

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LINHA DE FOGO DE “UM AJUSTE JUSTO”. GOVERNO TERMER E O ESTÍMULO AO EMPREENDEDORISMO. PROFESSOR: SEJA UM ‘PROTAGONISTA’; SEJA UM ‘FOOD TRUCK’ DA EDUCAÇÃO...!

Autores¹:

Adriana Penna – Universidade Federal Fluminense

Roberto Alves Simões – Colégio Estadual João

Alfredo

EIXO 2 - Educação, classe e luta de classes

Resumo: O presente trabalho analisa o significado político-ideológico da atual “Política Nacional de Formação de Professores” inaugurada no governo Temer, apontando seus impactos e desdobramentos tanto na formação acadêmica do docente quanto na sua futura ação político-pedagógica na escola. Partimos do princípio de que a escola é uma instituição cada vez mais necessária ao projeto do capital, sobretudo em sua fase imperialista. Neste contexto, à escola cabe a tarefa de formar um ‘novo’ perfil de trabalhador, apto a naturalizar e se adequar às condições de precarização tal como se impõem, vale dizer, um trabalhador “resiliente”, um “protagonista”. Esta naturalização tende ao oferecimento de saídas cada vez mais individualizadas e, portanto, de conciliação entre capital e trabalho, adequando a formação de professores à ideologia pós-moderna. Instala-se aí, a nosso ver, a reforma imposta à formação docente materializada na “Política Nacional de Formação de Professores” a qual avança nos dias atuais seguindo as orientações do empresariado nacional e internacional e sua lógica ultraliberal.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Trabalho docente. Ideologia pós-moderna. “Política nacional de formação de professores”.

TRAINING OF TEACHERS IN THE "FAIR ADJUSTMENT" FIRE LINE. TERMER GOVERNMENT AND THE STIMULUS TO ENTREPRENEURSHIP. TEACHER: BE A 'PROTAGONIST'; BE A FOOD TRUCK OF EDUCATION ...!

Abstract: The present paper analyzes the political-ideological meaning of the current "National Teacher Education Policy", which was inaugurated in the Temer government, pointing out its impacts and consequences both in the academic formation of the teacher and in his future political-pedagogical action in the school. We assume that the school is an institution that is increasingly necessary to the project of capital, especially in its imperialist phase. In this context, it is the task of the school to form a 'new' profile of workers, able to naturalize and adapt to the conditions of precariousness as they are imposed, that is to say, a "resilient" worker, a "protagonist". This naturalization tends to offer more and more individualized exits, and therefore, conciliation between capital and labor, adapting teacher training to postmodern ideology. It installs, in our view, the reform imposed on teacher training materialized in the "National Teacher Education

¹ O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento. A mesma vem sendo desenvolvida pelos membros do Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE. A autora deste artigo é coordenadora deste grupo que funciona no Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense; o coautor também é pesquisador, membro do NUPETE.

Policy", which advances in the current days following the guidelines of the national and international business and its ultraliberal logic.

Key words: Teacher Training. Teaching work. Postmodern ideology. "National teacher training policy"

Introdução

A retórica capitalista responsável por difundir a ideia de que a escola deve ser tomada como uma das instituições propícias à solução dos conflitos sociais persiste, diante da atual fase de aprofundamento do imperialismo. Sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX – em função do processo de expansão dos sistemas escolares, vivido pelos Estados nacionais –, a escola passa a ser identificada como um instrumento destinado à pacificação da sociedade. Melhor dizendo, a escola passa a dar ênfase à sua dimensão pacificadora e promotora do pacto social, estabelecendo-se, portanto, como “entidade integradora”² frente as antinomias inconciliáveis do capitalismo (GENTILI, 1998). De um subjetivismo a toda prova, tais ideias continuam sendo disseminadas como se à escola coubesse a função de cumprir o papel de formar consciências bem-intencionadas que, em si mesmas, dariam conta de resolver todas as contradições próprias do funcionamento capitalista. É neste contexto que ganha força o discurso assumido pelos governos em defesa das dimensões pacifistas e economicistas atribuídas à escola.

Contudo, o avanço do desemprego estrutural³ imposto pelo aprofundamento da crise capitalista, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, tem sido um dos principais responsáveis por promover a “desintegração” da “promessa da escola como entidade integradora”. Nesse sentido, cabe destacar o “deslocamento da ênfase na função da escola”, que, na atual fase capitalista, deixa de atuar no “âmbito da formação para o emprego (...) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego” (GENTILI, 1998, p. 78).

² Partindo da discussão feita por Gentili (1998, p. 79), “(...) o caráter integrador atribuído às instituições escolares seguiu, mais ou menos, a trajetória seqüencial das dimensões da cidadania que T.H. Marshall* identificou no seu clássico ensaio de 1949: a esfera civil, política, social e econômica. Em termos cronológicos, a natureza integradora da escola na dimensão econômica foi a última a ser destacada. A ênfase (e as demandas) nesta esfera se difundiram amplamente durante a segunda metade do século [XX], coincidindo com aquilo que Eric Hobsbaw identificou como a Era de Ouro do desenvolvimento capitalista.

*MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio, Zahar, 1970.

³ Segundo o relatório “Tendências do Emprego Global 2019”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de fevereiro de 2019, ao se referir ao nível de desemprego no mundo demonstrou que “172 milhões de pessoas não tinham emprego no ano passado [2018] – em cada 20 indivíduos em idade produtiva” (ONU-BR, 2019). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-cai-no-mundo-mas-condicoes-de-trabalho-nao-melhoram/>>. No Brasil, dados recentes do IBGE (2019) revelam que o desemprego já atinge cerca de 13,1 milhões de pessoas, crescendo “7,3% (mais 892 mil pessoas) frente ao trimestre de setembro a novembro de 2018 (12,2 milhões)”.

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: *a empregabilidade*. (Ibid., p. 89. Grifos do autor).

As condições objetivas do próprio capitalismo, geradoras, pois, do não cumprimento dessa “promessa” (que já nasce ameaçada), não têm se furtado a apontar o professor como aquele que supostamente seria um dos principais culpados pelos recorrentes fracassos dos projetos educacionais destinados à classe trabalhadora. Tais condições são responsáveis pela difusão de saídas pragmáticas e ilusórias frente às contradições do capitalismo. Contradições essas que, por serem tomadas apenas na sua aparência, são identificadas tanto nos limites do espaço da escola, ou seja, na sua cotidianidade, como no contexto do processo da formação acadêmica e da ação político-pedagógica do professor.

Esse contexto tem propiciado a proliferação da ideologia pós-moderna, seja de direita ou de esquerda, ambas difundidas no campo acadêmico por frações da ‘intelectualidade’ que atuam dentro e fora da escola. Estas, sem perder de vista suas especificidades, acabam por defender um modelo de educação orientada pela política do Banco Mundial⁴ que passa a incentivar a produção da tolerância frente às diferenças e às diversidades culturais, operando desta forma para ocultar a contradição fundamental entre as classes. No mesmo contexto, tem crescido as ideias e práticas reacionárias que viriam semear o que hoje surge como um pensamento obscurantista, de negação da própria ciência sistematizada e acumulada universalmente pela humanidade.

⁴ Lembremo-nos que a UNICEF, conjuntamente com a ONU, em 1990, realizou a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia (UNICEF, 1990). Tomamos esta conferência como um marco no qual ganha força, internacionalmente, uma nova concepção de educação, qual seja, a chamada “educação para o novo milênio”, apresentando em nível internacional um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” dos povos das periferias do mundo. Foi diante de um quadro no qual a própria ONU constatava o aprofundamento da miséria, da fome, da falta de condições básicas de sobrevivência, no qual milhões de crianças se encontravam fora da escola que a UNICEF tomava a iniciativa de eleger a educação como uma ferramenta potente para aliviar as contradições provenientes daquela fase do capitalismo que buscava saída para a crise dos anos de 1970-80. O acesso à educação se torna um dos principais instrumentos que pode “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. Ganha força, assim, a ideia da escola para a inclusão, para a aceitação das diversidades, das diferenças e para a produção da tolerância e de uma “cultura da paz” entre os povos. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>.

A história da formação docente ao longo dos últimos dois séculos no Brasil tem sido caracterizada por Saviani (2011, p. 10) como “um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”, haja vista as contradições não superadas nas quais estão imersas tanto a formação, quanto o trabalho docente. Saviani é enfático ao afirmar que a formação e o exercício do trabalho docente “se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca” (Ibid., p. 16). Ação esta que tem sido historicamente atravessada pelos interesses mais imediatos do funcionamento do capitalismo. Em sua fase atual na qual avança a lógica imperialista, a disputa pelo controle da formação e do trabalho docente encontra-se revestida pela retórica, ora da valorização docente, ora de sua culpabilização. Note-se que:

Em distintos momentos da história da educação brasileira, os professores aparecem como prioridade nos discursos políticos oficiais. Devido sua função estratégica na formação das próximas gerações, governantes e reformadores associaram a tarefa docente a diversos *télos*: à construção da nação, à industrialização, ao desenvolvimento, à formação de capital humano, à competitividade e, mais recentemente, à inclusão e alívio da pobreza (SHIROMA e NETO, 2015).

É no atual contexto de agravamento dos ataques à classe trabalhadora no Brasil que assistimos ao anúncio feito pelo MEC, em 18 de outubro de 2017, dando conta da implementação da “Política Nacional de Formação de Professores” (BRASIL, 2017). Tal política, a nosso ver, faz parte do conjunto de interesses burgueses em busca da sua materialização em todos os setores da sociedade capitalista. Na escola, especificamente, essa política se expressa com o intuito de reordenar/formar o novo trabalhador demandado nesta fase do capital. Nesse sentido, a “Política Nacional de Formação de Professores” se ajusta à imaginária “sociedade do conhecimento”⁵ (DUARTE, 2008) movida pela retórica da modernização incontornável e própria do ‘novo milênio’. Assim tem crescido a ênfase no papel da escola enquanto arauto dessa modernização, a qual se expressa sob as mais variadas formas da tecnologia da informação e da comunicação em rede, supostamente ao alcance de ‘todos’. É, portanto, no jogo das ilusões propícias à divulgação e naturalização dessa suposta “sociedade do conhecimento” que à escola é imposta a função de promotora da paz social e do desenvolvimento econômico; além de ser apresentada como o espaço por excelência de

⁵ Concordando com Duarte (2008): “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (p. 13).

aceitação e assimilação das variadas diferenças de raça, etnia, gênero, religião etc. Bem ao gosto do relativismo pós-moderno, como já mencionado brevemente acima.

É nesse sentido que a escola tem colaborado para a difusão do fetichismo das diferenças, disseminada pelo relativismo cultural e pelo relativismo epistemológico. Perde-se, assim, a perspectiva da apreensão da realidade fundamentada pela categoria de classe social, reveladora da propriedade privada enquanto o motor da exploração humana. Esta que alimenta todo tipo de opressão, de preconceito e de desigualdades necessárias à manutenção do sistema.

A perspectiva pós-moderna tem atuado na escola na linha da fragmentação do conhecimento científico e da negação do conhecimento universal. Compartimentaliza-se a cultura em seus aspectos cada vez mais locais e individualizados, sem fazer a necessária relação com a totalidade contraditória e histórica que constitui as relações de produção e reprodução da humanidade. Trata-se, sem dúvida, de um discurso sofisticado e que atrai os espíritos mais desavisados. Contudo, passa bem longe da realidade que constitui as relações capitalistas de produção e reprodução da exploração, da pobreza, da violência e das desigualdades sob todas as formas.

Sendo assim, não podemos nos furtar à análise dos verdadeiros desafios que se impõem à classe trabalhadora brasileira na atualidade, haja vista a aprovação da reforma trabalhista⁶, e as investidas do governo para aprovar a reforma da previdência, já à época de Temer, e sua intensificação no momento atual, no governo Bolsonaro. Seria impossível, sob nossa avaliação, apreender as contradições inerentes ao trabalhador da educação no Brasil, em especial ao docente, sem compreendermos que a sua ação está dialeticamente atrelada aos ataques que a burguesia tem perpetrado em nome da suposta perpetuação exclusiva de sua classe e de seus interesses ideológicos, políticos e econômicos.

Assim, este texto tem por objetivo desvelar, ainda que preliminarmente, o significado da atual “Política Nacional de Formação de Professores”, apontando os impactos sobre a formação e a ação político-pedagógica docente. Nosso interesse nesta discussão se justifica pelo fato de identificarmos que o deslocamento imposto à “promessa integradora” da escola faz desta uma instituição cada vez mais necessária ao capital em sua contemporaneidade. Sua necessidade consiste na demanda pela formação

⁶ A nova lei trabalhista foi sancionada em julho de 2017, pelo governo de Michel Temer. Esta reforma alterou mais de 100 pontos da Consolidação da Lei Trabalhista, resultando em perdas para o trabalhador no que diz respeito às condições e segurança no trabalho, perdas salariais e de direitos conquistados historicamente nas lutas organizadas pelo trabalhador.

de um ‘novo’ perfil de trabalhador, apto a naturalizar as condições que se aprofundam tanto no sentido da precarização das condições de trabalho, bem como no avanço das condições de desemprego e de miserabilidade sob todos os aspectos, levando a classe trabalhadora a buscar saídas cada vez mais individuais e, portanto, conciliáveis com o capital. Cabe à escola, neste contexto de avanço das ideologias pós-modernas, formar novas subjetividades. Ou seja, como já tem sido apresentado nos documentos oficiais (em grande medida, já em processo de implementação pelas políticas educacionais), a escola deverá cumprir o papel de produtora de futuros trabalhadores dotados de “competências socioemocionais”, “protagonismo” e “resilientes”⁷, que saibam, portanto, conviver em harmonia e de forma tolerante com a atual ordem de destruição imposta pelo capitalismo. Faz-se necessário, para tanto, um professor adequado à nova lógica na qual a escola se insere. A nosso ver, reside aí a necessária reforma imposta à formação docente materializada na nova “Política Nacional de Formação de Professores” colocada em curso pelo governo Temer.

Especificamente, pretendemos dar destaque às afinidades existentes entre a “Política Nacional de Professores” e o documento final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, faremos uma breve análise das “orientações” do Banco Mundial, trazidas a público em novembro de 2017 sob o título “Um Ajuste Justo”⁸ (BANCO MUNDIAL, 2017). Pretendemos identificar sua relação com a atual política destinada à formação de professores, a qual atuará diretamente no aprofundamento da precarização de seu trabalho na escola.

É fato que a política em tela não traz marcas de ruptura com as que lhe antecederam (trata-se, isto sim, de uma ação ainda mais virulenta na tentativa de acentuar o mesmo projeto de sociedade), as quais tiveram por princípio o esvaziamento da formação docente, balizado pela reestruturação da divisão social e técnica do trabalho e pelos métodos pedagógicos pós-modernos⁹. A este respeito, é certo que “tanto

⁷ Para uma análise mais aprofundada sobre esta questão ver Penna (2017): “Formação de Professores em tempos de ‘Competências Socioemocionais’: uma análise crítica”. Este trabalho foi publicado nos Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos de Revolução Russa. UNIOESTE – Foz Do Iguaçu – Paraná. ISSN: 2177-8892. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>.

⁸ Trata-se do documento publicado no Brasil, pelo BM, em novembro de 2017, sob o título “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”.

⁹ O professor Newton Duarte é um dos principais estudiosos daquilo que estamos apontando como pedagogias pós-modernas. Para Duarte, a pedagogia contemporânea tem sido marcada pelo fenômeno das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, esta última expressa em suas variadas vertentes entre as quais estão: o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo e a pedagogia do professor reflexivo. Para uma análise mais aprofundada das

o processo de formação intelectual/teórica, quanto a ação pedagógica desse educador passam pela valorização de uma formação empírica, fundada nas observações da sua prática docente”, negando, assim, uma formação em direção a uma cultura universal (PENNA, 2015),.

Faz-se, portanto, necessário questionar: Como esta política se ajusta às necessidades do capital em sua fase atual, naturalizando a “nova morfologia do trabalho” na escola? (ANTUNES, 2005); quais desafios estão colocados à esquerda brasileira diante desta conjuntura?; quais lutas políticas e sindicais se impõem aos trabalhadores da educação, para dar o enfrentamento necessário ao processo de precarização em curso no campo da educação? Tais questionamentos precisam fazer parte da formação político-pedagógica do trabalhador e da trabalhadora da escola, balizando-os.

2 – Uma política para a adequação docente às ordens do capital.

“A Base Nacional de Formação Docente, espelhada na BNCC ela definirá quais são as competências e as habilidades, qual o perfil de professor que nós gostaríamos de formar para dar conta dessa BNCC”¹⁰.

Está em curso, desde os anos de 1990, um processo de readequação da intervenção do capital na escola de modo geral, e na formação e no trabalho docente de forma específica. A este respeito Evangelista (et al., 2017, p.1) afirma que “O desiderato de subordinação da docência à tarefa de produção e reprodução da consciência burguesa via escolarização (...) é um fenômeno cujas repercussões sociais nos dias que correm são gravíssimas”.

Os anos de 1990 emergem de uma crise profunda do sistema capitalista, tendo, pois, como uma de suas principais tarefas a materialização da ‘nova ordem’ desenhada pelo Consenso de Washington e seus desígnios políticos para a América Latina e Caribe, sem perder de vista seus desdobramentos sobre a educação. Identificam-se aqui os interesses específicos do capitalismo destinados à educação na medida em que passa

“pedagogias do aprender a aprender” ver, entre outras obras do autor: Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 204; e Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I ed., I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

¹⁰ Maria Helena de Castro, secretária executiva do MEC, em entrevista concedida à Associação Nova Escola (MONTEIRO, 2017a).

a pautar “definitivamente a questão docente na agenda de eventos mundiais onde prioridades e metas são delineadas” (SHIROMA; NETO, 2015, p. 1).

Parece-nos clara a condução, por parte dos organismos internacionais (BM, UNESCO, UNICEF, PNUD), de políticas educacionais para a América Latina e Caribe, bem como para os países localizados na chamada periferia do sistema. Destaca-se, no bojo dessas políticas, a Conferência de Jomtiem, em 1990, na Tailândia, quando foi firmado o ‘compromisso’ que ficou conhecido internacionalmente como a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”; compromisso este reafirmado em Dakar, em 2000¹¹. Dakar cumpre o papel de impor

(...) repercussões na região através do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (EPT/PRELAC), o qual impulsionou uma estratégia regional sobre docentes desde o ano de 2010, sob coordenação da Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO) (SHIROMA; NETO, 2015, p. 3).

Sem dúvida, o contexto acima é a ponta de lança das políticas educacionais para a então denominada “educação do novo milênio”, levada às últimas consequências no tempo presente. Haja vista o insistente foco das políticas do BM e seu projeto de desmonte da educação pública brasileira, como veremos mais adiante. Na perspectiva dos organismos internacionais, orientados pela lógica da “acumulação flexível” (HARVEY, 1992) na qual a precarização, flexibilização, desregulamentação e privatização se sobrepõem às condições de trabalho, caberia à educação a ‘missão’¹² de alavancar a economia global, e entre outras coisas, atuar para a redução da pobreza mundial. Não por acaso a bandeira empunhada em Jomtiem foi a das políticas de atendimento às “necessidades básicas” de educação dos países periféricos. Estes, além de serem introduzidos à lógica da educação **dos e para** os mercados, em condições de

¹¹ No fórum em Dakar, em 2000, “estabeleceu-se um Marco de Ação de Dakar. Este apresentou uma série de metas de qualidade, equidade e acesso à Educação Básica a serem alcançadas até o ano de 2015 pelos países signatários (...) também destacou a importância da elaboração de indicadores de desempenho de médio prazo para o cumprimento de suas metas (MARTINS, 2016).

¹² ‘Missão’. Esta tem sido uma das palavras mais utilizadas na atualidade. Frente ao crescimento incomensurável de ONGs (Fundações, OSs, OSCIPs, Institutos, Entidades sem Fins Lucrativos etc.), todos têm uma ‘Missão’ a cumprir nas lacunas propositalmente abertas pelo Estado, sobretudo com o avanço das políticas neoliberais. Note-se que esses espaços se fortaleceram como uma espécie de alternativa por dentro do próprio capitalismo sob o argumento de fazer frente às ações do Estado burguês, tomado como um administrador ultrapassado e mantenedor de uma burocracia que não acompanha o ritmo de desenvolvimento do mundo globalizado. Argumentos como estes deram sua parcela de contribuição à crescente terceirização de funções do Estado, a exemplo do que tem acontecido com a educação. Para um estudo mais aprofundado sobre o avanço das ONGs na escola pública ver (SIMÕES, 2017).

subordinação imediata, também se adequam à lógica do ‘*ranqueamento*’ e da competitividade, em nível nacional e internacional.

Como demonstrado por Leher (2012), ainda que os objetivos acima já viessem de longa data

(...) é a partir de 1994 quando o Banco Mundial publicou o seu já célebre documento – ‘*lições derivadas da experiência*’¹³, que as políticas para a educação superior de muitos países latino americanos, em conformidade com as suas frações burguesas dominantes, passaram a perseguir o objetivo de desconstituir o chamado modelo europeu de universidade. Conforme o Banco Mundial, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, os traços mais distintivos deste modelo, seriam anacrônicas com a realidade latino-americana (LEHER, 2012, p.1).

Optar pela educação básica significava para o BM, já àquela época, uma necessária diferenciação entre o papel do ensino nos países centrais e nos países da América Latina, sobretudo quando se tratava do ensino superior. Na essência de suas argumentações estava a indicação de que a melhor taxa de retorno econômico para os investimentos educacionais na América Latina era o investimento em educação elementar, deixando o ensino superior ao sabor do mercado. Ou seja, esse era o sinal do que deveria ser uma “boa política”, sob a perspectiva do BM, a ser assumida pelos Estados da periferia do sistema no século XXI.

Ainda, segundo Leher (2012) não parece ser secundário resgatar o pensamento de um dos principais ideólogos do neoliberalismo, referência do BM, o prêmio Nobel Gary Becker. Becker, no início dos anos 2000, afirmava que a universidade pública na América Latina possuía uma dupla irracionalidade. A primeira consistia no fato de gastar dinheiro e não produzir qualquer conhecimento novo, ou seja, relevante; a segunda se expressava no fato de subsidiar as pessoas erradas, já que, segundo seus argumentos, a universidade pública atendia prioritariamente membros da elite desses países. Parametrizados por essa lógica e por esses argumentos, o Estado estaria ‘gastando’ recursos para financiar as pessoas erradas. Discurso este que ainda é reivindicado pelo BM nos dias atuais.

À época, ao longo dos anos 2000, estava em questão a indicação de que a América Latina deveria abandonar a antiga perspectiva de desenvolvimento que chegou a qualificar alguns países como “novos países industrializados”, a exemplo do Brasil, Argentina e o México. Para Becker, ao tomar a conjuntura presente na virada do século

¹³ Trata-se do documento do Banco Mundial, publicado sob o título “*La Enseñanza Superior – Lãs Lecciones derivadas de La Experiência*. Washington, 1994. Disponível em www.bancomundial.org.br.

XX para o século XXI, os países da América Latina deveriam buscar as suas “reais vantagens comparativas”, entre às quais estariam principalmente o agronegócio (LEHER, 2012). Segundo Leher (2012), o que estava claramente sinalizado nas políticas do BM é que deveríamos voltar os nossos objetivos para o século XIX, e não para o século XXI, no qual fosse construído um sistema de ensino compatível com a perspectiva de inserção da América Latina na economia mundo. Sendo assim – embora com a retórica em defesa de um modelo de educação para o ‘novo milênio’ –, não haveria necessidade para além do ensino básico. O que, de fato, não demonstra qualquer desacordo com a reestruturação imposta pelo capital aos países da periferia, qual seja: assumir sua posição à margem do sistema ao se enquadrar à nova divisão sócio-técnica do trabalho em tempos de radicalização das investidas imperialistas e suas muitas expressões, entre elas a flexibilização e precarização do trabalho.

A proposição do BM acabou por ser confirmada no início do século XXI, em 2001, no documento da Comissão das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD), o qual destacava que a América Latina vivia um processo de desindustrialização no final da década de 1990 (LEHER, 2012). É nessa linha que Gary Becker, no início dos anos 2000, declara que “o ensino superior gratuito é o principal obstáculo à concretização da justiça social no país, recomendando empréstimos aos estudantes para que estudem nas escolas privadas, uma opção mais econômica segundo o documento” (LEHER, 2003, p.3).

A formação de professores não passou incólume a todo esse processo. Para Evangelista (et al., 2017), após a década de 1990, sobretudo a partir dos anos 2000, o “intencional redirecionamento da formação docente da esfera pública para a privada se articulou com base nos interesses da classe dominante, em particular da fração financeira, alcançando o alunado e a educação brasileira em seu conjunto”. O fenômeno da expansão e concentração de matrículas nas IES privadas coaduna-se à “hipótese de que houve uma mudança de fundo na estrutura da educação superior brasileira chamada de financeirização”, o que expressa o domínio do capital financeiro e seus impactos no Ensino Superior (EVANGELISTA, 2017, pp. 19- 20).

Pode-se inferir, sob os aspectos acima, que a “formação docente se configurou como um eixo central da reforma educacional projetada pelo neoliberalismo após os anos de 1990” (EVANGELISTA, 2017, et.al., p. 5), e continua ainda nos dias de hoje, com todo o seu arsenal jurídico-administrativo pronto para atacar. Haja vista a atual “Política Nacional de Formação de Professores”, lançada pelo governo de Michel

Temer em outubro de 2017. A este respeito, e de acordo com o então ministro da Educação, Mendonça Filho, o objetivo do MEC é atuar para “ampliar a qualidade e o acesso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” (MONTEIRO, 2017b). Embora não seja esse o espaço para tal discussão, não podemos desconsiderar o uso sistemático da palavra ‘qualidade’ adjetivando as políticas não apenas do atual governo, mas também daqueles que o antecederam. Apenas na perspectiva de provocar o debate, qual o significado de qualidade de tais políticas? Essa ‘qualidade’ atende a quais interesses? De qual classe social? Sob quais políticas o trabalhador deverá estar submetido para atingir essa concepção de qualidade tão propagada pelo governo federal e suas empresas parceiras?

Junte-se a isso que, sob a acusação de não se alcançar essa tal ‘qualidade’, há a identificação, mais uma vez, daquele que seria o principal responsável pela tragédia que atravessa a educação brasileira: o professor. Desconsidera-se, desta forma, todos os elementos contraditórios que envolvem a questão da educação, bem como as condições precárias que a tem acompanhado historicamente.

Nessa linha acusatória, o ministro da Educação, Mendonça Filho, afirma que

(...) a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente [!] das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, **a qualidade do professor é o que mais pode ajudar a melhorar a qualidade da educação** (MONTEIRO, 2017b, grifos nossos).

Está presente na fala do ministro a já conhecida responsabilização do professor frente aos enormes problemas vividos historicamente pela educação no Brasil. São problemas que vão desde a falta de estrutura na carreira docente, perdas de direitos conquistados através de lutas sindicais; salários incompatíveis com o trabalho docente, falta de infraestrutura nas escolas; impedimentos à liberação para formação continuada entre outros. Ou seja, estamos diante de um conjunto de medidas que, além de levar esse trabalhador a ter que cumprir jornadas duplas, e às vezes triplas, ainda o coloca na condição de responsável pelo fracasso do ensino e, como consequência, por seus impactos na economia do país. Ou seja, estamos diante da própria “Teoria do Capital Humano”¹⁴, esta, agora, ‘ressignificada’ (palavra que segundo o léxico pós-moderno, se

¹⁴ A Teoria do Capital Humano e seu “caráter circular” – dando destaque aos supostos macro e microeconômicas da tese –, é discutida com rigor e riqueza de detalhes na obra de Gaudêncio Frigotto “A produtividade da Escola

adequa com perfeição ao “vocabulário para mudança”¹⁵) pelas ideologias da ‘empregabilidade’, do ‘empreendedorismo’, do suposto “protagonismo” e “empoderamento” do trabalhador frente à lógica ditatorial do capital.

Para o governo Temer e seus ideólogos, uma das principais políticas para mudar os rumos da tragédia educacional brasileira, consistia na implementação de uma política de formação de professores¹⁶, a qual deverá ser acompanhada pela execução de quatro medidas. São elas: a efetivação de uma Base Nacional Docente; a facilitação do acesso ao financiamento do ProUni; a expansão do ensino à distância, e a implementação da chamada residência pedagógica.

Segundo o governo Teme, no que tange a “Base Nacional de Formação Docente”¹⁷, esta teria a função de direcionar “os currículos de formação para que estejam adequados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸”, incidindo na melhoria da “qualidade da educação” (MONTEIRO, 2017b). Portanto, deve estar diretamente associada às condições de formação de um novo perfil docente amplamente comprometido com a aceitação e a implementação da BNCC na escola básica.

A BNCC faz parte da Política Nacional da Educação Básica, a qual segundo o próprio governo cumpre o papel de “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações (...) referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017a, p. 6). Ao analisarmos a BNCC verificamos que o conceito de “competência” pode ser encontrado com frequência.

Esse fenômeno não ocorre de forma casual, já que o conceito de “competência” assume expressiva relevância político-ideológica no neoliberalismo, portanto, aparece

Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista”. SP. Cortez Editora. 2001.

¹⁵ Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005): “Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado, em 1995, pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia presidida por Dahrendorf (1995). Dedicou um capítulo inteiro ao tratamento do ‘vocabulário para mudança’. Iniciava dizendo: *words matter*. Esse relatório propôs que rompêssemos a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do ‘bem-estar’ e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza (*wealth*), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (*stakeholders*), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo”.

¹⁶ Não faremos este debate aqui, contudo, não podemos perder de vista que esta política de formação docente tem sido assumida em grande medida pelo atual governo Bolsonaro. Ainda que não tenha uma definição até o momento de publicação do presente texto, toda a plataforma da política educacional preparada pelo governo Temer tem sido assumida pelo atual governo.

¹⁷ Está prevista pela Resolução Nº 2, de 1º de julho 2015, pelo CNE/MEC, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

¹⁸ A BNCC para os ensinos infantil e fundamental foi aprovada em 15/12/2017 em votação no Conselho Nacional de Educação (CNE). Já a BNCC do ensino médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 04/12/2018 e homologada pelo MEC em 18/12/2018.

camuflado por interesses meramente subjetivos e pedagógicos. Justifica-se tal fato no reconhecimento dos direitos de aprendizagem de cada criança e cada jovem, com foco em suas diferenças às quais, segundo a BNCC, apenas serão atendidas de forma plena frente a possibilidade do desenvolvimento das tais “competências”. Para tanto, o documento se debruça na necessidade de desenvolvimento, ao longo de toda a educação básica, de “dez competências gerais”¹⁹. Assim, tal como nos documentos veiculados pelos organismos internacionais nos anos de 1990:

Na BNCC, competência é definida como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘**educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade**, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’, **mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)**²⁰. (BRASIL, 2017a p. 6, **grifos nossos**).

Como já destacamos acima, é importante notar que o mesmo conceito de “competência” presente nos documentos nacionais e internacionais desde os anos de 1990 se mantém marcante na BNCC. Trata-se da farsa que se dispõe a reeditar a concepção de educação para o desenvolvimento de competências para o atendimento imediato do mercado. Trata-se, portanto, de competências produzidas “Por meio de indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (...) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (...)” (BRASIL, 2017a, p. 11). A justificativa para a manutenção da centralidade no desenvolvimento de competências na BNCC está na alegação de que este conceito orienta os currículos de grande parte de Estados e municípios brasileiros. Além disso, é o conceito balizador do “enfoque adotado nas avaliações internacionais” da OCDE (que

¹⁹ Segundo a BNCC, o desenvolvimento das chamadas “competências gerais” devem estar integradas a todas as etapas do ensino médio, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017a, pp. 6-7).

²⁰ Trata-se do documento publicado pela ONU em 2015 no qual, segundo aquele organismo, surgiria a partir de então “uma oportunidade histórica e sem precedentes para reunir os países e a população global e decidir sobre novos caminhos, melhorando a vida das pessoas em todos os lugares.” Ainda, segundo a ONU, tais “decisões determinarão o curso global de ação para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas”. Naquele momento a ONU renovava a sua “Agenda” rumo ao “desenvolvimento sustentável” para o qual apresentou “17 objetivos para transformar o mundo”, os quais deverão ser alcançados até 2030. Entre os 17 objetivos anunciados pela ONU destacamos o “objetivo 4”. Este enuncia a necessidade de se “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU-BR).

coordena o Pisa e a UNESCO), ou seja, do organismo “que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2017a, p. 11).

Não é uma tarefa difícil, ao analisarmos o texto da BNCC, identificar as orientações direcionadas do mercado à educação; uma educação que supostamente prepare os indivíduos para acompanharem harmonicamente uma sociedade também supostamente homogênea e sem contradições; uma educação que acompanhe o acelerado processo de mudanças e modernização das tecnologias informatizadas. Sob tais argumentos, a BNCC assume o discurso de que se o mundo produz conhecimentos cada vez mais provisórios, mutáveis e adaptáveis, cabendo à educação se enquadrar a esse ritmo, sem questioná-lo. Significa, isto sim, estar diante de uma educação para a adaptação às condições impostas pelo desemprego estrutural, o qual se desdobra numa “nova morfologia do trabalho”: parcelado, atípico, flexível, intermitente, pejetizado (ANTUNES, 2005). Ou sob novas formas de precarização do trabalho, a exemplo da “chaterização” e “uberização²¹”!

O conjunto da obra vai se revelando: plataformas de aprendizagem com apagamento da atividade do professor, desregulamentação da profissão e notório saber, modificações na organização do trabalho, especialmente, charterização e uberização. E em um cenário de terceirização da escola e desregulamentação da profissão de professor, o papel regulador do Estado via Bases Nacionais Comuns – tanto curricular como de formação do professor – torna-se mecanismo destinado a fornecer parâmetros operacionais à charterização e à uberização (FREITAS, 2016).

Neste contexto, queremos chamar a atenção para a engrenagem que comanda a política que estrutura a educação básica do Brasil na atualidade, a qual, por conseguinte, deverá ser o guia de toda e qualquer política de formação de professores e da elaboração da “Base Nacional de Formação Docente”. Trata-se de uma ação coordenada e

²¹ Sem perder de vista outras formas históricas de desmonte e de desqualificação do trabalho docente no Brasil, Luiz Carlos de Freitas (2016) aborda dois fenômenos recentes os quais também já têm se expressado na forma da precarização do trabalho docente. Trata-se de fenômenos já em curso, ou seja, a “Charterização e a “uberização” do trabalho. A este respeito, Freitas afirma que: “Na educação, é muito provável que a uberização avance pelas ‘charters on line’, escolas que distribuem conteúdos e que usam “tutores” on line para apoiar os estudantes em seu estudo, seja quando estão na plataforma de aprendizagem, seja fora dela, sob demanda(...)A terceirização – ampliada com a passagem da organização da produção fordista para a toyotista – e a uberização – forma mais recente e ainda restrita – são fenômenos associados, destinados ao aumento do controle político e ideológico sobre a força de trabalho, com a ampliação da precarização das profissões e intensificação do trabalho. A uberização elimina o conceito de contratação por jornada. A antiga jornada de trabalho servia para proteger o tempo livre do trabalhador.”

direcionada para adequar o atual modelo de educação à formação um novo perfil docente que, por sua vez, formará um novo perfil de trabalhador adequado à (re)produção capitalista. Nesse sentido, adotar a “competência” como um de seus principais fundamentos pedagógicos, indica que a educação brasileira não apenas persiste, mas leva às últimas consequências os métodos pedagógicos que alimentam a ilusão de que a escola poderá ser a “arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego”, a depender do esforço de cada um (DUARTE, 2008, p. 11).

Numa conjuntura na qual o Brasil já contabiliza cerca de 13 milhões de trabalhadores desempregados, o Estado burguês se vale, mais uma vez, do lema da educação como salvadora frente a todos os males. Insiste, portanto, na formação por competências, pois:

(...) trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (...) Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas para uma transformação social radical, **mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos** (DUARTE, 2008, pp. 11-12, **grifos nossos**).

Ainda, sobre a implementação da “Base Nacional de Formação Docente”, a secretária executiva do MEC diz que, embora esta decisão esteja no âmbito do Conselho Nacional de Educação:

(...) a autonomia das universidades dificultaria uma imposição nos cursos de pedagogia e licenciatura (...) **Ao MEC, caberia induzir a aplicação da ferramenta.** ‘No caso das faculdades privadas, pode-se criar mecanismos como dar mais vagas no Programa Universidade Para Todos (Prouni)’ (MONTEIRO, 2017a, **grifos nossos**).

Frente à afirmação acima – a qual revela que a “autonomia das universidades” se impõe como um possível empecilho à implementação da Base Nacional de Formação Docente –, fica a curiosidade sobre quais seriam esses **mecanismos de indução** a serem utilizados pelo MEC para a “**aplicação da ferramenta**” nas universidades públicas. Estariam eles condicionados ao repasse de recursos públicos às universidades públicas? Teria alguma relação com o controle da liberdade de cátedra, e da circulação do livre pensamento nas universidades públicas? Ao contrário disso, não há dúvidas no tocante a políticas destinadas às instituições privadas, para as quais o governo reserva as

condições eficientes para sua expansão e garantia de seus lucros via, entre outros aspectos, facilitação do acesso dos estudantes (tratados como clientes) aos recursos do Prouni. Revela-se, assim, não apenas a manutenção, mas o estímulo ao mercado da educação superior privada, o qual vem sendo alavancado desde 2004 quando o Prouni foi criado.

Como indicado anteriormente, uma das medidas adotadas pelo governo para a execução da “nova” política de formação de professores consiste em reforçar a transferência dos recursos financeiros do tesouro para as IES privadas, para tanto já flexibilizou as regras para bolsistas do Prouni. Desta forma, facilitará o preenchimento de “20 mil vagas ociosas”²² nestas empresas privadas de educação superior, das quais, as licenciaturas serão também procuradas por professores atraídos pela propaganda institucional, que começa a lhe impor a necessidade da segunda graduação.

Outra medida anunciada, como parte da política de formação de professores é a ampliação de vagas que serão oferecidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), “caso exemplar do mau uso de técnicas de ensino a distância” (MANCEBO, 2008, p. 64). Sobretudo, ao se tratar do caso específico da formação do professor, tal medida irá reforçar o processo, já em curso, de esvaziamento de sua formação. Essa política servirá como estímulo ao crescimento da ““fábrica de professores”²³ e do mercado dos diplomas de ensino superior no país” (EVANGELISTA et al., 2017, p. 5).

O desmonte operado na formação docente – submetida ao avanço do fenômeno da educação a distância no país –, pode ser comprovado ao analisarmos os estudos de Evangelista (et al, 2017). Ao analisar um conjunto de informações coligidas nos dados do Censo da Educação Superior (2003-2015), Evangelista identifica o processo que “conduziu as licenciaturas, entre 2003 e 2015, a se concentrarem nas IES particulares, na modalidade EaD, simultaneamente restringida sua oferta nas IES públicas, em qualquer das modalidades”. Seus estudos também demonstram que a oferta privada de matrícula em licenciaturas cresceu proporcionalmente entre 2003 e 2015 – “atingindo 61,7% em 2015 – em relação à esfera pública, 39,3%”. Além disso, identificou que no

²² Governo diz que a partir de 2018, será facilitado o ingresso em uma segunda graduação, graças a política de “flexibilização do ProUni”. Ainda, segundo o governo, isso garantirá aos interessados: “participar do programa para cursar licenciatura sem comprovar renda”. Segundo o MEC, essa política surgiu após o diagnóstico no qual demonstra que “das 56 mil bolsas para cursos de licenciatura, 20 mil estão sem uso”. (MONTEIRO, 2017b).

²³ MANDELI, Aline de S. *Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

interior das IES privadas “houve um deslocamento inversamente proporcional, com decréscimo nas matrículas presenciais e acréscimo na modalidade EaD” (EVANGELISTA, et. al.,2017, pp. 6-7). Ao que tudo indica, a “nova” política de formação de professores será uma grande aliada da expansão da EAD pública, mas, sobretudo, desta modalidade no mercado privado da IES.

Outro braço da “nova” política de formação do professor é o que tem sido chamado de “residência pedagógica”, esta que, de fato, nem mesmo o governo tem explicitado claramente o seu significado. No dia do seu lançamento – fato que esteve sob os holofotes da grande mídia –, o ministro da educação se referiu à ‘residência pedagógica’ ao afirmar que:

Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização a partir da formação, com qualidade e reconhecimento. **A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula**”. (Assessoria de Comunicação Social – MEC. 2017. **grifo nosso**).

Pode-se observar na fala do ministro que a ênfase na “residência pedagógica” tem seu foco na crítica recorrente de que o professor recém-formado sai da universidade com o mínimo de experiência no que diz respeito a suas ações práticas em sala de aula. Tal argumento ainda identifica que esse problema é a expressão de uma educação conteudista (apontada como algo negativo e obsoleto), a qual se expressa no desequilíbrio entre a utilidade da teoria ensinada na universidade, e a sua eficiência e aplicabilidade na prática da escola. Note-se que esse discurso não faz qualquer paralelo com a defesa de uma formação omnilateral, a qual defende a necessária relação dialética entre teoria e prática na busca pela formação integral do sujeito. Ao contrário, os argumentos do ministro remetem para a defesa de uma formação pragmática, focada prioritariamente na racionalidade técnica, ou seja, na formação de um profissional ‘auleiro’. Sob tal lógica, o professor terá sua formação pautada pelos princípios do treinamento técnico e da atualização das habilidades e das competências, as quais deverão ser permanentemente calibradas pela sua prática cotidiana na escola. Equivale dizer que esse futuro professor deverá se adequar àquilo que as políticas públicas têm apresentado aos educadores e às escolas sob o conceito do “professor reflexivo” ou do

“professor pesquisador de sua prática”. Trata-se de uma concepção de “formação profissional” criada pelo professor Donald Schön²⁴ que ao opor o conhecimento tácito ao conhecimento produzido na escola, de base científica, acaba por defender a prioridade da prática em detrimento da teoria. Segundo Duarte (2003)

A epistemologia e a pedagogia adotadas por Schön levam, portanto, assim como acontece com outros autores no campo da formação de professores, **ao tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores.** Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao ‘recuo da teoria’ (DUARTE, 2003, pp. 619-620).

Entretanto, é justamente no contexto denunciado acima por Duarte que se encaminha a discussão e implementação da “residência pedagógica”. Esta que, segundo o governo, faz parte da política de “modernização do PIBID”, e estará voltada para alunos das licenciaturas que estão no 3º e 4º anos da graduação. Por modernização fica subentendido a adesão a uma nova estrutura da formação docente, bem como de sua ação enquanto trabalhador da educação. Está em curso um fenômeno que se apresenta desde os anos de 1990, mas que as condições atuais podem lhe garantir maior êxito que outrora. Trata-se de uma nova lógica de sustentação da formação docente, a qual parte da acusação de que os currículos das licenciaturas são excessivamente teóricos, e, portanto, desconectados da vida prática/cotidiana deste professor na escola. Reivindicase, assim, uma formação docente que priorize o aprender a fazer, a prática de dar aula e

²⁴ “Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação profissional (...) propõe que a formação de profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as repostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (...) Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede”. (PIMENTA, 2012).

os conhecimentos técnicos ligados à ação docente. Uma lógica que, para Duarte (2003, p. 612) reforça “o espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna e, por outro lado, o espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo”.

Nesse sentido, a “residência pedagógica” deverá seguir um ritual no qual universidades, secretarias municipais e/ou estaduais de educação (estas, apoiadas pelas inúmeras empresas parceiras, bem aos moldes do que propõe e aplica a Ong “Todos pela Educação” - TPE²⁵), possam estabelecer o ponto ideal a ser alcançado pelos futuros professores. Estes deverão estar aptos ao processo de (con)formação, estando submetidos às novas competências as quais poderão ser substituídas por outras, e mais outras, e mais outras. Tudo dependerá da vontade do mercado.

Alheia à realidade concreta, já que está não faz parte de seus interesses imediatos, a então, à época, secretária-executiva do MEC, diz que o principal objetivo da “residência pedagógica” é a integração teoria e prática, e afirma que:

(...) há uma queixa das redes públicas de ensino de que o Pibid está muito distante da realidade da escola pública. ‘O grande princípio da residência pedagógica é a coordenação entre a faculdade (instituição formadora) e a secretaria municipal ou estadual’ (MONTEIRO, 2017a).

Ainda, sobre essa questão, a vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Maria Cecília Amendola, não poupou elogios a iniciativa do MEC ao afirmar que

‘É um sonho de consumo dos gestores que tocam as redes de ensino’
(...) ‘O professor sai da universidade e, quando entra na sala de aula, não sabe o que fazer. Tenho certeza que essa política vai, daqui a um tempo, refletir muito nos resultados dos estudantes das proficiências de português, de matemática e de todas as áreas do conhecimento’
(ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – MEC, 2017).

Os efusivos pronunciamentos de governantes e gestores expostos acima devem ter para nós, a função de tornar mais clara as tarefas que desde já se impõem aos docentes das redes municipais e estaduais de todo o país. Da mesma forma, devem ser úteis no sentido de colocar na ordem do dia os desafios a serem assumidos por seus

²⁵ Como já demonstramos em outro estudo (PENNA, 2015, p. 4) “(...) o TPE é constituído por diversas corporações divididas em quatro categorias, entre as quais estão os Associados Fundadores, os Associados Institucionais, os Associados Mantenedores e os Associados Efetivos. Esse quadro é composto por inúmeras empresas e corporações ligadas aos diversos ramos da economia que vão desde o setor da produção, passando pelo setor de serviços e o financeiro.

respectivos sindicatos. Estamos diante de um fenômeno que, em nome da qualidade da educação, busca, mais uma vez, ampliar o consenso entre escolas, gestores e universidades. Tal consenso pretende sua legitimação pela via dos resultados obtidos, levando cada vez mais a criação de mecanismos de aferição da eficácia do processo. Trata-se de “conseguir o máximo resultado com o mínimo custo”, ou seja, uma lógica alinhada à “produção empresarial privada”. “Esta é uma lógica de competição de mercado” (ENGUIITA, 1999, p. 98).

E aqui levantamos uma preocupação que não nos parece de menor relevância. Trata-se da constatação de que vivemos um quadro de fortes ataques aos serviços e aos servidores públicos, os quais têm enfrentado a política de negação às garantias trabalhistas e previdenciárias, entre outros ataques. Somado a isso, há um processo de precarização nas condições dos concursos públicos para o acesso efetivo às redes de educação, municipal e estadual, o que corresponde, cada vez mais, ao aumento do número de docentes que prestam serviços precarizados nessas redes.

Frente ao quadro aqui exposto, corremos o risco de que os estudantes inseridos ao projeto da residência pedagógica passem, pouco a pouco, a cumprir o papel do professor? Estamos diante da legalização definitiva do trabalho precarizado na escola? Quais desafios deverão ser assumidos pela universidade, enquanto formadora desse novo modelo de professor? Quais lutas deverão ser assumidas por seu sindicato?

Como um amálgama necessário a toda essa fórmula que se apresenta como milagrosa, materializada na nova política de formação de professores, temos o documento do Bando Mundial, publicado em outubro de 2017. De acordo com o exposto pelo Banco Mundial (2017), o documento nasce de uma encomenda feita pelo governo Temer, com o objetivo “de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo”, sob a alegação da existência de um déficit fiscal o qual precisa ser reduzido “a um nível sustentável”. Ainda, o documento afirma que o principal achado de sua análise revela “que alguns programas governamentais beneficiam os ricos mais do que os pobres, além de não atingir de forma eficaz seus objetivos”. Para o banco, a combinação da redução de gastos não afetará nem o acesso, nem a qualidade dos serviços públicos, ao contrário, é a fórmula para beneficiar os “estratos mais pobres da população”. Em poucas palavras, significa esclarecer a opção feita pelo Estado brasileiro no sentido de aprofundar, ainda mais, as garantias jurídicas e administrativas necessárias à completa invasão do mercado nos serviços públicos, tais como saúde, segurança, transporte, entre outros. Assim, o Banco Mundial lança sua poção mágica,

supostamente levando o país a “transformar sua realidade e retomar o caminho da prosperidade compartilhada entre todos” (2017, p. 1).

No quesito educação, ao tratar da educação básica, o documento trabalha com uma série de dados objetivando nos convencer de que as despesas públicas, nos níveis da educação fundamental e média revelam “ineficiências”, já que “o mesmo nível de serviços poderia ser prestado gastando 1% a menos do PIB em nível local”. Para justificar a afirmação anterior, alega que uma análise de eficiência dentro dos municípios pode demonstrar que:

(...) o desempenho atual dos serviços de educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB. As baixas razões aluno/professor representam a **principal causa de ineficiência** (39% da ineficiência total). O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano. **Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor.** Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13, os grifos são nossos).

Repetido como um mantra, o BM reafirma a relação entre a “baixa qualidade dos professores” com a chamada “qualidade na educação”. As causas para tal relação são, justificadas, segundo o BM, pela baixa qualidade dos cursos de licenciatura, refletindo na baixa qualidade da formação. Outro aspecto elencado é, a “pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho”. Daí a indicação de que à transformação dessa situação impõe-se a política de reformas conjugadas entre os entes federados, “para aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal” (BANCO MUNDIAL, 2017, pp. 127, 136).

Outra causa para o fracasso da educação está, segundo o BM, no fato de que

(...) os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros

têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE (...). Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais. Enquanto professores do ensino básico recebem salários equivalentes em linha com países de renda similar, os salários dos **professores universitários parecem estar acima de vários países com renda per capita maior** (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127-128).

Ao analisarmos as formulações expressas neste documento do BM, como as apresentadas acima, constatamos inúmeras passagens desprovidas de quaisquer fundamentações. Alguns argumentos vêm acompanhados de expressões vazias, tais como “acreditamos que...”, “parece que...” etc.

Repetida como um mantra, os ideólogos do ultraliberalismo, dentro e fora do governo, não têm apenas reproduzido as formulações do BM, mas, sobretudo, as têm utilizado para justificar a materialização política de imposições como a deste organismo multilateral do capital.

Um país que **gasta muito e mal** e que precisará fazer escolhas duras para ajustar suas **contas**, sob pena de mergulhar novamente na espiral da **inflação** e do **baixo crescimento**. Esse é o retrato que emerge de estudo elaborado pelo **Banco Mundial**, intitulado ‘Um ajuste justo – propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil’. Entre as conclusões do levantamento está a de que a **reforma da Previdência** terá alto impacto, de que há **programas sociais** que beneficiam os mais **ricos** e que o gasto com funcionários **públicos** é alto. (ESTADÃO CONTEÚDO, 2017, grifos do autor).

Note-se que os argumentos do BM no campo da educação para solucionar a fórmula “O Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal”, em nada se distanciavam dos argumentos dos representantes do MEC e de seus gestores no período do governo Temer, como exposto acima. Fato este que não apenas se mantém, mas se aprofunda no governo Bolsonaro. Trata-se de uma política casada a qual precisa, para ter as consequências esperadas, manter uma íntima relação entre os interesses do capital interna e externamente. Para tanto, no que se refere à política de formação de professores, imperam os mecanismos para precarização na formação docente o que contribuirá para que este, efetivamente, se encaixe à condição de um trabalhador precarizado, sob a ameaça de não poder manter seus direitos já conquistados e a garantia de outros tantos.

3 – Considerações Finais

Sobre a “Política Nacional de Formação de Professores” imperam mecanismos que atuam diretamente para avançar o processo já em curso de precarização da formação docente. Nesse sentido, esta política contribui para que tanto o professor como o aluno, futuro trabalhador, se adequem à lógica do desemprego estrutural e à dinâmica de precarização das condições de trabalho no capitalismo contemporâneo. Paralelamente a esta política, avança o discurso em defesa do empreendedorismo, da naturalização da competitividade, da política de bonificação, do estímulo às práticas individualistas, do trabalho voluntário, entre outros discursos próprios do avanço do ultraliberalismo e das ideologias pós-modernas.

Tal política cumpre o papel de amortecer as lutas à medida que leva a categoria docente a secundarizar e subestimar os enfrentamentos coletivos da classe trabalhadora, historicamente organizada em seus sindicatos. Os trabalhadores da educação, de todos os níveis do ensino, carregam um grande desafio na organização e condução de políticas sindicais que possam enfrentar eficazmente o conjunto de políticas de desmonte de todo o aparato público previdenciário e trabalhista. Desmonte este que, não há dúvidas, impactará diretamente a educação pública do país.

Estamos diante de um quadro ameaçador ao trabalho docente regulamentado e esta política de estímulo à “residência pedagógica” tende a legitimar esta precarização, a nosso ver, sob pelo menos duas perspectivas: a) formar o futuro docente sob uma perspectiva educacional condicionada ao mercado altamente flexível; b) servir como repositório de força de trabalho docente precarizada para preencher as vagas que, entre outras situações, são abertas em função de afastamento por aposentadoria, falecimento, licença médica, readaptação etc.

Tem crescido o discurso da valorização docente, seja pelos discursos dos governos, seja pela propaganda do empresariado, que tem conduzido a educação neste país, a exemplo das empresas que compõem a ong “Todos pela Educação”²⁶. A atratividade desses discursos não pode ser secundarizada por nossas críticas, dado o grau de sofisticação presente em suas formulações, como indicado no exemplo a seguir. Trazemos apenas mais um entre tantos outros posicionamentos que têm seguido na mesma linha argumentativa. Trata-se aqui do Instituto Crescer²⁷ se posicionando a

²⁶ Para um debate mais aprofundado sobre a inserção desta entidade na educação pública do país ver Penna (2015).

²⁷ As afirmações são de Luciana Allan, representante do Instituto Crescer, uma Ong que existe desde 2000 e diz ter como foco, ou no linguajar próprio das ONGs, tem por “missão” atuar na Educação

respeito do modelo de formação necessário aos novos tempos e, portanto, da necessária expansão do modelo de professor empreendedor.

O professor como conhecemos hoje, exclusivamente atrelado a uma instituição de ensino, aos poucos, dará espaço a um profissional capaz de preencher a lacuna existente entre o docente tradicional, o administrador e o formulador de políticas educacionais. Estamos falando do chamado *teacherpreneur*, ou professor-empendedor em tradução livre. Afirmo isto diante da realidade de que, apesar dos avanços tecnológicos, a maioria das escolas conta com uma hierarquia que separa as pessoas que criam políticas educacionais (administradores) daquelas que realmente entregam a educação (professores).

Essa história de compartimentalização muda com o professor-empendedor, que além de estar no dia a dia no ambiente escolar, sai da sala de aula para interagir com múltiplos domínios da educação. Assim, em termos gerais, um professor-empendedor envolve-se na liderança educacional, escreve seus próprios currículos, pesquisa metodologias educacionais, aprende a usar diferentes tecnologias, cria cursos próprios e os vende ou disponibiliza gratuitamente em plataformas digitais, educa outros professores e até trabalha para reformar as políticas educacionais oficiais. (ALLAN, 2019)

Reproduz-se, assim, o discurso de que se você, professor, quer mesmo mudar o mundo pela educação, “seja um empreendedor”, “seja inovador”, “seja o protagonista deste desafio”, “faça mais com menos”. Sendo assim: seja você também, professor, um ‘*Food truck*’ da educação...”

Bibliografia:

ALLAN, Luciana. Exame. Por que você precisa se tornar um professor empreendedor? Crescer em Rede. A educação na visão de Luciana Allan, diretora do Instituto Crescer. 24 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/por-que-voce-precisa-se-tornar-um-professor-empendedor/>>. Acesso: 30 mar 2019.

Assessoria de Comunicação Social – Ministério de Educação. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso: 20 nov. 18.

ANTUNES, Ricardo. O Caracol e sua Concha: Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

“implementando projetos relacionados à formação de educadores, qualificação profissional e desenvolvimento comunitário” (INSTITUTO CRESCER, 2019).

BANCO MUNDIAL. “Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”. Brasil - Revisão das Despesas Públicas Volume I: Síntese V.1, Síntese, em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 13 jan. 18.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 20 nov. 18

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 fev. 17.

DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. I. ed., I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

_____. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por Que Donald Schön Não Entendeu Lúria). In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 30 março 18.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo, e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e Educação. Petrópolis, Vozes, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. et.al. Formação Docente no Brasil Pós-2000: Lances de um Massacre Intelectual. Revista Retratos da Escola, vol. 11, número 21, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Charterização e uberização: destruindo profissões. 2016 In: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog Do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>>. Acesso em: mar. 17.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção estudos culturais em educação).

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua: taxa de desocupação é de 12,4% e taxa de subutilização é de 24,6% no trimestre

encerrado em fevereiro de 2019. 29 de março de 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/noticia.html?id=24109>>. Acesso: 30 mar 2019.

INSTITUTO CRESCER. Disponível em: <http://www.institutocrescer.org.br/quem_somos.php#>. Acesso: 30 mar 2019.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. 2012. Disponível em: <http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>.

_____, Roberto. A contra-reforma universitária de Lula da Silva. 2003. Disponível em: <<http://www.fedensp.org.br/superior/Roberto%20LeherA%20contrareforma%20universit%C3%A1ria%20de%20Lula%20da%20Silva.htm>>. Acesso em: fev 2018.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluci; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. P. 55-70.

MARTINS, Erika Moreira. Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 2016. Ed. Lamparina.

MONTEIRO, Caroline. NOVA ESCOLA. Secretária do MEC explica Base Nacional Docente e diz: "não será obrigatória". 16 de novembro, 2017a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7133/secretaria-do-mec-acredita-que-base-nacional-docente-nao-sera-obrigatoria>. Acesso em: 12 fev de 2018.

_____. NOVA ESCOLA. Qual a diferença entre o Pibid e a nova residência pedagógica do MEC. 16 de novembro, 2017b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7130/qual-a-diferenca-entre-o-pibid-e-a-nova-residencia-pedagogica-do-mec>. Acesso em: 12 de fev. 18.

ONU-BR. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso: 14 mar. 18.

Organização Internacional do Trabalho. OIT: desemprego cai no mundo, mas condições de trabalho não melhoram. 13 fevereiro. 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-cai-no-mundo-mas-condicoes-de-trabalho-nao-melhoram/>>. Acesso: 30 de mar. 2019.

PENNA, Adriana. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação': Implicações da Lógica Privada na Formação/Qualificação do Professor. Uma Análise Fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. In: Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. 2015. 06 a 08 de julho de 2015. Unesp - Bauru (SP).

PIMENTA, Selam G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. pp. 22-23. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, DERMEVAL. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectiva. *Póiesis Pedagógica* – V.9, N. 1 jan/jun.2011; pp. 07-19. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/113676809/formacao-dilemas-e-perspectivas-saviani>.

SIMÕES, Roberto. *A ação criminosa das ONGs: a privatização da escola pública*. 1. Ed. – RJ: Consequência Editora, 2017.

SHIROMA, Eneida; NETO, Anibal Correia Brito. EM NOME DA QUALIDADE: Construindo estândares para o gerenciamento de professores. *Movimento-Revista de Educação*. FEUFF-PPGEUFF - ISSN 2359-3296. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252>.

SHIROMA, Eneida O; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M^a. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos Disponível em: Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 29 abr. 15.

ESTADÃO CONTEÚDO. VEJA. Banco Mundial diz que Brasil gasta mal e sugere corte. 21 de novembro de 2017. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/economia/banco-mundial-diz-que-brasil-gasta-mal-e-sugere-cortes-de-gasto/>>. Acesso em: 31 mar 2019.