mercadorias desencadeou um fenômeno social inaudito na história do capitalismo: o desemprego estrutural, fato que tem elevado progressivamente a miséria em todo o planeta e exige medidas de contenção de revoltas populares principalmente onde essa miséria se concentra: os países periféricos.

Em nosso país, é notório que o movimento estudantil tem protagonizado lutas históricas em prol da manutenção dos direitos estudantis manifestações pela meia-passagem de ônibus, ocupação das escolas públicas contra a sua precarização, ocupação de reitorias e greve contra a tentativa de desmonte do ensino acadêmico público etc., e reforçado a luta dos trabalhadores pela manutenção de seus direitos trabalhistas e políticos, greves gerais por aumento de salário e contra as demissões, movimento Fora Collor etc. Como afirma Paula (2022, p. 174-175):

A participação política do professor da rede pública na sociedade contemporânea tem-se constituído, desde muito tempo, em um dos pilares de resistência dos explorados aos

² O movimento TPE configura-se como um “rede política” que articula organizações governamentais, intelectuais burgueses, instituições públicas e privadas, empresários, entre outras. Neste contexto, congrega em seu bojo organizações como o instituto Ayrton Senna, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Fundação Bradesco, Instituto Pão de Açúcar, Fundação Roberto Marinho, Instituto Itaú Cultural, Instituto Gerdau, e secretários estaduais e municipais de educação.

projetos de degradação de suas vidas urdidos pela classe dominante. Embora não seja determinante para a vitória das lutas dos explorados, essa prática de conscientização política dos alunos, de gestação de mobilizações estudantis e da própria categoria dos docentes e de fortalecimento das lutas da classe trabalhadora tornou a docência pública um incômodo para governos e os donos do capital monopolista. Em nosso país, em diversos momentos, a juventude estudantil mostrou sua combatividade, consciência política e destemor diante do avanço da precarização de vida dos explorados e oprimidos pelo grande capital.

[...] Seja em protestos reivindicatórios específicos da juventude seja em apoio ao movimento geral da classe trabalhadora, o movimento estudantil tem-se notabilizado como um potencial entrave aos projetos do capital transnacional.

Portanto, a mudança na estrutura do ensino e na atuação laboral dos professores constituem fatores determinantes na adoção do modelo das reformas que se operam na hodiernidade da educação pública brasileira e, do ponto de vista político, essas mudanças se operam no sentido da despolíticação da docência pública e da alienação e do imobilismo político da juventude proletária, que constituirá a futura mão de obra explorada pelo grande capital e os despojados dessa condição mínima de dignidade humana, relegados ao desemprego, à miséria e à violência do ostracismo social.

Um outro fator relevante que o projeto neoliberal desenvolveu e que teve repercussão na estrutura da Educação foi a nova forma de gestão do Estado, que reduziu a burocracia e a aproximou da gerência empresarial³, e cujo eixo se desloca do pragmatismo burocrático para a eficiência, o desempenho e os resultados objetivos. Isso determinou, na Educação, a implementação de projetos, de metas e de resultados que, supostamente, melhorariam o desempenho dos alunos, racionariam os custos e promoveriam a valorização dos professores.

No entanto, essa falácia dos discursos oficiais busca apenas dissimular o real interesse do governo em minimizar custos e alocar recursos que

³ Cabe destacar que, no Brasil, sobretudo, a partir dos anos de 1990, o Estado assume a feição gerencial com traços e contornos de formulador, regulador e avaliador, neste caso, manifesta à ideia de Estado enxuto, eficaz, eficiente, moderno, desburocratizado, dentre outras supostas qualidades.

deveriam ser direcionados à Educação ao pagamento de juros da dívida⁴ e a outras formas de beneficiamento do capital parasitário em nosso país. De fato, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos alunos do Ensino Médio (Ideb) em 2021 foi de 4,2, o mesmo indicador de 2019. E os professores da rede pública da maior parte do país continuam com salários aviltantes e condições precárias no exercício de sua profissão (Brasil, 2022).

As questões centrais da Educação: o que ensinar e como ensinar foram convertidas paulatinamente, em relação ao ensino público, ao apelo mercadológico do lucro (como veremos adiante) e às imposições doutrinárias de preservação dos interesses históricos da plutocracia internacional. O projeto neoliberal reduziu a escombros os pequenos avanços que a classe trabalhadora conquistou nestes dois últimos séculos como direitos sociais e, particularmente na Educação, retirou-lhe o direito a uma educação que atenda a seus interesses de classe, ao mesmo tempo em que demoveu à docência de sua importância político-pedagógica e submeteu-a à proletarização crescente.

A Financeirização da economia e a mercantilização da Educação

O neoliberalismo promoveu um outro fenômeno que, em uma síntese modesta, constitui o renascimento do processo de acumulação de capital a partir de meios puramente financeiros, sem vínculo imediato com o processo de produção de mercadorias.

As medidas econômicas de desregulamentação das operações financeiras adotadas pelos governos Reagan nos EUA (1981-1988) e Margaret Thatcher na Inglaterra (1979-1990) foram exportadas para o mundo, desobstruindo o caminho para o processo de autorreprodução do capital, o que determinou o alavancamento de lucros inauditos oriundos do mercado financeiro globalizado e a ampliação do domínio dos megaempresários sobre a economia mundial e de sua influência política na maioria dos países do planeta. Esse processo, que muitos nomearam “globalização”, determinou o aprofundamento da dependência dos países em desenvolvimento ao núcleo

⁴ No site da Auditoria Cidadã é possível verificar que: em 2017, 39,70% do orçamento federal executado foi destinado ao pagamento de juros e amortizações da dívida; em 2018, o percentual subiu para 40,66%; em 2019, reduziu para 38,27%; em 2020, sobe para 39,08%; em 2021, atingiu o patamar de 50,78%.

dos países imperialistas e aprofundou a destruição ambiental e o aumento da miséria em todo o mundo. Como observa Chesnais (1996, p. 34):

A perda, para a esmagadora maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente aut centrado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias, não são consequências mecânicas da globalização, intervindo como processo “externo”, sempre mais coercitivo, impondo a cada país, a seus partidos e a seus governos uma determinada linha de conduta.

[...] Sem a intervenção política dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir tão depressa e tão radicalmente os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente.

Isso significou, de fato, o protagonismo do capital parasitário – capital não produtor de mercadoria – sobre o capital produtivo – capital produtor de mercadoria – desde a década de 1980 do século passado, fato relevante na desindustrialização mundial no período e na elevação do desemprego e da miséria em todos os continentes, além de intensificação do domínio do capital sobre as diretrizes políticas dos governos de cada país. Sobre esse poderio recente do grande capital parasitário, Guilluy (2020) ressalta o caso da França que, mediante a Lei nº 73-7, de 3 de janeiro de 1973, modificou o estatuto do Banco da França e especificou as condições que autorizam o Estado a contrair empréstimos nesse banco. Para o autor:

Essa lei [Lei nº 73-7 de 1973], inspirada na Reserva Federal dos Estados Unidos, impede o Banco Central (francês) de fazer adiantamentos ao Tesouro francês, ou seja, de emprestar dinheiro ao Estado a uma taxa equivalente a zero. Obrigado a financiar seu endividamento através de empréstimos em bancos privados, o Estado perdeu parte de sua soberania. Esse mecanismo, operante em todos os países desenvolvidos, permitiu que a indústria financeira assumisse o controle não só da economia, mas também do mundo político. O resto é conhecido (Guilluy, 2020, p. 86).

Essa supremacia do capital parasitário sobre a economia global resultou na liberdade de ação nos mercados financeiros e na reedição de mecanismos bursáteis extremamente danosos à saúde financeira do próprio sistema

capitalista. As operações financeiras que comprometem a economia globalizada prosperaram em função, principalmente, de ausência de fiscalização mais rigorosa por parte dos governos e de subornos das agências reguladoras pelos investidores ávidos de lucros fáceis, mesmo que comprometedores à própria sobrevivência dos mercados de capitais e do sistema financeiro mundializado. Isto principiou a crise cujo epicentro eclodiu em 2008 e até hoje abala a economia mundial, sem que haja indícios palpáveis de resolução para ela, o que gerou as tenebrosas tensões políticas que ameaçam a paz mundial. Notório epígono de Marx, o pensador húngaro Mészáros (2002, p. 699), no começo do século, já alertava que:

Em agudo contraste com a articulação social predominantemente produtiva do capital à época de Marx, o capitalismo contemporâneo atingiu um estágio em que a disjunção radical entre produção genuína e autorreprodução do capital não é mais uma remota possibilidade, mas uma realidade cruel com as mais devastadoras implicações para o futuro. Ou seja, as barreiras para a produção capitalista são, hoje, suplantadas pelo próprio capital de formas que assegurem inevitavelmente sua própria reprodução – em extensão já grande e em constante crescimento – como autorreprodução destrutiva, em oposição antagônica à produção genuína.

Na busca insana por todos os meios de conversibilidade mercadológica da natureza e do próprio homem, o capital (diga-se, os megaempresários) cumpre seu ciclo destrutivo, cujo ápice é a guerra, para a redefinição do controle sobre o mercado mundial e a apropriação das matérias-primas.

O mesmo mecanismo de dominação econômica e política do capital parasitário sobre as nações ocorre em nosso país já há décadas. A pressão para a privatização do Sistema Único de Saúde (SUS) e a concentração progressiva das empresas de seguridade social; as privatizações sucessivas do patrimônio público do Estado brasileiro; a deposição da presidenta Dilma Rousseff; a lei da terceirização (Lei nº 13.429/2017) e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), aprovadas no governo de Michel Temer; e a reforma da previdência (Emenda Constitucional nº 103/2019), aprovada no governo Jair Bolsonaro; e, o que remete ao objeto deste artigo, a reforma do Ensino Médio (REM) e Nova Formação de Professores, além do acentuado processo de mercantilização da Educação são fenômenos que comprovam aquele fato, ao mesmo tempo em que deslegitimam os discursos oficiais de busca pela

“qualidade do ensino e valorização dos professores”, tão caras aos documentos oficiais das instituições mundiais (BM, FMI, OCDE, Unesco etc.) nos quais se referenciam os promotores daquelas reformas na educação brasileira.

Percebe-se que, do ponto de vista econômico, essas reformas intentam ampliar sobremaneira o lucro que as empresas que atuam na educação brasileira já auferem. As principais empresas educacionais⁵ que atuam em nosso país também dominam as editoras que produzem os livros didáticos (cujos autores escolhem os conteúdos didáticos que os alunos da escola pública estudarão); promoverão os cursos de formação continuada (previstos na BNCC) para os futuros professores da Educação Básica pública e os seus respectivos materiais didáticos; produzirão os *softwares* que complementarão os livros didáticos como auxílio aos professores; participarão das parcerias público-privadas para a implementação da parte diversificada do novo currículo da escola pública; ministrarão palestras sobre as tecnologias da informação e seu emprego nas escolas públicas e receberão alunos de escolas públicas em suas empresas educacionais (de ensino privado na Educação Básica e Superior), por meio de bolsas governamentais ou de isenções fiscais, dentre outras modalidades de transferência legal de recursos públicos para esses monopólios privados. Além disso, esse imenso volume de recursos públicos alocados nessas empresas elevarão o seu valor acionário, permitindo-lhes, em função disso, incomensuráveis investimentos de capital parasitário, ampliando o seu poderio econômico e político.

As aquisições e fusões entre empresas no ramo educacional no país determinaram a concentração da maior fatia desse mercado nas mãos de seis empresas: Cogna, Yduqs, Ser Educacional, Ânima, Cruzeiro do Sul Educacional e Bahema, o que nos permite compreender a extensão desse monopólio naquela área e a influência política que detêm na definição de políticas públicas naquele setor no nosso país. Para se ter uma ideia do

⁵ Entre as principais empresas de capital aberto que atuam no setor educacional destacamos a Kroton Educacional S.A (Cogna) tanto pela abrangência no território brasileiro como pela sua performance na Educação Básica (educação infantil ao ensino médio) e no Ensino Superior e, ainda, na produção de material didático, elaboração de métodos pedagógicos e plataformas virtuais de ensino. Entre as marcas que esta utiliza evidencia-se a: Cogna Educação, Vasta Educação, Platos, Pitágoras, Editora Ática, Editora Scipione, Anglo Sistema de Ensino, Saraiva Educação, Stoodi, Livro Fácil, dentre outras que são familiares e propagadas ao público.

quadro de monopolização da educação privada no país, a Cogna Educação detém a Abril Educação – composta pelas editoras Ática e Scipione, pelos sistemas de ensino Anglo, Ser, Maxi e Geo; o colégio pH e o Centro Educacional Sigma, o grupo ETB, a escola Satélite, a rede de escolas de inglês RedBallon e a Livemocha; e o grupo Saraiva Educação (Cassiano, 2019).

Em seu texto *Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil*, para o site Mercado & Educação, Raphael Santo descreve a movimentação neste mercado promissor de 2017 até o começo de 2021:

[...] Neste cenário, surge um consenso sobre oportunidades de negócio na educação básica. De lá até aqui, inúmeras movimentações relevantes no mercado aconteceram. Cito algumas como exemplo: aquisição da Somos pela Cogna (ex Kroton), novos grupos começam a ganhar espaço como Bahema, Rede Decisão, Inspira Rede de Educadores e Camino Education. IPO da Arco Educação e da Vasta Educação, troca de ativos entre Cogna e Eleva Educação e mais recentemente a aquisição dos sistemas de ensino COC e Dom Bosco pela Arco, abertura de capital da Cruzeiro do Sul e a intenção de IPO da Eleva Educação e do Grupo SEB para escolas Maple Bear e perfil de escolas Premium [...] O mercado de educação básica privado girou R\$ 100 bilhões em 2019. 60% em matrículas e mensalidades e 40% em serviços complementares. Este último, representa um atrativo a mais para investimentos na educação básica. As famílias desembolsam R\$ 40 bilhões em programas educacionais suplementares como reforço escolar e atividades extracurriculares [...] (Santo, 2021, s.p.).

E sobre as *Edtechs*, o autor também afirma em seu artigo:

[...] Há diversas empresas atuando no setor educacional. Em especial, na educação básica, temos edtechs com soluções voltadas às mais diversas categorias. Algumas se propõem a entregar um ensino bilíngue, ensinar por meio de projeto, formar leitores e escritores, implementar uma cultura maker, trazer noções de robótica e programação, educar socioemocional e financeiramente, levar e trazer alunos em segurança, inteligência artificial aplicada a educação, incentivar aprendizagem, além de softwares de gestão, lojas virtuais, bolsas e créditos estudantis entre muitas outras que não param de surgir para suprir alguma necessidade do mercado (Santo, 2021, s.p.).

Observa-se a atratividade econômica que o setor da Educação Básica privada exerce para os magnatas do capital e como o processo de concentração nesse mercado se desenvolve em pouco tempo em um país

como o Brasil. Se acrescentarmos o montante que essas mesmas empresas auferem com a Educação Básica pública, com os mecanismos já expressos acima, compreendemos a dimensão econômica do real interesse de ingerência por parte delas nesse setor.

O mesmo fenômeno ocorreu com a Educação Superior, com o protagonismo das mesmas empresas. Pereira (2020), em seu artigo para a revista *Educação & Sociedade*, revela que:

O processo de expansão da educação superior no Brasil, que sempre teve fortes traços mercantis, a partir de 2007 inaugurou uma nova tendência no segmento privado, constatando um processo de compra e venda de instituições, com fusões que têm formado oligopólios educacionais, ou seja, com uma tendência à formação de número menor de grandes empresas que atuam num nicho mercadológico, no caso, o educacional, e que passam a ter um controle de parte cada vez maior do mercado da educação superior (Chaves, 2010 *apud* Pereira, 2020, p. 2).

[...] Segundo dados de matrículas da *Sinopse Estatística da Educação Superior*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o setor privado respondia, em 2005, por 3.260.967 matrículas e, em 2018, o número dobrou para 6.373.274. De um total de 8.450.755 matrículas (em 2018), incluindo o ensino de graduação presencial e a distância, o setor público respondeu por apenas 2.077.481 (1.324.984 no setor público federal; 660.854 nas instituições estaduais; e 91.643 nas instituições municipais). Ou seja, as matrículas se concentram, predominantemente, no setor privado, o qual respondeu por 75% do total de matrículas. Cabe destacar que o aumento no número de matrículas no setor privado não correspondeu, em proporção, no mesmo período (2005 a 2018), ao aumento no número de instituições de ensino. Em 2005, havia 1.934 instituições privadas e, em 2018, um total de 2.238 instituições; ou seja, um aumento de 15.7%, denotando concentração e monopolização do setor (Pereira, 2020, p. 5).

Essa conjuntura de concentração das instituições privadas de ensino em nosso país revela a consolidação, também aqui, do poder avassalador do capital parasitário que o processo de financeirização promoveu à escala mundial e explica o predomínio de seus interesses nas determinações mais gerais das reformas citadas.

Portanto, se levarmos em conta os políticos que essas empresas elegem ou manipulam e os interesses da oligarquia financeira internacional que nelas investem, e cuja influência política em nosso país incide também na salvaguarda daquelas, podemos dimensionar a preponderância econômica

sobre a pedagógica e a centralidade do interesse privado sobre o da coletividade de estudantes e seus pais na arquitetura político-pedagógica das reformas de que tratamos neste artigo. Podemos, portanto, também deduzir o nível da qualidade de Educação que se propõe naquelas reformas aos jovens da classe trabalhadora.

A reestruturação do trabalho docente promovida pela reforma do Ensino Médio

A atividade laboral dos futuros professores da Educação Básica pública vivenciará uma metamorfose inaudita que compromete a sua essencialidade ontológica construída historicamente no processo civilizatório da humanidade.

Os fundamentos político-econômicos dessa disruptura teleológica da ação docente já foram expressos. Demonstraremos, a seguir, o percurso dessa transição laboral e seu impacto para os futuros professores, além de suas consequências para os futuros alunos (e, por extensão, para a futura classe trabalhadora) e para o próprio país.

Analisaremos os documentos oficiais e evidenciaremos as proposituras explícitas (e implícitas) neles contidas que nortearão a prática docente no Ensino Médio em nosso país a partir de 2023⁶. Comentaremos as contradições de seus pressupostos com a realidade objetiva da prática laboral a que estará sujeito o futuro professor da Educação Básica.

Abordaremos também os documentos de instituições nacionais e internacionais que interferem nas decisões adotadas pelos legisladores na promulgação da REM e na proposta de formação de professores que ela encerra, seja como elemento composicional daquelas seja pelo embasamento teórico que as sedimentam.

Por fim, analisaremos o perfil do futuro professor dentro das transformações que a nova etapa do imperialismo suscitou, para desnudar a conversão do saber propedêutico em valiosa mercadoria na contemporaneidade do sistema sócio-metabólico do capital.

⁶ Tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.079/2021 que prorroga para 2024 o prazo de implantação de todas as medidas previstas na reforma do ensino médio. Ao mesmo tempo, ocorre mobilização das entidades estudantis e de movimentos populares a favor da revogação do novo ensino médio (NEM).

As diretrizes oficiais da Nova Formação de Professores

I – Formação por competências e habilidades

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), no parágrafo único do seu art. 1º e o § 8º do art. 62 da LDB (Lei de Diretrizes e Base) estabelecem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Como o novo currículo do Nível Médio é formado com base em competências e habilidades, a BNC-Formação (Resolução nº 2/2019) estabelece:

Art. 2º 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, 2019, p. 2).

Da mesma forma, nesta resolução é criada a BNC-Formação, que estipula as dez competências gerais exigidas ao graduando do magistério. A formação dos professores baseada em competências, dentre elas as competências socioemocionais, já havia sido destacada em relatório da Unesco.

Os professores são afetados, também, por esse imperativo de atualização dos conhecimentos e das competências. Sua vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida econômica, social e cultural (Delors *et al.*, 2010, p. 35).

Necessário se faz uma digressão para remeter ao conceito de “competências” e “habilidades”, que destituíram o conhecimento propedêutico como centralidade do ensino no mundo ocidental.

O advento do neoliberalismo e das transformações no processo produtivo, em função da robótica e da informática, além da nova crise deles decorrente, exigiram um novo perfil de trabalhador, cuja gestação caberia ao Estado patrocinar, a partir da escolarização dos jovens proletários. Os

intelectuais burgueses vinculados à educação encarregaram-se de desenvolver uma teoria pedagógico-educacional que adequasse os futuros trabalhadores às novas exigências da produção capitalista.

Philippe Perrenoud destacou-se no encargo referido e teve sua teoria das competências e habilidades disseminada pelos organismos internacionais tuteladores dos interesses da oligarquia financeira mundial (BM, ONU, FMI, OCDE etc.). Esses instrumentos de poder do capital impuseram as mudanças educacionais em todo o Ocidente, condicionando os recursos e apoios institucionais à adesão dos governos ao projeto educacional por eles financiado e propagado. A OCDE, inclusive, criou o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), para mensurar a qualidade da Educação ofertada em cada país.

Por essa teoria, a centralidade do ensino passa a ser competências e habilidades que desenvolveriam nos estudantes as condições cognitivas, socioemocionais e técnicas para sua inserção no mercado de trabalho mais competitivo e tecnologicado. Isso significa, objetivamente, a ministração de conteúdos propedêuticos mínimos, o aprendizado do mundo da informática e de princípios de gestão de negócios e de funções laborais que permitam aos estudantes o empreendedorismo como opção à empregabilidade, ao mesmo tempo em que prepara ideologicamente esses jovens para a meritocracia e a resiliência, como forma de estancar precocemente as tensões sociais advindas do desemprego e da miséria massivos, que são subprodutos da nova etapa do imperialismo.

II – Formação por área do conhecimento e para o adestramento aos ditames do capital

A Resolução já citada, em seu art. 7º (que trata da organização curricular da formação docente), inciso II diz:

[...] reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, **valores e atitudes**, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos **quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado** (Brasil, 2019, p. 4, grifo nosso).

O futuro professor será formado não mais por disciplina específica, como a tradição do magistério consagrou, mas por área do conhecimento, o que obviamente sugere a redução de conteúdos por disciplina no currículo do curso. Esse fato pressupõe uma assepsia ideológica do currículo previamente determinada pelo livro didático da área, adotado pelas escolas públicas naquele município ou estado onde se situa a Instituições de Ensino Superior (IES) em que o graduando estuda. Esse livro foi elaborado por intelectuais pró-burgueses que trabalham para a editora, cujo proprietário é um dos grupos que monopolizam a Educação em nosso país. Os valores e atitudes sugeridos são a submissão à severa disciplina laboral futura e às determinações da estrutura educacional a que estará submetido.

Desemprego, alienação, desprofissionalização e precarização da atividade docente

Uma das mais drásticas consequências da REM para os futuros professores é o fato de que o ensino por área do conhecimento (e não mais por disciplinas) implicará na demissão de um elevado número de professores, posto que a lotação nas escolas requererá uma quantidade de docentes bastante inferior ao que se verifica atualmente. Se o quantitativo de professores formados anualmente em nosso país se mantiver, muitos terão dificuldades de conseguir lotação, o que, certamente, incidirá na desvalorização salarial dos futuros professores. E se levarmos em conta a eventual aprovação da PEC 32/2020 (referente à reforma administrativa) em curso no Congresso Nacional, que eliminará os concursos públicos como mecanismo de captação do funcionalismo público e permitirá a demissão de concursados para os quais não haja mais vagas em seu setor ou cuja função seja extinta, o número de professores desempregados se elevará substancialmente.

Além disso, a formação docente vindoura exclui do currículo a possibilidade de conteúdos e práticas vinculados à conscientização crítica do graduando, de forma que os futuros professores, em sua expressiva maioria, não mais cumprirão a imprescindível tarefa de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que promovem a consciência política da juventude proletária que

frequenta a escola pública. Vimos que isto é uma ação premeditada pelos formuladores da Nova Formação dos Professores. Esse fato tem implicações na fragilização sindical da docência e, conseqüentemente, na precarização do trabalho dos futuros professores, pois a alienação política dos professores refreará o ímpeto da categoria para as lutas sindicais e políticas, tanto para assegurar a dignidade da profissão como para apoiar o movimento geral da classe trabalhadora em favor de seus direitos trabalhistas e humanos, além de submeter os futuros professores às pressões da gestão escolar e/ou das estruturas educacionais.

O futuro professor ver-se-á também oprimido pelos efeitos do inciso IV do art. 61 da LDB, que autoriza o professor por “notório saber”, para a parte diversificada do currículo do Ensino Médio. Este precedente temerário para a dignidade profissional da docência pede incidir, no futuro, na possibilidade de profissionais de outras áreas ensinarem os conteúdos por área do conhecimento em substituição ao professor graduado, seja pela inexistência do profissional seja pela conveniência ao gestor da escola optar por aquele outro profissional não graduado em licenciatura. Essa possibilidade, aliada ao fato de que muitos professores temporários substituem por prazo determinado os professores efetivos em ausência justificada da escola (a chamada “uberização” da docência), desprestigiam a profissão docente e promovem a precarização salarial da categoria.

A reconversão docente

O dano mais expressivo para os futuros professores oriundo da Nova Formação de Professores é a reconfiguração da profissão de que serão vítimas, a qual se nomeia a reconversão docente. O futuro professor deverá, segundo a Resolução já mencionada, demonstrar conhecimentos de áreas distintas do saber humano, pois deverá, conforme o art. 4 da Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019:

I- dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Brasil, 2019, p. 2).

Além dos conteúdos já elencados nos livros didáticos e materiais de apoio pedagógico, o professor deverá dominar conhecimentos em psicologia, antropologia, sociologia, pedagogia, didática e educação. Isto porque caberá a ele:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019, p. 2).

Em outras palavras, a responsabilidade da aprendizagem dos alunos recai exclusivamente sobre o professor, por isso ele deverá:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019, p. 2).

Exclui-se aqui todas as variantes que determinam a relação ensino-aprendizagem (interesse do aluno, condicionantes sociais, conflitos familiares, precariedade da estrutura escolar, omissão ou negligência do Estado etc.). É responsabilidade do professor assumir funções de tutor, psicólogo, sociólogo, pedagogo, mediador de conflitos, dentre outras, para superar esses determinantes que operam para o desestímulo ou desinteresse do aluno com o estudo, e fazê-lo aprender com (e apesar de) a existência deles. E é dever do professor promover a aprendizagem de todos os seus alunos, não obstante as suas características subjetivas individuais e de suas motivações pessoais para irem à escola.

A competência do futuro professor estará submetida ao desempenho escolar dos alunos, medido internamente pelas avaliações ou processos avaliativos escolares, e externamente, por meio das avaliações institucionais do país ou dos organismos internacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb⁷, Sistema Permanente de Avaliação da Educação

⁷ O Ideb foi criado em 2007 e tem como referência o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. O Spaece foi criado e implementado em 1992 pelo governo do estado do Ceará, configura-se como avaliação externa censitária realizada com escolas estaduais e municipais em sintonia com o Saeb. O Pisa foi aplicado pela primeira vez em 2000. É realizado a cada três anos e compara o desempenho dos estudantes em leitura, matemática e ciências.

Básica do Ceará – Spaece, Pisa etc.). Essas avaliações externas⁸ constituem-se em mecanismos compensatórios ou de estigmatização da prática do professor, servindo de estímulo ao estabelecimento da meritocracia e do autopolicamento entre o conjunto da categoria de professores.

Ressalte-se que o futuro professor estará premido em sua prática pedagógica pela captura de sua subjetividade e pelas imposições exteriores de sua prática laboral, determinadas pelo livro didático e as avaliações externas, (o que retira do professor quaisquer intervenções pedagógicas-cognitivas pessoais que extrapolem o que será efetivamente avaliado nos seus alunos), por um lado; e, por outro, pelo policiamento ideológico e vigilância pedagógica da gestão escolar e da comunidade (o apego inarredável de gestores conservadores às determinações da estrutura organizativa da Educação, pois também são avaliados institucionalmente), e por iniciativas como a “escola sem partido”, que são elementos coercitivos da prática político-pedagógica dos professores.

Esse futuro professor, portanto, trabalhará em dobro, estará sujeito à precarização salarial e laboral, deverá desenvolver atividades que permeiam a infactibilidade, terá sua atividade laboral policiada, executará funções que não são próprias do magistério, e estará sob pressão constante, pois será avaliado periodicamente.

E com a dinâmica da precarização de sua atividade laboral, o futuro professor, alienado e convertido à mera extensão dos instrumentos pedagógicos escolares (livro didático, materiais de apoio, projeto político-pedagógico etc.) refreará seus impulsos de contestação à sua condição laboral e humana na escola, em virtude do desemprego iminente.

⁸ No Estado gerencial as avaliações externas em larga escala constituem-se como elemento chave na implementação de conceitos, de práticas, de valores, de princípios e de fundamentos neoliberais. Nesse contexto, a homologação da Lei de Diretrizes e Base - Lei nº 9.392 de 1996, é vista como marco transitório na institucionalização do caráter mercadológico na Educação do Brasil. Cabe destacar que a conjuntura moderna é delimitada e contornada com exames padronizados tanto de dimensão internacional como o Programme for International Student Assessment (PISA) como de dimensão nacional com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre outros, cujos rebatimentos incidem na unidades federativas com a construção dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica como se deu com a criação do Spaece, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), entre outros.

Conclusão (considerações finais)

Desde que os organismos internacionais que gerenciam os interesses do grande capital começaram a disseminar a tese do capital humano e a proposta de currículo por competências e habilidades, eles salientaram a ideia de qualidade na educação (para os pobres) e valorização do magistério. No entanto, em alguns de seus documentos eles revelam a sua verdadeira intenção. No site das Nações Unidas-Brasil, um artigo comenta sobre um relatório do BM sobre a educação brasileira. Nele, lê-se:

[...] O relatório propõe o Índice de Capital Humano (ICH) para estimar a perda ou acúmulo de habilidades pelos indivíduos até os 18 anos. Tal indicador considera as condições de educação e saúde desfrutadas pelas crianças brasileiras durante períodos críticos de formação de habilidades. **Um alto Índice de Capital Humano hoje é uma promessa de alta produtividade da futura geração de trabalhadores** (ONU, 2022, s.p., grifo nosso).

Observa-se a lógica mercantil do pressuposto educacional destacado. Do mesmo modo, quando se referem aos professores, a proposta de formação da docência por competência e o desenvolvimento de competências socioemocionais são apresentadas como determinantes.

Constatamos que as diretrizes adotadas como referência para a formação de professores no Brasil são as mesmas que orientam a formação de professores em diversos outros países, como exemplo pode-se mencionar a formação docente de Flandres que se apoia em modelos de cooperação, o programa *The Teach for India* (TFI) – em português, Programa Ensinar para Índia – na Índia, Rede Kipus de Formação Docente da América Latina e o Caribe, dentre outros. E que elas integram o projeto transnacional de redução da Educação pública à lógica mercantil do sistema capitalista e à necessidade imperiosa que os mandatários do mundo enfrentam, pelos suplícios a que o novo modelo de produção capitalista submeteu os trabalhadores do planeta, de emparvecer a juventude proletária e despolitizar os futuros profissionais da Educação pública.

Percebemos também que todo o discurso predicatório à importância social dos professores nos documentos oficiais de cada país representa exatamente o seu oposto: a precarização da atividade docente, a alienação política dos professores, a proletarianização da categoria e a reconversão docente

são os objetivos imediatos da adoção dessa nova formação de professores pelos governos de cada nação que a implementam.

A nova conjuntura brasileira, com a eleição de um liberal (Lula) para presidente, em oposição ao profascismo de Jair Bolsonaro, permite aos professores em particular e a toda a classe trabalhadora do país repensar essa REM e, no interior dela, a proposta em curso da Nova Formação de Professores.

Para a nossa categoria, essa é a luta mais imediata e fundamental.

Referências

BERNARDI, Liane; ROSSI, Alexandre; UCZAK, Lucia. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. *In*: ANPED SUL, 10., Florianópolis, out. 2014. *Anais [...]*. Florianópolis: ANPED SUL, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/596-0.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.429, 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 mar. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e

8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2_2017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN4_2018.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2_2019.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. *Ministério da Educação divulga dados sobre a educação básica*. 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/09/ministerio-da-educacao-divulga-dados-sobre-a-educacao-basica#:~:text=O%20%C3%ADndice%20de%202021%20para,o%20mesmo%20que%20em%202019>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CASSIANO, Maria Cristina de Figueiredo. Mercado Editorial e PNLD em disputa. *Revista da ANPED*, 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/mercado-editorial-e-pnld-em-disputa-celia-cristina-de-figueiredo-cassiano>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza*. São Paulo: Moderna, 1999.

DELORS, Jacques *et al.* (orgs.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/Unesco, 2010.

GUILLEY, Christophe. *O fim da classe média*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2014.

MARTINS, Carlos Eduardo. O ressurgimento do fascismo no mundo contemporâneo: história, conceito e prospectiva. *Revista Intelectuo*, v. 21, n. 2, p. 5-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2022.71657>

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ONU. Brasil perdeu 10 anos de progresso em Índice de Capital Humano. 2022. *Nações Unidas Brasil*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/189001-brasil-perdeu-10-anos-de-progresso-em-indice-de-capital-humano> . Acesso em: 19 dez. 2022.

PAULA, Mauricio de Oliveira. *A reforma do Ensino Médio e as novas necessidades do capital*. São Paulo: Dialética, 2022.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. O processo de concentração de capital no Ensino Superior privado-mercantil brasileiro. *Educ. & Soc.*, v. 41, 2020.

PRASHAD, Vijay. O que a ascensão dos movimentos neopentecostais tem a nos dizer. *Revista Brasil de Fato*, dez. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/12/24/o-que-a-ascensao-dos-movimentos-neopentecostais-tem-a-nos-dizer/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SANTO, Raphael. Mercado, educação e o ecossistema educacional básico no Brasil. 2021. *Mercado & Educação*. Disponível em: <https://mercadoeeducacao.com.br/mercado-educacao-e-o-ecossistema-educacional-basico-no-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Recebido em: 21/04/2023

Aceito em: 04/12/2023

Maurício de Oliveira Paula

Professor de língua portuguesa de escola pública, mestre em Educação e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).

✉ portuguesmauricio50@gmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/9566185578458126>

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-7174-9164>

Patric Anderson Gomes da Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Graduado em Licenciatura para Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro no Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, História, Educação e Artes (GPETHEA).

✉ Patricanderson16@icloud.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/1977682209770986>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6285-1439>

Kátia Regina Rodrigues Lima

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, História, Educação e Artes (GPETHEA)

✉ katia.lima@urca.br

🌐 <http://lattes.cnpq.br/1106531543099522>

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9132-9551>