

FORMAÇÃO HUMANA OU PRODUÇÃO DE RESULTADOS? TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA

ENEIDA OTO SHIROMA¹
OLINDA EVANGELISTA²

Resumo

A metáfora da “encruzilhada” foi usada por Fernando de Azevedo, nos anos de 1920, para obscurecer os diferentes interesses de classes sob o litígio “tradicionais e renovadores” e definir o sentido burguês da escola pública. A encruzilhada de classe, então elidida por Azevedo, permanece e a essencial relação Capital-Trabalho tem sido dissolvida na designação “rico e pobre”. O debate proposto refere-se à encruzilhada do trabalho docente: produção de resultados ou formação humana. Baseadas em análises de documentos educacionais de Organizações Multilaterais, do Aparelho de Estado e numa literatura nacional e internacional, problematizamos as políticas destinadas aos professores, como as de recrutamento, avaliação, formação e gestão. Objetivamos colaborar para o esforço de compreender o horizonte do trabalho docente: compromisso com a educação da classe trabalhadora, promoção da conrainteriorização do projeto burguês, desalienação, formação da consciência crítica nos cursos de formação docente e nas lutas sociais, construção de um projeto histórico a contrapelo das demandas capitalistas. Concluimos que os professores são combatidos porque podem ensinar crianças, jovens e adultos a pensar historicamente de modo que questionem as relações sociais capitalistas e possam se ver como arquitetos do futuro, tendo como norte outra ordem social.

Palavras-chave: Professor. Trabalho Docente. Política Educacional.

1 Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e doutorado sanduíche em Industrial Relations na London School of Economics And Political Sciences (1992). Realizou pós-doutorado na Universidade de Nottingham e na Universidade de Oxford. É Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina e vice-líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (2006-2008), Coordenadora do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação (2007-2008) e Editora Associada da Revista Perspectiva (2011- 2012)

2 Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Realizou Estágio Pós-doutoral na Universidade do Minho, Braga, PT. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina e Voluntária no PPGE-CED-UFSC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação docente, educação, política de educação e história da educação.

Abstract

HUMAN FORMATION OR RESULTS PRODUCTION? TEACHING WORK AT THE CROSSROADS

The metaphor of “crossroads” was used by Fernando de Azevedo, in the 1920s, to conceal the different interests of social classes under the dispute between “traditional and renovators” and to define the bourgeois sense of the public school. The crossroads of classes kept hidden by Azevedo still exists but the essential relationship Capital-Work has been diluted behind the blurred notions of “rich and poor”. The proposed debate in this paper refers to the crossroads of teacher’s work: producing results or human formation. Based on document analysis of the International Organizations reports, official State documents and on national and international literature, we discuss the recommendations for teacher policies, such as recruitment, assessment, training and management. We aim to contribute to the effort of understanding the teachers’ work horizon: the commitment to the working class education, promoting counter-internalization of the bourgeois project, desalienation, focus on developing critical consciousness in teacher training and in social struggles, aiming at building a historical project against the barbarism promoted by capitalism. We conclude that teachers have been attacked because they can teach children, youth and adults how to think historically, questioning the capitalist social relations and see themselves as able to design the future, searching for another social order.

Keywords: Teacher. Teaching Work. Education policy.

Introdução

Em 1926, Fernando de Azevedo coordenou um inquérito sobre a educação pública paulista sob os auspícios do jornal *O Estado de S. Paulo*. A segunda edição desse material ocorreu em 1957, sob o título *A educação na encruzilhada* (EVANGELISTA, 2002). Azevedo explicitou a questão que perpassara o famoso inquérito: nos finais dos anos 20 e início dos 30 do século XX, a encruzilhada na educação se traduziria na disputa entre as forças ligadas ao passado – tradicionais, oligárquicas, rurais – e as forças ligadas ao presente – modernas, industriais, citadinas. Subjazia à metáfora uma questão de fundo: que interesses deveriam ser atendidos pela escola pública? O autor procurou obscurecer os interesses da burguesia industrial na produção de uma política educacional, usando para isso a estratégia do deslocamento conceitual na análise da materialidade histórica, ou seja, procurou esconder os diferentes interesses de classes sociais sob o litígio “tradicionais e renovadores”. A encruzilhada, portanto, não dizia respeito a tal litígio, mas às tarefas de intelectuais orgânicos e Estado na imperiosa construção de um projeto escolar burguês de corte industrializante.

Articulava-se a formação de uma mentalidade operária afastada de seus interesses – classe perigosa, como afirmava Azevedo –, formação essa que

supunha um adequado preparo do professor em nível superior para docilizá-la. O professor foi considerado fundamental para a construção dessa mentalidade e sociabilidade.

As conexões entre o começo do século XX e o do XXI evidentemente não são imediatas. Contudo, recorreremos à ideia de encruzilhada para estabelecer algumas relações históricas atinentes à estrutura capitalista, as quais evidenciam um sentido aproximado para o termo nesses dois momentos, resguardadas as particularidades de suas conjunturas. Trata-se, no início do terceiro milênio, de perguntarmos: a que encruzilhada estamos expostos? E depois: qual o caminho a seguir diante dela?

Inúmeros intelectuais e o Estado, nos anos 20 e 30 do século passado, responderam segundo os interesses dominantes, da burguesia industrial, e da democracia, muito rapidamente transformada na ditadura estadonovista de Vargas. Atualmente, a encruzilhada então anunciada permanece em sua essência. Embora as forças litigantes apareçam muitas vezes dissolvidas na designação “ricos e pobres”, é a relação Capital-Trabalho que está em questão. Governos e intelectuais orgânicos burgueses respondem de forma articulada com o capital. De um lado, dos “ricos”, reestruturaram a economia, privilegiaram o capital financeiro, apostaram na exportação de *commodities* e alcançaram a sétima posição na economia mundial (MARS, 2015); de outro, dos “pobres”, atualizaram as políticas sociais, criaram programas de combate à pobreza, retiraram direitos, baixaram salários, exibindo, em 2014, a 79ª posição (BRASIL..., 2014) no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU). No âmbito educacional, brotaram medidas e ressignificações de outras, tendo em vista formar o “cidadão proativo, empreendedor, empoderado”. Voltamos à encruzilhada do trabalho educativo – produção de resultados ou formação humana – e ao problema deste artigo: que rumo tomará o trabalho docente?

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteado

reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho. Não nos iludamos, pois, com o número de programas de formação docente em andamento. As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de “conhecimento”. Esse aparente contrassenso expressa recomendações de Organizações Multilaterais (OMs) para se atingir a qualidade da “educação de classe mundial”, reduzindo-se os gastos com a contratação de professores. Neste artigo, problematizamos a criação de políticas que demandarão mais professores e as formas escolhidas para recrutá-los, assim como o discurso da qualidade adotado para justificar as políticas de formação e avaliação docentes. Destacamos a dimensão política das avaliações em larga escala, o uso de seus resultados como ferramenta de gestão, tendo em vista oferecer elementos para a compreensão das “placas” intencionalmente trocadas nas encruzilhadas para confundir os que caminham para a docência.

Precisa-se de professores, mas se aceita para professores

Trabalho, formação e carreira docentes foram objeto de reformas educacionais que vicejaram nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998/1999-2002) e agudizaram-se, em alguns casos, nos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2006/2007-2010).

Conquanto anunciadas como ampliação do direito à educação, algumas políticas – como as de Inclusão (GARCIA; MICHELS, 2011), Educação Integral (ALGEBAILLE, 2009, 2013), Ensino Fundamental de nove anos e ampliação da Educação Básica obrigatória dos quatro aos 17 anos (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011), reforma dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifets) (AZEVEDO; COAN, 2013) e expansão do Ensino Superior (SGUISSARDI, 2008) – receberam críticas de pesquisadores que assinalaram a falta de discussão com a sociedade e o não provimento do financiamento, de condições infraestruturais e de pessoal adequados. A despeito dos alertas e das críticas públicas, tais medidas foram total ou parcialmente implantadas, tendo impacto direto sobre a demanda de novos docentes. Estes se tornam um problema, em particular quando estatísticas informam que há déficit de professores.

No cenário internacional, elevam-se os índices de abandono da profissão. Na Inglaterra “cerca de 30% dos professores deixam a profissão nos primeiros cinco anos. Os governantes clamam pela fórmula capaz de estancar essa ‘hemorragia’ da profissão” (BUBB, 2004, p. 9). Diante do aumento da demanda e simultânea escassez de professores, publicações de OMs expressam a preocupação em incrementar a atratividade da carreira docente sob o lema “atrair e reter

professores eficazes” (OCDE, 2006). Tal argumentação leva a crer que os professores “são parte do problema por causa do despreparo, do corporativismo, da acomodação a uma carreira que expulsa os melhores” (MELLO, 2005, p. 26). No Brasil, pesquisas informaram que decresce o interesse dos jovens pela profissão docente (UNESCO; GATTI; BARRETTO, 2009). A esse coro juntou-se a voz da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE-PR) que, em abril de 2015, proferiu a seguinte pérola:

professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação (BRASIL, 2015, p. 16).

Para evitar o anunciado apagão de professores, saídas emergenciais foram providenciadas, entre as quais o aumento da oferta de cursos rápidos, incluindo a Educação a Distância (EaD), majoritária e escandalosamente oferecida pela esfera privada. No Colóquio Formação dos Professores da Educação a Distância, por ocasião da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, o Secretário da Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC) naquele momento, Carlos Eduardo Bielschowsky, afirmou que o Brasil estava operando “uma mudança significativa no quadro da educação brasileira, dando [aos] professores uma oportunidade de formação” (BRASIL, 2010). Em 2007, o MEC lançou o documento *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*, no qual afirma: “Não dá para enfrentar a falta de professores no Ensino Médio sem colocar na agenda os novos meios de comunicação, principalmente devido ao grande *déficit* atual e às dimensões continentais do Brasil, mas é preciso verificar e garantir o sucesso e a eficiência desses métodos.” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 22).³ Além disso, presenciamos a reconversão institucional dos Ifets em agências de formação docente, estimulados a criar instantaneamente cursos de licenciatura, especialmente nas áreas das ciências em função dos interesses econômicos.

Governos enfrentaram o desafio com a saída mais fácil, rápida e econômica, recomendada por OMs, a contratação em larga escala de professores de baixo custo (*cheap teachers*) indicada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (BUCKLAND, 2000) e de “paraprofessores” (*para-teachers*) (BWP, 2013).

3 O relatório do MEC indica, entre as soluções para a falta de professores no nível médio, contratação de profissionais liberais para a docência, aproveitamento de licenciandos, bolsas de estudos em escolas privadas, incentivo para retardamento de aposentadorias de professores e para aposentados voltarem à docência, contratação de estrangeiros em disciplinas específicas e uso de teleaulas (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

A expressão “paraprofessores” designa os sujeitos que trabalham temporariamente na escola e que são apresentados pela International Development Association (IDA) do Banco Mundial (BM) como solução para a dramática falta de professores habilitados em muitos países. Não são profissionais, têm baixos níveis de formação e, embora não possuam habilitação para exercer a docência, atuam como professores (BWP, 2013). No Brasil, podem ser considerados paraprofessores aqueles admitidos sem processos públicos de seleção, que se multiplicaram em função dos programas assistencialistas, caso do “Mais Educação”, insuflados para manter alunos nas escolas – fora das ruas, portanto – executando atividades variadas, muitas vezes desvinculadas das propriamente pedagógicas. Esses novos sujeitos que transitam na escola – oficinairos, tutores, monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos.

O contingente crescente desses sujeitos na escola representa um assalto à qualificação docente. Por vezes, mesmo docentes habilitados são mantidos no quadro civil, com remuneração e carreira distintas daqueles do quadro do magistério. Desse modo, participam da divisão do trabalho pedagógico como ajudantes de professores, assumem diversas tarefas e, não raro, a própria docência, permanecendo formalmente como paraprofessores. Esse expediente amplia o leque das formas contratuais, da remuneração e das garantias trabalhistas, aprofundando ainda mais as fissuras da categoria docente. Em acréscimo aos problemas indicados, esse procedimento nutre a proliferação de parcerias público-privadas sob a justificativa falaciosa da busca por qualidade de ensino. A ingerência na educação de Organizações Não Governamentais (ONGs) e o crescimento das parcerias entre fundações e institutos de empresas privadas com escolas públicas propiciou condições para o surgimento e aceitação do “paraprofessor” e da precarização do trabalho docente.

Paradoxalmente, a utilização de um diversificado rol de trabalhadores voluntários ou sub-remunerados e subformados coincide com o aumento das exigências de qualidade e das cobranças sobre as escolas e professores. Os últimos são chamados a responder pelos resultados de aprendizagem dos alunos, mormente nas avaliações externas. Governantes, gestores, empresários e OMs – como o BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

(Talis), pesquisa sobre professores – compilam informações, avaliam e traçam estratégias para a educação de vários países.

Considerando o processo de mundialização do capital, a descentralização da produção e a inter-relação de mercados, as demandas dos capitalistas por força de trabalho qualificada que viabilize a inovação de produtos e processos extrapolam as fronteiras nacionais. Uma das formas de cumprir tais demandas seria melhorar a educação por meio de avaliações padronizadas, para que alcancemos uma suposta “educação de nível mundial”.

1 “Educação de nível mundial”: orientações internacionais nas políticas locais

No contexto da globalização – necessidade aparentemente iniludível – e da ampla circulação internacional de modelos educacionais, o BM (2010) lida com o conceito de “educação de nível mundial” (*world class education*). Trata-se de um conceito operacional para justificar a necessidade de avaliação da educação no planeta. Sua aparente universalidade oculta as particularidades das políticas e processos educativos em diferentes países assentados nos interesses econômicos e políticos que balizam a divisão internacional do trabalho. No caso brasileiro, apresenta ufanista avaliação da política educacional dos governos FHC e Lula e prescreve tarefas para o Estado nos próximos dez anos: formação e gestão dos docentes para monitorarem o preparo da próxima geração de trabalhadores.⁴ O Banco (2010) é explícito em suas indicações para o sistema educacional brasileiro: elogia programas inovadores, iniciativas do setor privado, inversões em novas tecnologias; identifica carência de pesquisas de custo-efetividade para orientar investimentos e políticas na área; ressalta que Minas Gerais, Pernambuco e o município do Rio de Janeiro, locais em que patrocina projetos, oferecem bons exemplos de novos enfoques, especialmente na educação secundária: o equilíbrio entre o conteúdo acadêmico e o vocacional. Além disso, recomenda que o Brasil avance na implantação de

estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo

4 O mesmo documento de 2011 do BM indica que existem dados demonstrativos de que o mercado de trabalho no Brasil precisa desenvolver as “habilidades do Século 21” para a formação da próxima geração de trabalhadores. O país estaria diante de um desafio crítico na próxima década: formar trabalhadores com “capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros”, além de desenvolver a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. Desse modo, o sistema de educação básica enfrentaria a urgência de aumentar a aprendizagem estudantil. O lema “Educação para Todos” foi substituído por “Aprendizagem para Todos” (BANCO MUNDIAL, 2011).

e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, por meio da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local). (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7-8).

Na *Estrategia de Educación 2020* (BANCO MUNDIAL, 2011), a agência ressalta que os resultados do Brasil no Pisa estão aquém dos de outros países da América Latina. Essa constatação foi usada para a proposição de novos mecanismos de gerenciamento que pudessem produzir mudanças inclusive no conceito de “sistema educativo”. A estratégia sugere que o conceito seja ampliado, incluindo oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, a serem financiadas pelo Estado ou por entidades particulares, empresas privadas, organizações comunitárias e religiosas. O novo conceito incluiria programas formais e não formais de ensino ou qualificação, professores, capacitadores, administradores, empregados, usuários, normas, regulamentações e políticas, ademais de recursos e mecanismos financeiros. Com esse novo conceito, alinhar-se-iam o “bom governo, a gestão e as normas financeiras e os mecanismos de incentivos sob a alegação de, com isso, gerar educação para todos”. A proposta é simples: mudar as relações de responsabilidade entre os envolvidos, avaliar e dar continuidade ao que vem dando certo. “Tais mudanças estão atreladas à ajuda técnica e financeira do Banco.” (BANCO MUNDIAL, 2011). Coloca-se aqui, pois, a mudança do conceito de “sistema público de ensino” para “sistema de ensino”, mudança aparentemente sutil que oferece as condições para a transferência de recursos públicos para instituições privadas. Essa tendência aparece claramente formulada no documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE-PR), na Iniciativa número 8, a qual sugere, como saída possível para os problemas em pauta, o “aproveitamento de instrumentos jurídicos como as Organizações Sociais e as Sociedades de Propósito Específico [...]” (BRASIL, 2015, p. 23), desdobramento da Lei das Parcerias Público-Privada, nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

A adoção dessas recomendações pelos Estados-nações não se deve apenas aos processos de imposição externa, mas também ao acolhimento seletivo de políticas internacionais pelos governos nacionais (SCHRIEWER, 2003). Interesses estrangeiros – formulação sob a qual se escondem os interesses do grande capital – associam-se a interesses nacionais, fortalecendo-se os processos internos de apropriação ativa de projetos educacionais e sua difusão.

Consideramos relevante observar a atuação dos intelectuais nesse processo. Vinculados a OMs, integram redes de formulação de políticas públicas na arena internacional, participam da elaboração de políticas globais e locais, constroem mercados e pautam agendas. Atuam, portanto, na elaboração e difusão de um projeto político e econômico para o qual transformar valores, crenças e incutir novas expectativas e modos de ser e “viver junto” é necessário. Pesquisar o conteúdo dessas proposições, como são apropriadas pelos Estados nacionais, reelaboradas, e o engajamento das burguesias nacionais na divulgação e consolidação dessas propostas permite entrever o projeto educativo do capital (SHIROMA, 2012).

Redes políticas regionais, formadas por *experts* e lideranças influentes, exercem uma função estratégica como correia de transmissão em dois sentidos: na difusão de recomendações de OMs nos países e na captação de informações nacionais para as agências internacionais (SHIROMA, 2013; LIMA, 2007). Atuando bilateralmente, as redes regionais conseguem recepção ativa em âmbito nacional, harmonizando interesses internacionais e locais. No interior desse movimento, em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e sua Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) convocaram *experts* de cinco países, dentre eles o Brasil, para definirem critérios e orientações para a elaboração de políticas docentes na América Latina e Caribe no âmbito do programa *Professores para uma Educação para Todos*. No Estado da Arte elaborado, a equipe ressaltou a débil qualidade dos cursos de formação docente e sua insuficiente regulação, do que derivou a proposta de criação de um sistema de acreditação das instituições formadoras. No que tange à formação continuada, recomendou a

definición consensuada y validación de marcos de la buena enseñanza y estándares para el desempeño profesional de los docentes, que sirvan como referentes para su desarrollo profesional al mismo tiempo que para la evaluación de su desempeño (UNESCO, 2012, p. 126).

Esse intento tão estratégico para o capital – controle da formação e do trabalho docentes – não pode ser negligenciado nos debates sobre emancipação social. Considerando as necessidades de reprodução do capital nele contidas, criticamos a abordagem instrumental da Educação como um meio – um recurso para a viabilização do projeto histórico capitalista – e a tentativa de intervir no trabalho docente por meio da avaliação de resultados, gerando um processo de reificação, ademais de produzir uma indébita e vergonhosa expropriação do conhecimento e do saber-fazer⁵ dos professores. Embora denominados “protagonistas da reforma” (ALVES, 2011), professores e seu trabalho são, ao

inverso, alvo privilegiado das políticas educativas de controle nas últimas décadas.

2 Atacar a má qualidade da educação combatendo os docentes

Os debates de OMs na década de 1990 prenunciaram um futuro ameaçador. Seria necessário à humanidade enfrentar múltiplos riscos, crises, incertezas; a humanidade seria salva pela mitificada “educação do século XXI” (DELORS, 1998). Entrementes, políticos, articulistas, empresários e mídia – postados sobre esse cenário – desfiaram a ladainha do anacronismo da formação docente, dos currículos, dos cursos, dos métodos de ensino, criticando sem peias a conjecturada obsolescência do professor (RODRIGUES, 2006). Considerado “ultrapassado”, foi caricaturizado como despreparado, incompetente para usar e ensinar a lidar com as novas tecnologias, tão inadequado aos novos tempos que deveria ser descartado ou reconvertido.

O projeto de (re)formação de professores não se restringia à formação inicial, seria implementado ao “longo da carreira” por três vias principais: 1) pela “cantilena” da qualidade da educação; 2) pelas políticas de formação e reconversão docente; 3) pela contratação de temporários e paraprofessores; e 4) pelas práticas de monitoramento do trabalho docente.

2.1 A armadilha da “cantilena” da qualidade da educação

Discursos, por si, não mudam a realidade, mas portam concepções de mundo, são veículos de ideologia. Colaboram para ressignificar conceitos, oferecem interpretações, orientam práticas, norteiam reflexões dos homens sobre si mesmos e a realidade. Fiquemos, pois, atentos para o uso dos termos eleitos como mote das reformas: qualidade, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, transparência, responsabilização, aprendizagem, justiça, desempenho, inovação, criatividade, entre outros vocábulos com “aura positiva” (CONTRERAS, 2002). A adoção desses *slogans* no discurso sobre educação é

5 Uma das propostas do BM (2011) é a de *maximizar o impacto das políticas públicas federais e aproveitar o “laboratório de ação educacional” brasileiro* (Laeb), expressão por ele cunhada. Por meio da observação atenta de “laboratório”, seria possível avaliar o impacto de programas inovadores e promover políticas e práticas com base nas evidências coletadas *nas práticas docentes*. Para a agência, essa é uma chance ímpar de estudar reformas e programas de modo sistemático, tornando o Brasil “um dos melhores laboratórios mundiais para gerar evidências globais sobre ‘o que funciona’ na educação”. Para tanto, o governo federal deveria incentivar e disseminar tais experiências exitosas, avaliando seus impactos rigorosamente como um caminho mais rápido para se atingir “uma educação de nível mundial” (BANCO MUNDIAL, 2011). Realiza-se aqui o que antes se expôs: o Laeb configura-se como uma excelente estratégia de expropriação dos saberes docentes, que ainda pode contar com a benevolência de muitos professores que querem fazer de suas boas práticas um modelo nacional, quiçá mundial.

crucial para a construção de consensos em torno das reformas educacionais e nos coloca em um terreno ardiloso em que, para criticá-la, inúmeras vezes somos obrigados ao uso dos mesmos termos, pois defender seus antônimos seria inviável.

Contrapor-se às políticas de governo organizadas em torno de vocábulos como os referidos é missão difícil; obriga-nos a discutir suas contradições, mostrando que tais metas e princípios exigem explicações dos múltiplos significados que assumem. Não se trata, portanto, de defender o oposto simplesmente, pois um discurso estruturado em torno de *slogans*, palavras com forte carga positiva, faz dos desalinhados verdadeiros “inimigos da nação”. O discurso construído com bordões é sedutor, mescla-se com o senso comum, favorecendo a formação de consensos necessários à efetividade da política. Assim, o discurso calcado em *slogans* é utilizado como tecnologia de governo, na medida em que visa emudecer os divergentes, promovendo a “gestão dos silêncios” (CARVALHO, 2009) aplicada aos oponentes do projeto hegemônico capitalista. A gestão do silêncio se espalha por todas as esferas humanas, atingindo não só o tempo de trabalho, como também o sistema de lazer e outros poros pelos quais o sujeito histórico insiste em respirar.

Para escaparmos dessa armadilha, é necessário recorrermos a outros referentes para explicar o sentido dos termos nos projetos societários em disputa. A opção metodológica para enfrentar esse desafio talvez seja reconstruir os sentidos históricos dados pelo capital para a educação e seus professores, para depois desconstruí-los criticamente. Lembramos Chauí (1980, p. 25): “quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contra discurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava”. É justamente o conhecimento que permite romper o silêncio e fertilizar a reflexão crítica sobre o real que se tenta extirpar da formação docente para torna-la mais aligeirada e rarefeita, mais funcional ao capital. Cabem aqui as palavras de Florestan Fernandes (1981, p. 8): “O debate terminológico não nos interessa por si mesmo. É que o uso das palavras traduz relações de dominação.”⁶

Boa ou má, a qualidade da educação é uma produção social. A qualidade da escola que temos foi produzida historicamente nos marcos do projeto burguês que agora busca reverter a formação e o trabalho docente e a função social da escola para que se adequem às novas bases materiais no que tange à produção de

6 Fernandes (1981, p. 8) exemplifica essa posição analisando a palavra “revolução” tal como usada para descrever o golpe civil-militar de 1964: “O marco de 1964 (completado pelo apogeu a que chegou o golpe em 1968-1969) ilustra muito bem a natureza da batalha que as classes trabalhadoras precisam travar no Brasil. Elas precisam libertar-se da tutela terminológica da burguesia (isto é, de relações de dominação que se definem, na área da cultura, como se fossem parte do ar que respiramos ou ‘simples palavras’). Ora, em uma sociedade de classes da

novas competências técnicas, atitudinais e consciências domesticadas que enxerguem a selva tecnológica, mas não o “labirinto do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001). Nesse contexto, formar uma legião de “guias perdidos” não é paradoxo, é estratégico.

2.2 Aos professores, a formação rarefeita

Seguindo a racionalidade da *lean-production*, os cursos de formação de professores, como dissemos, estão ficando mais ágeis, flexíveis, enxutos, perdendo conteúdo e identidade. A gestão do conhecimento, de sua produção e sua difusão pelas corporações, a racionalização da formação via expansão da EaD e os procedimentos da formação customizada orientada pela relação custo-benefício são contrafaces do fenômeno da expansão privatizada e da internacionalização do Ensino Superior (ES) que atingem a formação docente. Colaboram para essa (de) formação docente os editais lançados amiúde pelo Estado, forma de cooptação de intelectuais nas universidades e privatização via contratos de gestão.

As diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), reduziram a carga horária das disciplinas teóricas para ampliar as das práticas e gestão. As Tecnologias de Informação e Comunicação colaboram com a instrução programada e tutores econômicos a produzir o ensino eficaz e a formação em massa de “professores de resultados”. Como sabemos, essas medidas foram impulsionadas pela abordagem gerencialista, que apresenta representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções:

Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. [...] Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, ‘estratégia’ e ‘implementação’, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins. (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 148).

De preocupação dos gestores, a elevação dos indicadores educacionais tornou-se manchete na mídia, alvo de “compromissos” e consenso nacional. Atingir metas tornou-se a grande meta da educação.

periferia do mundo capitalista e de nossa época, não existem ‘simples palavras’. A revolução constitui uma realidade histórica; a contrarrevolução é sempre o seu contrário (não apenas a revolução pelo avesso: é aquilo que impede ou adultera a revolução). Se a massa dos trabalhadores quiser desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, ela tem de se apossar primeiro de certas palavras-chave (que não podem ser compartilhadas com outras classes, que não estão empenhadas ou que não podem realizar aquelas tarefas sem se destruírem ou sem se prejudicarem irremediavelmente). Em seguida, deve calibrá-las cuidadosamente, porque o sentido daquelas palavras terá de confundir-se, inexoravelmente, com o sentido das ações coletivas envolvidas pelas mencionadas tarefas históricas.”

Embora acolhidas em maior ou menor grau pelas instituições formadoras, as novas diretrizes exerceram significativa influência para a reconversão da formação inicial de professores em nível nacional. Cabe ressaltar que os professores estão sendo criticados e monitorados não só pelo que lhes falta de qualidade, mas também pelas qualidades que possuem, perceptível nos ataques a cursos de licenciatura de universidades que não abrem mão da teoria na formação de professores.

Para monitorar e aferir a formação adquirida em nível superior, os professores são avaliados de múltiplas formas. Além do Exame Nacional de Cursos Superiores (Enade), por meio da Portaria nº 3, de 2 de março de 2011 (BRASIL, 2011), foi-lhes endereçado mais um exame, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011). A preparação e a avaliação dos professores não cessam aí; ficarão expostos à (con)formação *no* e *pelo* trabalho por meio da instabilidade do vínculo temporário e de várias práticas de monitoramento, como a gestão de resultados.

2.3 Na análise de custo-benefício, ACT é a opção

A admissão exagerada de professores em caráter temporário, além de terceirizados e CLT, expressos nos microdados coligidos no *Censo da Educação Básica 2012* (BRASIL, 2013), revela a precarização dos contratos de trabalho de boa parte dos docentes brasileiros.⁷ Dentre as redes estaduais de ensino, o Espírito Santo (ES) é líder na contratação de docentes temporários, com 71%, seguido do Mato Grosso (MT) (66%), Acre (AC) (64%), Mato Grosso do Sul (MS) e Santa Catarina (SC), ambos com 60%. Na etapa da Educação Infantil, quase todos os estados contam com algum percentual de docentes terceirizados e contratados via CLT. Se considerarmos as funções docentes nas séries iniciais, SC se destaca com o menor percentual de docentes efetivos, 48%, seguido de MT e AC, que possuem menos da metade de docentes efetivos. O índice se repete em SC nas séries finais, mas a situação é mais grave nos estados do AC, com 62% de professores temporários, MT (60%) e ES (57%). Na etapa do Ensino Médio, a situação pior é a dos docentes do ES (63%), MT (62%) e MS (59%), mas também é precária no AC e SC, onde apenas metade dos docentes é efetiva. No que tange aos contratos de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa do Ensino Fundamental, AC e SC lideram com 75% e 72% de temporários, respectivamente, seguidos de MT, ES e MS. Em SC, 83% dos docentes da EJA na

7 A sistematização dos microdados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi realizada, para este texto, por Rafael Pereira, servidor técnico-administrativo do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Segundo Pereira, os paraprofessores não aparecem nos registros do Inep (2013).

etapa do Ensino Médio são temporários. Além dos citados, ES, MT, MS, AC, Alagoas (AL) e Ceará (CE) apresentam mais da metade dos contratos em caráter temporário. Na Educação Profissional, os casos gritantes são do Amazonas (AM), com 79% de temporários. Como denunciam os números do próprio Governo Federal, tais docentes trabalham nas escolas públicas de Educação Básica marcados pela instabilidade, insegurança, baixos salários e precárias condições de trabalho.

Tomados por incertezas, os professores são cobrados, taxados de anacrônicos, acomodados e incapazes para operacionalizar a educação da próxima geração pensada sob os limites dos interesses capitalistas.

Os microdados do último *Censo da Educação Básica* (BRASIL, 2013) evidenciam que, expostos à rotatividade de 70 e até 80%, os professores não poderiam, sequer, ser os “protagonistas das reformas” – ou seja, implementar a reforma tal e qual –, como quer a política educacional vigente. Esse quadro, alarmante, está na contramão da profissionalização, esvaziando de sentido e finalidade formativa a prática social realizada na instituição escolar. No que tange às funções docentes no Magistério, os dados revelam que Mato Grosso do Sul e Mato Grosso se destacam como os piores estados em termos de contratos temporários, respectivamente com 91% e 83%. A imensa maioria dos professores possui esse tipo de contrato, fazendo com que, na região Centro-Oeste, apenas 10% dos docentes do Curso Normal em Nível Médio sejam efetivos; 90% possuem vínculos precários. Na região Nordeste, os piores índices estão no Ceará (65%) e Sergipe (51,5%). Na região Sul, Santa Catarina é o estado com menor percentual de docentes efetivos nessa etapa, 47,7%, ou seja, mais da metade é contratado “A Caráter Temporário” (ACT). Segundo dados da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE) de 2013, a Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), não é respeitada por sete estados e outros 14 não a cumprem integralmente, o que inclui a não concessão de hora-atividade, que deve representar no mínimo um terço da jornada de trabalho do professor. Em suma, a lei sancionada em 2008 só foi implantada em cinco estados⁸ da federação e tenta-se responsabilizar os professores pela qualidade da educação nacional. Esses dados ficam propositadamente obscurecidos, e os questionamentos, esquecidos nos etéreos discursos sobre qualidade. Obviamente, ao se produzir avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, não se mencionam as condições precárias em que se encontra parte substantiva do magistério nacional.

As condições abusivas a que estão submetidos os professores só podem ser entendidas escapando-se da esfera do aparential e imiscuindo-se nas relações

8 Segundo a CNTE (2013), apenas Acre, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Tocantins cumprem a lei na totalidade.

estruturais que determinam esse fenômeno, isto é, do ponto de vista de Cardoso (1996, p. 107), lastreada nas reflexões de Florestan Fernandes, a “condição heteronômica”, política, social e econômica na qual o Brasil se encontra. A autora assinala que a “condição heteronômica é global, sendo que nela é a dependência econômica que responde fundamentalmente pela heteronomia” (CARDOSO, 1996, p. 109). Assim, é impossível pensar-se as políticas educacionais nacionais e internacionais fora das relações de dependência do Brasil. Evidentemente, essa situação atinge o coração da escola, posto que se trata de responder, em seu interior – pela formação dos professores e dos alunos –, às demandas postas pelo grande capital.

Talvez possamos concluir que a concepção de autonomia brandida das entranhas do capital não se preste a pensar o trabalho do professor como autônomo nem o aluno como capaz de desenvolver autonomia. Como no caso do protagonismo, a autonomia aqui é ressignificada e, usada como *slogan* tal qual o protagonismo, só pode ser entendida em termos de subalternidade. Cardoso (1996, p. 115), na esteira de Fernandes, assinala que a ordem social constituída pelo capitalismo em nível mundial, “por meio do exercício de hegemônias dos seus centros dinâmicos, organiza no próprio plano internacional a ordem social local das economias assim tornadas dependentes”. Para a autora, há um bloqueamento da

[...] possibilidade de construção de um processo cultural dotado de dinamismo próprio. Não é, portanto, somente a ação voltada para a autonomização que é obstaculizada, mas a própria criação intelectual espontânea ou, sob outra perspectiva, a consciência da própria situação (CARDOSO, 1996, p. 116).

Os professores não estão infensos a esse processo. A formação rarefeita dos educadores das futuras gerações tem aí uma de suas traduções. Outra manifestação desse processo cultural encontra-se na exaltação da meritocracia e da suposta comparabilidade dos resultados de seu trabalho.

2.4 Comparação como estratégia de governo

A avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas carreiras e remuneração. A meritocracia, a avaliação de desempenho e a política de bonificação vigente em alguns estados promovem o fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista

inibir sua organização sindical. Dessa forma, a comparação de resultados é adotada como ardilosa ferramenta de governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo que sua autonomia é discursivamente reiterada.

A saga avaliativa tem seu corolário na festiva publicação dos resultados dos testes internacionais, nacionais e até locais, pois gestores municipais resolveram criar provas para avaliar suas próprias redes, caso da Prova Floripa, em Santa Catarina. Comparam-se indicadores escolares sem mencionar, obviamente, as condições objetivas em que foram produzidos nem as condições de trabalho dos professores em contextos tão distintos. A pseudoneutralidade da lida com índices como expressão da qualidade da educação produz um fetiche. A espetacularização dos resultados ofusca reflexões sobre quem avalia, o que é mensurado, com que finalidade se avalia, que uso é feito dos resultados da medição. A intenção inspiradora da noção de “educação de nível mundial” do BM (2011) não é a de igualar a educação no globo, mas a de estabelecer parâmetros e produzir índices que permitam enquadramentos, competições e ofereçam justificativas atualizadas e “tecnicamente autorizadas” para explicar as desigualdades socioeconômicas por meio da educação. Ou seja, numa inversão ideológica, apresentam as desigualdades econômicas como dependentes da eficácia da escola – quando se trata do contrário. Essa racionalização alimenta novas formas de governar a educação, tanto na esfera nacional quanto supranacional, a exemplo da *evidence-based policy-making*, em que OMs assumem papel destacado como prepostas do Capital.

As “evidências” obtidas por sistemas e aplicativos para inserção e gestão de informações obliteram a autonomia. A entrada dos dados é descentralizada por escola, mas o acesso a eles é centralizado, permitindo ao gestor selecionar quais usará como evidência, como indicador dos critérios de avaliação. Nessa “eficaz” gestão a distância, a frieza dos indicadores sonega o suor derramado para produzi-los. A adoção de uma mesma régua para todas as escolas, supostamente, daria o mesmo tratamento aos “diferentes”, fazendo justiça ao premiar os “melhores”. O jogo construído é óbvio: a consecução de objetivos e metas estabelecidos externamente às escolas é monitorada continuamente, e os resultados ostentados sob os holofotes da mídia forjam na opinião pública uma determinada noção de “qualidade da educação” e do sistema necessário a produzi-la. A heteronomia movida pela “ajuda” e avaliação externas contribui sobremaneira para a reconversão docente.

Gestão do conhecimento e do fazer docente se viabilizam por várias formas de controle, sustentadas por elementos técnicos (*softwares*, plataformas, testes, avaliação, monitoramento, análises) e simbólicos (discurso da qualidade e democratização da educação, regras a que os sujeitos e instituições educacionais

devem se conformar de modo a receber apoio, legitimidade, recompensas, reconhecimento) (CARVALHO, 2009). A oferta de prêmios, bônus ou gratificações pelo alcance de metas tem sua face exposta: o corte de verbas, sanções, exposição pública vexatória pelo fracasso, indicando a desqualificação do professor. Essas medidas constrangedoras produzem efeitos diversos. Podem aguçar a resistência e repulsa às medições arbitrárias e o uso dos resultados para punição e segmentação dos professores, mas também podem acirrar a autointensificação do trabalho. Podem gerar cobrança entre pares no interior da escola, com a horizontalização do conflito, entre outras implicações. Elevar os indicadores está se tornando, em poucos anos, o objetivo maior das escolas, que sutilmente vão sendo transformadas “de fora para dentro”, por ingerência anunciada no documento *Rumo a 2022* do movimento Todos pela Educação (2006, p. 25).

Cabe lembrar que a “qualidade internacionalmente referenciada”, custosa, que submete a todos – alunos, professores, escolas – à avaliação “ao longo da vida”, é um lucrativo negócio às corporações que vendem tecnologias e serviços, especialmente às esferas da administração pública. Se olharmos pelo aspecto da mercantilização dos serviços educacionais, veremos que a corrida por metas e elevação de indicadores movimentou um mercado lucrativo de cursos de formação docente, material didático, consultorias, tecnologias de gestão, assessorias e corretagem de informações educacionais. Proliferou, ademais, a venda de “Sistemas de Educação” por grandes empresas, como é o caso do Grupo Positivo e dos sistemas apostilados privados que garimpam convênios com escolas particulares e, ardidamente, com redes públicas de ensino.

Esse nicho de mercado globalizado promove o repasse de dinheiro do público para o privado e sustenta a denominada consultocracia, segundo expressão de Robertson (2012). Temos que indagar: toda essa parafernália de inspeção, medição e comparação de indicadores internacionais leva a que resultados, além de sangrar recursos públicos? No que tange às implicações políticas, vemos que a noção de responsabilização (*accountability*) tem sido amplamente adotada como estratégia de embaralhar os compromissos. Os governantes e empresários adotaram tal discurso exigindo que professor e equipe gestora da escola se responsabilizassem não só pelos resultados dos alunos nas avaliações, como também por sua situação futura de inserção profissional.

O consentimento ativo é buscado por meio de pactos, alianças e compromissos burgueses tendo em vista produzir um amálgama de interesses comuns, tentando inviabilizar toda forma de consciência das classes subalternas. Partindo da capciosa ideia de relação direta entre escolarização e colocação no mercado de trabalho, nutriu-se um senso comum que sugere que o desemprego decorre da baixa qualidade da escola, ocultando, naturalmente, a

crise estrutural do capital e suas flexíveis estratégias de acumulação. Vestígios da Teoria do Capital Humano embasam a noção de que, se o professor tivesse ensinado melhor, o aluno teria aprendido mais e seu futuro estaria assegurado. Alastra-se uma visão funcionalista dos problemas que se manifestam na escola como um sistema fechado, responsabilizando o professor por sua resolução. Nitidamente, esses problemas não têm nela nem sua origem nem sua solução. Tal forma de atribuir a origem dos problemas sociais à ineficácia escolar guarda uma intencionalidade, oferece confortável explicação para as diferenças de classe, reforçando-as. Esse expediente promove a consciência bizarra, remetendo à observação de Gramsci (1984, p. 20) sobre as duas consciências teóricas: “uma implícita na sua ação [do sujeito], e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita, ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”. A consciência heteróclita, híbrida, pode estreitar as condições de compreensão da materialidade histórica, mas não é capaz de impedir que ela se manifeste e se adense pela atuação dos instrumentos de organização política.

À escola pública atribuem-se outras funções sociais e, dentre elas, o ensino se esvanece. Nela se plantam programas assistencialistas – como o Bolsa Família (VAZ, 2013) e o Mais Educação (CAVALCANTI, 2012) –, que cumprem funções de tentar fechar os espaços de erupção das contradições sociais. Procura-se plasmar uma forma de recalque dos antagonismos de classe, que insistem em explodir, pois as contradições não são solucionáveis por essas vias, embora se deva reconhecer a capacidade de políticas sociais dessa natureza em conter convulsões sociais. Quando falham, tais políticas serão prontamente auxiliadas pela força, pela coerção. A interpretação de terrorismo feita pelo Estado e mídia sobre as grandes manifestações de 2013, que reuniu inúmeros segmentos da sociedade, e a violência com que professores grevistas vêm sendo tratados, em pelo menos dez estados da federação,⁹ são exemplos trágicos dessa estratégia de gerenciamento do dissenso e das contradições de classe que atingiu seu ápice com o “massacre dos professores” em Curitiba, Paraná.¹⁰ Tenta-se obstruir a respiração crítica

9 Segundo a CNTE, no final de abril de 2015, dez estados brasileiros – São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba, Pará, Roraima, Paraná, Goiás, Alagoas, Amazonas, além do Distrito Federal – haviam promovido alguma paralisação, ademais de muitas redes municipais. Os protestos, segundo a Confederação, são contra “salas de aula superlotadas, falta de profissionais, descumprimento da Lei do Piso Salarial e escolas sem infraestrutura”. Além “da luta por escola pública de qualidade para todos/as e pela valorização dos/as trabalhadores/as em educação – compreendendo a imediata regulamentação do piso salarial e das diretrizes nacionais de carreira para todos os profissionais da educação –, a CNTE e seus sindicatos filiados também lutam pelos direitos da classe trabalhadora, que atualmente têm sofrido ataques sem precedentes na história recente do País”, caso da “alteração nas Medidas Provisórias 664 e 665, que dificultam o acesso ao seguro-desemprego, ao abono salarial, ao auxílio doença e às pensões por morte”, juntamente com a luta contra o “PL 4.330/04, que visa instituir a terceirização ilimitada nas empresas privadas, públicas e de economia mista [...]” (GREVE..., 2015).

que, não podendo ser impedida, salta com a objetividade do real.

Embora seja necessária uma disciplina e um esforço sistemáticos para encontrar e potencializar as contradições sociais e criar as condições de apreensão e transformação da realidade, bem como um “esforço inaudito” para tanto, essa não é uma tarefa impossível nem solitária. É necessário e possível resgatar o compromisso com a educação da classe trabalhadora, promover a contrainteriorização do projeto burguês, a desalienação, investir na formação de consciência crítica nos cursos de formação docente e nas lutas sociais. Como alerta Mészáros (2005, p. 45): “[...] nossa tarefa histórica vai muito além de melhorar o sistema educacional, trata-se de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*” (grifo do autor). Essa perspectiva requer cautela, não é qualquer conhecimento nem qualquer aprendizagem que interessa. O compromisso dos professores não pode ser governado pelas demandas empresariais capitalistas, não se limita aos *scores* e a subir nos *rankings*, não pode ser medido por indicadores. Há que se resgatar seu papel como organizador da cultura e intelectual, na acepção gramsciana.

A organicidade da consciência de classe não é dada apenas pela escola, mas certamente ela é um campo fundamental de apropriação de conhecimento, de formação do ser humano e de colaboração para a compreensão das condições concretas de existência, assim como para a formação de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978).

3 O docente como intelectual organizador da cultura

Os anos de 1980, como sabemos, foram fecundos na crítica à pedagogia tecnicista, e a Teoria do Capital Humano que dava os fundamentos àquela concepção de educação e de escola recebeu críticas contundentes (FRIGOTTO, 1993) que floresceram baseadas, largamente, em estudos gramscianos. Embora nos anos de 1990 as concepções neoliberais e suas correlatas propostas educacionais tenham tentado ceifar a crítica no âmbito educacional e acadêmico e tenham sofrido o “recuo da teoria” (MORAES, 2001), tal crítica restou viva.

Da obra de Gramsci ressaltaram-se, no caso da educação, os aspectos relativos à educação e à cultura e, em particular, ao papel da escola. Uma das

10 Segundo notícia do *Portal Metrópole*, “O massacre de professores que ocorreu nesta quarta-feira (29/04) em Curitiba, no Paraná, repercutiu na imprensa internacional. [...] Os professores em greve estavam acampados no Centro Cívico fora do plenário da Assembleia Legislativa e protestavam pelo direito a melhores salários. A polícia reagiu com balas de borracha, bombas de efeito moral e até cães treinados. ‘O governador do Paraná, Carlos Alberto Richa, do PSDB mobilizou a Polícia Militar para impedir a entrada’, destacou o jornal espanhol *El País*. ‘A reação das autoridades foi amplamente criticada como sendo excessiva’, diz o texto do *site* do jornal americano *New York Times*. O jornal argentino *Clarín* diz que um ‘brutal enfrentamento’ deixou um saldo de pelo menos 213 feridos” (MASSACRE..., 2015). Conquanto o episódio tenha contado com a presença massiva dos professores, funcionários públicos de outros setores também protestavam, tendo em vista barrar a votação, na Assembleia Legislativa do Paraná, de medida que permitiria ao governo economizar milhões às custas da retirada de direito de trabalhadores.

questões essenciais indicadas pelo autor refere-se à defesa da escola pública como espaço de formação intelectual sem distinção de classes. Nos anos de 1930, o autor “estendia suas preocupações aos prédios, aos currículos, à formação intelectual, à disciplina, à autonomia moral” (GRAMSCI, 1978, p. 121). Discutia os intelectuais como organizadores da cultura e o papel da escola na sua formação. Ao criticar a escola, evidenciava sua subordinação aos interesses burgueses e sua cisão em relação à formação das crianças das classes subalternas. Gramsci apelava para um novo tipo de escola, que, mediante o “trabalho vivo do professor” (GRAMSCI, 1978, p. 131), deveria formar o jovem como “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1978, p. 136).

Os excertos selecionados possibilitam refletir sobre a escola pública de hoje. O esforço ininterrupto das forças hegemônicas em monitorar os resultados não se explica pela fugaz qualidade, mas reside na natureza do que se ensina/aprende. Daí as políticas que tentam expropriar do professor o seu conhecimento, induzindo-o à observação e mera reprodução das práticas exitosas. Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É aí que as reformas almejam chegar, na ponta do processo, o aluno – de fato, o trabalhador. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado.

Entendendo a educação num sentido escolar e a intenção manifesta das grandes corporações de intervir nas políticas educacionais para modelar a próxima geração de trabalhadores, damos outra dimensão às políticas que incidem sobre os professores e o trabalho docente. A ingerência do Estado, de fundações empresariais, em síntese, do capital, nos projetos educacionais vem modificando a função social da escola pública, afastando-a tanto de seu caráter público quanto de sua tarefa de ensinar propriamente dita.

Defender a escola pública, as condições de trabalho, formação e carreira dos docentes não é uma luta que diz respeito apenas à comunidade escolar, mas trata-se de processos amplos de reprodução das relações sociais de produção, da hegemonia burguesa, capitalista. Os dados expostos sobre as condições de trabalho docente agravam-se quando acoplados aos da formação. A defesa de uma sólida formação docente, por parte de alguns sindicatos, organizações e intelectuais, tem em vista resgatar os sentidos da docência e sua implicação direta na retomada crítica de posições dos anos de 1980, quando o professor era compreendido como intelectual organizador da cultura, organizador de um projeto histórico pertinente aos interesses das camadas subalternas da sociedade. Claro que não se defende aqui – idealisticamente – que tal tarefa caiba à escola e, mais, aos professores. Contudo, da construção desse projeto eles também participam na medida em que viabilizam o acesso à apropriação do conhecimento, ensinam valores, articulam formas de pensar, organizam

concepções de mundo, possibilitam a apreensão do real. Tal proposta não negligencia os processos formativos realizados nas escolas públicas dos campos e das cidades do país. A hegemonia “é algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 5). Revela-se aqui o papel essencial da escola e do professor: se ambos podem favorecer a construção da hegemonia burguesa, é possível e necessária a construção, segundo Mészáros (2005), de uma contra-hegemonia. Vencer as forças sociais dominantes que se colocam no cenário da história implica, portanto, uma compreensão de que, nesse processo, não se pode levar em conta somente a situação objetiva, mas ainda os elementos subjetivos norteadores de uma consciência de classe crítica. Cultura e política são inseparáveis, pois a cultura – também pela escola – pode propiciar uma consciência criadora de história (SIMIONATO, 1997).

As greves, mobilizações, manifestações de professores e trabalhadores, como vimos acompanhando, expressam descontentamento no que tange à política do governo; expressam ademais a indignação, a insubordinação ao que lhes é apresentado como inexorável. Contudo, ainda que nem sempre as alternativas apareçam, elas existem, esparramam-se nos subterrâneos e vêm à tona, gerando a eclosão de novos movimentos. O litígio é de grande monta. Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social.

Medidas conservadoras tentam impedir que o projeto histórico contra-hegemônico se fortaleça, mas, como lembra Mészáros, a educação para o capital, por ser contraditória em sua essência, possibilita a esperança de uma educação para além do capital.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também a época histórica de transição da ordem social existente para uma qualitativamente diferente. Estas são as duas características fundamentais definidoras do espaço histórico e social no seio do qual os grandes desafios para quebrar a lógica do capital, e ao mesmo tempo também a elaboração de planos estratégicos para a educação para além do capital, devem ser conhecidos. Portanto, a nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições

em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva. As duas têm êxito ou falham, sustentem-se ou caem juntas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

A escola é um dos âmbitos de formação humana e, como tal, tem sua pedra para pôr nessa construção.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 198-216, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/374/212>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVES, Mari Celma Matos M. *Rede Kipus e formação docente na América Latina e Caribe: do protagonismo à subordinação*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. O ensino profissional no Brasil: atender os pobres e desvalidos da sorte e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. *Trabalho Necessário*, Niterói, RJ, ano 11, n. 16, p. 1-28, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN%201607%20%20Artigo%20Luiz%20Alberto%20Azevedo%20e%20Marival%20Coan.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo*. 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2012.

BANCO MUNDIAL. *Estrategia de educación 2020 del Banco Mundial*: versión preliminar del resúmen, Washington, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BRASIL avança uma posição e fica em 79º em ranking de IDH, segundo Nações Unidas. *Amcham Brasil*, 25 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.amcham.com.br/geral/noticias/brasil-avanca-uma-posicao-e-fica-em-79o-em-ranking-de-idh-segundo-nacoes-unidas-3262.html>>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. CNE. CP. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados. Censo da Educação Básica: 2012*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. *Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004*. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm><http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011. Institui a Prova Nacional de Concurso para o ingresso na carreira docente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 mar. 2011. Seção 1, n. 44, p. 9. Disponível em: <<http://www.audisa.net/arquivos/1299259781.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. *Notícias*. Conferência de Educação. Ensino a distância ganha força e oferece formação a professor. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15258:ensino-a-distancia-ganha-forca-e-oferece-formacao-a-professor&catid=222&Itemid=86>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. Presidência da república. Secretaria de assuntos estratégicos. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 22 abr. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Patria_Educadora_documento_preliminar_SAE.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

BRETTON WOODS PROJECT (BWP). Funding the World Bank: The sixteenth IDA replenishment Major reform must be the price of UK support. London: BWP, 2013. Disponível em: <http://www.brettonwoodsproject.org/wp-content/uploads/2013/10/IDA16.pdf>. Acesso em 12 jan. 2014

BUBB, Sara. *The insider's guide to early professional development: succeed in your first five years as a teacher*. Londres: Routledge Falmer, 2004.

BUCKLAND, Peter. *Making quality basic education affordable: what have we learned?* Unicef-PD-ED, 2000. Disponível em: <<http://www.unicef.org/spanish/education/files/costs.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 89-128, Apr. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2015.

CARVALHO, Luis M. Notas para um estudo da circulação e estruturação do conhecimento educacional na imprensa de educação e ensino. In: RAMOS, Jorge Ó.; CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa, 2009. p. 173-194.

CAVALCANTI, Thamiriz S. *O Programa Mais Educação e sua implantação no município de São Gonçalo*. 2012, 56 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)– Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n. 5, p. 24-40, 1980.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. *The managerial State*. London: Sage Publications, 1997. CNTE. *Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso*. 2014. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10757-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso->> Acesso em: 11 mar. 2014.

CONTRERAS, José. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor: o IEUSP*. Florianópolis: Cidade Futura: NUP/UFSC, 2002.

FERNANDES, Florestan. *O que é revolução?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. especial, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 fev. 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREVE de professores já atingiu 10 Estados, diz confederação. *Terra*, 30 abr. 2015. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/greve-de-professores-ja-atingiu-10-estados-diz-confederacao,741979dceb25eedc31395fd47976847429r8RCRD.html>>. Acesso em: 2 maio 2015.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

LIMA, Jorge Ávila de. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

MARS, AMANDA. Brasil vai perder o sétimo lugar da economia mundial para a Índia. *El País- Brasil*, 16 abr. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/15/economia/1429060990_180502.html>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MASSACRE aos Professores em Curitiba repercute na mídia internacional. *Portal Metrópole*, 5 ABR. 2015. Disponível em: <<http://www.portalmetropole.com/2015/05/massacre-aos-professores-em-curitiba.html>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

MELLO, Guiomar N. de. Professores para a igualdade educacional na América Latina. Qualidade e nenhum a menos. *Revista PRELAC*, Chile: Unesco, n. 1, jun. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan./jun. 2001.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

RODRIGUES, Marilda M. Educação ao Longo da Vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. *Unirevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-12, abr. 2006.

RUIZ, Antonio I.; RAMOS, Mozart N.; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio de 2007. Brasília:

MEC: CNE: CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

SCHRIEWER, Jurgen. World-system and interrelationship-networks. In: POPKEWITZ, Thomas S. (Ed.). *Educational knowledge*. Albany: State University of New York, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea & Átomo, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. *Journal of Education Policy*, London, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2013.831949#preview>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, p. 31-44, jan./jun. 2011.

SIMIONATO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci. *Acessa.com: mais comunicação*, Juiz de Fora, 1997. Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=294>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

TODOS pela educação: rumo a 2022. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

UNESCO; GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

UNESCO. *Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Orealc, 2012.

VAZ, Joana D'Arc. *Educação, programa bolsa família e alívio à pobreza: o cinismo instituído*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107330/319576.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

Submissão em: 10/06/2015.

Aprovação em: 13/10/2015.