

ARTIGO

A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente

Blame it on the teachers! A diagnosis that engenders a neoliberal policy of teacher education

Débora Cristina Goulart ⁵¹

RESUMO

O presente artigo trata da política de formação de professores que vem sendo implantada no Brasil desde os anos de 1990, com destaque para sua repercussão no Estado de São Paulo. Para tanto, recuperamos o processo de proletarização da profissão docente e a atual culpabilização dos professores pela queda na qualidade do ensino público.

PALAVRAS-CHAVE: formação; professores; neoliberalismo.

1. Introdução

Neste texto me proponho a refletir sobre a ideia de profissional que tem sido difundida entre os professores da rede estadual de São Paulo, visto de dois “lugares” diversos: o da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) e de seus críticos.

Para começar esta reflexão, me propus a pensar porque e para que alguém se torna professor. Estas duas perguntas embora pareçam simples, não o são e, pelo contrário, estão atualmente, no centro dos embates entre a visão de profissão docente da SEE e aqueles que a ela resistem.

Esta resistência em grande parte circula, pelos documentos, debates e manifestações vindas, de parte importante dos militantes da APEOESP – Sindicato dos Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo, intelectuais antineoliberais e dos professores que, embora não organizados em qualquer associação, o fazem no cotidiano das escolas.

⁵¹ Doutora em Ciências Sociais e professora do Departamento Didática da Unesp-Marília. E-mail: debcgoulart@gmail.com ou debora.goulart@marilia.unesp.br

Em meio a tantas notícias de violência escolar e de fracasso generalizado dos estudantes frente aos exames governamentais, porque e para quê, afinal, alguém ainda se empenha em ser professor?

A resposta não está na “vocação”, “dedicação” ou “boa vontade”, mas deve ser buscada na interação entre sociedade e escola que através das demandas sociais dos últimos 30 anos, formaram os estudantes e professores de acordo com as necessidades econômicas do capitalismo dependente brasileiro e das condições políticas resultantes dos conflitos sociais neste período.

Melhor dizendo, não é possível explicar a atual condição do docente na rede estadual, se não pensarmos em perspectiva, as políticas de formação de professor, as quais pensam, seguramente, na formação dos estudantes que são necessários para a vida do país em um determinado momento econômico e social. Pensar a escola e seus agentes, apenas, a partir, de uma suposta “escolha pedagógica”, reduz a análise e direciona as conclusões à ação recorrente destes mesmos agentes, reproduzindo, então o ciclo formado pelo “mau professor - mau aluno” e assim sucessivamente. Este mecanismo, além de nada explicar, tende a ideologizar o debate.

Para interromper este ciclo é preciso olhar para o histórico da formação destes professores numa determinada formação social.

2. De “intelectual” a trabalhador

Todo o período da ditadura militar significou uma intensa mudança nas escolas brasileiras, visto que elas não estavam preparadas para atender à necessidade de força de trabalho decorrente da expansão capitalista industrial/financeira pelo qual passava o país. O crescimento do número de empregos, tanto na produção direta, quanto nos níveis médios de organização do sistema, evidenciava a precária oferta de trabalhadores que estivessem preparados para ocupar tais postos.

De um lado, o sistema fordista de produção empregado na maior parte das fábricas no período, demandava um grande número de trabalhadores especializados, ao mesmo tempo em que exigia quadros médios. Onde e como seriam formados estes trabalhadores? Médici deixa claro nesta passagem, como a educação seria chamada a contribuir para o “crescimento da nação”.

Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico (...). Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos

mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento. (Médici Apud Ferreira Jr & Bittar, 2006).

A preocupação do governo tinha fundamento. As redes públicas, até a década de 1970, atendiam um número pequeno da população em idade escolar, o que forçou a ampliação das redes formando o ensino de 1º grau com oito anos consecutivos em um mesmo prédio escolar. Nasceram a partir da LDB de 1971 as grandes escolas públicas, com muitas salas de aula, muitos alunos matriculados, e evidentemente, muitos professores para atendê-los.

Porém, da mesma forma que as redes eram pequenas em atendimento, o número de professores formados, também não atendia à nova demanda. A formação propedêutica que exigia um longo tempo de formação foi substituída pelos governos militares pela formação rápida e especializada que ficou conhecida como “formação aligeirada”.

O impacto destas medidas não passou despercebido pelo corpo docente na época e foi um duro golpe na identidade coletiva do professorado que neste momento representava uma elite numericamente reduzida, formada na excelência das escolas e faculdades públicas das grandes cidades.

A “nova geração” de professores, ao contrário, era preparada para atender à expansão das redes públicas para o 1º grau⁵², na rede privada de escolas técnicas que ofereciam, além do curso de magistério, o de secretariado, contabilista, etc.

Instituiu-se a partir da década de 1970 a formação docente de caráter tecnocrático, conhecida como “aprender a ensinar” e que foi também a base das licenciaturas curtas em nível superior.

Em que consistia esta proposta de formação docente?

Primeiramente, devemos salientar que o tempo de curso era importante devido à grande demanda por professores, o que fez com que os cursos fossem “encurtados”, ou seja, aprender o mínimo para atender o máximo de necessidade possível.

Esta característica é relevante, principalmente, se levamos em consideração a complexa relação entre conteúdo e método nas relações de aprendizagem, e que, evidentemente, foi reduzida a fórmulas de ensinar que se pautavam por alguns princípios como: a) rigidez na disciplina, necessária em salas de aula com grandes contingentes de futuros trabalhadores durante a ditadura militar; b) dissociação do conteúdo e método, com a utilização das mesmas atividades para diferentes objetos de estudo, como o uso do questionário, cópias, prova-teste, etc; c) conhecimento fragmentado e autômato, ou seja, tratamento da realidade como “pontos” de um

⁵² Nomenclatura introduzida pela LDB de 1971, tratava dos primeiros oito anos de escolarização, a partir dos 7 anos de idade.

determinado campo do conhecimento, absolutamente descolado das relações sociais; d) o uso do método expositivo como principal metodologia em sala de aula, o que reforçava a necessidade de disciplina.

Esta pedagogia para professores, pautada no “aprender para ensinar”, se configurou nas universidades com um curso composto pelo bacharelado – destinado ao aprendizado dos conhecimentos da área como formação científica e em complemento a este, a base educacional – licenciatura – destinada ao desenvolvimento das práticas e técnicas para ensinamentos dos conhecimentos científicos adquiridos pelo bacharel.

Não à toa, o livro didático foi um importante suporte em sala de aula, visto que o conteúdo da área do conhecimento poderia estar ao alcance da mão, bastando apenas ao professor, saber ensiná-lo.

O conjunto de professores, antes da década de 1970, era uma elite numericamente reduzida e formada na excelência das escolas e faculdades públicas. Com a política educacional da ditadura civil e militar, formavam-se em quantidade, devido à expansão das redes de faculdades privadas e de forma acelerada. Exemplo deste processo foi o uso, por décadas, da conhecida “licenciatura curta”, que em três anos formava professores rapidamente.

O crescimento numérico da categoria e a formação pedagógica conservadora, trazia para o professorado uma nova “cara”, não só de cunho político-pedagógico, mas econômico e social, a que muitos autores chamam de proletarização do magistério (Ver Ferreira Jr & Bittar).

Este processo foi longo e formado por diversos fatores, nem sempre claros. Tampouco se deu de forma linear e contínua, ou sem sobressaltos. A proletarização tem início com o crescimento numérico da categoria, o que significa também dizer que, camadas da população que antes não atingiam o nível superior de escolaridade, começaram a fazê-lo. Mas como e onde? Para atender à demanda de formação houve uma intensa e descompromissada expansão das empresas privadas na educação ~~que~~ com incentivo governamental (como, por exemplo, o salário educação).

Ao mesmo tempo em que cresce em número, o professorado é mais controlado pela lógica ditatorial da Administração Pública que implementou programas pedagógicos através das “cartilhas” ou de planejamentos fechados que retiravam do professor a capacidade de elaboração de suas aulas, métodos, transformando-o em “operário da sala de aula”, uma vez que foi retirado dele a possibilidade criativa no trabalho. Quem já não ouviu a frase: “Você dá aulas e trabalha também?”. Ela demonstra claramente a perda de status social do professorado, que passa a ser visto como um mero repetidor de conteúdos administrados em uma cartilha de “fácil aplicação”.

De outro lado, os salários caem, ano a ano. Os estudantes que antes pensavam ter alçado uma condição privilegiada de renda, são cada vez mais surpreendidos com a queda no poder aquisitivo desta profissão.

Submetidos às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores manuais, os professores se aproximavam do movimento operário no final da década de 1970. Este processo tinha como fator impulsionador a queda dos salários⁵³, mas também, trazia uma mudança importante na identidade do professor, não mais como intelectual apartado das questões políticas e sociais, mas como trabalhador, agora aliados a outras categorias profissionais.

O final dos anos 70 representou um período de ingresso dos professores nas lutas econômicas e sociais junto com outras categorias de trabalhadores, somando-se às lutas pela abertura política, pluripartidarismo e reorganização dos sindicatos. Ressalto aqui, a participação da categoria nas greves de 1978 e 1979, bem como a retomada da APEOESP dos pelegos, colocando-a como importante sindicato a participar da formação da Central Única dos Trabalhadores em 1983.

Este quadro avança pelos anos de 1980: crescimento da categoria, com formação aligeirada em faculdades privadas, voltada para o “aprender a ensinar”, destinado à formação de força de trabalho necessária para atividades repetitivas, simples, segmentados e sem qualificação específica. Mas, com o final dos anos de 1980, não muda só o tipo de trabalhador necessário, mas toda a organização social que o demanda. E isto não ocorre apenas no Brasil, mas inicia-se na Europa e nos EUA.

2. Neoliberalismo e mudanças na educação

Não vou me demorar em explicar o processo de adoção do neoliberalismo pelos países centrais do capitalismo no final dos anos de 1970, apenas vou apontar alguns fatores importantes que nos ajudam a entender porque o tipo de força de trabalho necessária ao mercado foi modificado.

Com a crise dos anos de 1970, com a queda da taxa de lucro dos capitalistas, há uma reorganização do sistema capitalista que gerou o que ficou conhecido como *reestruturação produtiva* – reorganização da forma de trabalho no chão da fábrica, com a adoção de trabalhos flexíveis, formação de grupos de controle de qualidade, ampliação das multifunções e aumento da

⁵³ Em 1967, uma professora ganhava em média 8,7 salários mínimos. Em 1979, caiu para 5,7 salários mínimos (Goulart, 2004)

tecnologia nas fábricas (microeletrônica e robótica) como forma primordial de gerar mais produtividade e ao mesmo tempo diminuir os gastos, o que, conseqüentemente, diminuiu o número de trabalhadores necessários ao trabalho produtivo, aumentando o desemprego. A empresa Toyota, foi a pioneira nesta transformação das formas de trabalho e gerenciamento fabril, o que deu a esta reestruturação, a alcunha de *toyotismo*.

Novas relações entre capital e trabalho, exigiam mudanças também no gerenciamento do capitalismo na sua totalidade e uma doutrina político-econômica anterior ao Estado de Bem Estar Social foi buscada para salvar da crise os capitalistas: o neoliberalismo.

Interessa-nos aqui destacar o que o neoliberalismo propõe na relação do mercado com o Estado e deste com as políticas sociais, dentre elas, a educação.

A política econômica neoliberal restringe as políticas sociais aos setores mais empobrecidos, com um caráter compensatório; bem como a democracia, que é considerada uma inversão dos princípios de liberdade, pois o consenso dos infinitos interesses individuais nunca é satisfatório, o que causa à democracia ineficiência e vantagens políticas de todo tipo. Assim, a proposta neoliberal privilegia a liberdade econômica em relação à liberdade política, uma vez que a segunda inexistente sem a primeira.

Nas áreas sociais, portanto, há uma diminuição dos gastos públicos, com a abertura para que o mercado assuma as áreas de seu interesse, o que geraria maior competição, segundo os neoliberais. As áreas sociais são “remanejadas”, como responsabilidade, “de toda a sociedade”. Há o fortalecimento das ONGs e dos projetos “sociais” empresariais que amenizariam a pobreza extrema, como forma de contenção dos protestos populares pelo corte de verbas destinadas à população de baixa renda.

Com a retirada do Estado como principal responsável pela vida social, há a intensificação da precarização do trabalho, incentivada pelos interesses capitalistas de recomposição das taxas de mais-valia, alterando a legislação trabalhista, “flexibilizando-a”, o que faz com que os trabalhadores fiquem sem qualquer proteção legal sobre a relação de trabalho, obrigando-os a se submeter a maiores jornadas de trabalho, com menor salário e sem garantias de emprego.

A relação do Estado com as entidades de organização dos trabalhadores também se modifica profundamente, com o fechamento dos canais de negociação, pois os neoliberais vêem os sindicatos como “monopólios” de uma classe, argumentando que o piso salarial é uma forma de cartel que iguala os preços das mercadorias, neste caso, a força de trabalho.

Alguns exemplos confirmam o endurecimento dos governos neoliberais na negociação com os trabalhadores: o uso do exército para conter a greve dos petroleiros no Brasil em 1995, pelo governo FHC, a ausência de negociação com os professores da rede estadual durante a greve

de 2000, no governo Covas e a imposição da Reforma da Previdência durante o primeiro mandato de Lula, quando todas as entidades que se posicionaram contra a reforma foram chamadas pelo governo de “corporativistas”.

Mas, e para a educação brasileira, o que significou a implantação do modelo neoliberal?

Primeiramente, a redução de verbas diretas para a educação, como por exemplo, com a implantação da relação custo-aluno (utilizada desde o Fundef) que parte de uma verba nacional e a divide pelo número de alunos e não o contrário, ou seja, partir da necessidade de custo para uma educação de qualidade para um número x de alunos, o que chamamos de custo-necessidade.

Em segundo lugar, para gerar “eficácia” nos gastos educacionais, dessa forma, maior produção (escolarização e diplomação) com menos verbas, os governos neoliberais reduziram salários, aumentaram o número de alunos por sala de aula, impuseram a aprovação automática e realizaram a (des)organização das matrizes curriculares, como forma de diminuir o número de aulas por turno e com isso diminuir a contratação de professores.

3. Um projeto pedagógico para um mundo neoliberal

Para viver em um mundo neoliberal, é necessário que haja uma adequação à esta “nova” forma de estar no mundo. Evidente que para preparar os futuros trabalhadores e conter os grandes contingentes de desempregados, os governos neoliberais formularam seu projeto pedagógico, ou seja, uma proposta educacional que ensinasse os novos trabalhadores (e desempregados) a agir em uma sociedade com menos empregos, com maior exigência de conhecimento aplicado e democracia regressiva.

A adoção de um projeto pedagógico neoliberal foi pensada a partir da UNESCO, com a proposta de Jacques Delors⁵⁴, conhecida como *Pedagogia do aprender a aprender*. Esta proposta foi repassada aos governos neoliberais dos países de economia dependente (como o Brasil, Argentina, etc.) e foi implementado, no nosso país através do documento conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais e regulado no estado de São Paulo pela Proposta curricular do estado de São Paulo.

Este processo tem início no governo Covas, que não à toa, coloca como secretária da Educação, Rose Neubauer, que tinha um longo curriculum no Banco Mundial, elaborando propostas curriculares para países “em desenvolvimento”, como gostam de nos chamar.

⁵⁴ Trata-se do relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998)

A Pedagogia do aprender a aprender tem quatro pilares substanciais que se erguem sobre a máxima da supremacia do currículo, ou seja, na afirmação de que “currículo é cultura”. Desta forma, o currículo escolar se volta para a cultura, o que nos termos neoliberais, é nada menos do que... tudo. Ou melhor dizendo, é a vida que o estudante tem, de onde são retirados seus conhecimentos... Vejamos os quatro elementos principais desta proposta:

A. desenvolvimento das competências e habilidades, o que podemos traduzir como as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Nas palavras de um de seus “teóricos”:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. **Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão.** Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (Perrenoud Apud Duarte, 2001, p. 02).

B. organização dos conteúdos/métodos de acordo com soluções de problemas, ou, a chamada interdisciplinaridade (segundo os neoliberais) - Seria, nessa proposta, mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método do que o conhecimento científico já existente.

Mas porque abrir mão do conhecimento científico e trocá-lo por “métodos” ou “habilidades”? Maués (2003) nos dá uma importante sugestão, quando chama atenção para a realização da Mesa-Redonda dos Industriais Europeus, em que 47 indústrias europeias, dentre elas, Renault, Fiat, Shell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone, Bayer, encomendam um relatório sobre a influência dos programas escolares inócuos sobre a mão de obra industrial. Este relatório foi resultado da Mesa-Redonda Européia sobre a educação e a formação na Europa, e foi intitulado “Educação e competência na Europa”.

Nele havia “a indicação de que a escola deve ser flexível está presente, assim como a recomendação de que **a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada**. Isso tudo porque, segundo esses industriais, os sistemas de ensino e os programas precisam de uma renovação acelerada” (p. 105, grifo nosso)

Mas não são só as indústrias europeias que estão preocupadas com o descompasso entre a aprendizagem escolar e a necessidade do mercado. Os organismos internacionais demonstraram sua “angústia” em reunião da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –

OCDE em 2001, quando enfatizaram que o novo foco escolar deveria ser as novas competências e instituem um programa de pesquisa denominado Definição e Seleção de competências – Deseco. Segundo Maués, este serviria para:

desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas. (2003, p. 106)

C. Trabalho em grupo e por projetos de interesse e necessidades dos alunos. Para que haja ação educativa, as atividades devem ser incentivadas e conduzida a partir dos interesses e necessidades do aluno. É também conhecida, como “partir da realidade do aluno”, ou seja, de seu cotidiano e de seus desejos para daí, retirar o conteúdo de aprendizagem.

Vejamos o que diz a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ou mais popular como “cartilha do estado”:

Por extensão, o professor caracteriza-se como **um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino**. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real (...) Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis (SEE, 2008, p. 14).

D. A mediação do conhecimento na relação entre educação e trabalho. O conhecimento, nesta proposta, serviria para a construção de um método, o método de conhecer, para que o aluno a utilize na resolução dos problemas “reais”, ou seja, do mundo do trabalho. Estas sim, seriam às necessidades inerentes do aluno, que para nada utilizaria o saber socialmente construído das áreas do conhecimento, uma vez que estes conteúdos específicos e “descolados” não teriam mais serventia.

E. Instrumentalização do indivíduo para a vida em constantes mudanças. O argumento aqui centra-se na existência de uma sociedade do conhecimento, global e tecnológica que em transformação permanente impõe que as competências sejam permanentes, uma vez que os saberes são mutáveis. Os instrumentos seriam então, utilizados para a competição entre aqueles que disputam um lugar no mercado de trabalho em mutação.

E se há alguma dúvida de que os teóricos do Aprender a aprender não tem clareza desta relação direta entre conhecimento e mercado de trabalho, vejamos o que nos diz Vitor da Fonseca:

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. **Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados**, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (Fonseca apud Duarte, 2001, p. 307).

Esta proposta, a princípio parece progressista, porque incorpora a população pobre, os trabalhadores na educação escolar e pensa em como trabalhar com ela, mas esta é a questão! É exatamente em como subjugar o conhecimento da classe trabalhadora às necessidades do capital que necessita, cada vez mais de alterações na composição dos elementos responsáveis pela acumulação, sendo a força de trabalho, a que está aqui em análise.

Perrenoud nos pergunta: “O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?” (Perrenoud, 2000)

Como vimos, quem responde são as grandes empresas internacionais e a resposta é uma só: as necessidades são aquelas impostas pelo mercado de trabalho para o povo que vive do salário.

4. Aprender que o *Aprender a aprender* não ensina nada

Muitos professores, pais, organizações de profissionais da educação, tem dificuldades em construir uma crítica consistente à esta proposta. Isto porque ela parece ser a única, repetida em todos os encontros pedagógicos, desde os promovidos pelo MEC, até os HTPCs nas escolas. Por outro lado, quem nega que é importante instrumentalizar os jovens para o trabalho? Afinal, trabalhar é preciso, ou “arrumar emprego” como dizemos. Mas há muito mais do que empregabilidade nesta proposta.

Primeiramente, esta proposta parte do subjetivismo, ou seja, da ideia de que o indivíduo centrado em sua vontade, esforço e ação, pode transformar o mundo! Trata-se de pensar a escola como um celeiro de novas formas de pensar e agir, conquistadas a partir de uma metodologia instrumental e utilitarista que se apoie em experiências isoladas como exemplos a serem seguidos.

Daí, a proliferação de revistas e reportagens sobre os “relatos de experiências” que tem espaço privilegiado nesta proposta. Fazer uma horta, elaborar um jornal, um mural, ou propagar a

cultura de paz, que, milagrosamente, evita as guerras... Como se os governos e os grandes capitalistas que ganham milhões com armamentos, abandonassem a indústria da guerra porque na escola, fizeram um jogo com os colegas sobre a importância da paz. É, na verdade, um enorme empobrecimento das relações sociais reais, resumindo-as à esforço pessoal e soma de iniciativas.

É claro o caráter adaptativo dessa pedagogia à realidade social dada, reforçando o caráter competidor ao instrumentalizar os indivíduos para a concorrência feroz. E para competir mais e ganhar o seu “lugar ao sol”, a tal pedagogia criativa, ensinaria a criatividade para a sobrevivência no mundo do mercado e não para transformações radicais.

Como há ideia propagada de que os pobres não passarão, na sua maioria, para o nível superior, por isso é preciso formá-los no ensino médio para o trabalho como estágio final da formação. Não é exatamente essa a proposta curricular do ensino médio atualmente? Formar para o mundo do trabalho e “suas tecnologias”?

A população pobre, de fato, com essa pedagogia, tem acesso ao diploma, mas não ao conhecimento. E aqui estamos chamando de conhecimentos, os saberes socialmente construídos, ou seja, o conhecimento científico que move a curiosidade humana em direção às descobertas sobre o mundo e a vida no planeta.

Em lugar do acesso às ciências e seus métodos de compreensão, o que é ensinado é a adaptação às situações dadas e não a criticidade frente às relações sociais para a qual é preciso conhecer método e teoria, conteúdo e prática.

Cria-se, portanto, uma falsa dicotomia entre professores de um lado e alunos de outro, como se o acesso ao diploma de professor os colocassem em condições de vida extremamente diferentes. Ou seja, o professor é o morador do mesmo bairro do aluno, e vivem, as mesmas condições precárias de trabalho, de formação, de escolarização...

Cabe nos perguntar, se a Pedagogia do Aprender a aprender é tão necessária para a sobrevivência no mundo contemporâneo, os filhos dos industriais, banqueiros, são educados por ela? Podemos responder sem medo de errar... Não! Á eles está reservado o serviço dos melhores profissionais, mais bem formados, nas “velhas” universidades que se dedicam ao conhecimento formal, escolar e científico, bem como à formação do pesquisador crítico que estabelece relações entre os aspectos específicos da realidade social e sua construção mais ampla e histórica. Formar para comandar, enquanto aos trabalhadores formar para adaptar-se.

5. E quem forma os adaptados? Que formação oferecer aos professores dos pobres?

Se os estudantes, futuros, ou atuais, trabalhadores do mundo do trabalho precário e da política econômica neoliberal devem aprender as competências para a adaptação ao mercado, quem os ensina?

Atualmente, 85% dos professores no Brasil são do sexo feminino, o que nos forçaria a dizer as professoras, não?⁵⁵ Ao mesmo tempo, 24,9% dos domicílios brasileiros são chefiados por mulheres⁵⁶. Podemos concluir, que há uma situação de dupla jornada de trabalho para grande parte das professoras em atividade nos ensinos público e privado atualmente.

A faixa etária que concentra a maioria das professoras e professores é entre 35 e 55 anos, somando 70%⁵⁷ da categoria. Se considerarmos que estes iniciaram sua formação superior com 20 anos, podemos dizer que passaram pelos cursos de formação entre 1975/1995. Estes foram períodos de formação, ou da ditadura, e portanto, conteúdista e autoritária ou formação específica do bacharel/licenciado com vistas à excelência por área do conhecimento. E destes, a maioria foi formado nas faculdades privadas.

Este pequeno quadro, nos mostra que há um tipo de formação dos professores que atualmente estão nas salas de aula, que não é condizente com a proposta dos organismos internacionais e dos governos neoliberais para a formação subserviente das futuras gerações. Daí, que haja uma caracterização e uma proposta para (re)formar o magistério.

O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL do Banco Mundial/BID, afirma que são pessoas das classes baixas que ascenderam à profissão e, estas, tiveram má formação no ensino médio e superior. Segundo o PREAL, “as pessoas que compõem o quadro do magistério são aquelas que não conseguiram outra profissão de maior prestígio.” (Educação de Classe, 2009, p. 09), e talvez por isso, a ex-secretária da educação de São Paulo, Maria Helena diga que “a formação inadequada dos professores (seja) um dos principais fatores pelo baixo desempenho dos alunos, o que leva ao fracasso escolar”. (Ibidem, p. 12)

Frente a esta visão do professor, pobre, sem opção, que procura o magistério por necessidade e desqualificado, os neoliberais lançam mão de uma proposta de formação do educador... neoliberal.

A primeira medida é dar como certo que na impossibilidade de formar à todos novamente, só resta investir na formação continuada, com cursos à distância, tele-conferências e programas de “reciclagem”, que estejam de acordo com os novos parâmetros para formação de

⁵⁵ Dados do INEP 2006. Ver <http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

⁵⁶ Dados do Sistema Nacional de Indicadores de Gênero elaborado pelo IBGE. Ver <http://200.130.7.5/snig/>

⁵⁷ Dados do INEP 2006. Ver <http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>

professores voltadas para as novas exigências (Pedagogia do aprender, supremacia dos métodos de aprendizagem sobre a teoria).

A existência da avaliação externa, tal como o Exame Nacional de Cursos – ENADE, não garante, pela sua forma, conteúdos e aplicação, uma avaliação da formação inicial, ou seja, como não podem ter certeza da qualidade da formação nas universidades, sobretudo nas privadas, os governos se utilizam de processos seletivos que imponha aos ingressantes sua política curricular, como ocorre no “cursinho para professores” implantado pelo governo estadual de São Paulo.

6. O discurso da busca da qualidade aliado à redução de verbas e culpabilização dos professores

A base deste projeto de formação de professores, está centrada na reforma educativa “qualitativa”, visto que os índices de acesso e permanência, já foram atingidos com as reformas de ampliação das redes realizadas durante a ditadura militar.

O ponto é que qualidade para os neoliberais é educação pobre para os pobres. Isto significa que buscam altos índices de diplomação e escolarização, ao mesmo tempo que reduzem os gastos com educação e redirecionam o currículo para as necessidades do mercado capitalista, cada vez mais pressionado pela busca de lucros.

Os organismos internacionais e os governos neoliberais não se cansam de afirmar que 2/3 dos gastos educacionais na América Latina são com profissionais da educação, mostrando o mal uso do dinheiro público! (?).

A receita divulgada para os países dependentes foi a implantação da tríade formação-qualidade-avaliação.

- a. Formação: infinidade de programas do governo, como Teia do Saber, Rede na Rede, etc., todos realizados em parceria com Fundações que ganham verdadeiros “rios de dinheiro”, com verba pública;
- b. Qualidade: formação para o trabalho precarizado em uma sociedade mais exploradora, com menos emprego, com menos direitos, portanto, mais competitiva, mais ágil, que exige criatividade. Embora o monitoramento rígido do trabalho dos professores seja realizado, pois, segundo os neoliberais, eles seriam inclinados a realizar um mal trabalho por sua origem pobre e formação desqualificada. As secretarias de educação, então, lançam um “novo” programa curricular, (de fazer inveja a qualquer Ministro da Educação dos governos militares): as cartilhas de componentes curriculares;

- c. Avaliação: mas ainda assim, é preciso controlar o trabalho destes professores, que devem seguir as prescrições das secretarias à risca para cumprirem as metas educacionais e ser considerados eficientes, sob pena, de não terem garantidas atribuição de aulas para o ano posterior, visto que há, também, a implantação de uma avaliação de desempenho (avaliação pelas chefias imediatas - direção da escola, coordenador, diretoria de ensino e pelo sistema, através de provas).

Este processo quebra o asseguramento do professor como profissional do saber e o coloca em uma situação de desprestígio frente à comunidade escolar, pais, alunos e têm questionado todo o conjunto de ações que compõem sua profissão.

O professor, já proletarizado por suas condições de trabalho e baixos salários, agora se vê sem reconhecimento profissional e sem controle sobre seu conhecimento e gestão da sala de aula.

A receita seguida, inclusive pelos governos Lula, contida no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE:

a implantação de um plano de carreira que privilegie a avaliação de desempenho dos professores, baseado na eficiência no trabalho e na produtividade profissional, dar consequência ao período probatório, tornando o professor estável após avaliação, de preferência externa, e fixar regras claras, considerando méritos e desempenho, para nomeação e exoneração (Educação de Classe, 2009, p. 13)

Mas políticas como estas sofrem resistências, sobretudo entre os professores sindicalizados que se opõem à retirada de direitos trabalhistas conquistados por meio de greves durante a década de 80, quando foi estruturada a legislação do magistério do setor público.

Entretanto os neoliberais não se cansam de investir na mercantilização da educação, desde os governos FHC I e II, passando por Lula I e II, passando pelos governos do PSDB em São Paulo, desde 1995. E vão além, pedindo a ajuda dos antigos “companheiros” nessa empreitada de destruição da escola pública:

quem sabe os sindicatos poderiam ajudar na elaboração de um guia de responsabilidade dos professores ou algum documento que auxiliasse as redes a definir as metas dos programas de remuneração por desempenho (Educação de Classe, 2009, p. 11).

Quem sabe... Há uma intuição de que há frações no sindicato dispostas a dar uma “mãozinha” ao Ministro. Na melhor das hipóteses, por convicção na necessidade de uma formação neoliberal para um mundo inexoravelmente capitalista. Na pior das hipóteses...

7. E então, professora? Professor?

Mas, retornando ao início, porque você se tornou professor? Para que você se tornou professor?

Nossa proposta soma-se à de muitos professores e professoras, lutadores, intelectuais da classe trabalhadora e propõe que o professor seja sujeito de sua profissão, que analisa a sociedade e suas relações, tomando posição frente aos processos de exploração, dominação, desumanização.

Para isso, constroem categorias de análise, capazes de revelar as relações sociais de sua época para que, conhecendo, elabore concepções e práticas pedagógicas transformando o conhecimento social e historicamente produzido, em saber escolar.

Este professor, autônomo, adota formas metodológicas emancipatórias e participa do processo de produção de conhecimento na ação coletiva, na luta, em espaço escolar e não escolar. É um profissional, um trabalhador, um lutador, um agente de transformação, cujo instrumento deve ser o seu sindicato.

Resumindo, busca uma educação de classe, para a classe, com a classe.

8. Referências Bibliográficas

DUARTE, N. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, n. 18, set./out./nov./dez., 2001

REVISTA EDUCAÇÃO DE CLASSE. *Uma escola construída para e pelos trabalhadores*. Nº 0, maio 2009.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 97, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400005&lng=en&nrm=iso>. acesso 10 Feb. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.

GOULART, D. C. *Entre A Denúncia E A Renúncia: A Apeoesp (Sindicato Dos Professores Do Ensino Oficial Do Estado De São Paulo) Frente Às Reformas Na Educação Pública Na Gestão Mário Covas (1995/1998)*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Sociologia), 2004.

GOVERNOS NO BRASIL: *faremos tudo que os mestres mandarem*. Revista Educação de Classe, nº 0, ano 2009.

MAUES, Olgaíses Cabral. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa. 2003, n.118, pp. 89-118

PERRENOUD, Ph. *Construindo Competências*. Nova Escola (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Edição Especial da Proposta Curricular. Revista do Professor*. São Paulo: IMESP. 2008.