

FACES DA TRAGÉDIA DOCENTE NO BRASIL

Olinda Evangelista

Universidade Federal de Santa Catarina

olindaevangelista35@hotmail.com

Resumo

Neste texto discute-se a tragédia do professor da Educação Básica pública quanto a formação e ao trabalho. *Slogans* pretendem desconstituí-lo em suas funções profissionais, fragmentando seu trabalho e degradando sua carreira. Quatro faces dessa tragédia são discutidas: **o professor reconvertido; desqualificado; responsabilizado; “eadeizado”**. A **reconversão docente** insere-se na reconversão laboral dos anos de 1980, nas mudanças estruturais capitalistas e reforma do aparelho de Estado, após 1990. A Educação deveria colaborar, na América Latina, na reforma educativa das frações burguesas nacionais e internacionais. “Qualidade da educação” equiparava-se a demanda econômica de mão de obra para o trabalho simples barato, atrativa para investimentos externos. Para **desqualificar-se o professor** discursos nocivos foram produzidos, aliados a extenso sistema avaliativo. A suposta falta de competências gerou degradação social da profissão, mas racionalizou a pobreza. Degradado pelas políticas, sua tarefa é superar faltas: vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; investimento na formação; assunção da política governamental. A síntese **professor responsabilizado** se seguiu às políticas de profissionalização pós 1990 dos profissionais da escola e do Estado, ligadas à má qualidade do ensino e ineficaz gerenciamento de recursos públicos. Após 2000, a não responsabilização docente geraria má qualidade da aprendizagem, desemprego, pobreza, não desenvolvimento econômico nacional. A “responsabilização” significa controle social via ação docente para preparar trabalhadores cordatos, inspiração do Banco Mundial. O **professor “eadeizado”** resulta da expansão desordenada e diversificada das instituições privadas e do crescimento da Educação a Distância que, após 2007, significaram investimentos bursáteis. Dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam que matrículas privadas aumentaram de 4.489 em 2002 para 341.146 em 2012. Em 2013, seis instituições detinham em torno de 28,56% do mercado, particularmente em EaD, sendo 16% da Kroton Educacional. Professores públicos são chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital: redução

salarial, parcelamento de proventos, precarização e intensificação do trabalho, entrega da escola pública às Organizações Sociais. Evidencia-se a posição do Capital como educador de professores e de alunos, substantivamente da classe trabalhadora. Busca-se que professores e sindicatos dobrem-se à formação para o trabalho simples e ao exército de reserva para que o Brasil se mantenha subalterno nas relações imperialistas mundiais articuladas por Organizações Multilaterais e Estado. Entretanto, professores e jovens vão às ruas pela Escola Pública.

Palavras-chave: Formação docente. Política educacional brasileira. Tragédia docente.

Introdução

A interrogação “por que greves docentes não são notícia?” acompanha o movimento docente há longo tempo e suscita outra pergunta: “por que a luta dos professores precisa tornar-se invisível?” Apenas no ano de 2015 e primeiro semestre de 2016 não é possível contabilizar as atrocidades físicas, intelectuais e políticas cometidas contra professores de escolas públicas. O exemplo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (Comandantes..., 2015) informou que “Mais de 200 pessoas ficaram feridas durante a repressão às manifestações dos servidores públicos” na “Batalha do Centro Cívico”, em Curitiba, em 29 de abril de 2015. Na capital catarinense, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm, 2016) e mais de cinco mil servidores foram às ruas no dia 10 de março de 2016: “A prefeitura, em resposta, ordenou que a Guarda Municipal disparasse *spray* de pimenta nas pessoas, causando alvoroço e desespero”, além de machucaduras.

Os exemplos são suficientes para evidenciar que estamos frente a uma tragédia de vastas proporções, sob inúmeras formas e, neste momento, traduzida em retiradas de direitos conquistados pelo menos desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e em avanço orquestrado por interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública e negociações espúrias do interesse público no Congresso Nacional. Fontes é taxativa:

Estamos diante do risco de uma redução significativa de direitos, que já está acontecendo; a consolidação de uma força de direita, ao mesmo tempo institucionalizada e não-institucionalizada, que não é exatamente partidária, porque não cola só com os partidos. Esse é um processo de direitização que não é só político, é também social. Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população, quer seja pela violência, pela perda de emprego,

quer seja simplesmente pela desqualificação da sua presença num lugar não desejado. (Guimarães, 2016)

Pinassi também chama a atenção para o Estado de Exceção que

vem sendo historicamente praticado neste país de tradição antidemocrática contra a população indígena, contra a população pobre e negra das periferias urbanas, contra camponeses e quilombolas que se interpõem aos interesses do capital do hidro e do agronegócio, da mineração, da construção civil, contra os trabalhadores que perdem empregos, direitos e sua condição de sujeito da luta de classes. (Brito, 2016).

De seu ponto de vista, as crises econômica e política indicam uma inflexão importante na “expansão e acumulação do capital e isso tem implicações expressivas em sua relação com o capital central, sobretudo em termos de uma relação ainda mais subalterna com os EUA. ... O Brasil caminha para este novo momento de joelhos.” (Brito, 2016). A esta análise junta-se a de Paulani (2006, p. 97) para quem as decisões políticas, desde os anos 2000, inseriram o país no “mundo globalizado pela via de sua transformação num mercado financeiro emergente”, o que nos colocou num “papel melancólico na divisão internacional do trabalho, além dos efeitos deletérios que tem produzido para a economia nacional e para sua capacidade de produzir uma sociedade menos fracionada e barbarizada.”

O atual quadro político-econômico, agudizado após maio de 2016, se expressa na tragédia docente, estratégica na sua manutenção posto que os professores vêm sendo instrumentalizados para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada. Embora não possamos apreendê-la em todas as suas determinações, ela se concretiza, particularmente pós-1990, em políticas educacionais das várias esferas administrativas. Suas faces foram gestadas no interior de disputas imperialistas e da hegemonia neoliberal, comportando problemas com os quais nos defrontamos nas escolas públicas, em todos os níveis, e nas pesquisas acadêmicas sobre formação e trabalho docente. Não é possível ver nas políticas destinadas ao professor, deflagradas particularmente nos últimos 15 anos, a sua consideração como sujeito histórico, de conhecimento, de direitos, de consciência.

Neste texto expõem-se algumas destas faces cruéis tendo em vista discutir hipóteses explicativas para a areia movediça em que se encontra o professor da Educação Básica pública brasileira no que tange à sua formação, ao seu trabalho, à sua atuação política. Jargões empobrecedores – professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor,

empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficinairo, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido, ademais de tornar fragmentado e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira¹.

4

Face um: o professor reconvertido

O fenômeno da reconversão docente pode ser entendido como aspecto do processo de reconversão laboral iniciado nos anos de 1980, quando as mudanças estruturais nas relações capitalistas de produção e a reforma do aparelho de Estado no Brasil, nos anos de 1990, ganharam maior visibilidade. O tema da empregabilidade emergiu como *slogan* que traduzia realidades duras. De um lado, a sociedade se confrontava com uma crise econômica que conduziu ao desemprego estrutural, resultante das novas demandas do mercado e atribuído à incorporação de novas tecnologias ao processo produtivo, impondo relações de trabalho genericamente flexíveis; de outro, imputava-se ao trabalhador a responsabilidade individual por sua desqualificação para os postos de trabalho existentes permeados por demandas da denominada “sociedade do conhecimento”.

Pressionada pela demanda de reconversão do trabalhador, a Educação foi convocada a prestar sua colaboração em toda a América Latina sofrendo os influxos de uma reforma educativa gestada pelas frações burguesas dominantes em nível internacional. A Organização dos Estados Iberoamericanos (Oei, 2003) conclamava os professores a que se

“perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”, según las distintas miradas que se hicieron del problema. No fue una cuestión menor para los espíritus reformistas normalizar las habilidades, “competencias”, de los docentes para una nueva escuela, es decir, que se apropiaran de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI.

¹ As reflexões desenvolvidas foram produzidas no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e foram aprofundadas em teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos e livros nos últimos onze anos. Fazem parte de projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, bolsa produtividade.

Também a Rede Kipus (Encuentro..., 2008), ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), nos anos de 2000, defendia a reconversão das instituições formadoras e de seus conteúdos formativos. Desse modo, juntava-se a reconversão do conceito Educação, dos professores da escola básica e daqueles que os formavam, configurando uma intervenção de larga escala na formação da inteligência na área.

Segundo De Rossi (2005), reconversão docente significa “o conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos” e tornar as políticas educacionais palatáveis “às pressões econômicas das agências (inter)nacionais.” Chegar-se-ia, então, à “qualidade da educação”, bordão que subsumia o propósito de subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do âmbito econômico. A reconversão abrangia mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas (Evangelista, 2009).

No Brasil vimos um exemplo desse processo na reforma do Curso de Pedagogia, *Resolução CNE nº 1*, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006). Ao lado da conceituação de “docência” como gestão, ensino e pesquisa, ocorreu uma flexibilização das atribuições do egresso que poderá atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional e no Curso Normal em nível médio; na gestão; na pesquisa; em EJA e em outras áreas da escolha da instituição de ensino (Evangelista y Triches, 2009).

Resta reconhecer que a política educacional brasileira, hoje, articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. Devemos reconhecer, ademais, que o projeto burguês para a escola deriva de um projeto educativo lastreado em uma concepção de mundo hegemônica. Mészáros (2005, p. 44) afirma que

o sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos ... da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipulada nesse terreno.

Se a “educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema capital”, nem é “capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (Mészáros, 2005, p. 45), a internalização da lógica do capital está nela presente, explicação plausível para o esforço do Estado e de Organizações Multilaterais (OM) de reconverter os professores.

6

Face dois: o professor desqualificado

O requisito da reconversão docente após 1990 e anos 2000 formatou discursos nocivos acerca do professor. Um deles se expressou no largo procedimento de desqualificação de sua formação e de sua atuação, motivo aparente para um sistema de avaliações cada vez mais extenso e variado. Se perguntássemos “por que é necessário desqualificar o professor”, a resposta seria óbvia: é necessário torná-lo incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional. Tal processo encontrou na mídia, em OM e em intelectuais os meios de sua elaboração e difusão. A falta de competência e de habilidades a ele atribuídas abriu um campo de degradação social da profissão facilmente usado para racionalizar os problemas do país em termos de desenvolvimento e de combate à pobreza, tarefa difundida pelo Banco Mundial (BM) nos países periféricos. Um dos fatores importantes componente da desqualificação docente está no determinismo tecnológico; suas supostas fragilidades assentar-se-iam na ausência do domínio da tecnologia, entendida como pedra de toque do desenvolvimento nacional. As intervenções políticas são derrisórias e concretizam o que o Coletivo de Estudos de Política Educacional denomina “nova pedagogia da hegemonia” (Martins y Neves, 2015).

Cite-se, à guisa de exemplo, a matéria de 31 de maio de 2009 do jornal *O Estado de S. Paulo*:

Em todo o País, as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Os filhos da classe média se desinteressaram pela carreira e estão dando lugar aos de famílias das classes C e D. ... Na Universidade Estadual do Rio, por exemplo, os candidatos a uma vaga em Pedagogia apresentaram a menor renda familiar entre todos os cursos. Dos 300 alunos aprovados em Pedagogia no vestibular do ano passado, 107 têm renda mensal de até R\$ 1.200. Apenas um deles tem renda acima de R\$ 12 mil. (Professor Temporário, 2009).

A essa posição de discriminação social da profissão e de seus possíveis aspirantes agregasse a *Revista Nova Escola* que usa dados produzidos por pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) segundo a qual “apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura” (Ratier y Salla, 2010), motivados pela desvalorização social da profissão, baixos salários e desgastante. Neste caso, a problemática dos segmentos sociais que escolheriam a docência é reafirmada:

De acordo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de Pedagogia, 80% dos alunos cursaram o Ensino Médio em escola pública e 92% são mulheres. Além disso, metade vem de famílias cujos pais têm no máximo a 4ª série, 75% trabalham durante a faculdade e 45% declararam conhecimento praticamente nulo de inglês. E o mais alarmante: segundo estudo da consultora Paula Louzano, 30% dos futuros professores são recrutados entre os alunos com piores notas no Ensino Médio. O panorama é desanimador. (Ratier y Salla, 2010).

Slogans procuram esconder tal desqualificação: “Um bom professor. Um bom começo”; “Seja um professor”!; “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”; “A profissão que pode mudar um país”. (Evangelista y Triches, 2012). De fato, eles reafirmam a desqualificação docente perante a sociedade, instando-o a assumir sua inferida incapacidade e, por consequência, uma proposta de mudança que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento usufruído no passado. Tendo sido degradado pelas políticas públicas ao longo dos últimos 20 anos, atribui-se a ele individualmente a tarefa de pôr-se no caminho da superação de suas faltas (originadas em tese da inadequação das universidades públicas): “vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial e continuada; mobilização; investimento na formação; assunção da política governamental...” (Evangelista y Triches, 2012, p. 290-292).

Um exemplo cabal da posição de Organizações Multilaterais pode ser visto no Acordo realizado entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID): *... a pesar de que existe un cuerpo de profesores con buen nivel de formación, 68,7% que cuentan con alguna especialización además de la formación básica y 10% con maestrías, los mismos enmascaran problemas de desempeño ...* (Perez-Alfaro, [2013?], p. 4). Tal posição estava clara em sua *Estrategia del BID con Brasil 2012-2014* (Seligmann, 2012, p. 7):

El Banco apoyará fundamentalmente a estados y municipios, sin excluir a la Unión y el sector privado, en esfuerzos tendientes a (i) mejorar la calidad de la educación básica, por medio de formación y capacitación de profesores y perfeccionamiento y mayor utilización de los instrumentos de evaluación disponibles

A lógica desenvolvida não deixa lugar a dúvidas: Estado, mídia e OM preocupam-se com os professores, mas no sentido direto de sua desqualificação dado que, deste ponto de vista, suas *... mayores fragilidades se encuentran en las actividades ofrecidas en el aula (3,2 entre 10 puntos) algo directamente relacionado con la inadecuada formación de los profesores ...* (Perez-Alfaro, [2013?], p. 3-4). De outra perspectiva, o Banco Mundial (BM) complementa essa ideia:

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e “em tarefa”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva (World Bank, 2010, p. 9).

Percorrendo ampla documentação do BM, Aline Decker (2015, p. 143) concluiu que

A formação emerge como treinamento e concebe-se o professor como aprendiz eternamente treinável ... [inserido] num movimento de eterna “obsolescência docente”, isto é, um professor sempre em aprendizado, fugaz. A lógica do treinamento se institui também por meio do estabelecimento de padrões docentes, isto é, a definição do que um professor deve saber e ser capaz de fazer é uma indicação medular nas políticas educacionais propostas pelo Banco que, contraditoriamente, compõe o “tornar-se-professor-sem nunca-chegar-a-sê-lo”.

A essa lógica soma-se uma segunda: a questão do professor é metodológica e não de conteúdo. O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino, não sendo necessária formação inicial longa, mas treinamento

full time baseado em demandas pragmáticas. Subjaz à alardeada desqualificação profissional o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza. Entretanto, não podemos prescindir da educação e de atuar em suas contradições, posto que é parte substantiva da internalização ideológica do capital e campo de produção de hegemonia (Gramsci, 1966, p. 37). As possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora estão inscritas nas contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar.

Face três: o professor responsabilizado

As políticas de profissionalização na área da Educação deflagradas nos anos de 1990 incidia sobre os profissionais da escola e também do Aparelho de Estado. Na conjuntura da reforma do Estado e da reestruturação capitalista vicejava a ideia de que muitos dos obstáculos enfrentados pelo Brasil se explicavam pela ausência de profissionalismo ou de formação tanto dos quadros administrativos, quanto dos quadros do magistério. Tratava-se, obviamente, de uma intervenção dos interesses burgueses que precisavam promover a adequação desses quadros às novas demandas das relações de produção. Naquele período, Shiroma e Evangelista (2004, p. 5) identificaram palavras e conceitos recorrentes em documentos nacionais e multilaterais, entre os quais a ideia de profissionalização, ligada a uma teia conceitual importante: empregabilidade, competência, eficiência/eficácia, capital social. Enlaçavam-na um segundo conjunto de ideias – autonomia, comunidade, inclusão, parceria, solidariedade, tolerância, *empowerment*, diversidade, equidade – que ofereciam maior proximidade à mudança que ocorria no sentido da Educação e da escolarização.

Os *slogans* “Educação ao Longo da Vida” e “Educação para Todos”, forjados em colaboração com a UNESCO e União Europeia (Rodrigues, 2008; D’Ávila, 2012) constituíram o objetivo aparente de promover a democracia, cidadania, segurança e coesão social. O léxico permitia entrever “questões sociais” como a pobreza, pessoas vulneráveis e em situação de risco. Obliterou-se que o risco de fato era um possível rompimento da governabilidade, caso a “pobreza” e os “excluídos” – leia-se classe trabalhadora – não fossem submetidos a um opressivo consenso subordinado ao pensamento único neoliberal.

Não tendo ainda aparecido a noção de responsabilização, a hipótese da má qualidade do ensino como resultado de ineficazes métodos de gestão e gerenciamento dos recursos públicos, assim como da formação precária do professor vinha sendo cozinhada. Segundo Shiroma e Evangelista (2004, p. 10), “paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração.” Assim, monitoramento, gerenciamento, avaliação, serão incorporados e caracterizarão a “‘linguagem da implementação’ das medidas recomendadas.” Nos anos de 2000 a noção de responsabilização pode ser sintetizada. A racionalidade política anterior segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava. Responsabilizar o professor por tudo não demorou a espocar.

É preciso esclarecer que no meio das inúmeras responsabilizações atribuídas ao professor uma é central para os interesses capitalistas: o desemprego futuro do aluno se deverá ao não investimento do professor em seu trabalho presente. Convencendo-se o professor de que sua atuação pode gerar má qualidade do ensino, logo desemprego, logo pobreza, logo não desenvolvimento econômico do país, boa parte da tarefa de construção de consenso em torno da inevitabilidade do capitalismo estará conquistada. Há aqui uma nuvem a ser dissipada. Embora o *slogan responsabilização docente* aposte no “empoderamento” docente, o que esconde, justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada. Esse deslocamento perverso imputa as condições de existência da população brasileira ao professor; os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam de suas opções econômicas e políticas. Derivam do fato de que o professor não é responsabilizado por sua formação, pelo investimento em sala de aula, pelo empenho na aprendizagem do aluno, pelo interesse na mudança de conteúdos e métodos pedagógicos, pelo respeito às tecnologias. Se os problemas socioeconômicos nascem no campo da educação, se nele devem encontrar a solução, se o professor – embora responsabilizado – não tem competência para tal solução, temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante. Sendo o Brasil a sexta economia do mundo, concluímos que não está em questão a qualidade docente

propriamente, mas o seu uso para construir uma explicação palatável que justifique o desemprego estrutural e as relações de exploração em que se encontra a classe trabalhadora – fonte de risco para os interesses capitalistas.

A reconversão, a responsabilização e a avaliação estão no âmbito da profissionalização docente, posto que todos significam que o professor deve atingir metas e produzir altos escores nos testes em larga escala. A “responsabilização pelos resultados” vai além das querelas escolares; atinge diretamente o controle social por meio da ação docente que, cordato em relação às propostas dominantes, teria, em tese, a condição de preparar os trabalhadores do futuro de modo também cordato.

De outro lado, o Banco Mundial (World Bank, 2010, p. 9), em sua estratégia para a Educação para o período de 2010 a 2020, considera ser necessária a implementação de “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados”, englobando aí os professores. Trata-se de conseguir a adesão dos professores ao projeto reformista iniciado nos anos de 1990 e agora reconduzido com novas exigências. A responsabilização configura-se como uma estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente da parte do docente, cujos desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados “pobres” que o Banco Mundial pretende combater, literalmente.

Esclareça-se que “responsabilizado” não equivale a “responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela nossa atuação pedagógica; o que não queremos ser é responsabilizados por um tipo de performance exterior ao compromisso com a formação da consciência crítica. Se o “senso comum das classes dominantes ... atua como força ideológica, desmobilizadora das iniciativas críticas advindas das camadas subalternizadas” (Simionato, 2009, p. 43), o “conhece-te a ti mesmo” gramsciano é o horizonte viável do trabalho docente (Gramsci, 1966).

Face quatro: o professor “eadeizado”

O rápido crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil no Ensino Superior (ES) é fenômeno relativamente recente. Erigida sobre bases frágeis, por isso mesmo vem se tornando alvo de críticas de intelectuais francamente comprometidos com a necessária formação consistente do professor (Barreto, 2010, 2011; Malanchen, 2015; Lima, 2011). A EaD está envolvida na expansão desordenada das vagas em nível superior, especialmente na rede privada de ensino, e é uma das formas de atendimento às

orientações internacionais de “diversificar” institucionalmente o ES. Shiroma (2000) demonstrou que desde meados da década anterior a agência pautava a diversificação institucional, sua privatização, assim como sua transformação em instituições terciárias, solapando-se o conceito de Universidade e sua tríplice missão, ensino, pesquisa e extensão (Banco Mundial, 1995), tendência expressa no *Decreto nº 3.860*, de 9 de julho de 2001 (Brasil, 2001). Vimos, então, uma acelerada privatização do ES, sua configuração como Educação Terciária e a dispersão da formação docente em uma miríade de formatos institucionais nos quais a modalidade EaD foi privilegiada. Esse direcionamento foi assumido pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) e manteve-se nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-?).

Tomando apenas a formação do professor para exame, constata-se que foi entregue aos interesses privatistas que ampliaram enormemente as vagas em licenciatura na modalidade EaD. Sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação viu-se assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro. Por meio dos microdados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2013) foi possível verificar que, dos 32.382 cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos, 31% (10.120) eram oferecidos por IES públicas; as IES privadas ofereciam 69% (22.262). Das 7.322.925 matrículas, apenas 25% (1.801.479) foram oferecidas pela rede pública; o exorbitante percentual de 75% (5.521.446) estava no setor privado.

No que se refere à EaD na área da Educação – licenciaturas e poucos bacharelados – as IES públicas apresentavam um baixo percentual de cursos nesta modalidade; dos 4.171 cursos, 91,7% (3.823) eram presenciais contra 8,3% (348) em EaD. A mágica acontecia no setor privado, no qual o número de cursos em EaD era pequeno, apenas 6,3% (240) de 3.821. Ou seja, 93,3% (3.581) dos cursos eram presenciais. Contudo, 45% (355.271) das 792.190 matrículas eram a distância. Na rede pública esse total correspondia a 16% (94.299) das 590.067. Conclusão inescapável: o professor brasileiro vem sendo expropriado de seu direito à formação consistente, paga-a e submete-se à modalidade EaD.

Malanchen (2007) assinala que entre 1995 e 2006 a EaD se fortaleceu de tal modo que não se pode mais tomá-la apenas como modalidade de ensino; ela tornou-se a principal estratégia de formação docente do Estado brasileiro em qualquer das esferas,

pública ou privada, tendência posta no governo FHC e não rompida no Governo Lula. De 2004 a 2006 abriram-se em torno de 100.000 vagas na EaD, período em que surgiram o *Programa Pró-Licenciatura* (2005) e a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (2005). Os números, em janeiro de 2007, de 35 IES privadas e 62 públicas envolvidas na formação docente à distância – e seu crescimento subsequente – foram facilitados pela política de flexibilização e diversificação do Ensino Superior, abrindo o esperado nicho de mercado para vários produtos que, interessantemente, foi denominado “democratização do Ensino Superior” e atendimento das necessidades docentes para a Educação Básica.

Mandeli (2014) verificou nos microdados do *Censo da Educação Superior 2013* (Brasil, 2013) que, após 2006, a esfera privada dominou as licenciaturas em EaD. De 2002 a 2012 cresceram em torno de 7.499,59%, enquanto na rede pública 217,06%; ou seja, em 2002 na rede pública existiam 34.322 matrículas em EaD e na esfera privada 4.489. No ano de 2012, na rede pública o número passou para 108.820 matrículas, enquanto na esfera privada passou para 341.146. Em 2013 a UAB ofereceu 28,49% das 449.966 matrículas em cursos de licenciatura na modalidade EaD; de 2005 para 2012 o crescimento percentual das matrículas via UAB foi de 116.441,82% (Mandeli, 2014).

Não bastasse esse crescimento vultoso da EaD no âmbito público, no nível privado foi pior, pois o governo não teve dificuldades em passar a formação do professor para a esfera privada, presenteada ainda com tudo o mais que esse movimento significava em termos de produtos a serem consumidos. Se nos detivermos na oferta de cursos e matrículas, o quadro já será complexo. Contudo, outros elementos precisam ser agregados para que ele se complete – lamentavelmente. Os microdados do Inep (Brasil, 2013) permitiram evidenciar quais IES privadas concentravam acima de 20 mil matrículas na área Educação, em 2013. Seis IES somente capturam em torno de 28,56% do mercado da formação docente, particularmente em EaD: Unopar-Kroton (9,25%), Unip-Objetivo (4,98%), Uniasselvi-Kroton (4,88%), Uninter (3,47%), Anhanguera/Uniderp-Kroton (3,215) e Unimes (2,86)². Dos 28,56%, 16% ficam com a Kroton Educacional – de quase um milhão de estudantes, ela detém uma média de 160 mil. Para completar: das 136.649 matrículas na área da Educação, 135.001 são em EaD (Brasil, 2013), espalhadas em todos

² Unopar: Universidade Norte do Paraná, Londrina, PR; Unip: Universidade Paulista, São Paulo, SP; Uniasselvi: Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Indaial, SC; Uninter: Universidade Internacional de Curitiba, PR; Anhanguera/Uniderp: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande, MS; Unimes: Universidade Metropolitana de Santos, SP.

os estados da federação. Divide a tarefa com parceiros internacionais e atua, desde 2007, na Bolsa de Valores.

Vemos, então, que o Estado desertou da tarefa da formação do magistério nacional e, organicamente articulado ao Capital, precisa objetivamente impedir que na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o professor.

14

Para concluir: o professor pensante

A tentativa execrável, e sempre malsucedida, de extinguir o pensamento humano para tornar o homem apenas corpo – quase máquina – foi tratado por Gramsci (1980) nos anos de 1930. O sonho taylorista do ‘gorila amestrado’, da transformação do trabalhador em um sujeito racionalizado incapaz de “filosofar” (Gramsci, 1966), não se revelou factível, embora a alienação humana tenha caminhado a passos largos. À pergunta “seria possível amestrar o professor?”, respondemos: não! Evidentemente, as faces da tragédia docente abordadas, não esgotadas, muito tristemente procuraram evidenciar o que está em jogo: amestrar o professor, instrumentalizando-o e buscando retirar-lhe a consciência de seu próprio trabalho. Isso explicaria, também, a violência simbólica e física contra ele, habitual no país, como o nível elevado de tensão face às perdas intermitentes que vêm sofrendo em termos de carreira, salários e condições de trabalho. A emergência contemporânea de um vigoroso espírito fascista e autoritário agudizou as contradições de classes da sociedade brasileira e se manifesta na violência que circunda os movimentos estudantis e docentes, sem descurar de tantos outros no cenário da luta por direitos políticos, sociais e culturais.

Tais contradições atingem diretamente a organização docente, pois os professores das redes públicas são chamados a pagar a conta dos acordos espúrios com o Capital que se refletem em redução salarial, não pagamento ou parcelamento de proventos, entre outras medidas, como a entrega da escola pública à saga privatista das Organizações Sociais. A situação objetiva dos professores da rede pública no Brasil é explosiva e disso tem certeza o Estado e OM. Um excerto de documento do Banco Mundial (World Bank, 1999) é exemplar:

Professores, e organizações locais, nacionais e internacionais que os representam, devem, portanto, ter a possibilidade de participar não só da implementação da reforma, mas também do desenvolvimento de novos programas. Como em todos os casos de consulta a sociedade civil, **no entanto**, as informações fornecidas, os pontos de vista expressos e os interesses representados pelos vários participantes **devem ser pesados na balança** – com a decisão final sendo uma questão política. Os interesses dos professores, como trabalhadores, têm que ser considerados na relação com os interesses proeminentes de alunos e seus pais, **como consumidores**.

Professores e sindicatos devem ser cooptados para a realização da reforma educacional pretendida desde os anos de 1990; devem ser chamados a colaborar para o “desenvolvimento de novos programas”, desde que subordinados aos seus “consumidores”; devem atender os consumidores sem saber de quem se tratam. A questão é simples: serão “pesados na balança” desconhecendo de quem é a balança³. O que está em jogo é o modo pelo qual os donos da balança definem as políticas a serem desenvolvidas pelo Estado, muitíssimas vezes contra o professor. O dono da balança é o Capital. A aliança entre governos brasileiros e o Capital, tanto com suas frações burguesas internas quanto externas, após os anos de 1990, patrocinou a mudança da política educacional, estratégica na manutenção da

atual fase experimentada pelo capitalismo – a de um movimento de acumulação que se processa sob a dominância da valorização financeira e que torna atraentes as periferias do sistema não mais como alternativas para a expansão industrial, mas como plataformas de ganhos rentistas. (Paulani, 2008, p. 143)

Os argumentos de Paulani (2008) evidenciam que a função estratégica da Educação não poderia ser reduzida aos supostos interesses do Estado percebido como acima dos interesses de classe – o que também evidencia porque era necessária a reconversão do trabalhador e do professor, assim como da instituição “escola”, reforçada por sua virada assistencialista (Evangelista & Leher, 2012) e pela entronização da sala de aula (Decker, 2015).

O percurso feito pretendeu evidenciar a posição do Capital como educador. Esclareça-se que tal educador não se restringe ao professor ou a qualquer outro tipo de educador individual. O Capital educador corresponde a um projeto pedagógico classista, burguês. Mézáros (2005, p. 44) afirma:

³ Um exemplo abjeto desse tipo de controle sobre a consciência e o trabalho do professor é o Projeto de Lei nº 867, de 2015, do deputado federal Izalci Ferreira (PSDB/DF), conhecido como Lei da Mordaça, que trata do Programa Escola sem Partido (na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados desde 06/04/2015).

quer os indivíduos participem ou não – por mais tempo ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Mészáros indica que esse é o plano no qual o ser humano pode lutar por sua auto-realização, alertando para o fato de que a transformação social, a superação da ordem do capital, demanda uma conceituação precisa no âmbito educacional, qual seja, “educação para além do capital” (Mészáros, 2005): “desde o início o papel da Educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado Capitalista que defende seus próprios interesses.” (Mészáros, 2005, p. 61).

Chegamos, talvez, à segunda parte do problema: quem é educado? Também este sujeito não pode ser restringido ao aluno ou ao professor; trata-se da classe trabalhadora ou, mais amplamente, na perspectiva gramsciana, das classes subalternas das quais professor e aluno fazem parte. Nosso empenho é, pois, entender o educador e o educado no âmbito das relações de hegemonia, de disputa de poder, de antagonismo de classe. O movimento educativo geral é o da produção de consenso, de formação de um modo de pensar o mundo. As políticas educacionais investem em ambos, no modo de pensar a escola e no de pensar o mundo. As contradições da relação capital-trabalho inscritas na disputa hegemônica estão sob a mira das agências do capital e do Estado para que não estourem sob a forma de sublevações, subversões ou revolução. O risco está presente e o fantasma insiste em continuar vagando. Montaño (2015, p. 23) assinala que

para além da óbvia repressão, é tanto a expansão de uma *racionalidade hiperdesarticuladora e fragmentadora da totalidade social ...*, como a *imposição de um “linguajar”* que ideologicamente leve a uma forma fetichizada e reificada de visão da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das reformas e mostrando-as como “vontade popular”.

O potencial de resistência do movimento de professores e de suas organizações precisa ser quebrado; o potencial de organização coletiva precisa ser destruído. Porém, o movimento grevista desencadeado apenas neste ano de 2016 – do qual são excelentes exemplos os de Florianópolis (Sintrasm, 2016) e Rio de Janeiro (Profissionais..., 2016) – alertam para um fato: a visão de que os professores e seus sindicatos devem dobrar-se à mera formação para o trabalho simples, à mera formação de mão-de-obra segundo

demandas das relações capitalistas de produção apenas para que o Brasil possa manter sua inserção subalterna nas relações imperialistas mundiais não encontra eco nesse movimento. Milhares de professores ainda não se entregaram. Há luta no *front*.

Referências

- Banco Mundial. (1995). *La educación superior: Las enseñanzas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf.
- Barreto, R. G. (2010). Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov.
- Barreto, R. G. (2011). A educação a distância no discurso da “democratização”. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, PR, v. 6, p. 43-55.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Brasil. (2001). Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jul. Recuperado de: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/101351/decreto-3860-01>.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da educação superior 2013: glossário*. Brasília, DF: MEC/INEP, jan. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_curso_censup_2013.pdf.

Brito, G. (2016). “Lula e o PT há muito se esgotaram como via legítima de um projeto popular”. Entrevista com Maria Orlanda Pinassi. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, SP, 16 mar. Recuperado de:

http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11498:2016-03-16-03-18-03&catid=72:imagens-rolantes.

Comandantes da batalha de 29 de abril “caem para cima”. (2015). *APP-Sindicato*, Curitiba, PR, 29 set. Recuperado de: <http://appsindicato.org.br/index.php/comandantes-da-batalha-de-29-de-abril-caem-para-cima/>.

D’Ávila, G. S. (2012). *Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Decker, A. (2015). A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

De Rossi, V. L. S. (2005). Mudança com máscaras de inovação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. Recuperado de: http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000300011&lng=pt&nrm=iso.

Encuentro Internacional de Kipus, la Red Docente de América Latina y el Caribe, 5. (2008). Lima. *Anais...* Lima: Kipus. Recuperado de: www.pucp.edu.pe/encuentro/kipus/.

Evangelista, O. (Org.). (2014). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin.

Evangelista, O. (2009). Rede Kipus e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 4., 2009, Cascavel. *Anais...* Cascavel, PR, Unioeste. Recuperado de: http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabcompleto_rede_kipus_reconversao_docente.pdf.

Evangelista, O. y Leher, R. (2012). Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, ano 10, n. 15, p. 1-29.

Evangelista, O. y Triches, J. (2009). Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. In: Jornadas internacionais de políticas públicas, 4., 2009, São Luís, Maranhão. *Anais...* Maranhão: UFMA. Recuperado de:
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/reconversao-alargamento-do-trabalho-docente-e-curso-de-pedagogia-no-brasil.pdf.

Evangelista, O. y Triches, J. Jovem professor: um forte! In: Silva, M. M. y Quartiero, E. M. y Evangelista, O. *Jovens, trabalho e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 277-316.

Gramsci, A. (1966). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1980). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Fontes, V. (2016). 'Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população'. Entrevistadora Cátia Guimarães. *EPSJV/Fiocruz*, Rio de Janeiro. Recuperado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=143>.

Lima, K. R. S. (2004). Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd.

Malanchen, J. (2007). *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Malanchen, J. (2015). *Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica*. São Paulo: Autores Associados.

Mandeli, A. de S. (2014). *Fábrica de Professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Martins, A. S. y Neves, L. M. W. (Org.). (2015). *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Montaño, C. (Org.) (2014). *O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”*. São Paulo: Cortez.

OEI. (2003). Plan de Cooperación: Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. In: Conferencia Iberoamericana de Educación, 13, Tarija. *Anais eletrônicos...* Tarija: OEI. Recuperado de: http://www.oei.es/xiiiicie_doc03.htm#1a.

Paulani, L. (2006). O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Lima, J. C. F. y Neves, L. M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, p. 67-107.

Paulani, L. (2008). *Brasil Delivery*. São Paulo: Boitempo.

Perez-Alfaro, M. et al. (2013?). *Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en educación infantil y la enseñanza fundamental en Florianópolis (BR-L1329)*: Propuesta de préstamo. Brasília, DF: BID. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345>.

Professor Temporário. (2009). *Vale a pena?* Recuperado de: <https://professortemporario.wordpress.com/2009/05/31/vale-a-pena/>.

Profissionais de educação protestam em frente à Alerj. (2016). *G1*. Recuperado de: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/profissionais-de-educacao-protestam-em-frente-alerj.html>.

Ratier, R. y Salla, F. (2010). Ser professor: uma escolha de poucos. *Nova Escola*, São Paulo, n. 229, jan./fev. Recuperado de: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas->

publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml.

Rodrigues, M. M. (2008). *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Seligmann, J. et al. (2012) *Estrategia del BID con Brasil 2012-2014*. Brasília, DF: BID, 4 abr. Recuperado de:
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36849321>.

Shiroma, E. O. (2000). A política de diversidade no Ensino Superior. *Avaliação*, v. 5, n. 4. Sorocaba, SP, p. 13-19. Recuperado de:
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1130&path%5B%5D=1125>.

Shiroma, E. O. y Evangelista, O. (2004). *A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador*. Florianópolis, SC: UFSC. Mimeografado.

Simionato, I. (2009). Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. *Katálysis*, Florianópolis, SC, v. 12, n.1, jan./jun. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802009000100006>.

Sintrasem. (2016). Prefeitura de Florianópolis responde ao movimento grevista com ataques, violência e mentiras. *SINTRASEM*, Florianópolis, SC, 11 mar. Recuperado de:
<http://www.sintrasem.org.br/content/prefeitura-de-florian%C3%B3polis-responde-ao-movimento-grevista-com-ataques-viol%C3%Aancia-e-mentiras>.

World Bank. (2010). *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2383>.

World Bank. (1999). *Human Development Network*. Education sector strategy. Recuperado de:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf.