

CAPÍTULO 6

As Políticas Educacionais nas Recomendações da Confederação Nacional da Indústria no Ano de 2018: em foco a formação de professores*

Dhaiane de Moraes Teixeira

Márcia Cossetin

Lidiane Cossetin Alves

1. INTRODUÇÃO

A reestruturação do capitalismo moderno alcançou o Brasil no início da década de 1990, promovendo uma série de reformas institucionais no país. Essas reformas correspondem a “receita” para o desenvolvimento dos países de capitalismo periférico, como é o caso das nações latino-americanas. Nesse contexto as políticas públicas para a educação recebem destaque, constituindo um dos “fatores-chave” para o desenvolvimento econômico e social.

As mudanças no campo da educação traduzem a nova fase do capitalismo, que visa adequar a formação escolar às necessidades do mercado. Além disso, o fomento à educação constitui uma estratégia que objetiva administrar as desigualdades sociais oriundas desse sistema. Dessa forma, os Estados nacionais passam a realizar esforços internos com a promessa de que possam estar em condições de competir com as economias globais.

O receituário neoliberal inclui a reforma dos poderes do Estado, que são minimizados, sob a justificativa de que ele é falho e está em crise. Assim, o mercado passa a intervir em novos espaços. É nesse momento que a lógica mercantil passa a influir sobre as políticas públicas, sobretudo as políticas para a educação.

Representada pelos interesses do capital, a burguesia nacional se organiza para criar condições favoráveis à expansão de sua própria classe, esta o faz por meio dos mecanismos de que dispõe. Todavia, é preciso considerar que essa articulação da classe dominante não é integral, visto que existem disputas setoriais internas movidas por projetos próprios (FALEIROS, 1991).

*DOI – 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.133-152

Nesse contexto, a burguesia industrial apresenta-se como um dos sujeitos sociais que disputam pela direção política da sociedade, atuando, nesse sentido, como enunciadora de políticas educacionais. No Brasil, a classe é representada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI –, que exerce sua soberania por meio de ações e pressões políticas ao Estado brasileiro (RODRIGUES, 1997).

Considerando a pretensão da burguesia industrial em difundir seu pensamento pedagógico, o qual se evidencia na fonte utilizada para realização dessa pesquisa, destaca-se, em consonância com Bakhtin (1997), que todo discurso expressa uma determinada intencionalidade, dialoga-se sobre os possíveis sentidos que tais enunciados da CNI remetem. Haja vista que “[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.113).

Diante desse entendimento, é que se definiu o problema de estudo nesse texto: o que indica a CNI, como representante do setor privado industrial, para as políticas educacionais, especificamente aquelas relacionadas à formação de professores? Considerando-se à busca pela resposta ao problema delimitado, o objetivo é o de discutir e problematizar os interesses do setor privado sobre a definição de políticas educacionais, sobretudo, no que se refere à formação de professores, que se apreende não se desvincular das intencionalidades para a formação de modo geral.

A disposição pela temática decorre de estudos que possibilitaram a compreensão da relação público-privado que se intensifica neste final e início de século. Dessa forma, contribui-se para desvelar um, dentre os vários sujeitos da sociedade civil, que tem inferido sobre as políticas públicas, em especial, a política educacional, que, por sua vez, constitui um amplo campo para pesquisa.

Para adentrar a concepção educacional da burguesia industrial brasileira, utilizou-se como fonte de análise o documento “Educação: a base para a competitividade”, produzido em 2018, em período de eleição para a Presidência da República. O documento, que está disponível para consulta pública, é de autoria da Confederação Nacional da Indústria, que é o órgão máximo de representação do sistema sindical patronal da indústria brasileira, ocupando essa posição desde meados da década de 1930.

Tendo em vista o trabalho com documento de política educacional, não oficial ou oficioso, oriundo de um organismo nacional, considera-o não

apenas como expressão de diretrizes para a educação, mas como articulador de interesses, projetando políticas e produzindo intervenções sociais (EVANGELISTA, 2012). Assim, busca-se compreendê-lo a partir de uma concepção de mundo, qual seja, a concepção da burguesia industrial brasileira, representada pela Confederação Nacional da Indústria.

Diante do objetivo proposto, autores como Faleiros (1991) Harvey (2010); Figueiredo (2008); Cardoso (2003); Deitos (2011); Xavier (1990); Rodrigues (1997); Bakhtin/Volochinov (2004), entre outros, contribuíram para a compreensão do documento analisado como produto da sociedade capitalista.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção, intitulada “As Políticas Públicas no Estado Capitalista”, apresenta as Políticas Públicas enquanto exercício do poder do Estado, bem como, a articulação desse Estado Capitalista com organismos privados, localizados na sociedade civil. A segunda seção, nominada “As recomendações da Confederação Nacional da Indústria para as políticas educacionais: a formação de professores em questão”, tece uma análise as recomendações da Confederação Nacional da Indústria para as políticas educacionais, com ênfase para a formação de professores, a partir de um documento norteador, qual seja, “Educação: a base para a competitividade”.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO CAPITALISTA

A apreensão das políticas públicas exige um retrospecto ao aparelho do Estado, uma vez que é por meio delas que o Estado exerce sua soberania. Dessa forma, além de compreender o processo em que se realizam as políticas públicas, faz-se necessário conhecer os agentes do Estado, quem o representa e quem ele representa.

O Estado é uma organização política antiga, concebido por Thomas Hobbes (1588-1679) como um acordo entre os homens a fim de conter a busca selvagem pelo poder e pelas propriedades. Por essa razão, os homens se reúnem em sociedades políticas e submetem-se a um governo, para que lhe sejam asseguradas as suas propriedades. Dessa forma, atribui-se a organização estatal uma noção semelhante à de um contrato comercial (GRUPPI, 1980).

O contrato social dá origem ao Estado e também à sociedade, no qual o primeiro é relativo à esfera pública e a segunda refere-se à esfera privada. Nas chamadas sociedades democráticas, o poder do Estado proce-

de da sociedade, esse se coloca acima dela como representante da sua vontade. No entanto, historicamente, a classe dos proprietários é que detém a direção política da sociedade, reafirmando os fundamentos desse contrato social.

O Estado exerce seu poder a partir da política, e é por meio dela que se regulamentam as relações em sociedade, incluindo a reprodução da sociedade de classes, que divide os sujeitos entre proprietários e não proprietários. Todavia, é preciso considerar que a subordinação a esse sistema social não é pacífica, pois a classe trabalhadora, que tem como propriedade apenas a sua capacidade produtiva, também se organiza em prol de seus interesses: a garantia de salários e dos meios de sobrevivência. Por meio desses embates é que são conquistadas as políticas sociais, ainda, possibilitam uma face social ao Estado (FALEIROS, 1991). Nessa conjuntura, da sociedade organizada a partir dos princípios capitalistas, é preciso apreender o Estado atrelado ao movimento do capital.

Nas primeiras décadas do século XX, quando o modelo fordista de produção revelou sua incapacidade de sobrevivência sem a intervenção política, foi necessária uma rearticulação dos poderes do Estado para a promoção da ordem social em prol da reprodução capitalista, materializando o Estado de Bem-Estar Social – *Welfare State*¹.

De forma equivalente, na década de 1970, uma nova crise assolava o capital, agora de ordem econômica e fiscal, visto que o Estado não comportava mais as demandas sociais oriundas desse sistema. Isso impulsionou o capitalismo a encontrar novas formas de acumulação, engendrando um período de reestruturação econômica e reajustamento social e político. Sob a nova estrutura, conhecida como toyotismo ou acumulação flexível, o Estado teve que ser reformado, retomando os princípios do liberalismo clássico, que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia, bem como, nas políticas sociais. O propalado “Estado mínimo” (HARVEY, 2010).

O enxugamento dos poderes do Estado, na justificativa de que ele é falho e está em crise, oportuniza a intervenção do mercado em novos espaços. É nesse momento que a lógica mercantil passa a influir sobre as políti-

¹ O Estado de Bem-Estar Social foi um importante aliado na reconstrução dos países no pós-Segunda Guerra Mundial (1945), conduzindo um conjunto de reformas econômicas e sociais. Também reconhecido por instituir e ampliar direitos sociais aos cidadãos mediante um sistema de seguridade social (FALEIROS, 1991). No entanto, é importante salientar que essa formulação do Estado não se desenvolveu igualmente em todas as nações-Estado, chegando a inexistir em alguns países (ZANARDINI et al. 2020)

cas públicas, sobretudo as políticas para a educação. O fato é que no Estado neoliberal, algumas políticas públicas recebem centralidade, como as políticas para a saúde e educação básicas. O fomento a essas áreas objetivam a formação do “capital humano”, de forma atender as novas configurações do sistema produtivo, e, conseqüentemente, administrar minimamente os problemas sociais oriundos deste (FIGUEIREDO, 2008).

No entanto, é interessante observar que o desenvolvimento dos Estados nacionais ocorre de maneira desigual, seja sob esse ou qualquer modelo produtivo precedente, ou seja, nem todos os países são atingidos pelos benefícios propostos pelo capitalismo. Encontramos nessa dicotomia a essência do sistema.

Embora nem mesmo as nações mais desenvolvidas possam atestar a eficácia de um sistema econômico baseado no Estado mínimo, essa falácia é vendida como “receita de ouro” às economias periféricas, como é o caso dos países do Sul (CARDOSO, 2003). Desse modo, os governos passam a seguir a cartilha neoliberal na promessa de estar em condições de competir no mercado globalizado².

Esse conjunto de recomendações aos países de capitalismo periférico é reforçado pela atuação de organismos multilaterais, que são “[...] agentes destacados dos países hegemônicos no cenário capitalista mundial” (DEITOS, 2011, p. 123), como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI –. Esses organismos têm papel fundamental na coordenação de ajustes estruturais e na conciliação da importância desses ajustes no contexto da economia globalizada.

Orientada pela agenda neoliberal apresentada pelos organismos multilaterais, que prevê a participação da sociedade civil na promoção de políticas públicas, a burguesia nacional passa a se organizar em favor da concretização do projeto do capital e da criação de condições favoráveis à expansão de sua própria classe. Todavia, é preciso destacar que esta não constitui “[...] um bloco monolítico, sem rachaduras e divisões.” (FALEIROS, 1991, p. 61).

Nessa correlação de forças, destaca-se a burguesia industrial enquanto uma das classes proprietárias que tem se articulado internamente, de acordo com seus projetos e interesses, na busca pela hegemonia na sociedade.

² Essa adesão à agenda neoliberal não é algo espontâneo, mas resultante da vulnerabilidade das nações-Estado em relação ao grande capital, que se dá em decorrência de financiamentos externos (MATTEI, 2013).

Ainda, é oportuno trazer as contribuições de Xavier (1990) sobre o desenvolvimento histórico do capitalismo e da industrialização, que se refere a um processo de industrialização tardio nos países de capitalismo periférico, em que o desenvolvimento da indústria e da própria burguesia industrial está intrincado ao exercício do Estado, dando amplitude às relações entre o Estado e a burguesia industrial.

Essa realidade corresponde ao caso brasileiro, em que a instalação do processo de industrialização, bem como, a organização da burguesia industrial esteve fortemente atrelada ao Estado, visto que os grupos industriais nacionais ainda não constituíam um bloco coeso e politizado em relação aos seus interesses (XAVIER, 1990).

Foi no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que representa um marco para a legislação trabalhista, que se gestou a Lei da Sindicalização (Decreto nº 19.770 de 1931), a qual deu vigor à Confederação Nacional da Indústria, “[...] entidade sindical de grau superior coordenadora dos interesses econômicos da indústria em todo o território nacional” (BRASIL, 1943). Apesar de a data inaugural remeter-se a 12 de agosto de 1938, a oficialização da CNI enquanto órgão sindical da indústria ocorreu apenas em 30 de abril de 1943.

Desde então, a CNI revelou-se ativa no território brasileiro, seja por pressões ao Estado brasileiro, pela influência em meio aos seguimentos formadores de opinião, ou pela sua intensa presença na mídia (RODRIGUES, 1997).

Já nos primeiros anos de atuação, quando estava em debate a formação profissional para a indústria nascente, depois de muitos trâmites legais, a CNI passa a organizar e dirigir essa demanda, por meio da instituição do Serviço Nacional de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em 22 de janeiro de 1942 (RODRIGUES, 1997).

Com a formação profissional sob sua direção, a Confederação Nacional da Indústria começa a desenvolver uma concepção pedagógica, pois percebe na educação uma oportunidade na busca pela hegemonia da visão de mundo a qual representa. Apesar de imperar sobre a formação profissional da força de trabalho industrial, a CNI passa a expandir seu campo de atuação, construindo, como expressa Rodrigues (1997), um “mega-sistema de formação profissional”.

Nesse contexto, busca-se apresentar a ascensão dos interesses privados, no que concerne a burguesia industrial brasileira, em meio as

políticas públicas de educação, em especial, as políticas para a formação de professores.

3. AS RECOMENDAÇÕES DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO

Na atual conjuntura brasileira, os interesses da burguesia industrial são representados, em primeira instância, pela Confederação Nacional da Indústria, reconhecida legalmente como órgão sindical da indústria, abrangendo todo o território nacional. Tendo em vista a defesa dos interesses econômicos da indústria, a CNI atua “[...] na defesa e na promoção de políticas públicas” (CNI, 2020a) que favoreçam o setor.

O *locus* de operação da Confederação Nacional da Indústria está articulado fundamentalmente à infraestrutura econômica, que, por sua vez, “[...] determina em última análise a totalidade da sociedade” (MELO, 2010, p. 43). Visto que, conforme expõe Frigotto (1996) em referência a perspectiva marxista: “As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais.” (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Considerada as dimensões e a dinamicidade das relações econômicas, o projeto de sociedade da burguesia industrial é revisionado a cada momento histórico, projetando novas demandas as diferentes esferas da sociedade.

Frigotto (1996) explica que na perspectiva clássica liberal ou neoliberal, em determinados períodos, alguns fatores são fundamentais e determinantes para a manutenção e reprodução da ordem vigente, nesta perspectiva, a educação e a formação humana são concebidas como fatores. Diante disso, buscou-se apresentar e discutir o projeto da CNI no que compete a educação e a formação humana, tendo vistas a formação docente.

Assim, tomou-se como referência uma das formas de manifestação do projeto da burguesia industrial brasileira, que são os documentos elaborados e publicados pela CNI, dirigidos, conforme enunciado no Portal da Indústria, “[...] às autoridades políticas e aos formadores de opinião” (CNI, 2020b). Nesse trabalho, em específico, utilizou-se como fonte de análise o documento “Educação: a base para a competitividade”, produzido no ano de 2018 em período de eleição para a Presidência da República, o qual anuncia, logo na capa, que é um documento com “2018 - Propostas da indústria para as eleições”. Ou seja, a CNI procura, a partir do documento

produzido, indicar quais os caminhos a serem seguidos na área da educação pelo novo presidente a ser eleito.

No início do documento selecionado para análise, anuncia-se o fato de que o Brasil está muito distante de ser um país desenvolvido, que levará

[...] mais de meio século para alcançar o produto per capita de países desenvolvidos, mantida a taxa média de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) nacional registrada nos últimos 10 anos, que foi de apenas 1,6%. O desafio para o país será de, pelo menos, dobrar a taxa de crescimento do PIB nos próximos anos. Para tanto, não se poderá repetir erros de política que reduzam o potencial de expansão – o que inclui ter uma agenda coerente de reformas econômicas e institucionais (CNI, 2018, p. 5).

Com isso, ponderam que as eleições para a presidência da República seria uma ocasião especial para refletir-se sobre os objetivos e, ainda, estratégias nacionais que deveriam ser adotadas para chegar-se ao desenvolvimento almejado. Apontam que o fim do mandato do presidente a ser eleito e dos parlamentares coincidirá com o 200º aniversário da independência do Brasil, assim, consideram isso como um marco “[...] para estimular ações que eliminem os principais obstáculos ao crescimento no país e contribuam para construir uma indústria competitiva, inovadora, global e sustentável” (CNI, 2018, p. 5).

A educação, nesse sentido, é tomada como “[...] essencial para a elevação da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, da competitividade” (CNI, 2018, p. 5). Justifica-se que no Brasil, a qualidade do ensino é insatisfatória e isso seria uma das principais barreiras para o almejado desenvolvimento econômico e social do país (CNI, 2018).

A partir disso, o documento apresentado traria propostas para a melhoria da educação básica, profissional e superior. Tendo como meta a de “[...] elevar a qualidade do ensino fundamental, e garantir que os jovens não abandonem a escola e que tenham a oportunidade de concluir o ensino médio paralelamente à formação profissional (CNI, 2018, p. 5). Com isso, teria-se “[...] mais empregos de qualidade, mais renda para a população, uma indústria mais competitiva e, por consequência, um país mais justo e desenvolvido (CNI, 2018, p. 5).

Nesse sentido, delineiam elementos que consideram problemáticos ao tratar-se da educação brasileira, desafios a serem enfrentados:

A universalização da Educação Básica avançou, mas permanecem problemas no Ensino Médio. [...] O Brasil tem desafios a enfrentar. Dados da Pnad 2017 indicam que o País tem 6,9 milhões de jovens com idade entre 18 e 24 anos que não trabalham nem estudam. [...] Outro grande desafio diz respeito à baixa taxa de conclusão da Educação Básica: somente 58,5% dos jovens concluem essa etapa de ensino até os 19 anos de idade. [...] Apenas 11,1% dos alunos do Ensino Médio estavam cursando Educação profissional. [...] No Brasil, somente 15% da população entre 25 e 64 anos têm o Ensino Superior completo, ao passo que, nos países da OCDE, esse percentual alcança 37% (CNI, 2018, p. 11-12).

De acordo com o que asseveram, a educação no Brasil seria vulnerável, e a baixa escolaridade associada à qualidade reduzida interfeririam na capacidade dos “[...] trabalhadores de interagirem com as novas tecnologias e métodos de produção, o que produz efeitos negativos sobre a produtividade, a competitividade e o potencial de crescimento” (CNI, 2018, p. 12).

O diagnóstico traçado pela CNI apresenta elementos verídicos ao tratar-se da educação no Brasil, todavia, a centralidade das preocupações apresentadas relacionadas à educação, para a Confederação, é a questão da formação para o trabalho, ou seja, formar sujeitos aptos para trabalhar com novas tecnologias e métodos de produção que façam com que os trabalhadores produzam mais e assim se promova a competitividade e o crescimento do país. Assim, evidenciam que:

A educação brasileira padece de graves problemas estruturais, com reflexos sociais perversos e efeitos nocivos sobre as condições de funcionamento do conjunto do sistema produtivo, em particular da indústria. Trabalhadores pouco qualificados, restrições ao desenvolvimento tecnológico e níveis de produtividade reduzidos são algumas das consequências diretas dos problemas educacionais enfrentados pelo País no que tange à competitividade industrial. Por outro lado, a desigualdade de renda associa-se, em grande medida, à falta de oportunidade de acesso à educação, que restringe as possibilidades de obtenção de empregos de melhor qualidade e maiores níveis de remuneração de parcela da população (CNI, 2018, p. 14).

Demarcam para isso que o ano de 2017 teria sido marcado por acontecimentos que consideram importantes para educação, desses destacam:

[...] a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a promulgação da Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio. Essas políticas públicas apontam perspectivas de mudança favoráveis, abrindo oportunidades e desafios a serem enfrentados para que se consiga avançar no desenho de uma nova matriz educacional (CNI, 2018, p. 14).

A partir desse diagnóstico, apresentam recomendações do que deveria ser feito pelo novo Presidente da República para atender ao que apontam como necessidades educacionais:

1. Revisar a estrutura curricular e as metodologias de ensino.
2. Rever a Política Nacional de Formação de Professores, valorizar o magistério e a carreira docente.
3. Atuar sobre a composição da oferta de vagas, com foco na educação profissional e na adequação da oferta de educação profissional e superior às demandas de médio e longo prazos do setor produtivo.
4. Revisar as políticas de financiamento, de gestão escolar e implantar sistema de avaliação da educação profissional.
5. Criar condições para implantar a nova Lei do Ensino Médio e revisar marcos regulatórios, a exemplo da aprendizagem profissional.
6. Priorizar a educação para a inclusão socioprodutiva, por meio da melhoria e de novo foco para a EJA (CNI, 2018, p. 12).

Do conjunto de desafios que são elencados no documento, destaca-se o segundo: “Rever a Política Nacional de Formação de Professores, valorizar o magistério e a carreira docente” que, entende-se estar articulado aos demais que são apresentados no documento e que asseveram direcionamentos para as políticas de formação de professores. Esses revelam, conforme apontam Moraes e Torriglia (2000),

Belas intenções, sem dúvida. Dissociadas, no entanto, dos modos e formas como se configura o complexo educativo na abrangência das relações sociais brasileiras. As contradições [...] não encontram solução no interior das fronteiras discursivas. Delas escapam, inexoravelmente, não obstante as intencionalidades voluntaristas (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p. 8).

Ao tratar-se das indicações para a formação de professores, intitula-se o texto de “Formação de professores, salário e carreira docente”. Inicialmente apresenta-se um diagnóstico de que, conforme o Censo de 2017, o Brasil teria naquele período, cerca de 2,2 milhões de professores na Educação Básica, e desse contingente, um montante de 500 mil não teriam completado o Ensino Superior e, ainda, que cerca de seis mil sequer teriam concluído o Ensino Médio.

Apontam ainda que metade dos professores com Ensino Superior completo não teriam formação compatível com as áreas do conhecimento em que atuam. Asseveram também que professores precisam de

[...] preparação adequada para ministrar disciplinas de caráter mais prático e incorporar o uso de metodologias e tecnologias educacionais modernas, que despertem o interesse dos alunos e maximizem os resultados do aprendizado. É fundamental aprimorar a formação docente, ampliando sua instrução formal e promovendo oportunidades de desenvolvimento de atributos, capazes de contribuir para o cumprimento das orientações da BNCC (CNI, 2018, p. 24-25).

Ao analisar-se tais proposições da CNI, apreende-se que estão alinhadas com as propostas contidas no texto da Base Nacional Comum Curricular aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – em 22 de dezembro de 2017 e, ainda, com a Reforma do Ensino Médio efetuada por meio da Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

Nesse sentido, a formação de professores deveria seguir, na concepção presente no documento da CNI, tendo como elemento “[...] fundamental apoiar a oferta de novos cursos de licenciatura, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades docentes por área de conhecimento” (CNI, 2018, p. 25). Veja que ao utilizar os termos habilidades e competências demonstra-se o reducionismo formativo presente em tal orientação. Em acordo com as análises de Moraes e Torriglia (2000), observa-se que a formação do futuro professor deve estar alinhada ao que as autoras chamam de ‘competências deslocáveis’ (*transferable skills*) que o mercado, corporificado aqui na CNI, que é, paradoxalmente, excludente, aponta para a formação dos demais trabalhadores. Desse modo, até mesmo a formação de professores deve restringir-se aos limites das competências e habilidades esperadas.

Há um reducionismo obscurantista na formação indicada, na medida em que limita às competências e habilidades a produção de saber possível e impõe-se a explicitação da complexidade que envolve a produção da própria existência empírica. Assim, ratifica-se o desejo de, contrariamente, formar empiricamente, ahistoricamente e acriticamente, com a empiria como direcionamento de todo processo.

Demarca-se, no texto da CNI (2018), a necessidade de ênfase em uma formação praticista, ligada tão somente à determinada área do conhecimento, o que pode significar um estreitamento teórico-metodológico, em estreita relação com as questões empíricas e desvinculada de uma formação mais generalista em que a apreensão teórica é direcionadora da prática:

Ao contrário, o fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica em estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares. Essa relação é inerente ao processo educativo, faz parte de seu ethos. O problema radica, no mais das vezes, nas formas em que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente 'dicotomia'(MORAES; TORRIGLIA, 2002, p. 5)

Para além disso, ratifica-se no documento da CNI que se deve aproveitar a oportunidade posta a partir da Lei nº 13.415, no que se refere à atuação de profissionais com notório saber no Ensino Médio:

[...] a nova Lei do Ensino Médio também abre a possibilidade para que profissionais com notório saber, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (CNI, 2018, p. 25)

Esse “reforço” dos profissionais com notório saber seria um importante passo para a promoção “[...] de aproximação das redes escolares com o mundo do trabalho e da produção, o que demandará a formulação de políticas de implantação adequadas” (CNI, 2018, p. 25). Disso pode-se entender a Educação Pública não apenas articulada ao mundo do trabalho e da

produção, mas, subserviente a ela. E, ainda, poder-se-ia inferir que o documento é contraditório ao asseverar a necessidade de formação superior dos professores e admitir a atuação de profissionais cuja habilitação refere-se ao “notório saber”, trata-se de um discurso movediço, permeado por incoerências, ao menos em sua aparência, pois, não apreende-se que há contradição quando o que se propõe é apenas a formação de trabalhadores aptos a serem explorados pelo mercado, em que localiza os que congregam a CNI.

A experiência dos “profissionais de notório saber” estaria vinculada aos conhecimentos práticos em sala de aula e de suas contribuições para aprimorar o planejamento, a execução e a implementação de novas práticas pedagógicas de avaliação das estruturas curriculares e da própria atuação dos professores, promovendo a aproximação das “[...] instituições de Educação Profissional Tecnológica e Superior do mundo empresarial (CNI, 2018, p. 25). Em análise, compreende-se a gravidade de tal proposição no sentido de possibilitar tanto a inserção de pessoas sem formação teórico-pedagógica para atuação nas escolas, como também, o poder dado a esses profissionais, muito provavelmente ligados ao setor privado, na definição de elementos centrais para a Educação Pública: planejamento, práticas pedagógicas consideradas adequadas, avaliação e a própria atuação dos professores. Aponta-se, no texto, para consolidação de uma formação que se baseia no que Freitas (2002) denominou de ‘professores tarefeiros’, que se caracterizam pela falta de condições de compreender, organizar, supervisionar e avaliar (principalmente avaliar) o processo pedagógico e o trabalho.

O discurso que se materializa no documento da CNI (2018) expressa sua posição, como grupo empresarial e, como assinalam Evangelista e Triches (2009), a formação de professores no Brasil, desde o seu nascimento foi marcada por conflitos políticos, que se referiam não somente às concepções de formação, mas, também à ocupação de cargos na administração do Estado, ao mercado universitário e, não menos importante, à adequação da escola a um determinado modelo econômico.

Desse modo, tais orientações, presentes no documento da CNI (2018), vinculam-se a uma visão estreita do que seja a formação necessária para as crianças e jovens, como também, refletem a necessidade de se reformar a própria formação de professores para atender a formação básica dos primeiros sujeitos, isto é, reduzem essa formação considerada como necessária à formação de mão de obra para o mercado de trabalho e não uma formação que busca a humanização em sua integralidade.

As recomendações distanciam-se da compreensão de que a escola não tem apenas a função de promover a educação, mas construir em conjunto com as demais políticas sociais a garantia do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento pelos sujeitos (COSSETIN; PAULA; BROTT, 2014). De acordo com que assevera Saviani (2005), a educação tem a função social de transmitir os bens culturais produzidos socialmente pela humanidade às novas gerações, por uma exigência da sobrevivência da espécie e da preservação de sua condição humana, distanciando-se da estreiteza de apenas atender ao mercado.

Por fim, os discursos presentes nas recomendações da CNI (2018) remetem à sua gênese: o setor privado e seus interesses de manutenção do *status quo*, logo, não é um documento neutro, mas, carregado de posicionamentos, de intencionalidades da classe que é nele representada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender-se as recomendações da CNI presentes no documento “Educação: a base para a competitividade” (2018), no sentido de definição de políticas educacionais, mais especificamente para a formação de professores no Brasil, foi necessário ponderar-se acerca do seu contexto de elaboração que, de acordo com que asseveram Evangelista e Triches (2009), significa buscar “[...] apreender suas múltiplas determinações, suas condições políticas de produção e suas relações orgânicas com o capitalismo” (p. 178). Isso significa lembrar que os documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições e são expressão de intencionalidades, valores e discursos constituídos pelo e constituintes do momento histórico (EVANGELISTA; TRICHES, 2009).

Não é possível apontar direcionamentos para as políticas de formação de professores, retirando-se dessa discussão a realidade econômica e social que se vivencia, em que o desemprego e a exclusão social no sentido de bens básicos para sobrevivência é negada a muitos. O documento da CNI (2018) apresenta assim, um discurso que remete à esperança de que a educação promova o desenvolvimento, nisso também a formação de professores, em uma construção permeada por receitas a serem seguidas e deixando ao esmo, intencionalmente, as discussões que entendem a educação, a formação de professores e o próprio contexto de desenvolvimento do trabalho docente, impregnados e determinados pela

desintegração social pela qual passa o país para manter e reproduzir a sociedade capitalista e os donos do capital.

Diante disso, o sentido atribuído pela Confederação Nacional da Indústria à educação, de modo geral, rompe ao compromisso com as dimensões da formação humana, que “[...] diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas (condições omnilaterais)” (FRIGOTTO, 1996, p. 31), que, por sua vez, são capazes de expandir a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral, incluindo a satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu produzir-se histórico. A educação está, ou, pelo menos, deveria estar, “[...] no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana” (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Não objetivou-se com o texto ora apresentando a realização de uma leitura maniqueísta do documento da CNI (2018), mas, o objetivo foi o de discutir e problematizar os interesses do setor privado sobre a definição de políticas educacionais, sobretudo, no que se refere à formação de professores, pois essa discussão e problematização é pertinente, uma vez que este documento pode ter sido apropriado na definição das políticas educacionais brasileiras. As recomendações ali presentes explícitas ou implícitas podem ser propagadas e incorporadas na formação ofertada aos professores, considerando-se a importância de tal instituição no contexto nacional.

As recomendações presentes no documento da CNI (2018) são os registros do auditório social que representam e não foram organizados aleatoriamente, como nos indicam Bakhtin/Volochinov (2004) ao compreenderem o auditório social. Pelo contrário, esses enunciados são direcionados e atentamente elaborados para o público que se deseja atingir, presente ou em potencial.

São assim, produções ideológicas provenientes de um fragmento da classe detentora do poder econômico no Brasil que aliam a formação dos professores com o contexto da organização social vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente. As recomendações presentes no documento revelam a sua vinculação com a organização social capitalista, refratando uma formação que não procura a compreensão da realidade social para uma atuação formadora, transformadora, mas procura para a conformação (COSSETIN; PAULA; BROTTTO, 2014).

É nesse ínterim que se indica a necessidade de continuidade da pesquisa, sobretudo, para saber-se se essas recomendações da CNI encontra-

ram eco na definição das políticas educacionais. Isso porque, foi aprovado pelo MEC um documento – por meio da Resolução nº 2, que data de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação – que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação. Assim, questiona-se: em que medida as indicações da CNI no documento “Educação: a base para a competitividade/Confederação Nacional da Indústria” (2018) foram ou não incorporadas nas reformas das políticas educacionais da atualidade, no que se refere à formação de professores e se corporificaram na BNC/Formação de 2019? Esse é um questionamento pertinente para ser respondido e indica a necessidade de dar-se sequência à pesquisa.

5. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHINOV). **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 19770, de 19 de março de 1931**. Regula a sindicalização das classes patronais e operarias e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 12.321, de 30 de abril de 1943**. Reconhece a Confederação Nacional da Indústria. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12321-30-abril-1943-458938-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARDOSO, Adalberto M. Flexibilidade, empregabilidade e a ortodoxia neoliberal. In: **A década neoliberal: e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 77-122.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Institucional. **Portal da Indústria**, Brasília, 2020a. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/>. Acesso em: 12. out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Institucional. **Revista Indústria Brasileira**. Portal da Indústria, Brasília, 2020b. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2020/8/revista-industria-brasileira/#revista-industria-brasileira-ano-5-no-47-agosto2020%20>. Acesso em: 12 out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Institucional. **Educação: a base para a competitividade / Confederação Nacional da Indústria**. Brasília: CNI, 2018. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/propostas-da-industria-para-eleicoes-2018/educacao/>. Acesso em: 19 mai. 2020.

COSSETIN, Márcia; PAULA, Carla, Ramos de; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: sentidos possíveis. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 – set-dez, 2014.

DEITOS, Roberto Antonio. Estado, organismos internacionais e políticas sociais no Brasil. *In*: Marta Chaves; Ruth Izumi Setoguti; Maria Eunice França Volsi. **A função social da escola: das políticas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, 2011, p. 121-149.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista brasileira de formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.178-203, set. 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1991, 83 p.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Z. A centralidade em educação e em saúde básica: a estratégia político-ideológica da globalização. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n.1, p. 173-187, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000100018. Acesso em: 26 jun. 2020.

FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 23. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM, 1980.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 115-184.

MATTEI, Lauro. Gênese e agenda do novo desenvolvimentismo brasileiro. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 41-59, jan./mar. 2013.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MORAES, Maria Célia M. de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação light, que palpite infeliz: indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253263>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Elizabete S. P. Origem e desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil: o processo de consolidação da ordem econômico social capitalista no país. In: XAVIER, Elizabete S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990, p. 25-56.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antonio. Do Estado de BemEstar Social ao neodesenvolvimentismo: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 72-90, maio/ago. 2020.