

TRABALHO DOCENTE SOB FOGO CRUZADO

volume II

Cláudia Affonso
Claudio Fernandes
Gaudêncio Frigotto
Jonas Magalhães
Valéria Moreira
Vera Nepomuceno

Organizadores



LABORATÓRIO DE
Políticas Públicas

TRABALHO DOCENTE SOB FOGO CRUZADO

Cláudia Affonso
Claudio Fernandes
Gaudêncio Frigotto
Jonas Magalhães
Valéria Moreira
Vera Nepomuceno

Organizadores

volume 2



Rio de Janeiro
LPP/UERJ
2021

Copyright © 2021 Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (LPP/UERJ)

Coordenador: *Emir Sader*

Comitê Gestor: *André Lázaro, Gaudêncio Frigotto e Zacarias Gama*

Coordenador Executivo: *Felipe Queiroz*

Bolsista Técnica PROATEC/SR-2: *Carla Navarro*

Bolsistas de Extensão: *Jhennifer Neves e Ruan Lima*

Pesquisadores Associados: *Alberto Dias Mendes, Cláudia Gonçalves de Lima, Hêlder Molina, Luciano Cerqueira, Marcelo Verly, Rafael Bastos de Oliveira e Roberto Arruda*

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

T758	Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico] / Organizadores Jonas Magalhães ... [et al.]. – 1. ed. - Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2) : PDF ISBN 978-65-88286-05-0 1. Ensino superior e Estado – Brasil. 2. Professores universitários – Brasil. 3. Reforma do ensino – Brasil. 4. Professores – formação. I. Magalhães, Jonas. CDU 378.014(81)

Bibliotecária: Thais Ferreira Vieira CRB-7/5302

Editoria Executiva: *Felipe Queiroz*

Revisão: *Caio Affonso Leone e Viviane Marques*

Projeto Gráfico e Diagramação: *Caroline Silva*

Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ)

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111-Bloco-F/sala 08

Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2334 0969 / E-mail: uerj.lpp@gmail.com

<<http://www.lpp.uerj.br/>>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
<i>Cláudia Affonso</i>	

PREFÁCIO	22
<i>Eveline Algebaile, Lia Tiriba, Maria Ciavatta e Marise Ramos</i>	

Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia	31
<i>Jonas Emanuel Pinto Magalhães</i>	

PARTE I

OTRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Entrevista com Gaudêncio Frigotto (outubro de 2020)	70

O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos	84
<i>Amanda Moreira da Silva</i>	

O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências	104
<i>Rodrigo Lamosa</i>	

Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia	118
<i>Frente Contra o Ensino Remoto / EaD na Educação Básica</i>	

Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação	135
<i>Kátia Reis de Souza, Gideon Borges dos Santos, Guilhermina Luiza da Rocha, Andréa Maria dos Santos Rodrigues, Luciana Gomes, Eliana Guimarães Felix e Rosaldo Bezerra Peixoto</i>	
O Colégio Pedro II sob fogo cruzado na crise da pandemia	156
<i>Luiza Rabelo Colombo</i>	
Ser professor no período pandêmico: reflexões a partir da experiência no Colégio Pedro II	177
<i>Clarissa Brazil-Sousa</i>	
O fazer docente em tempos pandêmicos para além das aulas remotas: produção de conteúdo e disponibilização em espaços virtuais	196
<i>João Henrique Ferreira de Castro</i>	
En defensa de la labor docente frente a la pandemia curricular	216
<i>León Vallejo Osorio</i>	

PARTE II

O TRABALHO DOCENTE NO LABIRINTO DO CAPITAL

A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo	235
<i>Acacia Zeneida Kuenzer</i>	
O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento	251
<i>Dalila Andrade Oliveira</i>	
Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes	270
<i>Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari</i>	

Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente	298
<i>Vera Lucia da Costa Nepomuceno e Claudio Fernandes da Costa</i>	
Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia	323
<i>Euler Costa</i>	
O que significa o Movimento Escola Sem (com) Partido?	347
<i>Vitor Hugo Fernandes de Souza</i>	
A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente	365
<i>Cláudia Lino Piccinini, Ligia Karam Corrêa de Magalhães e Valéria de Moraes Vicente Moreira</i>	
A nova morfologia do trabalho (im)produtivo na era digital e a invenção do professor não-professor: infoprecarização e atividade magisterial no Ensino Superior a distância	388
<i>Thiago Boim</i>	
A escola em disputa: trabalho docente, formação de professores e Educação do Campo	415
<i>José Guilherme Franco Gonzaga, Jonas Anderson Simões das Neves e Cíntia Saydelles da Rosa</i>	
Formação continuada de educadores(as) das escolas do campo do Estado do Rio de Janeiro	439
<i>Marília Campos e Rosilda Benáchio</i>	
Voluntariado como estratégia do capital para a fragmentação da categoria docente	460
<i>Artur Gomes de Souza</i>	
Entrevista com Luiz Carlos de Freitas (setembro de 2020)	491

APRESENTAÇÃO

Cláudia Affonso*

No momento em que escrevo esta apresentação inicia-se, no Reino Unido e nos Estados Unidos (8 e 14/12/2020), a vacinação contra a Covid-19, talvez a notícia mais esperada do ano. Razões para isso há de sobra: quase 73 milhões de contaminados, 1,6 milhão de mortos, implosão de afetos, cidades falidas, relações partidas, abraços perdidos em todo o mundo. Instala-se, por assim dizer, uma corrida pela imunização de populações em vários países centrais e em muitos periféricos. A rapidez com que as múltiplas vacinas vêm sendo criadas, fruto da cooperação entre cientistas espalhados pelo globo, faz renascer a esperança por dias melhores, embora não seja possível desconsiderar os bilionários interesses econômicos da indústria farmacêutica. Na contramão da ciência e da esperança, o governo brasileiro segue impondo dificuldades e postergando o acesso à vacina em nosso país. A pandemia e a morte parecem ser aqui razão de Estado.

Foi de arranco que tudo aconteceu: aquele desequilíbrio analgésico tornou-se vertigem e queda. Que as relações dos humanos entre si e destes com a natureza andavam tortas, disso sabíamos há tempos. Tomemos como evidências a desigualdade social repugnante

* Professora titular de história aposentada do Colégio Pedro II (CPIL). Pesquisadora do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: professoraclaudiaaffonso@gmail.com.

e o fogo queimando matas, bichos e gentes. A multiplicação de um vírus agressivo, o adoecimento em massa, o despautério e a insuficiência ou inexistência de sistemas públicos de saúde e, por infelicidade acrescida, a contagiosa onda fascistizante... Pronto: estamos no ano de 2020.

Não vivi várias vidas para sabê-lo, talvez até tenha, mas imagino que estejamos observando um céu muito parecido com o que o pintor Paul Klee desenhou no seu *O cometa de Paris*, de 1918¹. Como “ilustrador de ideias”, o artista pintou um equilibrista numa corda invisível que ensaia mover-se. Sobre a cabeça, o personagem tem dois cometas, provavelmente sinais do imprevisível, arautos de grandes acontecimentos, de transformações profundas ou, quiçá, catástrofes e pestes. Naquela atmosfera “frágil e carregada do início do século XX”, a obra parecia retratar o sentimento daqueles homens e mulheres que se viam numa espécie de limiar entre o passado e o futuro, entre a realidade e as projeções. (Schönpflug, 2018, p.13) Entre paralisados pelo medo, titubeantes diante da dúvida e ávidos pelo novo mundo, moveram-se.

A aceleração que se seguiu (e caracterizou o século XX) nos trouxe — não sem advertências prévias — ao trágico contexto que emoldura este livro ou, se quisermos, a esta conjuntura, “um desses momentos carregados de paradoxo e não-linearidade quando correntes da história até então separados convergem de súbito para consequências profundamente imprevisíveis”. (Davis, 2009, p.22) Descrita aqui como “fogo cruzado”, a ambiência que importa sublinhar é caracterizada pela tensão asfíxica provocada pela superexploração daqueles que vivem do trabalho em tempos de pandemia, embora não exclusivamente. De formas distintas, mas articuladas, assemelham-se os miseráveis a norte e a sul do planeta, as filas de desempregados, precários e sem teto. As questões de fundo foram sintetizadas por Ricardo Antunes (2020, p.8) em livro homônimo *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*: “O que o sistema de metabolismo antissocial do capital tem a oferecer à humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver?” e “(...) como a humanidade que

¹ A imagem explorada aqui colhi em *A era do cometa: o fim da primeira guerra e o limiar de um novo mundo*, de Daniel Schönpflug (2018).

trabalha – e em particular a classe trabalhadora – poderá obstar tal destruição e assim começar a desconstruir, demolir e superar o edifício do capital?”. Respiramos também, sem dúvida, uma atmosfera frágil e carregada no início do século XXI.

Como pintores de quadros, ilustradores de ideias e dramas, o grupo que assina este *Trabalho docente sob fogo cruzado* volume 2 vem desenhando a História de uma parcela daqueles que vivem do trabalho – nós, os professores! Por não ser óbvio, embora muita tinta corra e verbo verse sobre o tema, há que se destacar que ainda hoje, e para muitos, o fazer docente não é entendido como trabalho. São comuns as cenas em que estudantes afetuosos e partícipes das relações de ensino e aprendizagem indagam: “Professora, além de dar aulas, em que você trabalha?”. A cena prosaica perde o encanto quando observamos que, frente aos temas e problemas ligados à Educação, sejam eles do campo das políticas públicas de educação, da solução de questões pedagógicas ou das rotinas do cotidiano escolar, é mais frequente que sejam empoderados, empossados e ouvidos administradores, economistas e palpiteiros de todas as ordens. Trata-se, em verdade, da alienação dos professores em relação aos seus conhecimentos relativos ao trabalho docente, processo, aliás, clássico e repetitivo da expropriação capitalista. Parte do esforço aqui materializado é o de reivindicar o lugar de fala dos trabalhadores docentes, componente fundamental da autonomia profissional e da profissionalidade dos professores. (Contreras, 2002)

Unidos pelo trabalho, os professores-autores que organizam este livro publicaram, em 2018, *Trabalho docente sob fogo cruzado* volume 1, uma coletânea de doze artigos enfrentando diferentes dimensões daquilo que à época foi chamado de (des)necessidade do trabalho docente, bem como a sua relação com as políticas educacionais e o movimento Escola Sem Partido. Prefaciado por Gaudêncio Frigotto e apresentado por Marise Ramos, o volume encontra-se com a sua primeira edição esgotada, talvez indicando que outros se interessaram pela abordagem crítica, em busca de uma compreensão dialética e complexa do tema.

Anos antes, a busca por referências teóricas que nos permitissem aprofundar a reflexão sobre a Educação no “labirinto do

capital” havia nos juntado aos pesquisadores do campo de Trabalho e Educação e aguçado nosso olhar para o problema teórico-metodológico das mediações na produção de conhecimento histórico e dialético. (Frigotto e Ciavatta, 2016) Foi no interior do Grupo Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These/UERJ-UFF-EPSJV-Fiocruz) que se deu o nascimento do Grupo “Trabalho e Formação Docente”, autor coletivo tanto do volume 1 quanto deste volume 2. A criação desse grupo de trabalho, por sua vez, respondia às nossas angústias e apreensões frente ao caráter relativamente periférico dos estudos sobre trabalho docente àquela altura. Nossa intenção foi sempre a de juntar esforços analíticos e contribuir nas lutas da categoria, tanto por melhores condições de trabalho, dimensão corporativa, quanto para a construção de novas formas de sociabilidade e de vida, dimensão ético-política. Nesse sentido, seguimos o horizonte utópico gramsciano pedagogicamente difundido entre nós pelos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, em torno dos quais se estrutura o Grupo These. Utilizando a genial imagem cunhada pela colega Ednéa Lemos², posso dizer que esse grupo funciona como a Nebulosa da Águia – um berço de estrelas existente na Via Láctea. Segundo ela nos contou, nesse local, a poeira cósmica é adensada pela força da gravidade transformando-se em novas estrelas. Também nós somos reunidos, adensados intelectualmente e projetados para a práxis pelo These.

É relevante destacar que o grupo, aqui descrito, de professores-autores-ilustradores de ideias e dramas é também, e de forma inequívoca, formado por pessoas que vivem do trabalho docente, experimentando, transformando, sofrendo, alegrando-se, adoecendo com as tensões e possibilidades decorrentes dessa inserção. Sustenta-se que essa qualidade enriquece a capacidade de análise aqui apresentada, já que o movimento de teorização é, em nossa concepção, dependente de vínculos multifacetados com a materialidade da prática, a práxis. Sendo dessa forma, advirto que as subjetividades

² Professora do Instituto Federal de Educação, Saúde e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (PPFH/UERJ) e membro do Grupo These.

plurais dos autores que compõem esta coletânea são representativas da diversidade de experiências e concepções efetivamente existentes no conjunto da categoria profissional, observáveis em distintos espaços de convivência e formação que se estendem das salas de professores aos sindicatos, das universidades às rodas de conversa, das manifestações aos grupos de WhatsApp.

Não são, portanto, estranhas aos autores as degradantes condições de trabalho a que são/somos submetidos os professores, como os baixos salários, as inesgotáveis jornadas, as infundadas exigências de produtividade... Não são apenas narrativas os casos de doenças ocupacionais, as “outubrites”, os *burnouts*... Não são números ou matérias de jornal os colegas demitidos, precarizados, perseguidos e humilhados... Não são hipóteses a privatização das escolas e universidades públicas ou o engolfamento desses espaços por empresas internacionais de tecnologias aplicadas à educação ou grupos empresariais de interesse. Não são cenários de futuro, mas vivências de fato as telas de computadores e celulares incessantemente ligadas, a exposição permanente, a pressão sem alívio... Ninguém aqui ouviu falar, mas – e esse é um ponto central – viveu e vive a conjuntura repleta de paradoxos e não-linearidades convergidos e adensados, de súbito, pela pandemia. Como em outros semelhantes momentos históricos, esses homens e mulheres trabalhadores docentes, aturidos pelo medo e pela dúvida, fortalecidos ou não por seus grupos e coletivos moveram-se e movem-se.

O projeto que ora apresentamos nasceu da necessidade de documentar e visibilizar a miríade de mediações que dá forma aos temas e problemas do trabalho docente quando perscrutados por professores-autores neste momento de aceleração e aprofundamento de dinâmicas destrutivas/criativas da docência. Intencionávamos

aprender e ensinar uns aos outros as conexões entre uma instituição política e econômica, uma instituição cultural e educacional, e talvez, a mais difícil de todas, as instituições de sentimento e relações, que são nossos recursos imediatos em qualquer luta. (Williams, 2015, p.113)

Imaginado como um processo experimental, o livro foi construído a partir da convocação de colegas para refletirem sobre seu/nosso trabalho levando em conta duas questões motivadoras. Indagávamos sobre os aspectos fundamentais que caracterizam o trabalho docente em sua particularidade, especificidade e contexto atual e propúnhamos que os colegas discutissem e sustentassem as dimensões, condições, exigências para exercício do trabalho docente que, do ponto de vista de sua argumentação, não admitiriam regressão, negociação, precarização... sob risco de extinção da profissão, e que deveriam, portanto, constituir uma pauta de luta em defesa do trabalho docente. Como se pode discernir, assombrados pela avalanche epocal provocada pela suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas e universidades, obviamente necessárias medidas de contenção da expansão do vírus, e as incontáveis formas assumidas pelo trabalho docente nos diversos suportes remotos, à distância, síncronos, assíncronos, criação de atividades, de recursos, gravação de materiais audiovisuais... perguntávamos: afinal o que é trabalho docente? Como defendemos nossa condição de trabalhadores docentes?

Também como método, estimulava-se a escrita autoral individual ou coletiva a partir de recortes livres e formatos variáveis, sendo aceitos textos acadêmicos, ensaios, entrevistas e relatos de experiência. Seria, julgávamos, mais precioso motivar a adesão e reunir textos oriundos da maior diversidade possível de níveis e modalidades de ensino. Foi enorme nossa surpresa e alegria com o pronto alinhamento de 43 professores-autores, oferecendo análises da escola básica municipal, estadual e federal; dos Institutos Federais (IFs), das universidades, das redes públicas e privadas e da educação do campo. Prontificaram-se a participar professores de diferentes gerações, mais e menos experientes, de diversos estados da federação, razão suficiente para sustentarmos que o livro já representa um marco de resistência nesses tempos sombrios.

Mais que isso, a riqueza do material recebido nos possibilitou organizar um volume denso, forte, necessário. Assim, como o leitor poderá perceber, a esta apresentação segue-se um Prefácio histórico, assinado conjuntamente pelas coordenadoras do Grupo These,

Maria Ciavatta, Lia Tiriba, Marise Ramos e Eveline Algebaile. Em seguida, o ensaio de Jonas Magalhães convida à reflexão e ação em busca da consciência socioprofissional dos docentes, dimensão ético-política imprescindível para a defesa do seu/nosso trabalho. Duas partes independentes e articuladas aparecem, então: a primeira, O trabalho docente na pandemia do Coronavírus, na qual reunimos os textos que discutem a pandemia e suas implicações no trabalho docente como objeto central, é emoldurada pela entrevista de Gaudêncio Frigotto; e a segunda, O trabalho docente no labirinto do capital, formada por textos mais conceituais que oferecem aprofundamento teórico às problemáticas analisadas, é arrematada pela entrevista com Luiz Carlos de Freitas. Sendo explicitamente um exercício de “ninguém solta a mão de ninguém”, as orelhas do livro receberam a contribuição de Ricardo Antunes e a quarta capa, a de Vânia Motta. No todo, encontram-se material e referências atualizadas suficientes para que o leitor elabore suas próprias análises e pinte seus próprios cenários.

Não sendo possível, nem necessário, antecipar os conteúdos de cada um dos artigos, vale apenas indicar suas principais contribuições. Atualizando e contextualizando temas clássicos de sua obra, a entrevista concedida pelo professor Gaudêncio Frigotto analisa aquilo que ele denominou “regressão à teoria do capital humano” e sustenta que o trabalho docente é indissociavelmente *ensinar* e *educar* para a superação das relações de classe, um trabalho científico e político. Seu olhar metódico em busca das evidências de aprofundamento de tendências neoliberais/ultraconservadoras no contexto da pandemia ajuda a compreender o ambiente amplo no qual as dinâmicas tematizadas nesta parte do livro ocorrem.

Amanda Moreira da Silva analisa o tema da precarização do trabalho docente, inclusive entre trabalhadores do setor público, sob suas várias formas (flexibilização, terceirização, pejotização, uberização, perda de direitos e garantias...). De forma original, a autora tematiza a fragilidade e miserabilidade dos professores sem vínculos efetivos, entendidos como o “precariado professoral”, e demonstra a que foram submetidos no período da pandemia. Rodrigo Lamosa escreve sobre a agenda da Coalizão Global de Educação,

com foco na entrada de grandes empresas do setor de tecnologia e comunicação na educação pública. O autor demonstra o impacto da contratação das tecnologias da informação e plataformas de ensino a distância no trabalho docente em tempos de pandemia e capitalismo de vigilância.

Em seguida, a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica relata e analisa o processo de implementação do ensino remoto nas redes públicas de ensino, em especial nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro. O capítulo é relacionado à atuação ampla desse ator/autor coletivo em redes sociais, junto aos pais de educandos e como mobilizador do professorado contra as transferências dos dados de trabalhadores e estudantes para as empresas de tecnologia, a exclusão social e digital e a captura da autonomia docente no modelo EaD.

Em capítulo escrito a muitas mãos, Kátia Reis de Souza et al. se debruçam sobre a questão da saúde docente em meio ao uso exacerbado de tecnologias digitais, subtração de postos de trabalho e distanciamento social e emocional na rede particular de ensino do Estado do Rio de Janeiro. O diagnóstico da intensificação do trabalho e do sofrimento psíquico é temperado pela análise de iniciativas de resistência individual ou coletiva que ressignificaram o espaço cibernético pelos professores.

No contexto dos impasses criados ou evidenciados pelo Coronavírus, o Colégio Pedro II é analisado de três pontos de vista distintos. Luiza Rabelo Colombo discorre sobre o processo de construção nas várias instancias do colégio, particularmente o Grupo de Trabalho Central de Protocolos e Cenários Pós-pandemia, da resistência contra o ensino remoto enquanto “chantagem”, ou seja, a tentativa de controle do trabalho docente pela frente liberal-ultraconservadora, representante do chamado capitalismo de plataforma. Um outro registro é oferecido por Clarissa Brazil-Sousa, que assume o prisma do professor que transita pelos corredores do colégio, entre os espaços de deliberação e a sala de aula vazia. Dessa forma, ela levanta questões sobre a angústia dos professores diante da interrupção das atividades: como podem eles cumprir seu papel, sobre o qual não há consenso, nesse momento de excepcionalidade?

Já João Henrique Ferreira de Castro priorizou o relato das atividades que ele e outros professores propuseram através dos meios estabelecidos pelo colégio nessa conjuntura. Entre acolhimento emocional e orientações para estudos nas redes sociais, *podcasts*, Pílulas de Quarentena e a participação na Olimpíada Nacional de História do Brasil, buscaram-se formas de manter o engajamento do alunado apesar da distância.

Encerra a primeira sessão León Vallejo Osorio, ao analisar as medidas de “enfrentamento” da pandemia no espaço escolar como aspectos da reorganização da força de trabalho, parte do processo de reestruturação do capitalismo frente as suas sucessivas crises. Para o autor, a destruição da sala de aula como lugar fundamental da relação de ensino-aprendizagem e sua substituição por experiências virtuais serve ao propósito de deslocar os professores do papel de mediadores da cultura e formadores de sujeitos e transformar os currículos em garantias de ignorância para os indivíduos clientes a que foram reduzidos os estudantes.

A segunda parte do livro é aberta por texto de Acacia Kuenzer, que analisa a precarização intensificada do trabalho docente como consequência da conjunção entre as necessidades de flexibilização do capital e a produção de uma ideologia que legitima a exploração delas decorrente. Ao considerar os impactos do ajuste jurídico do país nas concepções de ensino-aprendizagem e na profissão docente nos últimos anos, a autora tem como objetivo final auxiliar a categoria no enfrentamento da precarização. Segue-se o exame, feito por Dalila Oliveira, das implicações das reformas educacionais no Ocidente na definição do papel dos docentes na chamada “sociedade do conhecimento” e os ataques a essa carreira profissional. Partindo de uma perspectiva teórica consolidada, Oliveira interpreta os desafios enfrentados pelos professores enquanto sujeito coletivo, particularmente quanto à lógica competitiva que se faz hegemônica.

Por sua vez, Vera Lucia da Costa Nepomuceno e Claudio Fernandes da Costa analisam os impactos da Reforma do Ensino Médio – entendida no conjunto de “políticas de (con)formação para o trabalho simples e para a cidadania” – sobre a organização curricular;

a flexibilização no tempo, na forma e nos conteúdos; a avaliação; e o trabalho docente, igualmente flexibilizado na formação e contratação, ampliando sua precarização e alienação. Ao aprofundar a análise das “reformas do capital na educação brasileira”, sistematizando leis, medidas provisórias, políticas e projetos, documentam o processo desde os anos 1990 e identificam a ampliação da produtividade docente pela intensificação, simplificação, desprofissionalização, proletarização e precarização. Através do estudo de caso da implementação da Reforma do Ensino Médio na Bahia, oferecem ferramentas analíticas para a compreensão das contradições inerentes ao processo.

O texto subsequente, escrito por Euler Costa, parte da premissa de que, para compreender a ação oportunista dos representantes do capital sobre a educação no período pandêmico, é preciso retornar ao contexto da introdução da teoria do capital humano no vocabulário neoliberal brasileiro dos anos 1990. Nesse movimento, cujo fim último é jogar luz sobre o trabalho docente nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, produz-se a distância necessária para que se evidencie o entrelaçamento entre o projeto de naturalização das “competências”, a construção da “desnecessidade” do professor e o controle político e ideológico sobre a educação.

Um dos movimentos que mais agressivamente atacou o trabalho docente nos últimos anos, o Escola Sem Partido, é analisado a fundo pelo capítulo de Vitor Hugo Fernandes de Souza. Além de denunciar seus pressupostos ideológicos e, inclusive, partidários e sua sintonia com outros movimentos conservadores na América Latina, o autor mostra os motivos pelos quais grupos LGBTQIA+ têm estado entre seus alvos diletos. É nesse espírito que o relato dos ataques sofridos pelo autor enquanto professor da escola básica qualifica a análise do quadro de construção do ódio aos professores e de repressão à educação sexual e de gênero, seja na legislação, seja na sociedade civil.

Cláudia Lino Piccinini, Ligia Karam Corrêa de Magalhães e Valéria de Moraes Vicente Moreira aprofundam a análise das relações entre qualificação, capacitação e formação docente, trabalho e exploração da força de trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

O texto tensiona as propostas de formação do “novo professor” – aquele que possui conhecimentos técnicos ligados ao “saber fazer” – e demonstra as relações entre os ditames dos organismos internacionais, a implementação do currículo mínimo no Brasil e o aligeiramento da formação de força de trabalho professoral cada vez mais barata e potencialmente comprometida com a mercadorização da educação. O tema da proletarização docente é revisitado e atualizado à luz dos conceitos de polivalência, flexibilização e intensificação do trabalho.

A problemática da mercadorização do trabalho docente é retomada e articulada com a expansão da modalidade de ensino a distância por Thiago Boim. Para tanto, o autor coteja as contradições do chamado estágio informacional-digital do capitalismo financeiro globalizado com a dupla dimensão do EaD: suas dinâmicas específicas no Ensino Superior enquanto *locus* de produção e reprodução do capital e do trabalho (im)produtivo, bem como seu aspecto de precarização e flexibilização do trabalho docente.

Outras questões são levantadas por Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari. Os autores abordam a relação entre socialização profissional, profissionalização e trabalho docente como objeto da pesquisa e análise de dados primários, colhidos a partir de entrevistas com professores recém-egressos da Universidade de São Paulo (USP). Evidenciam-se, assim, os percalços dos primeiros anos da profissão, nos quais se complementa a formação, se constrói a identidade docente e se adquirem saberes do trabalho docente. Resulta um quadro preocupante, no qual o choque com a realidade escolar e até o abandono da carreira são constantes.

Duas contribuições dedicam-se à Educação do Campo. José Guilherme Franco Gonzaga, Jonas Anderson Simões das Neves e Cíntia Saydelles da Rosa partem da análise da forma histórica da educação escolar e dos condicionantes impostos pelas reformas empresariais da educação para propor uma Outra Educação, pensada a partir do conceito de território, enquanto espaço a um tempo geográfico, social, cultural e político. Nesse sentido, refletem sobre a Educação do Campo em contraposição à antiga Educação Rural,

isto é, formulada a partir da práxis das populações do campo frente a suas questões e realidades, a suas práticas e identidades culturais. Por sua vez, Marília Campos e Rosilda Benácchio fazem um relato de experiência de formação de educadores do campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Melhor dizendo, discutem formas, baseadas no “regime de alternância” e no “estudo de realidade”, pelas quais a universidade vai ao campo, ao passo que as populações do campo frequentam e transformam o espaço universitário. Nesse sentido, ambos os textos combatem o silenciamento e o desconhecimento da Educação do Campo, analisando a política pública e mostrando as especificidades das escolas e processos de formação do professor do campo.

Em profunda crítica ao ocultamento do trabalho voluntário nas estatísticas oficiais do Estado brasileiro, Artur Gomes de Souza propõe compreender o voluntariado como estratégia de precarização e fragmentação do trabalho docente. Assim, o autor analisa os microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mostrar como programas, tais quais o Mais Educação, resultaram na drástica redução da remuneração e na fragmentação identitária e política da categoria docente ao forçar a fragilização dos vínculos trabalhistas por meio do incentivo ao trabalho voluntário.

A entrevista com Luiz Carlos de Freitas encerra o livro e, como deve ser, reabre o debate ao propor a indagação sobre as finalidades da educação como ângulo mais produtivo. Quais são as características do trabalho docente, se concebido como instrumento de transformação social e instauração de relações mais igualitárias e democráticas? Certamente, muito mais que a mera ministração de aulas. Freitas menciona o exemplo concreto da escola Josué de Castro, gerida pelo Movimento sem Terra (MST) no Rio Grande do Sul, para propor um ponto de partida. Além disso, a entrevista aborda o que ele considera ser o foco da luta no presente momento: barrar as privatizações, a militarização e as ONGs na educação pública. Para tanto, ele considera fundamental engajar novos atores na defesa da educação pública de gestão pública, como os pais do alunado.

Por último, mas não menos importante, registre-se que esse projeto dialoga, por assim dizer, com a convocação feita por Walter Benjamin (1987), que, ao analisar a obra *Angelus novus*, do mesmo Paul Klee, imaginou um “anjo da História” capaz de redimir a memória dos vencidos e orientar o método materialista-dialético. Para Benjamin, o confronto com o amontoado de catástrofes e ruínas produzido pelo aspecto bárbaro da civilização capitalista denuncia o silenciamento dos vencidos do passado pela tempestade irresistível do progresso. Frente a ela, assim como os mortos, o trabalho dos vivos não está seguro, mas é crescentemente oprimido pela precarização produtiva e pelo autoritarismo político. Contra a naturalização da História como “estado de exceção”, contra a naturalização da dominação e da exploração, contra as manifestações do fascismo do passado e do presente, Benjamin nos instiga à ação a partir de uma concepção diferente de História, na qual a classe trabalhadora seja restituído o papel de sujeito histórico, na qual o tempo não seja compreendido como estéril, mas “saturado de agoras”. Afinal, o assombro de que ele falava há quase cem anos não cansa de ressurgir em nosso tempo; é preciso encará-lo de frente. Nesse movimento, puxar o freio de mão do trem do progresso não significaria a tentativa impossível de interromper ou dar costas para a realidade dinâmica. Pelo contrário, significa fortalecer a luta contra o fascismo por meio da busca por novas concepções e formas de organização e atuação fundadas na esperança e na emancipação.

E, já que de cometas, nebulosas, anjos e estrelas compusemos as imagens desta Apresentação, registre-se que o excepcional alinhamento de júpiter e saturno que viveremos em alguns dias (dezembro de 2020) não acontece desde 1623. (Valencia, 2020) Que os planetas anunciem e nós construamos, nessa Nova Era, uma sociedade mais fraterna, igualitária e livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.222-234.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, M. *Cidade de quartzo: escavando o futuro em Los Angeles*. São Paulo: Boitempo, 2009.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

SCHÖNPFLUG, D. *A era do cometa: o fim da primeira guerra e o limiar de um novo mundo*. São Paulo: Todavia, 2018.

VALENCIA, A. O excepcional alinhamento de Júpiter e Saturno, que não acontece desde a Idade Média. In: *BBC News Mundo*, 25 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-55073369>>. Acesso em: 12/12/2020.

WILLIAMS, R. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

PREFÁCIO

*Vozes de um só coração
Iguais no riso e no amor
Irmão no pranto e na dor
Na força da mesma velha emoção
Nós vamos levando este barco
Buscando a tal da felicidade
Pois juntos estamos no palco
Das ruas nas grandes cidades
Nós, os milhões de palhaços
Nós, os milhões de arlequins
Somos apenas pessoas
Somos gente, estrelas sem fim
Sim, somos vozes de um só coração
Pedreiros, padeiros, coristas, passistas
Malabaristas da sorte
Todos, João ou José
Sim, nós, esses grandes artistas da vida
Os equilibristas da fé
Pois é!
Sim, nós, esses grandes artistas dessa vida
Gonzaguinha*

A obra *Trabalho docente sob fogo cruzado*, volume 2, organizada por Cláudia Affonso e colegas professores e pesquisadores do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente, do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (These/UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz), põe em cena o agravamento das condições adversas de trabalho que a pandemia de Covid-19 trouxe a docentes da educação básica e superior. Tal adversidade é estrutural ao trabalho docente na escola pública no Brasil: somam-se baixos salários; planos de carreira que não valorizam o professor; carga horária elevada, muitas vezes composta por várias matrículas; escolas sem infraestrutura para o ensino e, menos ainda, para a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas, participar de reuniões e outras atividades; e escasso material didático.

A precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal e, agora, neofascista. No cotidiano docente, falta também tempo, condições, recursos e experiências de fruição, de lazer e descanso, de formação cultural. Muito se poderia discutir, ainda, sobre as relações políticas e pedagógicas da categoria com a gestão da escola e dos sistemas de ensino, com os próprios pares e com estudantes e famílias. Numa sociedade em que pobreza, fome, desemprego e desalento são companheiros cotidianos, as conexões na escola condensam esses fenômenos.

De forma contraditória e diversa, a pandemia afastou docentes desse caldeirão e os isolou em suas casas. Que casas? Em que territórios? Com que convivências? Com que recursos? Os processos de adoecimento mudaram. Alguns se sentiram aliviados por não terem de enfrentar cotidianamente os transportes públicos cheios, as escolas sem banheiro e sem água, as salas desconfortáveis, a algazarra dos estudantes. Outros se deprimiram, pois o enfrentamento de tudo isso dava algum sentido aos seus esforços: o diálogo com colegas; as boas notícias de estudantes concluindo seus estudos, apesar das dificuldades; as reuniões complicadas, cujas avaliações muitas vezes se faziam nos almoços ou em alguma atividade social; os aniversários comemorados na sala dos professores; ou algumas

atividades externas de visita a museus e centros culturais. Exemplos das tantas dinâmicas de sociabilidade medeiam a vida profissional de qualquer pessoa! A dos professores é ainda mais pulsante, pois poucas profissões têm no encontro geracional um desafio e um estímulo. Enfim, a pandemia não nos isolou dos problemas, mas nos mostrou muitas de suas faces.

Como formação humana, a educação acontece na sala de aula e em seus arredores. Os horários de entrada e saída dos estudantes e seus professores constituem-se como momentos de alegria, tristeza, medo, ansiedade e, também, de algum tipo de esperança, por menor que seja. Encontrar os amigos, saber o que se passa com o menino que se senta ao lado, saber o que se passa com a menina que sempre chega atrasada na aula de história, mas não mede esforços para assistir à aula de matemática. O valão continua a céu aberto. O aluguel venceu. O ônibus atrasou. O vale transporte acabou. Bem em frente ao portão da escola, um assaltante faminto clama por comida, diversão e arte¹. Corre a notícia (*fake?*) de que à noite vai haver baile funk. Isso se a pandemia deixar ou se a prefeitura fizer “vista grossa”, claro! São as dores da vida.

Em *Cidade do capital*², cada um luta para conseguir um emprego precário e/ou criar suas próprias estratégias de trabalho e de sobrevivência. Nas ruas que levam adultos, jovens e crianças à escola, nas ruelas e becos onde vidas se encontram e desencontram, se revelam os (sub)mundos do trabalho. Além dos trabalhadores de rua, nelas caminham trabalhadores-estudantes e trabalhadores-professores, que, ao longo da história do capitalismo, têm sofrido intensamente com processos de precarização das condições de trabalho e da própria vida. Na sua versão ultraneoliberal, o capitalismo não dá tréguas à classe trabalhadora, da qual fazemos parte todos e todas!

Neste momento, em que a pandemia afeta toda a humanidade, vale dizer, todos os povos, todos os países e suas classes, castas e grupos humanos, o trabalho docente recebe a pressão maior entre os serviços presenciais, porque supõe interação presencial, contínua

¹ “Comida”, de Sérgio Brito, Arnaldo Antunes e Marcelo Fromer (1987).

² LEFEBVRE, H. *Cidade do capital*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

entre um ou mais professores e seus alunos, implicando problemas de diversas ordens, que podem abarcar desde os riscos de expansão do contágio às perdas no processo formativo em decorrência das suas novas condições de realização.

Diferentemente das atividades ligadas à saúde, que têm estruturas próprias visíveis e imprescindíveis para tentar conter o vírus e que cumpre funções centrais de controle e orientação sanitária, bem como de prevenção à doença e de atendimento médico e hospitalar, a realização da educação escolar, além de não dispor de estruturas previamente apropriadas para impedir a disseminação do vírus, envolve formas de contato e de interação humana que apresentam riscos reais à expansão do contágio.

Na ausência de outros meios capazes de controlar a expansão desenfreada dos contágios e a consequente sobrecarga dos sistemas de saúde, o distanciamento social passou a ser recomendado como uma das medidas centrais de contenção da pandemia e as atividades educacionais refluíram para o interior das casas, das famílias, como se voltássemos à pré-história da educação dos povos.

Porém, com o prolongamento incalculável da crise sanitária, a educação institucionalizada pública e privada começou a ser instada a voltar a funcionar sem que fossem tratadas a fundo as implicações do retorno dos processos formativos por via remota ou presencial. Como as demais presenças humanas, a presença do professor passou a ser temida, mas desejada. E os professores se manifestaram receosos do contato desejado, mas temido, com seus jovens alunos, com a carinhosa efusão das crianças.

Esses acontecimentos têm dominado a mídia e levado autoridades e gestores a moverem-se na busca de formas alternativas de ocupação do espaço-tempo escolar. Os professores querem, mas hesitam. As iniciativas de ensino remoto tomam forma com dificuldade, face à urgência de equipamentos digitais que estudantes pobres não têm, diante da fome das crianças que vão à escola porque precisam comer, porque as mães precisam trabalhar fora, mas ficaram desempregadas. Essas situações são parte do drama mal escrito e mal contado do trabalho docente em um país como o Brasil, no “fogo cruzado” de suas contradições.

Buscam-se alternativas, o ensino remoto ou presencial para grupos menores de alunos, opções híbridas de ensino. A presença desejada e, por que não, cheia de ameaças recíprocas vinculadas ao contato entre professores, demais profissionais da educação escolar e alunos, tem dominado o debate, disfarçada por suposta naturalidade. As escolas privadas, principalmente as de clientela com maior renda, mantiveram constância na oferta de estudos para seus alunos ao longo de 2020.

Nas escolas públicas, não estão claras, nem generalizadas, as medidas de investimento para prover aos alunos mais carentes recursos, equipamentos e internet para participarem de aulas por acesso remoto. Via de regra, essa foi a preocupação central e imediata de gestores públicos, os minimamente responsáveis: fornecer equipamentos como chips para celulares, tablets ou computadores, e pacotes de dados. Partiu-se, também, para a implantação de plataformas de comunicação e ambientes de ensino virtual. Em alguns sistemas, deu-se a compra de programas de Educação a Distância (EaD), com videoaulas e atividades pré-organizadas, que chegaram a subordinar os docentes a planos de trabalho, procedimentos e conteúdos de ensino decididos sem sua participação.

Instituições privadas, por sua vez, encontraram nesses recursos – que diminuem a necessidade do trabalho vivo, lógica que o capital bem conhece e aplica – meios de diminuição de custos, levando a demissões de professores. Ao mesmo tempo, a formação continuada tão pleiteada pela categoria finalmente aconteceu em alguns casos, mas com temática óbvia: preparar/treinar professores para o uso de plataformas digitais, para a elaboração de videoaulas, etc. Não faltaram empresas a oferecerem esses serviços a sistemas de ensino, escolas e ao público em geral. Certamente vários canais de YouTube aumentaram significativamente seu número de inscritos e de *likes*, face à procura afoita de docentes por uma “luz” que lhes ajudasse a trabalhar com ferramentas como Google Meet, Zoom, Teams ou mesmo o “antiquado” Skype (assim considerado pelos mais jovens), o qual, a propósito, se atualizou para fazer frente a tantas novidades mais “interessantes”. As fortunas dessas empresas e empresários se multiplicaram! Desavisados talvez proclamem:

“a pandemia teve pontos positivos, pois muita gente enriqueceu e fomos obrigados a aprender coisas novas”! Quanta pobreza gerou riqueza! Quanto descaso falsificou a aprendizagem!

Nesse complexo cenário de incertezas sobre o presente e o futuro, recorremos às reflexões de Tzvetan Todorov (1996)³ sobre existência e reconhecimento, que se aplicam ao “fogo cruzado” da vida e do trabalho docente. Para os professores, como para outros profissionais, existir e ser reconhecido são processos que se complementam na construção da identidade pessoal e profissional.

Citando Adam Smith e Hegel, para Todorov (1996, p.80), “é o reconhecimento que determina, mais do que qualquer outra ação, a entrada do indivíduo na existência especificamente humana”. Existir e ser reconhecido acontece quando se participa de ações como alternar ou cooperar, ouvir e ser ouvido, cantar ou fazer junto, confortar e ser confortado, assim como combater e ser combatido. Desde criança, o ser humano se reconhece como sujeito de suas próprias ações, como um ser existente, porque o outro lhe dá o reconhecimento ou a prova de sua existência.

Todos os aspectos interativos são humanizantes porque desenvolvem no ser humano a consciência de si, de seus poderes, de seus limites, dos avanços possíveis. São dimensões de uma diversidade externa à noção de si. O reconhecimento “pode ser material ou imaterial, da riqueza ou das honrarias, implicando ou não o exercício de poder sobre as outras pessoas”. (Todorov, 1996, p.90) O que é a educação senão a interação e o respeito à integridade do outro, pautados na ciência e na cultura que se desdobram ao longo das gerações, no espaço-tempo a que pertencem professores e estudantes? O que é o trabalho docente senão um conjunto de processos de existência e reconhecimentos apoiados em conhecimentos, práticas, valores e comportamentos humanizantes?

De um modo geral, as matérias que circulam nos espaços midiáticos e televisivos ocupam-se dos aspectos institucionais, senão mercantis, das escolas vazias, dos professores desempregados, das crianças em casa exigindo atenção e cuidados que mães e pais não conseguem dar, orgulhados que estão nas tarefas domésticas ou no

³-TODOROV, T. *A vida em comum*. Campinas: Papirus, 1996.

home office. Em muitas famílias, várias dessas tarefas precisam ser realizadas pelas próprias crianças, adolescentes e jovens. Para esses, estar em casa é a antítese do estudo, pois somente na escola podiam fazê-lo, mesmo que em condições pouco confortáveis. A aula, para muitos, era o único momento de aprendizagem. Outras famílias podem ter conseguido conjugar o *home office* dos pais ou responsáveis com o *homeschooling* de filhos e filhas. Ironias de linguagem? Certamente não. Trata-se de expressões das diversas faces do fenômeno social. A dualidade educacional invadiu as casas e tomou as telas! E a respectiva desigualdade, que deveria ser combatida, objetivo precípua do atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)⁴ – a propósito, como anda a consecução de suas metas? –, só fez aumentar.

Mesmo em condições mais favoráveis, iludem-se os que pensam que o isolamento corpóreo dos estudantes possa ser resolvido pela mediação tecnológica. Além dos aspectos ligados à atenção, à disciplina física e intelectual de se manter vinculado às atividades de ensino, à qualidade tecnológica da mídia (eficiência e estabilidade do sinal digital, dimensões da tela, viabilidade de recursos dependendo do equipamento, entre outros), há a total perda de referência coletiva. Afinal, a compreensão de um assunto, a eficácia na realização de uma tarefa, o engajamento em um projeto são fortemente influenciados pelo compartilhamento do espaço físico, pelo contato, pela conversa e pela troca imediatas envolvendo corporeidade.

Professores também perdem a referência de seus estudantes. Para quem estão dando aulas quando gravam um vídeo? E se a atividade é remotamente presencial, quantas “letras” ou “fotos” aparecem na tela substituindo pessoas? Mas, se todos abrirem as câmeras, pode ser que o sinal “caia”. Antes fosse esse o principal motivo para não se abrirem as câmeras! Muitos estudantes encontram-se em casas de um único ou poucos cômodos e, enquanto assistem às aulas, seus familiares dormem, descansam ou fazem outras atividades. Por vezes, eles mesmos estão fazendo outra coisa. Não porque querem, mas porque precisam. Quantos outros estão no trem, nos ônibus, nas feiras, nas praças (às vezes é onde se consegue o sinal) enquanto

⁴ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 23/2/2021.

exercem sua função de estudantes? Essas experiências chegam às aulas remotas? Impossível! Mas as múltiplas experiências sociais podiam chegar às aulas presenciais, e este era um desafio inerente ao trabalho docente: a prática social como ponto de partida. A vivência da escola, da sala de aula, era um dos poucos momentos de “privacidade” de vários estudantes da escola pública; e um dos momentos mais difíceis e mais gratificantes para tantos professores.

Temos uma sociedade aturdida pelo vírus e pelas mortes, desorganizada pelo distanciamento social, pelo negacionismo e pelo (des)governo nos vários níveis administrativos. Enquanto isso, os problemas são tratados nos níveis da aparência modelada pelos interesses do mercado. O discurso oficial do Estado e das empresas não chega ao ponto nodal da opção de muitos homens e mulheres de existirem como professores, apesar do não reconhecimento social de sua profissão. Mas eles são aqueles que tentam superar as questões de renda, de condições de vida, aqueles que continuam insistindo em atuar e reconhecer nos alunos o complemento de sua própria existência.

Além do que existe no interior do sindicato, da associação de moradores, da associação de pais e mestres, do partido político etc. teríamos de nos perguntar o que mais acontece quando “alguns homens, como resultado das experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”. (Thompson, 1987, p.10)⁵ Em outras palavras, é muito interessante quando buscamos apreender a classe trabalhadora das maneiras como ela acontece nos “corredores de vida”, como se manifesta nas imensas avenidas, becos e ruelas escuras que nos levam à escola.

Sem dúvida, o capitalismo não poupa esforços para destituir nossos direitos, historicamente conquistados. Também tenta tornar invisível o Direito (com D maiúsculo) de os seres humanos produzirem, à revelia do capital, outros modos de fazer e pensar nossa existência como professores e como classe trabalhadora que povoa-mos o planeta Terra.

⁵ THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Como classe trabalhadora, produzimos nossa existência por meio do trabalho! Seria repetitivo, mas, necessário, dizer que, como nos ensina Marx, não produzimos nossa existência conforme gostaríamos, mas sob a mediação dos perversos processos de reprodução ampliada do capital (em detrimento da reprodução ampliada da vida). Nesse contexto estrutural do capital, a pandemia do Coronavírus pode ser entendida como manifestação maior das contradições entre capital e trabalho, a qual nos encaminha à contradição máxima entre capital e vida. Vida não apenas dos seres humanos, mas da flora e da fauna. Possibilidade de morte das espécies não humanas e de tudo o que nos faz humanos. Na verdade, a pandemia, como luta entre capital e forças da natureza, requer da classe trabalhadora muitas respostas. Nesse processo de luta, vale a pena lembrar que, para fazer história, homens e mulheres precisam garantir condições de vida no planeta.

Os artigos deste livro trazem à luz, em detalhes, aquilo que é parte da cultura escolar no Brasil. Não de qualquer escola, mas daquela onde se revelam as múltiplas estratégias da classe trabalhadora de se produzir; onde “experiências herdadas e partilhadas” se manifestam e pulsam contradições que, no encontro entre o tempo presente o futuro desconhecido, tecem a possibilidade da experiência transformada da classe trabalhadora. Experiência histórica que não pode ser simplesmente projetada, uma vez que é construída nos meandros e no paroxismo das condições precárias de renda e de realização profissional que acompanham o trabalho e o trabalhador, em especial o trabalhador docente, sujeito central desta obra. Seus lampejos de resistência alimentam a organização coletiva e as lutas frente a todos os negacionismos engendrados pelas estruturas capitalistas.

Nossas reflexões, trazidas aqui em linhas breves, apenas sinalizam a riqueza descritiva, histórica e analítica dos artigos que compõem a coletânea. Ao final de sua leitura, talvez se possa dizer em alto e bom som: o rei está nu!

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2021

Eveline Algebaile, Lia Tiriba, Maria Ciavatta e Marise Ramos

Coordenadoras do Grupo These

Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia

Jonas Emanuel Pinto Magalhães*

Este texto, escrito na forma de ensaio, pretende articular algumas interpretações acerca da experiência, saberes e identidade docentes com o sentido ético-político da profissionalidade docente, reinterpretado à luz das novas exigências postas pelos acontecimentos do ano de 2020. De modo mais específico, voltamos nossa atenção para tensionamentos e deslocamentos teórico-práticos da função social da escola e do papel político do professor provocados pelas situações de excepcionalidade decorrentes da pandemia do Coronavírus, especialmente no contexto educacional brasileiro.

Considerando tratar-se de um ensaio, nosso esforço é muito mais interpretativo do que genealógico. Como lembra Theodor Adorno, o ensaio não versa sobre as causas primeiras, mas sobre aquilo que já se conhece. Sendo assim, conforme o filósofo, o ensaio “não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde não resta nada mais a dizer”. (Adorno, 2003, p.17) Desse modo, embora não tenhamos a pretensão de abordar a temática do trabalho docente em todas as dimensões conceituais,

* Pedagogo da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Disciplinas Pedagógicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ). Pesquisador do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These). Atuou como professor nas redes municipais do Rio de Janeiro e São Gonçalo e como pedagogo na rede municipal. Doutorando do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: jonasemanuel@id.uff.br.

teóricas e práticas que ela encerra, nos colocamos a tarefa de oferecer uma determinada perspectiva de análise que procura focar o ângulo da práxis docente e da constituição, por meio dela, da identidade profissional. Para isso, desenvolvemos nesse exercício ensaístico o conceito de consciência socioprofissional.

Recorremos a essa categoria com o objetivo de articular algumas chaves interpretativas que nos ajudem a compreender em que medida os processos formativos, as experiências profissionais e as concepções de mundo orientam a construção dos significados que o trabalho docente e escolar adquire para os professores e como tais significados são disputados no âmbito dos discursos pedagógicos e das políticas educacionais. Considerando, ainda, o contexto atual, partimos da hipótese de que a exclusão dos professores das decisões em torno das estratégias a serem adotadas no ensino remoto durante o período da pandemia e dos debates relativos aos necessários ajustes e adaptações nos currículos e avaliações espelham e refletem o progressivo processo de precarização, desqualificação e desprofissionalização do trabalho docente. Para apreender as mediações desse fenômeno e articular alguns conceitos usualmente referidos ao trabalho docente, utilizamos a categoria consciência socioprofissional, que será mais bem conceituada ao longo do texto.

Em última instância, nosso intuito é pôr em evidência a indissociabilidade existente entre aspectos técnicos, políticos e mesmo existenciais que conformam a profissionalidade docente a partir de uma perspectiva dialética assumida, como assinala Gaudêncio Frigotto (2008), como visão de mundo, método de investigação e práxis. Ao construir o conceito de consciência socioprofissional e articulá-lo àquelas dimensões da profissionalidade docente, buscamos também oferecer um ferramental teórico que tenha como referência o contraditório processo de construção da identidade profissional experimentado pelos docentes em suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais. Nesse sentido, além dos debates teóricos que circunscrevem essa temática, ancoro-me nas experiências comuns (Thompson, 1987) compartilhadas com outros professores em espaços de formação, trabalho e militância.

Longe de afastar-nos do rigor teórico necessário à reflexão sistemática, buscamos, ao assumir essa perspectiva, tensionar e contraditar a ideia corrente de que os professores não teorizam sua prática. Corroborando Bernard Charlot, para quem “existe um saber coletivo historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração” (Charlot, 2002, p.95), julgamos ser cada vez mais necessária a busca pela redução das fronteiras entre pesquisadores e professores e entre as suas teorias, concordando que para escaparmos do teorismo temos que organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria. Superar o teorismo, nesse caso, não significa abolir a teoria, mas sim evitar a sua depreciação, ou seja, a teorização puramente ideológica, vazia, diletante e descolada da práxis. É oportuno lembrar a advertência que nos faz Paulo Freire, ao sublinhar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (Freire, 1996, p.22) No pensamento do patrono da educação brasileira, teoria e prática são os reversos da mesma moeda, o que exige uma correta distinção entre teoria como fundamento da práxis e teorismo como verbalismo:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. (Freire, 1967, p.93)

Se a teoria sem referência na prática é vazia, o mesmo se pode dizer da experiência que não é refletida, teorizada e analisada à luz de pressupostos que permitam compreendê-la no horizonte da totalidade, historicidade e relações sociais que a constituem. Teorizar a prática não é apenas apreciá-la em razão das experiências particulares vivenciadas subjetivamente, mas situar essas experiências nas vivências compartilhadas objetiva e intersubjetivamente com outros sujeitos, tempos e espaços. É dessa qualidade de reflexão que se torna possível o conhecimento do real e a efetiva ação transformadora sobre ele. Como bem assevera Evandro Ghedin:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. (Ghedin, 2002, p.135)

Os pressupostos referidos nessa introdução orientam nossa reflexão ao nível epistemológico, teórico e prático, servindo de referência para análise dos conceitos de saberes, experiência e identidade profissional. Esta última, como veremos, é atravessada por dimensões prático-profissionais, ético-políticas e existenciais, o que nos levou a elaborar o conceito de consciência socioprofissional. Tal conceito será adotado ao discutirmos as implicações da pandemia para o trabalho docente na maneira como ele se configura na atualidade educacional brasileira. Antes disso, convém situarmos o leitor no contexto pandêmico que marcou o ano de 2020, apresentando, ainda, os seus desdobramentos no campo da educação, mormente no que se refere às escolhas políticas adotadas pelo Estado brasileiro no enfrentamento da situação de excepcionalidade – que se expressa de modo emblemático pelo longo período de suspensão do ensino presencial.

Educação em tempos de pandemia

A pandemia do novo Coronavírus já pode ser considerada o acontecimento mais importante do século XXI, até o momento. Num mundo globalizado, que acelera o tempo e comprime o espaço, o fluxo de capitais, pessoas e informações intensifica e eleva exponencialmente as consequências da pandemia e os riscos decorrentes da retração econômica, do aumento da vulnerabilidade social e da incapacidade dos sistemas de saúde em face dos efeitos e impactos que atingem, em maior ou menor medida, nações, populações e grupos sociais em todo o mundo.

No que se refere à educação, esses efeitos podem se estender por anos, dada a longa e necessária interrupção do atendimento escolar no ano de 2020. Além do aumento dos índices de abandono e evasão, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens a cargo da instituição que há décadas vem se constituindo como principal instância de socialização e desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo das novas gerações: a escola. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a interrupção do atendimento escolar chegou a atingir 1,37 bilhão de estudantes, o que corresponde a 80% dos alunos de escolas públicas e privadas em todo o mundo¹. Conquanto um percentual considerável desses alunos volte a estudar ainda em 2020, as condições postas pelos protocolos sanitários para a reabertura das escolas, a persistência das situações de risco sanitário e os descompassos provocados pelo longo período de afastamento dos alunos deixam dúvidas sobre o real significado, alcance e efetividade desse retorno às atividades escolares.

No Brasil, as estratégias utilizadas pelos sistemas públicos de ensino dos estados e municípios variaram bastante. Uma pesquisa realizada ainda em março pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb)², apontava para a demora na definição e

¹. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Impactos_da_pandemia_de_COVID-19_na_educacao>. Acesso em: 20/11/2020.

². Disponível em: <<https://cieb.net.br/pesquisa-analise-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-criese-da-covid-19/>>. Acesso em: 20/11/2020.

implementação de medidas que minimizassem os prejuízos decorrentes da interrupção das aulas. Naquele momento, 63% das redes ainda não haviam definido que estratégias de ensino adotariam. A situação era ainda mais grave nas redes municipais, nas quais apenas 10% dos municípios respondentes já haviam implantado alguma modalidade de ensino remoto, percentual que, nas redes estaduais, alcançava 40%. Entretanto, um segundo estudo realizado em maio pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede)³ mostrou um avanço neste cenário, contabilizando 82% das redes com estratégias já implementadas. Observaram-se também diferenças significativas nas estratégias adotadas pelas redes estaduais e municipais. Enquanto nos municípios prevaleciam as orientações genéricas aos pais e o envio de materiais digitais, nos estados houve larga utilização de videoaulas via redes sociais e uso de plataformas digitais de aprendizagem. A despeito do uso combinado de estratégias, chama atenção o fato de que, num país com grandes desigualdades de acesso à internet, 77,4% das redes informaram utilizar o envio de matérias por redes sociais, enquanto apenas 37,2% enviavam materiais impressos. Outros dados merecem ser destacados, como o baixíssimo percentual de utilização do rádio (0,6%) e a baixa oferta de formação para capacitar professores para o uso de ferramentas digitais (39%).

Quanto à atuação do governo federal e do Ministério da Educação (MEC), observamos uma postura que oscilou entre a negação de qualquer protagonismo e a omissão quanto ao seu papel na coordenação de uma política nacional de educação adequada ao momento de excepcionalidade que experimentamos com a pandemia. O presidente Jair Bolsonaro converteu-se no perfeito contraexemplo de chefe de Estado, aparecendo sem máscara publicamente, provocando aglomerações e adotando, desde o início, o tom negacionista quanto à gravidade sanitária representada pela pandemia do Coronavírus – tratada por ele como uma simples “gripezinha”. Enquanto isso, seu preposto no MEC, o ministro Abraham Weintraub

³ Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-Pode-Esperar_diagramado.pdf>. Acesso em: 20/11/2020.

— alinhado à chamada ala ideológica do governo —, lavava as mãos em relação às responsabilidades do ministério na prestação de apoio técnico e financeiro aos estados e municípios e na elaboração de pesquisas e diretrizes que subsidiassem as ações dos sistemas de ensino. Ignorando abertamente a exacerbação das desigualdades sociais e educacionais, o ministro tentou a todo custo manter o calendário do Exame Nacional do Ensino Médio, já que para ele o Enem “não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores”⁴. Felizmente, graças a uma forte mobilização da sociedade civil, que reverberou até mesmo na base de apoio do governo, conseguimos adiar o exame para o ano de 2021.

Na ausência de uma coordenação e articulação do MEC com as secretarias de educação, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) tomar as rédeas na proposição de diretrizes que orientassem secretarias municipais e estaduais, especialmente no que se refere à validação de estratégias para cumprimento da carga horária escolar, o que incluiu: a desobrigação do mínimo de dias letivos, a reposição da carga horária após o período de pandemia (desvinculando o calendário civil do calendário letivo) e a contabilização do ensino remoto para a integralização e reposição da carga horária.

Nesse cenário de angústias e incertezas, os representantes do empresariado brasileiro não deixaram de se fazer presentes. Organizações sociais (OSs) e não governamentais (ONGs) como a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna, o Cieb e o Movimento Todos pela Educação buscaram ganhar maior visibilidade midiática entre os gestores e profissionais de educação ao proporem “soluções” políticas, pedagógicas e tecnológicas que remediassem os efeitos negativos da suspensão das atividades escolares presenciais. O Movimento Todos pela Educação elaborou duas notas técnicas que buscavam orientar as redes públicas e privadas quanto à adoção do ensino remoto e à implementação de medidas pedagógicas no retorno das atividades presenciais. A Fundação Lemman tem se notabilizado pela criação de ferramentas e ações para “fortalecer a

⁴ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/05/20/governo-anuncia-adiamento-do-enem.htm>>. Acesso em: 20/11/2020.

aprendizagem remota” e “reduzir danos à aprendizagem”⁵. De outro modo, tem promovido, por meio de parcerias e/ou de financiamento direto, pesquisas sobre a situação das redes e a percepção de alunos, professores e pais sobre o contexto educacional na pandemia. Atuação semelhante vem tendo o Cieb, que além de promover pesquisas, tem oferecido assessoria e elaborado guias e ferramentas tecnológicas para a implementação do ensino remoto, além de emitir notas técnicas sobre estratégias de aprendizagem remota e competências digitais de professores⁶. Já o Instituto Ayrton Senna buscou dar maior destaque a sua proposta de formação de competências socioemocionais, consideradas, segundo a OS, ainda mais necessárias no contexto de insegurança, estresse e ansiedade decorrentes da pandemia e das situações de isolamento social. O instituto disponibilizou em seu site o primeiro módulo de um curso voltado para educadores e produziu, em uma parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), um material chamado de “Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais”⁷.

Embora atuando em diferentes frentes, essas organizações unificam seus discursos alinhando suas propostas às demandas empresariais. Noções como responsabilidade social, inovação, eficiência, eficácia e resiliência ganham destaque no discurso dos representantes dessas organizações que, com frequência, são chamados pelos grandes meios de comunicação a apresentarem seus diagnósticos e propostas para a educação brasileira agora e no pós-pandemia. A busca dessas organizações por maior visibilidade, protagonismo e legitimidade junto à opinião pública nesse momento de crise não é fortuita. A perspectiva e expectativa de muitas delas é de que seus dispositivos pedagógicos, ora apresentados, possam ser capitalizadas no futuro, revertendo-se em novas parcerias e assessorias junto aos sistemas públicos de ensino, focadas na oferta de “soluções” e “ferramentas” que ampliem sua participação na educação, em

⁵ Disponível em: <<https://fundacaoolemann.org.br/noticias/ferramentas-e-acoes-para-fortalecer-a-aprendizagem-remota>>. Acesso em: 20/11/2020.

⁶ Disponível em: <<https://cieb.net.br/>>. Acesso em: 20/11/2020.

⁷ Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/05-10-2020-15-45-instituto-ayrton-senna-e-undime-se-unem-para-promover-competencias-socioemocionais>>. Acesso em: 20/11/2020.

especial no ensino à distância. Por trás de uma “desinteressada” contribuição para os problemas educacionais, as organizações sociais ligadas ao empresariado brasileiro miram alterações mais profundas na concepção e organização da educação escolar no Brasil. A fala da diretora-presidente do CieB não deixa dúvidas a esse respeito. Questionada sobre as lições deixadas pela pandemia para o futuro do ensino básico, Lúcia Dellagnelo arremata:

A ideia de que, no século 21, devemos oferecer uma educação híbrida (...) Hoje, a gente fala que aprendizagem tem que ser ubíqua, ou seja, tem que acontecer em qualquer circunstância, em qualquer lugar e qualquer tempo. (Kochhann, 2020, s/p)

Nada menos surpreendente, se consideramos que para um grande representante da burguesia, como Jorge Paulo Lemman, não há problema algum em admitir “com franqueza” seu entusiasmo com a janela de possibilidades abertas pela pandemia, que não pode ser desperdiçada, pois “toda crise é cheia de oportunidades”⁸.

Contudo, e paradoxalmente, a longa interrupção das atividades presenciais e a parcial transferência da responsabilidade da educação escolar para a família evidenciou aspectos da função social da escola há anos invisibilizados e secundarizados pela incorporação do ideário do capital humano que, no plano da perspectiva microeconômica, vê a escola apenas como um instrumento para a ascensão e mobilidade social. As dificuldades encontradas pelas famílias na estruturação de rotinas de estudo e no apoio pedagógico aos estudantes implodem os argumentos conservadores em favor da educação domiciliar e reafirmam a importância da educação formal e do professor enquanto profissional qualificado para lidar com a complexidade da tarefa educativa de sujeitos com necessidades, características e demandas das mais diversas. Reitera-se a concepção de escola como instância socializadora e educativa que, para além dessas funções, cumpre um papel fundamental na reprodução econômica e social ao prover às famílias, especialmente aquelas dos

⁸ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-oportunidades-24375730>>. Acesso em: 20/11/2020.

estratos menos favorecidos, alimentação para crianças e adolescentes ao mesmo tempo em que libera tempo para a inserção dos pais nas atividades produtivas sem o ônus da mobilização de recursos destinados aos cuidados com as crianças, principalmente aquelas que frequentam a pré-escola. Ainda assim, e apesar da pressão exercida por sindicatos das escolas particulares, a percepção da gravidade e dos riscos inerentes à transmissão da Covid-19 em ambientes de intensa socialização e aglomeração como a escola levou 75% dos pais a defenderem o retorno às aulas apenas quando a pandemia acabar, segundo aponta uma pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado⁹.

Talvez o aspecto mais dramático do fechamento temporário das escolas no Brasil tenha sido a ampliação do fosso que separa estudantes negros e pobres daqueles que por suas condições socioeconômicas conseguiram, de fato, minorar, ao menos em parte, os efeitos negativos da interrupção da rotina escolar. As evidentes desigualdades sociais de um país de passado colonial e rígida estrutura de classes exacerbaram-se, potencializando as já flagrantes desigualdades educacionais.

Como vimos, as estratégias de ensino remoto adotadas por estados e municípios têm privilegiado a utilização de redes sociais e plataformas digitais de ensino. Entretanto, dados de uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes participantes do Enem de 2018¹⁰, mostram que enquanto 3,7% dos alunos das escolas privadas não têm acesso à internet, esse percentual sobe para 34% quando considerados os alunos das escolas públicas. Ao estratificar o conjunto de todos os alunos em quatro faixas de renda, as disparidades ficam ainda maiores: no quartil de menor renda, mais da metade dos estudantes (51%) não tinha acesso à internet em casa. Quando se adota um recorte de raça, negros e indígenas representam os grupos com maior nível de exclusão digital: 35% dos negros e 44% dos indígenas não tinham acesso à internet,

⁹. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>>. Acesso em: 20/11/2020.

¹⁰. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/internet-nao-chega-a-34-dos-alunos-da-rede-publica-que-fizeram-enem.shtml>>. Acesso em: 20/11/2020.

percentual que cai para 14% no caso dos brancos. Os números dessa pesquisa corroboram a recente e supracitada pesquisa do Instituto DataSenado, na qual constata-se que 26% dos alunos das redes públicas que estabeleceram o ensino remoto não têm acesso à internet, contra 4% dos alunos das redes privadas. Mais ainda: dentre aqueles que têm acesso, 64% acessam à internet exclusivamente por meio de aparelhos celulares.

Além das desigualdades no acesso à tecnologia, as diferenças se evidenciam pelo nível de formação escolar dos pais – o que tem impacto no auxílio pedagógico que as famílias podem oferecer aos alunos – e pelas condições de moradia dos estudantes, muitos dos quais residem em áreas com dificuldades de acesso à água, compartilhando obrigatoriamente cômodos, computadores ou celulares, não sendo raro as situações em que sequer há possibilidade de realização das tarefas escolares em um ambiente privado e com mínimas condições para o estudo.

As condições de acesso à internet e a implementação em caráter emergencial das estratégias de ensino remoto também impactaram o trabalho docente, as condições de trabalho e a saúde dos professores. Não é demais lembrar que antes de professores, esses trabalhadores da educação também são pessoas que assumem suas funções de mães, pais ou provedores da família. Com a suspensão das aulas, essas funções se acumulam, uma vez que muitos professores precisam conciliar as atividades de trabalho remoto com os cuidados com a casa, com parentes e, não raro, no apoio e suporte pedagógico aos filhos. No caso dos professores empregados nas escolas privadas a situação de incerteza e insegurança agudiza-se na medida em que a crise econômica obrigou muitas escolas a flexibilizarem contratos de trabalho, reduzirem seus quadros de professores ou mesmo encerrarem suas atividades definitivamente. Por sua vez, aqueles que conseguem manter o vínculo empregatício perdem com frequência o controle sobre o tempo da jornada de trabalho, que aumenta conforme são exigidas maior dedicação, planejamento, formação e reuniões, atividades que, realizadas em sistema de *home office*, borram os limites de tempo e espaço da vida privada desses docentes. A propósito: também o espaço privado da sala de

aula é frequentemente invadido, vigiado e policiado ao tornar-se acessível aos pais e gestores por meio das plataformas digitais, aumentando violentamente os mecanismos de controle e vigilância sobre o trabalho docente. Nesse contexto, é enorme o contingente de professores trabalhando sob intensa pressão e incerteza, sem a devida proteção social do trabalho e com mínimas condições para desenvolverem um trabalho de qualidade, o que intensifica e amplia para a categoria docente o já generalizado processo de precarização do trabalho no Brasil. (Antunes, 1999)

Essa situação se agrava se consideramos que, num espaço de tempo bastante reduzido, os professores tiveram que se adaptar ao trabalho remoto, assumindo o ônus de sua formação tecnológica, além dos custos com a ampliação dos gastos com a internet. Enfrentaram, e ainda enfrentam, o preconceito embutido nos discursos que insistem em desqualificá-los, responsabilizando-os por supostamente não acompanharem as “mudanças tecnológicas”, sem considerarem que tais profissionais foram formados e contratados para atuarem no ensino presencial, sendo a tecnologia um aspecto complementar à sua atividade docente. Conquanto as tecnologias da informação e comunicação agreguem ferramentas importantes para o ensino, o ensino remoto representa uma situação de excepcionalidade distinta, tanto no que se refere ao ensino presencial, quanto àquilo que se convencionou denominar de educação à distância. Desqualificação e desprofissionalização combinam-se na perda da autoridade pedagógica, na exclusão dos professores das decisões sobre a política educacional, na ausência de processos de formação continuada adequados aos novos tempos e na já mencionada precarização do trabalho docente.

O processo de democratização da escola no Brasil ganhou grande impulso a partir da constituição de 1988, resultando numa significativa ampliação do acesso aos níveis fundamental e médio e no exponencial aumento da categoria docente. Atualmente, o Brasil possui 2,5 milhões de professores¹¹, constituindo a categoria profissional mais numerosa do país. No entanto, a constituição da categoria

¹¹. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores>>. Acesso em: 20/11/2020.

docente, também identificada como trabalhadores da educação¹², processa-se articulando ao mesmo tempo traços de profissionalização e de proletarização. Contribuem para sua proletarização

seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. (Enguita, 1991, p.49)

Embora a proletarização comporte aspectos que intensificam a precarização e a desqualificação do trabalho docente, compreendida em sua dialeticidade, sua constituição enquanto fenômeno real manifesta-se através de mecanismos que podem ser redirecionados no sentido do enfretamento da precarização do trabalho docente e da luta por uma escola democrática e de qualidade socialmente referenciada. Assim, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), organizados por Daniel Landwehrkamp (2010), indicam que a taxa de sindicalização dos professores atingiu em 2005 o percentual de 40,2%, bem acima da média nacional de outras categorias (18,3%), o que indica a configuração de um perfil de trabalhador com maior nível de organização e, quem sabe, de conscientização da sua condição proletária. Como já observava Florestan Fernandes no final da década de 80, “O educador está se reeducando, em grande parte, por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação”. (Fernandes, 1989, p.172)

¹² Em consonância com a perspectiva do “novo sindicalismo”, a identificação dos professores como trabalhadores da educação tem suas origens na constituição da CNTE, que, buscando conferir maior identidade de classe e unidade nas lutas de docentes e outros profissionais da educação, preferiu adotar como referência a terminologia “trabalhadores da educação”. Conforme explica Moacir Gadotti, referindo-se à CNTE: “A denominação ‘trabalhadores da educação’, em vez de ‘educadores’, ‘professores’ ou ‘profissionais da educação’, reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral”. (Gadotti, 1996, p.5)

Aduzida à realidade do trabalho docente na atualidade educacional brasileira, tal proposição instiga seminais reflexões que mereciam ser ajuizadas à luz das reconfigurações da nova morfologia do trabalho (Antunes, 1999) e da constituição do precariado professoral (Silva, 2019). Ao mesmo tempo, parece propício pensar a condição docente hoje pondo a termo o juízo crítico sobre a pertinência ou não do uso de categorias como os saberes docentes e a identidade profissional, construtos teóricos que, além de cumprirem uma função epistemológica importante nas investigações sobre trabalho e formação docente, podem funcionar como dispositivos interessantes para animar o debate sobre lutas e resistências da categoria docente, travadas no contexto de uma ainda inconclusa garantia de educação de qualidade socialmente referenciada. Com esse espírito, apresentamos e analisamos a seguir os referidos construtos e a nossa ulterior elaboração da categoria consciência socioprofissional para, finalmente, problematizarmos os eventos do ano de 2020, seus rebatimentos sobre a função social da escola e sobre trabalho docente e as perspectivas de luta que se gestam a partir deles.

Saberes docentes

O estudo dos saberes docentes tem em Maurice Tardif (2002) o seu principal representante. Por saberes docentes o autor compreende hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades; em outros termos, aquilo que comumente é chamado de saber, saber-ser e saber-fazer. Trata-se, segundo ele, de uma posição que não é fortuita, pois refletiria o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. Ele se refere ao saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que possuem, portanto, um caráter multifacetado, heterogêneo, mas que, quando mobilizados, passam, em diferentes momentos, a fazer parte do repertório do professor.

Metodologicamente, o critério utilizado por Tardif para apreender empiricamente e delimitar o universo dos saberes dos

professores é sua adequação às exigências da racionalidade. Segundo o pensador canadense, essas exigências são alcançadas quando:

(...) o locutor ou ator ao qual nos dirigimos é capaz de apresentar razões, qualquer que seja a natureza ou o conteúdo de verdade delas, para justificar seus pensamentos, juízos, seus discursos, seus atos. Nesse sentido, essa ideia de exigências de racionalidade não é normativa: ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. (Tardif, 2002, p.199)

Assim, para Tardif, os saberes docentes podem ser captados através das razões e argumentos apresentados pelos professores para justificarem suas ações e escolhas. Sua abordagem é, segundo o próprio Tardif, discursiva, argumentativa e comunicacional e busca evitar os excessos dos enfoques etnográfico e cognitivista que, segundo ele, ampliam ou restringem demasiadamente os limites entre o saber e o não-saber. Por outro lado, a abordagem de Tardif tem como pressuposto o caráter reflexivo e intencional das ações dos sujeitos, das quais estes devem estar conscientes para poderem justificá-las. No entanto, Tardif reconhece que esse modelo é limitado, pois frequentemente o professor sabe mais do que diz.

Os saberes tácitos não são, portanto, objeto das investigações da chamada “epistemologia da prática profissional”¹³, uma vez que são menos suscetíveis de serem explicitados. Tal escolha metodológica pode estar relacionada ao objetivo mais amplo das pesquisas empreendidas por Tardif, qual seja: inventariar o repertório de saberes que os professores “eficientes” mobilizam na ação em sala de aula e que podem se constituir como objeto de ensino nos cursos de formação de professores.

Apesar de reconhecermos a importância da argumentação e da racionalização discursiva das ações da prática docente como critério de definição para verificação empírica do que sejam os

¹³. Tardif conceitua a epistemologia da prática como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (Tardif, 2002, p.255)

saberes docentes (saber do trabalho ou, na expressão de Tardif, a sua consciência profissional), consideramos que tal definição ignora duas dimensões importantes do saber. A primeira diz respeito aos conhecimentos tácitos e/ou em uso e que podem não ser explicitáveis, mas que constituem o saber docente; a segunda refere-se às racionalizações que expressam o conhecimento dos sujeitos sobre limites da prática, sobre as questões problemáticas do trabalho, o sentido pessoal e político do trabalho e do conhecimento para os docentes e a vinculação desses sentidos ao contexto mais amplo em que eles se inserem. Se as exigências da racionalidade parecem ser uma escolha metodológica justificável, dada a resistência observada quanto à explicitação dos saberes tácitos, o mesmo não se pode dizer da limitação conceitual implícita no interesse exclusivo da epistemologia da prática pelos saberes dos professores “eficientes”.

Ilustramos essa limitação apresentando duas situações distintas. Em entrevistas realizadas com professores alfabetizadores nos deparamos com uma professora bastante experiente cujo respeito e admiração conquistados junto à comunidade escolar de um renomado colégio devia-se, conforme declarado pela própria, ao alto percentual de alunos que conseguia alfabetizar ao longo dos seus mais de vinte anos de magistério. Nesse tempo, além de uma vasta experiência, a professora havia acumulado um rico arsenal de técnicas e materiais didáticos que incluía, inclusive, uma apostila e cadernos de exercícios autorais. No entanto, embora conseguisse, de fato, alfabetizar em média 80 a 85% dos seus alunos ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, quando questionada sobre as razões do seu relativo insucesso com o grupo de alunos que não alcançava os objetivos estabelecidos por ela, a professora apontava como justificativas razões como preguiça, indisciplina, atraso mental, inadequação ao seu “método” ou “imaturidade”, sem conseguir aprofundar quando e como esses elementos interferiam na aprendizagem e que papel lhe caberia enquanto profissional diante desses obstáculos.

Em outra entrevista, conversamos com uma docente, um pouco menos experiente, que relatava as dificuldades que vinha enfrentando como alfabetizadora no contexto de uma escola localizada em uma comunidade constantemente conflagrada pela violência.

Apesar de apresentar um percentual mais baixo de alunos alfabetizados ao final do primeiro e segundo anos, a professora em questão realizou um preciso diagnóstico sobre como a situação de vulnerabilidade social afetava o sucesso escolar e limitava a efetividade das ações que ela empreendia diariamente em sala de aula. Ainda assim, seu compromisso profissional a levou a adotar diferentes estratégias que não só diversificavam sua metodologia de ensino, mas acabavam por mobilizar outros membros da escola e da família no esforço coletivo para minimizar os efeitos negativos dos fatores extraescolares.

O contraste entre essas duas situações desloca a compreensão da eficácia do âmbito restrito da ação em sala de aula e põe em evidência a capacidade analítica e crítica dos professores para avaliarem e compreenderem o trabalho docente e a ação educativa em razão dos contextos, sujeitos e compromissos que interferem nas escolhas pedagógicas, mas também expressam limites e constrangimentos de ordem estrutural, institucional e socioeconômica que devem ser enfrentados através de ações e políticas que envolvam outros sujeitos e atores sociais, dentre eles a família, o Estado e a sociedade.

Por essas razões, consideramos que a perspectiva conceitual e metodológica adotada por Tardif no estudo dos saberes docentes, ao circunscrever os saberes dos profissionais ao âmbito das práticas que “dão certo”, acaba se revestindo de um caráter pragmático e restritivo, pois secundariza a dimensão crítica do conhecimento profissional que se expressa também de modo racional na consciência que o professor adquire a respeito das possibilidades, limites, e problemas de sua prática e que extrapolam o universo de sua própria prática dentro do espaço escolar. De forma subentendida, esse saber é ignorado pela perspectiva da epistemologia da prática ou é implicitamente tratado como um “não-saber”, quando, ao contrário, entendemos ser um saber de natureza crítico-reflexiva, muitas vezes dotado de um sentido ético-político, embora não se enquadre no sentido pragmático apontado pela epistemologia da prática. Tal entendimento também é compartilhado por Monteiro (2011, p.67), para quem “o conceito de epistemologia da prática tem seu vínculo original na tradição analítico-pragmatista, do modo como foi cunhado por Donald Schön”.

Saberes da experiência

Dentro do quadro de estudos sobre os saberes docentes, dedica-se especial interesse aos saberes da experiência, que podem ser expressos por truques de ofício ou traços de personalidade e que, na perspectiva de Tardif, são validados pelo trabalho cotidiano e legitimados por critérios de eficácia. Os saberes da experiência formariam “um conjunto de representações por meio das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana (...)”, constituindo, nas palavras do autor, “a cultura docente em ação”. (Tardif, 2002, p.49) Segundo Tardif, seriam esses os saberes que constituem o fundamento da competência do professor, o núcleo estruturante do trabalho docente, servindo, inclusive, como referência para os professores julgarem sua formação inicial ou continuada. Os saberes da experiência, por sua comprovada utilidade e originalidade, seriam aqueles que não só legitimariam a consolidação de um estatuto profissional dos professores, mas que deveriam se constituir também como saberes de referência para a formação de futuros professores.

Em nosso entendimento, os saberes da experiência refletem-se em inovações e adaptações decorrentes das atuais exigências do contexto sociocultural da escola, mas também revelam a presença de traços de uma herança cultural fundada em práticas consolidadas no cotidiano escolar. Na ausência de uma experiência consolidada, os professores e as professoras podem recorrer à tradição e aos saberes históricos como referência para a construção dos seus saberes. Contudo, os saberes da experiência são, muitas vezes, saberes construídos na própria ação, sem a mediação, mesmo que a posteriori, da problematização de pressupostos teóricos e das implicações ético-políticas implícitas nas estratégias mobilizadas e adotadas pelos professores. Assim, quando construídas apenas no exercício da prática pela prática, os saberes da experiência podem se constituir tanto como fontes de acertos quanto de erros. Como destaca Maria Amélia Franco, sem reflexão nem mesmo uma longa experiência é capaz de produzir saberes:

Anos e anos de magistério podem produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula teoria e prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. (Franco, 2008, p.133)

A prática, conforme descreve Selma Pimenta (2012), é potencialmente um espaço de desafio pedagógico para o qual convergem a problematização, a experimentação metodológica, a objetivação de intenções, as inovações didáticas e o enfrentamento de novas e complexas situações de ensino e aprendizagem ainda não sistematizadas no plano da teoria. Segundo a autora, os saberes da experiência são construídos no cotidiano, mas também pela mediação dos colegas de trabalho e dos textos produzidos por educadores; incluem também o conhecimento que os professores acumulam na sua história de vida, como alunos; as representações que têm do ser professor etc. Assim, uma vez analisada e refletida, a experiência pode contribuir tanto para a elaboração teórica quanto para revigorar e produzir novas práticas.

Concordamos com Newton Duarte (2003), para quem a perspectiva de Tardif sobre saberes da experiência apresenta uma tendência a subvalorizar o papel da teoria na formação e supervalorizar a prática e os saberes dela advindos. Em trabalhos anteriores (Magalhães, 2014 e 2016), demonstramos que, a despeito da importância e do significado profissional e político dos saberes da experiência, esses não são necessariamente o núcleo estruturante

do trabalho ou da identidade docente. Ademais, sua validação não ocorre unicamente por critérios de eficácia, mas também por coerência epistemológica e mediada pela consciência ético-política dos professores.

Entendemos que os saberes da experiência – que não têm como fonte única a prática docente – são frutos dos processos de ação e reflexão espontâneos e/ou sistemáticos que dizem respeito não só à ação educativa, mas à forma como os sujeitos se relacionam com a sua profissionalidade. Podem ser catalisadores e geradores de uma práxis emancipatória ou utilitária, o que realça o sentido de se pensar o seu papel na formação continuada de professores, tomando esta formação como um processo constante e permanente que envolve o desenvolvimento pessoal (produção da vida do professor), o desenvolvimento profissional (produção da profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produção da escola). (Nóvoa, 1992)

Identidade e profissionalidade docente

Partindo de uma perspectiva sociológica, Claude Dubar (2005) compreende a formação da identidade profissional como um processo biográfico (atos de pertencimento) e relacional (atos de atribuição) que se manifesta a partir da interação dialética entre a identidade para si (vivenciada subjetivamente pelos sujeitos) e a identidade para o outro (objetivamente experimentada socialmente). A identidade profissional seria

(...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Dubar, 2005, p.136)

A identidade para si, enquanto noção relacionada à adesão e à identificação profissional, tem estado, de acordo com Valter Guimarães (2004), menos presente nas discussões da profissionalidade docente, que se voltam de forma mais objetiva para os requisitos profissionais da profissão docente e, portanto, para a identidade

para os outros. Como consequência, Guimarães afirma que a subjetividade do professor, inserida na prática, permanece obliterada no conceito de identidade docente. Cria-se, assim, uma disjunção entre a real identidade do professor e a sua idealização, ou seja, “a profissionalidade docente que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente”. (Guimarães, 2004, p.29)

Para Tardif (2002), a identificação profissional também ocorre por meio da socialização e vivência profissional, adquirindo um contorno mais evidente nos primeiros anos da carreira. A identidade docente seria construída não apenas pela prática profissional e pela formação universitária, mas também teria como fontes os processos de socialização familiar e, sobretudo, escolar. Na formação da identidade docente estariam presentes conhecimentos, crenças e valores construídos através da experiência individual dos sujeitos. Essa experiência é marcada pela temporalidade, tem caráter coercitivo como estrutura intrínseca da consciência, proporcionando uma historicidade à qual o sujeito pode se reportar para dar um significado, a posteriori, a sua própria trajetória de vida.

Pimenta (2012) compreende a identidade docente como um processo de construção de sujeitos historicamente situados e não como um dado imutável e externo a ser absorvido. Deve, portanto, ser apreendida em sua dinâmica histórica, ou seja, enquanto prática social construída na sua relação com as demandas da realidade social mais ampla. A autora em destaque vê a questão dos saberes vinculada à construção da identidade do professor em um permanente movimento de revisão das tradições e dos significados sociais da profissão e de reafirmação das práticas que permanecem significativas. Esse movimento de construção da identidade partiria também:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações,

de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 2012, p.19)

Antonio Nóvoa (1992) compreende que a construção da identidade não é um produto, mas um processo que se faz pelas maneiras de “ser professor”. Ao mesmo tempo, o autor sublinha que o processo de construção identitário dos docentes é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. (Nóvoa, 1992, p.16) Nesse sentido, seriam três as dimensões que sustentariam a identidade docente: a adesão (a princípios, valores e projetos); a autonomia (de julgamento e decisões); e a autoconsciência (reflexão permanente sobre a própria ação).

Como constituinte da identidade docente, a profissionalização tem sido defendida como estratégia para o aumento do status e da autonomia profissional. Ao par do debate e da reivindicação por autonomia, propõe-se também, e paradoxalmente, o aumento do controle da prática profissional, seja por critérios institucionais, seja pelos usuários dos serviços escolares, a comunidade. Para José Contreras (2002), a autonomia é tanto uma necessidade educativa, quanto um direito trabalhista. Contudo, o autor entende que, na docência, profissão de participação, a autonomia, quando reivindicada como reserva de domínio profissional blindada contra qualquer intromissão, seria antes um sinal de antiprofissionalismo. Dessa forma, a construção da autonomia passaria tanto pela aproximação entre escola e comunidade, quanto pelo não acirramento do isolamento profissional já instalado na atividade docente. Outro risco presente na discussão sobre a profissionalização seria a dissimulação e o aumento da divisão do trabalho, agora mascarados sob o invólucro do especialista, demarcando que há aqueles que fazem e aqueles que executam.

Como alternativa ao uso do termo profissionalismo, Contreras (2002) defende o conceito de profissionalidade docente, que promove um alinhamento entre um conjunto de qualidades da prática

docente e o cumprimento da função e das finalidades educativas. Sustentado por um compromisso ético e político, a profissionalidade é expressa pelos saberes, atitudes e valores que orientam a profissão docente e que se traduzem na maneira concreta de viver e conceber o trabalho docente. Segundo o autor, na profissionalidade docente estariam presentes necessariamente três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

No sentido exposto até aqui, o conceito de “profissão” de professor aproximar-se-ia mais de uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, do que de uma simples reivindicação de reconhecimento e constituição de um segmento profissional nos termos existentes hoje. A atividade profissional do professor inclui não só a mediação entre o aluno e o conhecimento, mas também supõe outra mediação entre governo e sociedade numa relação que envolve o Estado, a comunidade, os pais, os alunos e a escola. Vista por esse ângulo, a profissionalização docente deve centrar-se mais naquilo que tem de singular e menos naquilo que tem em comum com outras profissões. Conforme resalta Guimarães (2004), a profissionalização, além de ter o sentido de contrapor-se à ideia de amadorismo (atividade provisória e/ou complementar, cujo acesso independe de formação adequada), se colocaria como uma condição para mudanças efetivas e impactantes na realidade escolar.

No seu desenvolvimento contínuo e não linear, a construção e reconstrução da identidade docente integra experiências, saberes e processos formativos que, conquanto constituem aspectos importantes da profissionalização e profissionalidade docente, podem sofrer atravessamentos decorrentes dos efeitos deletérios da precarização, proletarianização, desqualificação e desprofissionalização que atingem a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 1999), a qual o professor integra, a despeito da posição que ocupa na esfera produtiva e reprodutiva do capital. Esses aspectos serão melhor apresentados e compreendidos quando analisarmos as implicações do contexto da pandemia na mobilização e ressignificação do que temos chamado de consciência socioprofissional.

A consciência socioprofissional

A análise empreendida sobre os conceitos de saberes docentes, saberes da experiência, identidade e profissionalidade docente suscita-nos a lançar mão do conceito de consciência socioprofissional, proposto inicialmente por ocasião de uma pesquisa realizada por nós entre os anos de 2012 e 2014¹⁴. Sua elaboração se deve à necessidade de superar uma perspectiva instrumental e pragmática de identidade profissional docente, na qual os saberes são compreendidos em razão de critérios de eficácia/eficiência da ação docente, cuja sistematização depende da capacidade do professor de apresentar justificativas que contemplem certas exigências da racionalidade. (Tardif, 2002)

Tardif (2002) denomina como consciência profissional essa capacidade dos professores de oferecerem razões e justificativa para suas ações. Ressalta, porém, que tal capacidade estaria mergulhada, no âmbito do trabalho, naquilo que Anthony Giddens chama de consciência prática, não se restringindo, portanto, ao conhecimento discursivo da prática. Para Giddens (1989), a consciência prática se diferencia da consciência discursiva pois enquanto a primeira é de natureza predominantemente tácita, a segunda comportaria também o conhecimento explícito da ação, aquele que pode ser verbalmente descrito em termos de suas razões e regras.

Embora reconheçamos tanto o entendimento dos saberes profissionais como saberes em uso (consciência prática), quanto, e mais especificamente, o conceito de saberes docentes como aqueles que podem ser explicitados em conformidade com as exigências de racionalidade da prática (consciência profissional), preferimos elaborar e adotar o conceito de consciência socioprofissional, com o intento de contemplar, ao nível da totalidade, elementos analíticos e práticos, sociais e existenciais, subjetivos e objetivos dos saberes e representações docentes. Em suma, os elementos que constituem a dupla natureza da identidade profissional (atribuição e pertencimento).

¹⁴. Trata-se da pesquisa realizada por ocasião do mestrado em políticas públicas e formação humana e que resultou na dissertação “Os professores e a alfabetização: saberes docentes no entrecruzamento de experiências, práticas e teorias”, defendida em agosto de 2014.

A consciência socioprofissional dos professores é, portanto, o conjunto de saberes e representações que, ativa e dialeticamente articulados, conformam sua identidade docente e orientam sua práxis ao nível existencial, profissional e ético-político. Os saberes referem-se às teorizações analítico-práticas dos professores, que relacionam conhecimentos, fazeres e compromissos éticos profissionais e políticos com as ações e discursos que perpassam transversalmente os níveis de atuação profissional, corporativo e sociopolítico. Nesse sentido, os saberes docentes são construções ativas que permitem ao professor interpretar, realizar e analisar sua prática em função dos limites e possibilidades dos contextos em que atuam e em razão das concepções e papéis que assumem por atos de atribuição ou de pertencimento. Nesse caso, as representações compa-rem na medida em que o professor concebe sentidos pessoais e sociais sobre sua profissão/profissionalidade, em um dado contexto institucional e/ou sociocultural. Esses sentidos são construídos pela articulação entre reflexão sobre trajetórias, anseios e expectativas e concepções a respeito da função social e política da educação e do trabalho docente.

Importa destacar aqui a diferença entre saberes e conhecimento, termos usualmente tratados como sinônimos. Pela concepção clássica da epistemologia, que remonta a Platão (2007) e seu diálogo *Teeteto*, conhecimento é tomado como “crença, verdadeira e justificada”. O aspecto tripartite dessa definição não possui a mesma correspondência na noção de saberes. Considerando crença com condição primeira para assunção de qualquer proposição e justificção como a expressão da racionalidade que torna essa proposição compreensível intra e intersubjetivamente, podemos dizer que ambas estão presentes no conhecimento sistematizado e nos saberes docentes. Contudo, o mesmo não se pode afirmar sobre o estatuto de verdade dos saberes. Tomada como correspondência entre o como compreendemos e explicamos a realidade e o que ela realmente é, o estatuto de verdade de qualquer saber só pode ser estabelecido em confronto e diálogo com o conhecimento, o que não significa ignorar a potência dos saberes para a constituição de novos conhecimentos. Trata-se, unicamente, de não atribuir essencialidade aos saberes, como se eles

tivessem validade por si mesmos. Ao contrário, assim como os conhecimentos, saberes são questionáveis e devem passar pelo crivo da crítica, mesmo que sejam legítimos enquanto construção intrasubjetiva. Essa demarcação é importante para não cairmos no equívoco da “epistemologia da prática”, que, ao tomar como saberes aquilo que é útil e eficaz à prática docente, acaba por assumir consciente ou inadvertidamente uma concepção pragmatista de verdade.

De outro modo, há de tomar cuidado ao analisar as representações dos professores a respeito da função social da educação, da escola, da profissão docente e dos sujeitos da escola. Ainda que as representações sociais contenham necessariamente aspectos e elementos de natureza ideológica, estas não devem ser confundidas com formas puras de ideologias em seu sentido negativo, ou seja, como falsa consciência. O conceito de ideologia é, em Antonio Gramsci (1978), compreendido como expressão de certas concepções de mundo encarnadas em práticas que organizam grupos e classes em disputas pela conquista de hegemonia cultural e política. Portanto, as representações, longe de serem apenas reflexo de concepções idiossincráticas de indivíduos atomizados, são elas mesmas parte da realidade com a qual os docentes se defrontam e constroem na experiência compartilhada com outros sujeitos, grupos e classes significados para essas representações que podem orientar suas práticas e discursos neste ou naquele sentido.

Finalmente, queremos ressaltar que, mesmo que por razões distintas, afirmamos, como Tardif, a importância de que os saberes e as representações possam ser explicitados ao nível do discurso, ou seja, estejam presentes de modo consciente nas razões públicas que o professor é capaz de assumir perante os seus interlocutores, sejam eles seus pares ou ímpares, gestores ou subordinados, atores intra ou extraescolares. Como trabalhadores submetidos aos processos de alienação característicos do modo de produção capitalista, reconhecemos que os professores nem sempre terão controle sobre o processo, o produto e sentidos do seu trabalho, ainda que este seja predominantemente de natureza intelectual e/ou imaterial. Portanto, quanto mais os saberes e as representações dos professores se manifestarem conscientemente, maiores são as possibilidades

de enfreitamento da expropriação de seus saberes e da redução do sentido social e político de seu trabalho às restritas dimensões fenomênica, funcional e pragmática da prática.

Teórica e metodologicamente falando, investigações que tenham como objeto os saberes e/ou a identidade docente não devem se restringir ao “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (Tardif, 2002, p.255), tal como propõe a epistemologia da prática. Antes, compreendemos que tais estudos devem contribuir também para a compreensão pelos próprios sujeitos dos “conformismos” de que são “conformistas”. Parafraseando Gramsci, o professor deve ser instado a elevar sua identidade profissional “ocasional” e “desagregada” ao nível de uma consciência socioprofissional que seja “crítica” e “coerente”. Inspirados no filósofo italiano, acreditamos que esse processo se realiza por meio de uma espécie de inventário de si mesmo. Assim:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente somos, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico desenvolvido até hoje, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Tem-se de iniciar este inventário. (Gramsci, 1978, p.94)

Como se pode aduzir a partir dessas indicações, o que entendemos por consciência socioprofissional não é a mera descrição e enumeração de saberes e representações individuais das quais o sujeito é mais ou menos consciente. Trata-se de uma consciência crítico-reflexiva que situa os saberes, experiências e a própria identidade docente na relação que estabelecem com o conjunto de práticas sociais inscritas na historicidade e totalidade nas quais estamos inseridos não só como professores, mas como trabalhadores e sujeitos históricos.

Em nosso horizonte, coloca-se a superação de uma práxis utilitária própria do senso comum e “que coloca o homem em condições de se orientar no mundo, mas sem compreender a essência das coisas e da realidade” (Kosik, 1976, p.7) pela práxis revolucionária

que, atingindo pelo pensamento a essência dos fenômenos, possibilita a compreensão crítica da realidade. Sem negar o sentido da experiência humana, a conversão dos saberes em conhecimentos tem como correlata a superação de todas as formas de práxis fetichizada, reiterativa, imitativa e utilitária. (Vásquez, 1977) Se o mundo da aparência é o terreno onde o pensamento comum se move, cabe a nós, na pretensão de nos tomarmos intelectuais críticos e reflexivos, não solaparmos diante dele.

Munidos com essas ferramentas teórico-práticas, adentramos agora o terreno das implicações ético-políticas que confrontam e conformam a consciência socioprofissional docente em circunstâncias singularmente extraordinárias, nas quais vemos cruzar trajetórias profissionais, eventos históricos de magnitude global e uma necessária tomada de posição frente ao que Freire (1987) denominou situações-limites. Sem rodeios, tratamos a seguir dos desdobramentos da pandemia sobre as concepções acerca da função social da educação e do trabalho docente e uma consequente assunção crítica que oriente a ação e reflexão político-pedagógica dos professores em face do quadro que se configura, nesse contexto de reposicionamento da disputa entre os que entendem a educação como direito e aqueles que a concebem como mera mercadoria.

Pandemia e educação: o necessário fortalecimento e ampliação da consciência socioprofissional dos professores

A pandemia do novo Coronavírus tem provocado em muitos países uma crise sem precedentes e cujos impactos e consequências econômicas e sociais não podem ser ainda calculados. De maneira imediata, apresenta-se como uma crise sanitária de grandes proporções que afeta os sistemas públicos e privados de saúde, gera danos à saúde física e psíquica dos indivíduos e tem, como inevitável desdobramento, a retração das atividades econômicas em nível global. Não obstante, suas reais implicações sociais e políticas materializam-se de maneira desigual, dependendo do grau de desenvolvimento socioeconômico das nações, de aspectos político-culturais que as caracterizam e da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho.

No Brasil, o ainda precário, mas abrangente e universal sistema público de saúde evitou o colapso do atendimento e a perda de um número maior de vidas, reforçando assim o sentido público da saúde enquanto direito social e responsabilidade do Estado. Em que pese essa relativa vitória sobre o discurso privatista que mercadoriza os direitos sociais, mostrou-se flagrante a exacerbação das desigualdades socioeconômicas e tornou-se mais evidente a negação das condições mínimas necessárias à garantia de emprego e renda para uma parcela considerável da população brasileira. Não obstante a importante implementação do auxílio-emergencial para evitar um completo colapso, muito pouco se tem feito para prover aos grupos de maior vulnerabilidade uma efetiva rede de proteção social. O mesmo se pode dizer em relação à efetivação de outras políticas emergenciais que caminhem no contrafluxo da dinâmica dos inerentes riscos de ampliação da exclusão social no Brasil, exacerbados em função dos efeitos da pandemia.

No que refere à educação, essa omissão ficou evidente na maneira como os poderes públicos conduziram as estratégias da educação remota. Transferindo para a família os custos da educação, o governo federal se eximiu da responsabilidade de prover recursos financeiros e materiais que possibilitassem o acesso de qualidade à internet por parte alunos e de suas famílias. Aos professores também foram transferidos esses custos e, mais ainda, o ônus pela capacitação necessária para operar com novas ferramentas e modos de se promover o ensino através das tecnologias disponíveis. A propósito disso, a própria opção de privilegiar a internet – cujo acesso de qualidade ainda é restrito à grande parte da população pobre – em detrimento de outras tecnologias, como a televisão e o rádio, que possuem maior penetração nas casas e menores custos operacionais, deve ser questionada.

O pouco esforço do governo federal na coordenação e condução de estratégias conjuntas e a falta de cooperação, assessoria e articulação com os sistemas estaduais e municipais por parte do MEC, se traduz na ausência de uma política nacional construída coletivamente com os entes federativos. Porém, isso não exime tais sistemas da responsabilidade por excluírem os professores do debate sobre as estratégias e políticas a serem adotadas no período

de interrupção das aulas presenciais. Nessa perspectiva, cabe indagarmos: que significados têm, para a consciência socioprofissional dos professores, o alijamento dessa categoria das decisões que têm impacto direto na política educacional, no trabalho docente e na redefinição das funções da escola? Que pressupostos estão implícitos na exclusão dos professores dos debates que envolvem os métodos, o currículo e o próprio regime de trabalho docente? Como devem reagir os professores diante de sérias implicações socioeducativas decorrentes do momento da pandemia?

Primeiramente, entendemos que cabe aos professores problematizar essas questões em espaços coletivos e não apenas com os seus pares, mas em conjunto com os sujeitos que são afetados direta e indiretamente pela definição e condução das políticas educacionais. A política educacional, mesmo quando afeta de forma mais incisiva o trabalho docente, não deve ser encarada como uma questão meramente “econômico-corporativa”. No quadro dramático e grave em que se situam as atuais implicações político-pedagógicas decorrentes da pandemia, torna-se ainda mais fundamental discutir a organização do currículo, do ensino e do regime de trabalho docente na sua dimensão “ético-política”, o que supõe uma autonomia docente comprometida com a comunidade. (Contreras, 2002) Sendo assim, a “disponibilidade para o diálogo” e a “corporificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 1996) são posturas que, quando dirigidas aos sujeitos da escola, tensionam, na forma e no conteúdo, a própria ausência de mecanismos democráticos, ao mesmo tempo em que reconhecem que a ampliação do espaço de atuação e participação do professor não se restringe a uma demanda corporativa, mas a questões de natureza política e educativa.

Como lembra Demerval Saviani (1999), embora não se confundam, toda prática política contém uma dimensão educativa, do mesmo modo toda prática educativa contém uma dimensão política. Nas palavras do pensador brasileiro:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua

prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta. (Saviani, 1999, p.94)

Na consciência socioprofissional dos professores que não aceitam ver sua condição profissional reduzida à mera função técnica, comparece a noção de professor crítico reflexivo, ou seja, o docente assume-se enquanto intelectual crítico e transformador (Giroux, 1997), cuja atuação implicará “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. (...) Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (Giroux, 1997, p.5-6)

Assim, a consciência socioprofissional do professor amplia-se em direção à compreensão e explicitação do seu papel político, o que não significa meramente transmutar suas ações pedagógicas em ações políticas (e vice-versa), mas compreendê-las e situá-las em relação aos seus antagônicos e não-antagônicos, uma vez que “a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade”. (Saviani, 1999, p.97)

De outro modo, a postura do professor que assume a dimensão intelectual e crítica de sua profissionalidade exige reconhecer as conformações ideológicas em disputa na sociedade, se posicionar em relação a elas, assumindo o lado da história que orientará sua ação e reflexão político-pedagógica em função da legitimação de determinados interesses econômicos, sociais e políticos. Assim, neste momento, cabe-nos a seguinte reflexão: diante de todas as fissuras provocadas pela pandemia, do esgarçamento do tecido social, do aumento do abismo entre ricos e pobres e da forçosa alteração – ainda que temporária – da dinâmica do ensino escolar, que vínculos entre educação e sociedade são alterados e/ou ressignificados? Que princípios educativos permanecem válidos e precisam ser preservados e defendidos? Que novos sentidos estão sendo atribuídos, explícita ou implicitamente, à função social da escola? Que identidade docente está subjacentemente atrelada à concepção de ensino e educação que emerge com a pandemia?

Nos diálogos e embates teórico-práticos nos quais temos nos envolvido direta ou indiretamente, parece haver um consenso em torno da constatação de um maior reconhecimento social a respeito da importância da educação escolar. Invisibilizada pelos discursos que sugerem um descolamento entre escola e vida e pela banalização e arrefecimento dos debates em torno da luta pela qualidade da educação, a escola parece adquirir centralidade enquanto instância e instituição integradora e partícipe dos processos de constituição dos sujeitos na qualidade de cidadãos, seja qual for a concepção de cidadania presente no imaginário social. Todavia, e contraditoriamente, o reconhecimento social da importância da escola ocorre através de uma frágil articulação entre escola e sociedade que distorce, embora amplie, aquilo que se entende por função social da escola na contemporaneidade. O sentido da integração, socialização, construção da autonomia e formação para participação crítica dos sujeitos na sociedade disputam espaço com concepções que sugerem que a escola serve à sociedade como instância de contenção social, auxiliando o Estado no gerenciamento da miséria, funcionando, assim, como mecanismo compensatório que ajusta os sujeitos à sociabilidade neoliberal e reduz os riscos sociais aos quais estão expostas as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Ainda que, numa sociedade com tamanho grau de desigualdade, a escola acabe, de fato, por funcionar nesse diapasão, cabe-nos desvelar os mecanismos que induzem a educação escolar a desviar-se da sua real função social e política, distorcendo seu potencial sentido crítico-emancipatório. Ao nível do discurso, trata-se de nos assumirmos como intelectuais críticos a denunciar as mazelas sociais e os dispositivos que promovem a exclusão, negando aos sujeitos o direito à cidade, ao emprego, à moradia, à saúde, à vida! Ao nível da prática, trata-se de, parafraseando Walter Benjamin (1996), escovar a pedagogia a contrapelo, o que supõe educar e formar os sujeitos para a insubmissão e não para a adaptação a uma sociedade excludente, individualista e que nega a estes o direito a uma vida digna e rica de sentidos.

Assumida em nossa consciência socioprofissional, essa postura nos leva a (re)afirmar a autonomia docente (em sua forma sempre relativa e relacional) que se recusa a ser domesticada pela racionalidade técnico-instrumental que, cindindo a unidade entre teoria e prática, opera a separação da concepção e execução, padroniza, desistoriciza e esvazia de sentido o currículo e controla, administra e burocratiza o trabalho docente. Ao constituirmos nossa consciência socioprofissional como professores crítico-reflexivos (Pimenta, 2002) e não como meros técnicos de instrução e ensino, devemos reivindicar a participação direta, qualificada e efetiva no debate e definição dos métodos alternativos de aprendizagem a serem privilegiados em situações de excepcionalidade, como a interrupção das aulas presenciais por um longo período, e na redefinição, ajuste e flexibilização curricular demandadas pelas restrições e mudanças no contexto intra e extraescolar decorrentes da pandemia.

O cumprimento a qualquer custo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem dominado os debates sobre as estratégias a serem adotadas para compensar a redução dos dias letivos, realizar avaliações e garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Protagonizada por instâncias do governo e representantes do empresariado no campo da educação, a BNCC vem sendo alçada a uma espécie de pedra de toque da educação brasileira, ou seja, como um dispositivo que, por sua excelência, seria o único

capaz de mensurar e garantir melhorias nos índices da qualidade do ensino, leia-se: avaliações em larga escala. Essa entronização e entificação da BNCC é, ao mesmo tempo, causa e efeito da exclusão dos professores do debate em torno do currículo escolar na atualidade. Ironicamente, a pandemia tem reiterado o aspecto dinâmico, mutável e insuficiente do conhecimento atual e a necessidade de se repensar o saber escolar e, conseqüentemente, o currículo prescrito. Os professores devem exigir do Estado e chamarem para si a tarefa de rediscutir e redimensionar o currículo em função das intercorrências, prioridades e limites impostos pela alteração no contexto social, político e econômico que estamos vivendo, cujas consequências perdurarão por um longo período. Tais decisões são urgentes e necessárias para conferirmos maior sentido ao trabalho pedagógico, evitarmos a ampliação das desigualdades educacionais e nos prevenirmos de sujeições que aumentem a intensificação, precarização e degradação do trabalho docente.

Gostaríamos de encerrar este ensaio lembrando que, em momentos de profundos retrocessos sociais, políticos e econômicos como o que vivemos hoje, é de se esperar que os trabalhadores optem por organizarem-se em torno de pautas defensivas, entrincheirando suas lutas no sentido da resistência coletiva aos ataques impetrados pela burguesia e pelo Estado contra direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Se essa opção parece justificável do ponto de vista tático quando se trata de uma estratégia que almeja alterar a correlação de forças entre capital e trabalho, por outro lado, deve ser encarada como, apesar de necessária, insuficiente para alterar o estado de coisas. Reivindicar novos espaços de participação, ampliar a esfera de influência dos trabalhadores docentes e construir uma pauta de lutas que caminhe no contrafluxo dos processos de precarização, proletarianização e desprofissionalização do trabalho docente são ações fundamentais para conferir maior unidade aos discursos e práticas em defesa da escola e do trabalho docente e forjar uma consciência socioprofissional que, sem excluir a dimensão “econômico-corporativa” da profissão docente, se alargue em direção ao sentido “ético-político” da profissionalidade docente.

Tal sentido é construído dialeticamente nas teias que enredam e constroem, a partir dos diálogos e confrontos entre os sujeitos da escola, uma responsabilidade coletiva. Assumi-la é, portanto, uma tarefa de todos os professores, independente da modalidade, nível de ensino ou esfera em que atuem. Como nos ensinou o mestre Paulo Freire, só pode haver ética onde há responsabilidade e recusa de determinismos e fatalismos. Trata-se, como disse em sua última obra escrita em vida, de “Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro (...) é problemático e não inexorável”. (Freire, 1996, p.20) Que esses e outros “saberes necessários à prática educativa” sobre os quais escreveu o patrono da educação brasileira possam inspirar também a nossa prática política, em tempos em que o maior bem coletivo, a vida, encontra-se, mais do que nunca, sob constante e perigoso risco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p.15-45.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-108.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: *Educação & Sociedade*, v.24, n.83, 2003, p.601-625.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: *Teoria & Educação*, n.4, Porto Alegre, 1991, p.41-61.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez. 1989.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papyrus, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2008, p.69-90.

GADOTTI, M. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. In: *Revista ADUSP*, São Paulo, dez. 1996, p.14-20.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIROUX, H. A. *Professores como intelectuais transformadores*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

KOCHHANN, L. E. “Lúcia Dellagnelo: a educação básica antes, durante e depois da pandemia”. In: *Desafios da Educação*, 27 abr. 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lucia-dellagnelo-educacao-basica/>>. Acesso em: 27/9/2020.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANDWEHRKAMP, D. A influência da sindicalização dos professores no desempenho escolar dos alunos no Brasil no período de 1995 a 2005. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FGV, 2010.

MAGALHÃES, J. E. P. Os professores e a alfabetização: saberes docentes no entrecruzamento de experiências, práticas e teorias. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

_____. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico dialético: revisão crítica e fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. In: *Revista Internacional de Formação de Professores*, v.1, n.2, 2016, p.109-136.

MONTEIRO, S. B. Considerações acerca do conceito de epistemologia da prática. In: *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v.1, n.1, 2011, p.57-66.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-34.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-34.

PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofista)*. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, A. M. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PARTE I

**O TRABALHO DOCENTE
NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**

Entrevista com Gaudêncio Frigotto*

(outubro de 2020)

O trabalho docente articula dimensões políticas, pedagógicas, éticas e profissionais, objetos de distintas elaborações teóricas e disputas sobre a própria constituição subjetiva e objetiva da identidade deste trabalhador que atua em diferentes níveis e modalidades de ensino. Considerando sua atuação e os princípios teóricos ético-políticos que o orientam, qual a sua concepção sobre o trabalho docente? Quais aspectos gerais e específicos caracterizam ou deveriam caracterizar a identidade profissional do professor no contexto atual?

Desde o mundo grego, podemos perceber uma desconfiança e preocupação da classe dominante em relação ao trabalho docente, particularmente por sua relação com a formação das novas gerações. Os sofistas, que eram pensadores autônomos que não seguiam as ideias dominantes ao educar os jovens para o embate político, eram vistos por Platão e Aristóteles como falsificadores da verdade. Na idade média, com o domínio da Igreja, qualquer ensinamento que não se subordinasse à metafísica era considerado herético, sendo duramente condenado e castigado. A inquisição foi a face que precedeu formas fascistas de anular o pensamento divergente.

* Professor no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Professor titular aposentado pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). E-mail: gfrigotto@globo.com.

Na sociedade capitalista, a escola surge dentro do ideário iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade e como uma instituição universal, pública, gratuita e laica, uma concepção que se forjou pelos intelectuais da burguesia no embate com o Estado absolutista e a doutrina da Igreja. Esse caráter revolucionário, porém, não pôde ao longo da história ser cumprido pelo fato de que a burguesia não rompeu com a sociedade de classe, mas constituiu uma nova sociedade classista. Desse modo, a burguesia não apenas estruturalmente não pôde cumprir essa promessa, como buscou e busca subordinar a escola e o trabalho docente aos conhecimentos e valores que afirmam e reproduzem seus interesses.

Mas a história também nos mostra que, por ter-se forjado até o presente em sociedades cindidas em classes com interesses antagônicos, as relações sociais não se pautam pela harmonia, mas por conflitos e lutas. Do ponto de vista da burguesia, o trabalho docente tem como função socializar os conhecimentos científicos, concebidos como neutros, e afirmar os valores fundados numa concepção de natureza humana a-histórica que todos herdamos e que tende ao bom e ao útil, visão esta que busca consolidar a crença de que cada um tem, por essa via, a plena liberdade de suas escolhas e responsabilidade por suas consequências.

A desigualdade, nessa concepção, seria fruto de decisões individuais inadequadas e não de relações de poder assimétricas entre a classe dominante e as classes dominadas. A condição de escravos na sociedade antiga, servos na idade média e assalariados vendedores de sua força de trabalho ou subempregados e desempregados sob o capitalismo seria fruto de escolhas erradas. Nisto consiste a base do credo ou da ideologia da meritocracia fortemente propalada pelo Governo Bolsonaro, mas que tem raízes mais amplas desde a gênese da doutrina liberal.

Na perspectiva de uma análise histórica, ou seja, da que busca entender como a realidade humana se produz, a desigualdade resulta das relações de dominação da classe dominante sobre as demais e, como tal, a concepção da função da escola e do trabalho docente é de *ensinar* e *educar* para a superação das relações de classe.

O grifo em ensinar e educar deve-se ao fato de que a tese dos profetas do neoliberalismo da década de 1990, no Brasil, e os atuais ultraconservadores é a de que à professora e ao professor, cabe-lhes ensinar os conhecimentos neutros, mas não educar. Voltamos às teses de Platão e Aristóteles contra os sofistas, agora com a acusação de que muitos professores doutrinam e se metem em temas “ideológicos”, como o da escravidão, do racismo, da desigualdade social, de gênero e da discriminação contra grupos LGBT, ou econômicos e políticos. Esses seriam mercado de reserva dos “especialistas” oficiais.

Assim, as características gerais da identidade profissional do professor que busca transformar as relações sociais de dominação e, portanto, formar a mulher e o homem novos para relações sociais de solidariedade e de igualdade efetiva são as de ensinar e educar. Isso no sentido que Florestan Fernandes sublinha em *O dilema educacional* (2020), ao abordar a dupla função docente: científica e política. No plano científico, ensinar é, sobretudo, desenvolver na criança e no jovem o espírito científico da curiosidade, levando-os a duvidar e pesquisar. No plano político, para ele em nossa realidade tão ou mais importante que o primeiro, é o movimento de permitir o desenvolvimento do eu, da pessoa da criança e do jovem para que sejam sujeitos na história. Mas, como nos lembra Florestan, esse professor só poderá exercer esse papel fundamental se ele mesmo for politizado.

Essa dupla função que define socialmente o professor é adquirida em seu processo de formação, tanto científica, quanto política. Científica, depois da graduação, mediante cursos de especialização ou mestrado e doutoramento. Mas, também, pertencendo a grupos de estudo ou pesquisa. No Brasil, existem centenas de grupos articulados, por exemplo, que estudam a pedagogia histórico-crítica ou grupos como o dos organizadores desta coletânea. A formação política que torna o professor um intelectual militante se dá pertencendo a grupos que lutam por direitos negados ou a sindicatos e partidos que defendem os interesses da classe trabalhadora. No contexto da ideologia e pedagogia do ódio ao diferente, ao pensamento divergente e à análise de como se produz nossa história pautadas pelos adeptos do Movimento Escola Sem Partido e do

atual governo, essa vinculação do professor é fundamental e imprescindível. Trata-se de defender a identidade de que nosso trabalho é científico e político e que, portanto, o ensinar e educar é uma unidade do diverso.

A função social da escola e do trabalho docente tem sido tensionada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que imprimem novas configurações para a educação escolar. A pandemia do Coronavírus e a necessária suspensão do ensino presencial fizeram emergir debates e práticas que incidem diretamente nas concepções sobre a função da escola e na especificidade do trabalho docente. Quais tendências e embates você observa emergirem desse contexto? Qual a sua apreciação crítica sobre eles? Na sua concepção, que princípios, aspectos e condições objetivas do trabalho docente estão sob risco e quais devem se constituir como uma pauta de luta e de resistência para os trabalhadores da educação?

A nova configuração da escola e do trabalho docente tem suas raízes na forma que assumem as relações sociais capitalistas frente às contradições e crises que lhes são inerentes e às ideias que buscam legitimá-las. No atual contexto histórico, essas ideias se expressam pela doutrina neoliberal ou neoconservadora. Doutrina que no plano político foi expressa de forma fria por Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido durante uma década, ao dizer que não havia sociedade, mas sim indivíduos e, portanto, a sociedade não existe. A derivação disso na literatura política, social, econômica e educacional conservadora é de que o que existe é o mercado e tudo a ele deve se submeter. Foi nesse contexto de final do século XX que a Organização Mundial do Comércio (OMC) assinalou que um dos espaços para lucros fáceis era o da educação. O Banco Mundial (BM) se constituiu, especialmente desde esse contexto, no intelectual coletivo não só do negócio da educação, mas da tese de que cabe ao professor apenas ensinar.

Por sermos uma sociedade cuja classe burguesa optou por um projeto de capitalismo dependente, portanto, subordinado aos centros hegemônicos do capital, o investimento em ciência e educação

de qualidade não são prioritários. A opção é pela cópia e por tomar, para a educação, as fórmulas das orientações dos organismos internacionais que defendem os grandes grupos e corporações do capital mundial. E o BM, assim que a pandemia se mostrou uma guerra longa e confinou bilhões de pessoas em casa, deu a senha de que a gestão digital e o ensino por meio remoto vieram para ficar. O termo que passa a ser incorporado nos meios de comunicação e nos institutos privados que vendem pacotes de ensino é “ensino híbrido”.

Isso significa que se trata de uma estratégia para maximizar tanto o negócio da educação privada, quanto para retirar dinheiro da educação pública, para que o fundo público se amplie na garantia dos negócios do capital, mormente o financeiro. Para se ter uma ideia desse assalto legalizado neste ano [2020] no Brasil, dos três trilhões e oitocentos bilhões do orçamento público, a dívida pública vai pagar em juros e amortizações um trilhão e novecentos bilhões. Vale dizer, mais de 50% do orçamento. Mas, ao mesmo tempo, vai ser um instrumento poderoso de controle sobre o professor para enquadrá-lo, quer à distância, quer em sala, a “ensinar” o conteúdo prescrito e comprado pelos municípios e estados de institutos privados ou de órgãos “oficiais” do poder de plantão.

A consequência mais grave é a perda da autonomia docente para cumprir sua função de ensinar e educar. Um controle ideológico, portanto, permanente e, com ele, a aplicação ao professorado da pedagogia da ameaça e do medo para que se enquadre no prescrito. Outra consequência diz respeito à sobrecarga de trabalho, pois o BM já disse que um dos meios para poupar dinheiro na escola pública é não repor as aposentadorias e aumentar o número de alunos por professor. Mas, também, ao fazer da sala de jantar a sala de aula, significa, além de misturar o mundo privado da família ao que é dever do Estado, aliviar para este último custos de internet, luz, água, transporte etc.

A consequência drástica se dará sobre os aproximadamente 85% de jovens de classe popular que frequentam a escola pública. Nega-se a eles um ensino de qualidade e o estímulo àquilo que deveriam ser educados: controle sobre o uso das tecnologias, convivência no espaço diverso da escola, debate olho a olho com colegas

e professores. Mata-se a função educadora e política de socialização da escola. Mas, desde a escravidão, naturaliza-se, de formas diversas, a ideia de que é absurdo que o escravo e as filhas e os filhos da classe trabalhadora imaginem que tenham direito à igualdade educacional, mesmo que na lei se diga isso.

Dos quatro ministros da educação até hoje do Governo Bolsonaro, três, porque um sequer atuou, defendem a ideia de que a universidade não é para todos. Ricardo Vélez Rodríguez, ao dar entrevista ao jornal *Valor Econômico* afirmou: “A ideia de uma universidade para todos não existe”. Justificou que ela é para uma elite e que se alguém for advogado e trabalhar como uber, então não deveria ter feito Ensino Superior¹. O atual ministro Milton Ribeiro faz um grande rodeio, mas defende a mesma ideia quando afirma ao jornal *Estado de S. Paulo*: “Muitas vezes o sonho brasileiro é ter um diploma, o pessoal mais simples, mais pobre. Não sou contra isso. (...) mas em termos de política nacional é equivocado”². Ou seja, o Ensino Superior é para uma elite e ponto. Muito coerente com os cortes nas universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ao mesmo tempo, cinicamente, diz que: “hoje, ser professor é ter quase uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”³.

Para barrar o que se anuncia pós-pandemia e barrar os estragos na educação já efetivados pela Emenda Constitucional nº 95, pelas contrarreformas do trabalho, da previdência, do Ensino Médio e pelo programa Future-se, só a organização e a luta do professorado, especialistas, técnicos e com forte vínculo com os pais, sindicatos, movimentos sociais e culturais, partidos políticos e esferas do poder judiciário.

¹. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>>. Acesso em: 28/9/2020.

². Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120>>. Acesso em: 28/9/2020.

³. Disponível em: <<https://www.cpp.org.br/acontece-no-cpp/item/15896-nota-de-repudio-ministro-da-educacao-se-exime-de-suas-responsabilidades>>. Acesso em: 30/9/2020.

Para legitimar a competitividade e a busca da eficiência, a “teoria do capital humano” vem se apresentando como marco relevante, revigorado e revisitado, sob a égide da lógica empresarial no processo de acumulação flexível. No contexto atual, verificamos novamente a educação ser apresentada como solução para as desigualdades e como fator determinante para o desenvolvimento econômico. Trata-se de uma renovação da promessa integradora via ressignificação da teoria do capital humano? Como um dos mais fortes expoentes da crítica a essa teoria, que particularidades você observa perpassando os discursos e as políticas educacionais, tais como a Reforma do Ensino Médio? Que papel e função são delegados ao professorado?

O que se denominou, na literatura, de “teoria do capital humano” é, em verdade, a visão ideológica que a classe burguesa mundial disseminou e que expressa a visão invertida da realidade histórica. Do legado de Karl Marx, aprendemos que os intelectuais da burguesia veem a desigualdade, a pobreza, a violência e seus efeitos, mas por condição de classe não veem as determinações que as produzem. E, como sublinha Henri Lefebvre, quanto mais limitada e tosca é a classe dominante e os intelectuais que a representam, mais limitado é o conhecimento da realidade histórica.

São os “limites de uma época” – de uma classe – mais que o egoísmo deliberado ou uma “mentira de classe” que explicam os limites das ideias; não existem “verdades” de classe; há apenas a “verdade”, o “conhecimento objetivo”, que o pensamento humano atinge por tentativas, por “aproximações sucessivas”. E o grau desta aproximação é definido pelo tempo e pelo lugar, pela classe dominante, pelos seus limites sociais. A verdade e o conhecimento objectivo continuarão incompletos, “abstratos” e “unilaterais”, enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos. (Lefebvre, 1966, p.45)

A ideologia do capital humano surge num contexto histórico em que a classe burguesa, em especial as dos países centrais do capitalismo, estava preocupada com a expansão do socialismo e do comunismo após a Segunda Guerra Mundial e, especialmente, após a Revolução Popular de Cuba. Temiam que a desigualdade entre países e internamente a eles se constituíssem em terreno fértil para o avanço das teses socialistas. O economista Theodore Schultz, que dirigia um centro de pesquisa sobre desenvolvimento, observou empiricamente que as famílias que investiam em educação e saúde tinham maior mobilidade social e melhor renda. Após analisar a relação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade de uma centena de países e ver a forte conexão, concluiu que investimento em educação constituiria um capital humano igual ou superior a outros investimentos. A partir daí, tomou-se o investimento em educação como sendo a “galinha dos ovos de ouro” para os países subdesenvolvidos atingirem o desenvolvimento e os grupos mais pobres terem mobilidade social, diminuindo, assim, a desigualdade.

Por certo, uma boa formação tem efeitos importantes sobre todas as esferas da vida. Por isso, investir em educação pública, universal, gratuita e laica de qualidade não só é desejável, mas é um direito social e universal. Se o desejo da classe dominante da época e seus intelectuais era integrar a todos, por que a desigualdade entre nações e interna a elas permaneceu ou se ampliou? Schultz e seus adeptos do passado e do presente, por condição de classe, não veem que o motivo pelo qual as nações subdesenvolvidas e os grupos sociais pobres deixam de investir em educação não é falta de vontade, mas porque as relações de poder entre nações e internamente são desiguais. Assim, o Brasil não investe em educação pública de qualidade porque sua classe dominante se associa de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital que assaltam o fundo público em pagamento de juros da dívida pública. Nada mais perverso do que o que indica a distribuição do orçamento público de 2020.

Esse cenário aponta que hoje vivemos uma regressão à visão da ideologia do capital humano. Com a crise e colapso do socialismo real, como assinaliei anteriormente, Margaret Thatcher deu a senha para as teses neoliberais de que não há mais lugar para todos,

mas apenas para os mais competentes ou aqueles que adquirem as competências que o mercado demanda. O mercado se personifica e se constitui numa divindade mítica, onde quem quer sobreviver para ele tem que olhar e seguir. Por isso a ideologia do capital humano, que ainda tinha a ilusão de integrar a todos, se metamorfoseia numa ideologia ainda mais perversa, porque afirmada no culto ao individualismo e ao pragmatismo da ideologia das competências. O recado cínico é de que se você não é vencedor é porque as escolhas das competências a serem desenvolvidas não observaram os desejos e as necessidades do deus mercado. O coroamento dessa ideologia das competências é a ideologia da meritocracia. Desde a década de 1990, especialmente no Governo Fernando Henrique Cardoso, com seu ministro Paulo Renato de Souza, os intelectuais dirigentes infestaram o ideário educacional com a pedagogia das competências. A contrarreforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mudanças que não foram possíveis de serem feitas antes por resistência protagonizada pelos educadores mediante suas organizações científicas, sindicais e políticas, foram rapidamente implementadas após o golpe de Estado de 2016, cujos intelectuais eram os mesmos do grupo do Governo Fernando Henrique Cardoso. A prova dos nove é que a grande executora da política educacional de Paulo Renato de Souza era Maria Helena Guimarães de Castro que, não por coincidência, mas por missão, foi a secretária executiva do Ministério da Educação do golpista Michel Temer.

A organização do Ensino Médio por itinerários formativos, com o slogan cínico de que agora o jovem pode escolher, na prática, volta ao tempo anterior das leis de equivalência e liquida o Ensino Médio como educação básica. Essa liquidação se completa com as BNCCs que definem como obrigatórias ao longo do Ensino Médio somente as disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês. Ou seja, liquida o que dá a base: uma compreensão de como funciona a sociedade humana, que se adquire pela história, sociologia, filosofia, geografia, arte, cultura etc., e como funciona o mundo da natureza da qual fazemos parte, a biologia, a química, a física. O esvaziamento das ciências humanas e sociais no currículo busca

afirmar a tese de que ao professor cabe ensinar e não educar. E ensinar o prescrito que não tenha ideologia! O esvaziamento das ciências da natureza é coerente com uma classe burguesa brasileira que em vez de investir na produção de ciência básica, conhecimento original, tomou o caminho da compra da cópia. A negação da universalização da educação básica não é, pois, um descuido. Inscreve-se no limite da classe burguesa brasileira e seu projeto societário. Com o atual governo de extrema direita, essa classe expressa o ápice de seu limite e as consequências desastrosas para a classe trabalhadora. As declarações anteriores assinaladas pelos ministros de educação do Governo Bolsonaro, sintetizam o traço raso de cultura humana e expressam, sem rodeios, que a universidade é para uma elite ou que os pobres podem ter esse sonho, o que em termos de política nacional seria um erro.

Na sua mais conhecida obra, *A produtividade da escola improdutiva*, você demonstra que a escola é *imediatamente* improdutiva e *mediatamente* produtiva. Considerando as circunstâncias que atravessamos, de crise orgânica do capital no cenário macro e de severo avanço na pauta conservadora e ultraliberal no contexto micro, como você definiria a natureza do trabalho docente hoje? Essa perspectiva permanece? Como os professores devem se armar, teórica e praticamente, para enfrentar as contradições que atravessam o aparelho escolar?

A sociabilidade da forma capital de relação social ou o seu sociometabolismo tem a crise como elemento estrutural. Assim, as crises, como indicavam Marx e outros autores de sua herança, como David Harvey e István Mészáros, para o tempo presente tendem a ser cada vez mais profundas em sua universalidade, por atingirem todas as esferas da vida (natureza, trabalho, educação, saúde), e globais, porque não se restringem mais a uma região, mas afetam, ainda que de forma diversa, a vida das populações de todas as nações.

Trata-se de um sistema que se afasta cada vez mais de seu parco caráter civilizatório e penetra em campos que eram preservados da lógica mercantil ou que as lutas sociais constituíram na esfera dos direitos universais. Ou seja, a tendência de penetrar com a lógica e

as estratégias mercantis em todas as esferas da vida. A educação e a saúde são as esferas que, com as políticas neoliberais e ultraconservadoras, foram sendo atingidas de forma medular pela lógica mercantil. Primeiro, pelo crescimento exponencial do ensino como negócio regido nos termos do papel da gerência no processo de trabalho capitalista. Mas, a partir da ideologia neoliberal ou ultraconservadora, desde o final do século XX, as organizações de classe do capital buscam sugar recursos públicos mediante “parcerias” e, de dentro do aparelho do Estado ou por pressão de suas organizações de classe na sociedade civil, pautar a escola pública no conteúdo, na forma e no método que atendam a seus interesses.

O Movimento Todos pela Educação, comandado por quatorze grupos empresariais e por dezoito institutos privados a ele direta ou indiretamente vinculados que sutil e malandramente subverteram o slogan da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de *Educação para todos*, e o Movimento Escola Sem Parido são a expressão política de classe na mercantilização do ensino público e do controle ideológico sobre o trabalho docente. Note-se que, não por acaso, em alguns sistemas educacionais estaduais e municipais, nesse processo que se aprofunda desde a década de 1990, os coordenadores de ensino passaram a se chamar de gerentes.

Com o golpe, essa perspectiva que tinha sido, em parte, confrontada pelos governos comandados pelo Partido dos Trabalhadores retornou mais potenciada pelas Contrarreformas. A Emenda Constitucional nº 95 tem em mira liquidar com o trabalhador do setor público da educação e da saúde, áreas prioritárias da mercantilização. A contrarreforma trabalhista atinge o professor da escola pública nos mesmos termos do setor privado. Com a eleição de um bloco de poder de extrema direita, somam-se a chantagem, as ameaças, quando não perseguições a quem ousa pautar-se por uma visão crítica.

A melhor síntese que posso dar sobre como os professores devem se armar teórica e praticamente para enfrentar as contradições que atravessam o aparelho escolar, as recolho do que Gramsci escreveu no primeiro número do jornal *L'Ordine Nuovo*, de 1919:

“Instruí-vos porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo o vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda a vossa força”. Certamente, o potencial de uma formação na perspectiva do materialismo é de permitir ao professor entender a direção da luta e que a mesma só tem força quando é coletiva e organizada. Assim, quer dentro do microespaço escolar, quer no âmbito mais amplo do sistema educacional e do sistema social, só podemos construir trincheiras de resistência e de busca por alterar a correlação de forças se pertencermos a algum coletivo que se vincule à luta por direitos sequestrados. Luta que tem em seu horizonte a superação das relações sociais capitalistas.

De acordo com a sua própria definição, a função da escola capitalista “se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas que permitem ao capital ‘pinçar’, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo”. (Frigotto, 1984, p.151) Essa continua sendo a função da escola capitalista? Que perspectivas de escola ainda estão em disputa e que prática e estratégias político-pedagógicas adotadas pelos professores indicariam um caráter mais regressivo ou progressista dela?

A escola, como qualquer organização dentro do sistema capitalista, tende a ser capturada para a sua produção e reprodução material, intelectual, ideológica e política. Mas a história mostra que as formas humanas de organização da sociedade, até o presente, se efetivaram mediante a dominação de uma classe sobre as demais e, como tal, é uma história da luta de classes. A própria burguesia se constituiu como classe revolucionária destroçando as bases estruturais do sistema feudal: o Estado absolutista, a metafísica da Igreja e o trabalho escravo e servil, ainda que depois os redefina sobre outras bases.

Assim, enquanto perdurar o sistema capitalista, a luta é a disputa da escola, em seu interior e na sociedade, para que dê as bases

científicas e de formação política não apenas para reformar o capitalismo, mas para superá-lo. Por isso que a disputa da escola tem que ser travada na sua organização, na sua gestão e no conteúdo, forma e método de formação das novas gerações. O que os jovens, sobretudo, precisam perceber é que quando acusam o professor de, em seu trabalho, disseminar o marxismo cultural, a ideologia de gênero e politizar o processo de conhecimento, ali reside a possibilidade de uma formação que os afirme como sujeitos da história e que, somente dessa forma, poderão desde o presente construir as possibilidades futuras. Um futuro que, nas formas sociais do presente, está barrado na educação de qualidade, no direito à saúde, ao trabalho e, portanto, em uma vida digna.

A confrontação odiosa que se faz ao pensamento crítico e a intelectuais que se constituíram e constituem como referências do mesmo na formação dos professores e dos jovens é uma indicação de que, desde as lutas contra a ditadura e, em especial, nos últimos quarenta anos, uma grande massa de professores se formou tendo bases para o exercício de ensinar e de educar. O estado de exceção implantado com o golpe de 2016 e a ascensão ao poder de um grupo de extrema direita, mediante a pedagogia do ódio e da ameaça de cunho neofascista, está gerando um estado de medo em parte do professorado. Medo de perder o emprego, afetar a aposentadoria ou, para outros, reforçando suas posições conservadoras, especialmente de cunho moral. Esses temas precisam ser abordados na formação dos professores nas licenciaturas e os sindicatos precisam atuar na formação política da categoria. O que Marx disse ao editor-chefe do jornal *The New York Times* em 1881, ao responder à pergunta sobre o que era para ele “a lei do ser”, ganha um sentido mais incisivo atualmente. De forma pausada a resposta foi: “*a luta*”. (Musto, 2018, p.17, grifo meu)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

LEFEBVRE, H. *Para compreender o pensamento de Karl Marx*. Lisboa: Edições 70, 1966.

MUSTO, M. *O velho Marx. Uma biografia de seus últimos anos (1881-1883)*. São Paulo: Boitempo, 2018.

O precariado professoral em tempos de pandemia da Covid-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos

Amanda Moreira da Silva*

Introdução

Este artigo¹ foi escrito num contexto turbulento de grandes dilemas e incertezas. O ano de 2020 marca a história da humanidade com uma grande tragédia – do ponto de vista sanitário, econômico, social e político – advinda da pandemia da Covid-19, que expressou a agudez brutal da crise do sistema do capital. No Brasil, esse processo foi adensado ao obscurantismo, ao negacionismo e ao aprofundamento do neoliberalismo em escalas descomunais.

Frente a um futuro incerto, que se constrói num cenário perverso, o tema da precarização do trabalho é de grande importância em nosso país, especialmente nos dias de hoje, em que emerge uma nova realidade inserida na complexidade do capitalismo em tempos pandêmicos. É preciso destacar que a crise atual não trouxe grandes

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx-UFRJ) e autora dos livros *Tempo e docência: dilemas, valores e usos na realidade educacional* (Paco Editorial, 2017) e *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras* (CRV, 2020). Atuou como professora da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro. E-mail: amandamoreira.uerj@gmail.com.

¹ Este artigo é uma versão encurtada de outro intitulado “Da uberização à youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia”, produzido para o dossiê Trabalho e Resistência: organização e luta dos trabalhadores em educação em tempos de avanço da nova direita, publicado na *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, em 2020.

novidades para o mundo do trabalho, apenas aprofundou aceleradamente processos em curso na lógica destrutiva do capital, escancarando a precarização e a perda de direitos.

Em nosso país, a intensificação das expropriações dos trabalhadores foi especialmente adensada nos últimos cinco anos, nos quais foram regulamentadas práticas laborais totalmente desprovidas de direitos, haja vista a Lei nº 13.429/2017² (Brasil, 2017a) – conhecida como a Lei da Terceirização –, a reforma trabalhista – Lei nº 13.467/2017³ (Brasil, 2017b) –, e, mais recentemente, a publicação da Emenda Constitucional nº 103⁴ (Brasil, 2019) que alterou o sistema de previdência social.

Esses novos preceitos, justificados como inexoráveis, representam o agravamento da flexibilização da jornada de trabalho, a liberação irrestrita da terceirização, o trabalho intermitente, o incentivo à pejotização e a ausência de garantia da aposentadoria. Somam-se a isso novas formas de trabalho, que também emergiram nesse período, nas quais os trabalhadores vendem a sua força de trabalho desprovidos de qualquer contrato ou direito, a exemplo da denominada *uberização* (Slee, 2017; Fontes, 2017; Antunes, 2019), que é nada mais que uma forma de extração de mais-valia por meio da exploração baseada em um controle político-ideológico de novo tipo sobre os trabalhadores.

Essas metamorfoses no mundo do trabalho, no contexto brasileiro, marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo de forma global – especialmente na periferia do sistema – por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas. Por isso, ganham relevância central pesquisas que permitam o deciframento das múltiplas formas e tendências de precarização. Afinal, as condições contemporâneas

². Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm>. Acesso em: 27/11/2020.

³. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 27/11/2020.

⁴. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>. Acesso em: 27/11/2020.

somadas à pandemia, nas quais ondas mais intensas e violentas de expropriação do trabalho surgem e se intensificam — a exemplo da ampliação do *home office* e a aprovação da Medida Provisória nº 936⁵ (Brasil, 2020a) convertida na Lei nº 14.020⁶ (Brasil, 2020c) —, nos colocam diante de uma situação histórica inédita para os trabalhadores.

Considerando esse contexto e recuperando formulações realizadas em estudos anteriores (Silva, 2018; 2019; 2020), este artigo se coloca com uma razão, especialmente: apresentar a realidade de um setor específico da classe trabalhadora brasileira. Nesse caso, os professores e professoras sem vínculo efetivo, que atuam nas redes de ensino públicas estaduais e municipais, que são totalmente desprovidos de direitos e vivem sob condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário e eventual.

Considerando que a categoria docente não é homogênea — e que há distintas formas e graus de exploração do trabalho docente no Brasil —, a precarização perpassa o setor estável (concursado) do professorado sob as mais diferentes nuances. No entanto, ela é ainda mais intensa em alguns estratos específicos de trabalhadores. É preciso observar que há uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de educação básica, em meio às metamorfoses do campo educacional, que vêm constituindo o que denominamos de “precariado professoral”: um novo contingente do professorado cujas relações laborais estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, modalidades que não param de se expandir.

Durante a pandemia do novo Coronavírus⁷, urge a necessidade de compreender os dilemas do precariado professoral inseridos na atual conjuntura brasileira, baseada numa economia apartada das necessidades internas, marcada pela restrição sistemática no acesso a direitos sociais fundamentais e um poder de Estado impermeá-

⁵. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm>. Acesso em: 27/11/2020.

⁶. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm>. Acesso em: 27/11/2020.

⁷. A escrita deste texto se deu em meio à pandemia do novo Coronavírus, que já contabiliza 1.445.666 mortes no mundo, sendo 171.998 mortes no Brasil. [Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 28 de novembro de 2020]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 28/11/2020.

vel às demandas dos trabalhadores. Nesse cenário, o desemprego, as formas de contratação e a questão salarial apresentam-se como situações bastante complexas e dependentes da capacidade de negociação e acertos entre os envolvidos, o que tem ficado extremamente prejudicado com a correlação de forças do momento e com a capacidade de organização/enfrentamento coletivo às instâncias políticas nas condições de isolamento social.

A situação dos docentes, em geral, e do precariado professoral, em particular, não difere de outras categorias que estão passando por privações econômicas severas neste momento da pandemia. E, se antes mesmo do isolamento social já estava em curso a precarização acentuada do trabalho dos professores, agora, durante a pandemia, isso se agrava fortemente.

O precariado professoral: temporários e eventuais

As políticas governamentais iniciadas a partir dos anos 1990, as reformas educacionais e a privatização acentuada vêm contribuindo para aumentar a flexibilização do trabalho docente. Nesse contexto, as formas de contratação precárias por meio do trabalho temporário, contratos atípicos, com benefícios e salários inferiores, foram se infiltrando furtivamente nas redes públicas brasileiras. (Souza, 2013) Todo esse processo acabou gerando um amplo contingente de trabalhadores sem direitos, diferentemente do que caracteriza a relação salarial segura presente no setor público.

Chamamos de precariado professoral (Silva, 2020) uma camada da classe trabalhadora docente que atua no setor público, mas possui uma condição diferenciada dos professores estáveis-formais, sendo estes últimos aqueles grupos concursados, que possuem acesso aos direitos trabalhistas, possibilidade de organização sindical, perspectiva de carreira profissional e, por isso mesmo, são tendencialmente mais estáveis⁸.

⁸ Ressaltamos que não devemos confundir precarização com informalidade, trabalho temporário e formas atípicas de contratação. A precarização acentuada não atinge somente aquela camada que denominamos de precariado professoral, ela também desestabiliza os professores estáveis-formais (concursados). É preciso destacar que, durante a pandemia, os professores concursados tiveram cortes de horas extras, auxílio transporte e outras gratificações, no entanto, essa camada da categoria

Para a utilização do conceito de precariado, nos apoiamos, do ponto de vista estrutural, no conceito de “exército industrial de reserva” ou “superpopulação relativa” (Marx, 1971), e também tomamos de empréstimo a sociologia francesa e inglesa de verve não-marxista (Castel, 1998 e 2006; Standing, 2014), assim como a concepção de autores brasileiros como Ruy Braga (2012 e 2017) e Giovanni Alves (2013), que discutem o conceito em condições mais aplicáveis à nossa realidade.

Na impossibilidade de aprofundar a discussão para fins deste artigo, sinalizamos que partimos desses preceitos teóricos e identificamos o precariado professoral como sendo a fração mais mal paga e explorada dos docentes brasileiros. Em geral, são professores certificados, em sua maioria jovem, em busca de um primeiro emprego no magistério público, em início de carreira (mas não somente) e que desenvolvem vínculos de trabalho precários nas redes públicas.

O precariado professoral vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro nas últimas décadas, que experimenta a totalidade da flexibilidade salarial, integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico, além de viver em situação de total insegurança social e econômica. Possui uma alta taxa de rotatividade nas redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que não têm identidades ocupacionais, que entram e saem de empregos muito rapidamente (são ininterruptamente atraídos e expelidos das redes públicas), e estão constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização sindical e vivem uma constante instabilidade pessoal e profissional.

Fruto de uma política pública que tem privilegiado a contratação temporária como regra em detrimento do concurso público, surgem cada vez em maior número novos formatos de contrato sem estabilidade, dentre os quais destacam-se os admitidos por caráter temporário e os eventuais. Os primeiros são os professores não concursados que têm contratos por tempo determinado; os segundos

são aqueles professores que vão para o trabalho substituir outros professores no dia a dia.

O número de professores cujos empregos estão rotulados como temporários tem crescido enormemente em tempos de flexibilização do trabalho docente. A Admissão em Caráter Temporário (ACT) é um vínculo que está previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), no entanto, tem sido utilizado de forma ampla e crescente pelas redes públicas de ensino de forma a contrariar o seu real objetivo, ou seja, tem deixado de ter caráter emergencial para se tornar uma política permanente.

No ano de 2017, 565.538 professores brasileiros tinham esse tipo de contrato temporário, o que representa 27% de toda a categoria docente do setor público. Algumas unidades federativas vêm experimentando níveis mais altos de contratação de professores, chegando a existir dez estados em que mais de 50% dos docentes são temporários. (Colemarx, 2020; Gomes, 2017; Silva, 2018) Os chamados ACTs, além dos baixos salários, não têm direito à previdência social, à evolução funcional, plano de carreira, férias remuneradas, incorporações e gratificações de tempo de serviço.

A rotatividade dos professores temporários é muito alta, pois esses profissionais dependem de novas convocações a partir das demandas da rede de ensino para serem novamente admitidos. Assim, não há uma continuidade do trabalho pedagógico nem a criação de vínculos profissionais ou institucionais, pois cada novo ano letivo que se inicia representa uma incógnita na vida profissional do professor temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado.

Entretanto, o professor temporário, embora viva uma dramática situação de precarização, ainda tem garantida a investidura no cargo minimamente nos marcos constitucionais, o que garante ao menos o salário inicial da categoria. É preciso destacar que há situações ainda piores, como é o caso dos professores eventuais, cujo vínculo empregatício é gravemente mais precário.

O professor eventual é um trabalhador docente atípico que tem máxima expressão na rede pública do Estado de São Paulo e configura uma precarização já institucionalizada. O trabalho desses

professores é expropriado brutalmente, pois o seu papel é manter as turmas, realizando atividades previstas num plano de substituição de aulas de outros professores, os quais por algum motivo não puderam lecionar, configurando-se como uma força de trabalho pronta para ser utilizada na exata medida pelo Estado. Eles apenas são chamados quando há trabalho, recebem por hora-aula ministrada e não sabem quanto vão ganhar no final do mês. Como são remunerados mediante as aulas dadas, se não há oportunidade de lecionar ficam sem renda, esta que, quando existe, dificilmente atinge o piso salarial da categoria. (Souza, 2013; Silva, 2018)

O aprofundamento da precarização do trabalho docente durante a pandemia

As formas de precarização do trabalho docente no setor público, do ponto de vista contratual, aumentaram após os anos 1990 e se intensificaram após a aprovação de leis e reformas da década de 2010. Em momentos de acirramento das crises do capital, as formas de espoliar os trabalhadores mais precários se evidenciam, e, no caso dos trabalhadores docentes brasileiros, o precariado professoral foi a camada mais afetada.

Por hora, objetivamos apresentar de que modo essa situação foi agravada durante a pandemia, momento no qual os professores temporários e os eventuais tiveram suas vidas ceifadas, seja pelo desemprego – devido à suspensão dos seus contratos – ou por ficarem sem receber nenhum tipo de remuneração, pois esses trabalhadores não tiveram direito sequer ao auxílio emergencial de 600 reais, estabelecido pela Lei nº 13.982/20⁹ (Brasil, 2020b) como uma forma de garantir a sua subsistência.

Nesta seção, apresentaremos brevemente algumas ações do poder público que afetaram diretamente esses docentes, destacando a iniciativa de algumas prefeituras e estados brasileiros que já no mês de março e abril de 2020 demitiram professores temporários. Destacaremos também algumas formas de resistência desses

⁹. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.982-de-2-de-abril-de-2020-250915958>>. Acesso em: 27/11/2020.

trabalhadores por meio da luta dos sindicatos com ações judiciais para tentar reverter as demissões, assim como Projetos de Lei (PL), de iniciativa de alguns parlamentares, que têm buscado pautar a urgência da questão dos professores eventuais que estão sem receber nenhum tipo de remuneração.

O governo do Estado do Mato Grosso suspendeu as aulas da rede estadual a partir do dia 23 de março, logo no início da pandemia. O Decreto nº 407/2020 (Governo de Mato Grosso, 2020), de 16 de março de 2020, em seu artigo 9º, estabeleceu que as atividades escolares da rede pública estadual, municipal e de Ensino Superior, no período de 23 de março de 2020 a 5 de abril de 2020, estariam suspensas a título de antecipação do recesso. Com isso, o governo não efetivou os contratos de mais de doze mil professores. Cabe destacar que a rede estadual de Mato Grosso tem um número expressivo de ACT, colocando-a em quinto lugar no país com o maior número de admissões em caráter temporário. Essa rede possui mais professores temporários que efetivos, numa proporção de 12.691 temporários para 9.051 efetivos. (Gomes, 2017; Silva, 2018)

Ao questionar a não efetivação dos contratos, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) afirmou que:

É notório e o governador deveria saber que o período de recesso faz parte das relações laborativas e estão previstas dentro dos direitos dos contratos temporários. Portanto, fica evidente a tentativa do governo de estado em usurpar e se apropriar de um direito dos/as trabalhadores da Educação, porque com a efetivação dos contratos em data futura estará subtraído um direito líquido de certo dos/as trabalhadores/as. (Sintep-MT, 2020, p.1)

Também houve uma iniciativa de lideranças partidárias, no âmbito legislativo, com o PL nº 365/2020¹⁰ (Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso – ALMT, 2020), que estabelece

¹⁰. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/doPL%20n%C2%BA%20365/2020u/-/lei-n-13.982-de-2-de-abril-de-2020-250915958>>. Acesso em: 27/11/2020.

o provimento de renda mínima emergencial aos profissionais da educação com contratos temporários no âmbito da rede de ensino de Mato Grosso. Em virtude da situação de emergência da pandemia do novo Coronavírus, esse projeto previa a garantia do auxílio emergencial no valor de 1.100 reais a todos os professores até a regularização dos seus contratos. No entanto, o governador Mauro Mendes (DEM) o vetou, alegando inconstitucionalidade. A Assembleia Legislativa derrubou o veto e promulgou a lei, mas o governo do Estado recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) contra o pagamento, alegando que não havia amparo legal para a contratação temporária de professores porque não tinha como justificar a despesa, já que não existiam atividades laborais em sala de aula. Enquanto isso, os mais de doze mil professores temporários da rede estadual de ensino de Mato Grosso seguem sem nenhum tipo de remuneração devido a não renovação dos seus contratos.

Situação semelhante ocorreu em Goiânia, no mês de abril, quando 3,1 mil profissionais da educação municipal foram demitidos, por meio do Decreto nº 896¹¹ (Município de Goiânia, 2020a), sendo destes 1.497 professores temporários. O Ministério Público, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) e também parlamentares questionaram o decreto nos tribunais e no âmbito legislativo a fim de reverter a medida. Dois meses depois da suspensão dos contratos, após muita pressão dos trabalhadores, foi finalmente sancionada a Lei nº 10.488 (Município de Goiânia, 2020b), que estabeleceu critérios para reativação de contratos dos servidores municipais temporários. Com a nova lei, os trabalhadores podem requerer o retorno do vínculo, desde que concordem com a redução de salários. Assim, os professores teriam a carga horária reduzida em 50%, receberiam a metade dos seus proventos e seria retirado o auxílio-locomotão até que as aulas presenciais voltassem à normalidade. O requerimento deveria ser feito pelos professores após a aprovação da lei e os salários entrariam na próxima folha de pagamento, ou seja, esses profissionais ficaram pelo menos três meses sem nenhum tipo de remuneração durante a pandemia

¹¹. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2020/dc_20200413_000000896.html>. Acesso em: 27/11/2020.

e, quando conseguiram restabelecer o vínculo, tiveram o seu salário drasticamente reduzido.

No dia 15 de abril deste ano, a prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim/ES também anunciou a demissão de 1391 professores em designação temporária que atuam na educação municipal. (*Folha Vitória*, 2020) O Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (Sindimunicipal) anunciou que apresentaria uma ação judicial coletiva para impedir as demissões. (Barros, 2020) Dois dias depois, a prefeitura revogou o desligamento dos professores e propôs a indenização de sobreaviso, no valor de um salário mínimo, até o retorno das aulas. No entanto, a exoneração de outros servidores como auxiliares, secretários e estagiários foram mantidas.

No Estado do Rio de Janeiro, no início do mês de abril, várias prefeituras, alegando equilíbrio fiscal, também optaram pela demissão ou suspensão de contratos de servidores. Foram quatrocentos professores demitidos em Armação de Búzios e cerca de novecentos em São Pedro da Aldeia, segundo o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro. (*Folha dos Lagos*, 2020). Ainda no mês de abril, a prefeitura de Rio das Ostras rescindiu o contrato de mais de mil profissionais da educação, incluindo centenas de professores de diversas disciplinas (*Jornal Oficial*, 2020, p. 3-8) e o município de Cabo Frio, por meio do Decreto nº 6.242/2020¹² (Município de Cabo Frio, 2020), também demitiu cerca de três mil profissionais da educação que haviam sido contratados de forma temporária. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação da Região dos Lagos (Sepe Lagos) protocolou no Ministério Público um pedido para tentar reverter na Justiça as demissões, além de promover ações políticas contrárias às medidas, alegando que os decretos são injustificáveis e que a arrecadação dos municípios na área da educação não caiu, pois continuam recebendo as verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). (Sepe Rio das Ostras/Casimiro de Abreu, 2020)

Todas as referidas medidas tomadas pelas prefeituras baseiam-se, em sua maioria, na Medida Provisória nº 936/2020 (Brasil, 2020a), publicada pelo presidente Jair Bolsonaro em 1º de abril, transformada na Lei nº 14.020/2020 (Brasil, 2020c), que

prevê, entre outros pontos, a suspensão temporária do contrato de trabalho. Apesar da resistência e mobilização dos trabalhadores, a maior parte das demissões não foi revertida até a conclusão deste artigo, em setembro de 2020, ou seja, estamos falando de uma quantidade expressiva de trabalhadores que, apesar de atuarem no serviço público, perderam o emprego inesperadamente durante a pandemia e estão há mais de cinco meses sem nenhum tipo de amparo do Estado.

Além dos docentes temporários de diversos estados e municípios, os professores eventuais também foram profundamente afetados durante a pandemia. Esses profissionais, convocados para o trabalho intermitente nas escolas, não possuem vínculo permanente com o Estado, são remunerados apenas pelas aulas efetivamente dadas e, por isso, neste momento de afastamento forçado de suas funções devido à necessidade do isolamento físico, não receberam rendimentos. Só na rede estadual de São Paulo, 35 mil professores eventuais (categoria S e V¹³) e temporários (categoria O) estão sem nenhum tipo de remuneração desde o início da pandemia. (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – Alesp, 2020)

Em *clipping* de notícias, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), indicou que:

Com a suspensão das aulas presenciais, cerca de 35 mil professores temporários e eventuais, que atuam nas escolas públicas do Estado de São Paulo, estão sem receber salários, por não terem vínculo oficial com o poder público. No entanto, por serem considerados funcionários públicos, pelo Governo Federal, esses profissionais também não têm acesso ao auxílio emergencial, liberado para trabalhadores que perderam a renda por causa da pandemia do novo Coronavírus. (Apeoesp, 2020b, p.1)

¹³. O governo de São Paulo considera as categorias “S” e “V” como professores eventuais. Ambos não contam com atribuição de aulas, uma vez que são professores que substituem os docentes efetivos eventualmente. A diferença é que a categoria “S” foi admitida em 2007 e pertence ao SPPREV – Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS), estabelecido pela Lei Complementar nº 1.010/2007; e a categoria “V” foi admitida após julho de 2009, nos termos da Lei Complementar nº 1.093/2009, com recolhimento ao INSS. (Venco, 2018 e 2019)

Após sucessivos questionamentos, a Secretaria de Educação de São Paulo afirmou não ter encontrado uma solução para esse setor da categoria. O sindicato, por sua vez, informa que já cobrou do governo federal e municipal um suporte para esses profissionais e afirma que tem tido uma atuação junto à Secretaria de Educação, aos demais órgãos do governo, assim como na Assembleia Legislativa e na Justiça, por meio de diversas ações coletivas e individuais para a defesa desse segmento da categoria. (Apeoesp, 2020c)

Como esses professores têm contrato com o estado, eles não têm direito ao auxílio emergencial e se optam por quebrar o contrato, justamente para receber essa ajuda financeira, vão perder o trabalho e ficarão sem emprego quando as aulas voltarem. Considerando essa situação dramática, imposta pelo governador João Dória (PSDB), foram apresentados o PL nº 237/2020¹⁴ e o PL nº 171/2020¹⁵, que preveem o pagamento a esses trabalhadores em caráter extraordinário durante a pandemia¹⁶ e buscam assegurar-lhes o pagamento do piso salarial estadual, garantindo uma renda capaz de lhes fazer suportar o período sem trabalho. Essas proposições partem de um conjunto de ações para o período da crise sanitária e buscam assegurar o pagamento de algum tipo de auxílio aos milhares de professores eventuais da rede pública estadual de ensino de São Paulo, enquanto impedidos de lecionar devido ao fechamento das escolas. No entanto, até o mês de setembro nenhuma solução foi encontrada.

Como vimos, a situação é gravíssima. Diversos governos não apresentaram nenhum plano para minimizar o impacto da Covid-19 na vida dos profissionais da educação mais precários. Segundo as denúncias encontradas nas páginas dos sindicatos, esses professores estão passando necessidades, com dificuldades de manter a própria subsistência e precisando de doações de cestas básicas para sobreviver. (Apeoesp, 2020a) São professores que estão à deriva contando com a solidariedade de familiares, amigos, colegas de trabalho e de

¹⁴. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000322533>>. Acesso em: 27/11/2020.

¹⁵. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000321614>>. Acesso em: 27/11/2020.

¹⁶. Até a conclusão deste artigo, não houve a votação dos referidos projetos de lei, ambos se encontram em comissões.

campanhas de arrecadação de alimentos promovidas pelos sindicatos, sem mencionar os que estão sendo obrigados a fazer “bicos” que não têm nada a ver com a profissão e se expondo aos riscos da contaminação pelo novo Coronavírus.

O desamparo desses profissionais é um problema antigo, agora evidenciado pela pandemia. As condições de trabalho desse expressivo contingente da classe trabalhadora docente – já tão perversas em condições normais – neste momento pandêmico demonstram todo o seu grau de incompatibilidade com a manutenção da vida, jogando esses professores num mar de incertezas e inseguranças devido à ameaça do desemprego e/ou da ausência de remuneração. Como vimos, esses trabalhadores perderam, durante uma crise econômica sem precedentes, a sua principal ou única fonte de sustento. Trata-se, portanto, de um drama social imposto por governos – das esferas municipais e estaduais, incentivados pela esfera federal – que não têm qualquer compromisso com a qualidade da educação pública e menos ainda com a manutenção das vidas daqueles que a fazem funcionar.

Considerações finais

A precarização do trabalho docente não é um fenômeno recente, tampouco é um processo homogêneo, ao contrário, possui várias dimensões que se aprofundam a partir das transformações do mundo do trabalho na segunda década do século XXI. A pandemia da Covid-19, portanto, agrava o quadro de precarização das relações de trabalho, afetando profundamente os professores. Dentro disso, é importante compreender de que modo esse fenômeno se apresenta para as diferentes camadas do professorado brasileiro.

Considerando tal cenário, este artigo se propôs a contribuir para um debate responsável e necessário sobre as condições atuais que enfrentam os professores da educação básica pública no Brasil e, assim, analisar como as formas de precarização se aprofundam durante a pandemia atingindo fortemente uma camada específica: o precariado professoral. Este setor, que já vivia sob uma total instabilidade laboral, é o mais gravemente afetado pela crise, seja pela demissão ou pela ausência de remuneração. São trabalhadores

chamados de servidores públicos, mas sem gozar dos direitos inerentes à referida condição, tendo que arcar com todos os riscos de um contrato sem nenhuma garantia.

O desemprego pandêmico evidencia a importância do vínculo empregatício dos docentes, pois os mais fragilizados foram justamente os temporários e os eventuais. Com as aulas suspensas, os contratos de admissão por caráter temporário ou eventual colocaram o precariado professoral em uma situação calamitosa. Tais modalidades de contrato apresentam uma expropriação severa e desumana, fazendo com que, nesse período da pandemia, a categoria ficasse totalmente desamparada financeiramente.

Medidas urgentes precisam ser tomadas no sentido de garantir os salários e a sobrevivência de todos os professores, professoras e demais profissionais da educação. Faz-se necessário evidenciar o processo doloroso que esse expressivo contingente do professorado brasileiro vem sofrendo há muitos anos, com uma total instabilidade proveniente de modalidades contratuais atípicas, e que na pandemia se escancaram. Posturas mais incisivas precisam ser levadas pelos sindicatos a fim de enfrentar os ataques dos governos estaduais, municipais e federal. É urgente a revisão desse modelo de contratação dos docentes. Por essa razão, é essencial a realização de concursos públicos, para que todos tenham seus direitos assegurados.

Cabe dizer que os professores temporários e eventuais serão os primeiros a sofrer com a reabertura das escolas, porque, em geral, não são sindicalizados e sofrem mais ameaças e assédio moral. Para estes professores não haverá opção, será preciso trabalhar e se expor em qualquer condição para garantir a própria subsistência e isso é inadmissível.

Por fim, almejamos que as análises contidas neste artigo sejam relevantes para auxiliar no diálogo, apresentar a gravidade dos problemas que afetam a educação pública e a vida de seus profissionais, dispondo de conhecimentos responsáveis para a construção de um diagnóstico a respeito do trabalho docente. Esperamos que haja a elaboração de políticas responsáveis que promovam a melhoria das condições de trabalho desses profissionais e, por consequência, a melhoria da oferta educativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESP. 35 mil professores da rede estadual estão há quatro meses sem salário. 30 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?30/07/2020/35-mil-professores-da-rede-estadual-estao-ha-quatro-meses-sem-salario>>. Acesso em: 22/8/2020.

ALMT. Projeto da educação é aprovado para tramitação em plenário na ALMT. 13 maio 2020. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/pl-365-2020-e-aprovada-para-tramitacao-em-plenario-na-almt-1/visualizar>>. Acesso em: 12/8/2020.

ALVES, G. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: Canal 6, 2013.

ANTUNES, R. Proletariado digital, serviços e valor. In: _____. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida*. São Paulo: Boitempo, 2019, p.15-23.

APEOESP. Apeoesp faz campanha para fornecer cesta básica a professores eventuais. 17 abr. 2020a. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/acontece-na-subsede/apoesp-faz-campanha-para-fornecer-cesta-basica-a-professores-eventuais/>>. Acesso em: 22/7/2020.

_____. Cerca de 35 mil professores temporários e eventuais estão sem renda. 9 jun. 2020b. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2020/cerca-de-35-mil-professores-temporarios-e-eventuais-estao-sem-renda/>>. Acesso em: 11/8/2020.

_____. Sem salários, professores eventuais prometem protesto no Palácio dos Bandeirantes. 13 jul. 2020c. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2020/sem-salarios-professores-eventuais-prometem-protesto-no-palacio-dos-bandeirantes/>>. Acesso em: 11/8/2020.

BARROS, R. Sindicato prepara ação na Justiça para reverter demissões de DTs. In: *Jornal Fato.com.br*, 15 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.jornalfato.com.br/educacao/sindicato-prepara-acao-na-justica-para-reverter-demissoes-de-dts,355263.jhtml>>. Acesso em: 22/8/2020.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global*. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017a. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017b. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974; nº 8.036, de 11 de maio de 1990; e nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

_____. Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União.

_____. Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020a. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências.

_____. Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020b. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre parâmetros adicionais de caracterização da situação de vulnerabilidade social para fins de elegibilidade ao benefício de prestação continuada (BPC), e estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19) responsável pelo surto de 2019, a que se refere a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

_____. Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020c. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nºs 8.213, de 24 de julho de 1991; 10.101, de 19 de dezembro de 2000; 12.546, de 14 de dezembro de 2011; 10.865, de 30 de abril de 2004; 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Et maintenant, le “precariat”. In: *Le Monde*, 29 abr. 2006.

COLEMARX/UFRJ. Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. 2020. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 11/8/2020.

FOLHA DOS LAGOS. Depois de Búzios, São Pedro da Aldeia também suspende contratos de professores. 4 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.folhadoslagos.com/geral/depois-de-buzios-sao-pedro-da-aldeia-tambem-suspende-contratos-de/12889/>>. Acesso em: 18/7/2020.

FOLHA VITÓRIA. Prefeitura de Cachoeiro demite 1.391 professores alegando ajuste financeiro por conta da pandemia. 15 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/04/2020/prefeitura-de-cachoeiro-demite-1-391-professores-alegando-ajuste-financeiro-por-counta-da-pandemia>>. Acesso em: 22/8/2020.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. In: *Marx e o Marxismo*, v.5, n.8, jan./jun. 2017, p.45-67.

GOMES, T. A. M. M. Contratação temporária de professores nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

GOVERNO DE MATO GROSSO. Decreto nº 407, de 16 de março de 2020. Disponível em: <<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/Legislacao/legislacaotribut.nsf/7c7b6a9347c50f55032569140065ebbf/fa323b82aa0600ae0425852e003fb9d5?OpenDocument>>. Acesso em: 21/9/2020.

JORNAL OFICIAL. Órgão oficial do Município de Rio das Ostras. 13 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.riodasostras.rj.gov.br/jornal-oficial/>>. Acesso em: 13/8/2020.

MARX, Karl. *O capital*. Livro 1, vol. 2. Coleção Perspectivas do Homem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MUNICÍPIO DE CABO FRIO. Decreto nº 6.242, de 30 de abril de 2020. Dispõe sobre a instituição do Plano Estratégico de Retomada Gradativa das Atividades Econômicas no Município de Cabo Frio e atualiza as medidas de enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo Coronavírus (Covid-19). Disponível em: <<https://cabofrio.aexecutivo.com.br/decretos.php?id=1226>>. Acesso em: 18/8/2020.

MUNICÍPIO DE GOIÂNIA. Decreto nº 896, de 13 de abril de 2020a. Diário Oficial. Edição nº 7.277. Disponível em: <<https://www.goiania.go.gov.br/casa-civil/diario-oficial/>>. Acesso em: 24/7/2020.

_____. Lei nº 10.488, de 17 de junho de 2020b. Diário Oficial. Edição nº 7.319. Disponível em: <<https://www.goiania.go.gov.br/casa-civil/diario-oficial/>>. Acesso em: 24/7/2020.

SEPE. Nota sobre demissão dos contratados e convocação do concurso público municipal. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/SEPERiodasOstras1977/photos/a.926197390828903/2902741186507837/?type=3&theater>>. Acesso em: 16/8/2020.

SILVA, A. M. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

_____. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. In: *Trabalho Necessário*, v.17, n.34, set./dez. 2019, p.229-251.

_____. *Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SINTEP-MT. Nota de repúdio às declarações do governador Mauro Mendes sobre os contratos temporários das Seduc. 2020. Disponível em: <https://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&id_l=6978&pagina=32>. Acesso em: 18/7/2020.

SLEE, T. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUZA, A. N. Professores, modernização e precarização. In: ANTUNES, R. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013, p.217-227.

STANDING, G. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VENCO, S. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? In: *Revista da ABET*, v.17, n.1, jan./jun. 2018, p.94-104.

_____. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? In: *Caderno de Saúde Pública*, n.35, 2019, p.1-17.

O trabalho docente no período de pandemia: ataques, lutas e resistências

Rodrigo Lamosa*

Introdução

Este capítulo foi escrito em meio à pandemia que já matou milhares e adoeceu milhões de brasileiros que enfrentam, diante de si, uma conjuntura caracterizada pela ascensão de uma hegemonia ultra-conservadora. Nesse contexto, a escola e o trabalho docente vêm tendo papéis fundamentais na política de isolamento, por um lado, e, por outro, têm sofrido os impactos de uma agenda que indicou a normalização das atividades de ensino.

A análise realizada sobre as condições que atravessam o trabalho docente durante a pandemia de Covid-19 se apoia em estudos realizados nos últimos anos e atualizados no presente. A pesquisa tem como objeto de investigação a agenda formulada pela Coalizão Global de Educação (CGE), criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com Banco Mundial, Microsoft, Google, Facebook e Telefônica Foundation, entre outras organizações. A CGE se tornou a principal agência mobilizadora e difusora do ajuste realizado mundialmente na educação no período da pandemia.

* Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cadastrado no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e coordenador do Laboratório de Investigação em Educação, Estado e Poder (Liepe-UFRRJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: rodrigo1281@yahoo.com.br.

Na estratégia da CGE, foram criados comitês locais que deveriam ser responsáveis pela sistematização e adequação das proposições produzidas mundialmente às realidades de cada país. No Brasil, o comitê é liderado pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) em articulação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse comitê já operou uma série de articulações, com destaque para os dois webnários realizados no mês de abril de 2020.

Esse processo de ajuste que vem tentando normalizar as atividades de ensino a partir das proposições colocadas pelo bloco de poder impacta frontalmente a educação escolar e o trabalho docente. A CGE, incorporando uma citação do intelectual português António Nóvoa, embaixador do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em Portugal, afirma que seria tempo de acreditar no conhecimento, na ciência e que a educação não será mais a mesma após a pandemia¹. Mas o que irá se tornar a educação? Qual será o papel da escola, da educação escolar e do trabalho docente na pandemia e depois dela? A CGE apresentou, no período, uma série de proposições que têm produzido no Brasil, a partir de uma articulação de seu comitê nacional, uma agenda que sugeriu a normalização do ensino em meio à pandemia.

Uma reação tem sido gerada a essa agenda e às tentativas de normalização das atividades de ensino no país. Os trabalhadores da educação, entre muitas formas e maneiras de contestação, têm construído, por meio de seus sindicatos, um amplo conjunto de críticas que sinalizam respostas diferentes às questões expostas pela CGE e que serão aqui analisadas. Neste capítulo, o recorte de investigação restringiu a análise a dois sindicatos: Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) e Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (Sindscope). O objetivo não será analisar a particularidade da luta e do contexto de enfrentamento de cada sindicato, mas evidenciar os limites e as possibilidades abertas pela luta sindical em defesa da educação pública.

¹ Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/05/07/coalizacao-global-educacao/>>. Acesso em: 21/9/2020.

Coalizão global: todos pela educação?

A pesquisa que resulta neste capítulo identificou as agências e agentes da classe dominante a partir da investigação da atuação destes na definição das políticas educacionais. Diversas organizações transnacionais e nacionais formam, na atualidade, uma frente de ação responsável pela elaboração da agenda de ajustes implementada no período da pandemia: a CGE. Que tem mobilizado, por sua vez, um amplo conjunto de agentes na elaboração, sistematização e difusão dessa agenda no mundo, instituindo comitês nacionais e estimulando uma rede de parceiros que atuam na sociedade civil, a partir dos organismos representativos das grandes corporações que detêm o monopólio da tecnologia de armazenamento e circulação de grandes somas de dados e informações.

A CGE considera que quase quatrocentos milhões de crianças e jovens em todo o mundo já sofreram impactos no processo de ensino e aprendizagem por causa do fechamento das escolas e que é necessário manter as atividades de ensino e de aprendizagem, utilizando, por exemplo, recursos à educação a distância. Os objetivos declarados pela CGE nessa conjuntura são: (1) mobilizar atores e recursos para desenvolver respostas efetivas e unificadas; (2) coordenar ações para maximizar o impacto, evitar a sobreposição e alcançar os desfavorecidos; (3) combinar necessidades específicas com soluções locais e globais; e (4) fornecer educação a distância, utilizando abordagens de baixa ou alta tecnologia, ou mesmo sem nenhuma tecnologia. A coalizão, nesse sentido, atua como uma espécie de intelectual coletivo que formula, sistematiza e difunde uma agenda para a educação mundial.

A CGE apresenta dezenas de “tecnologias educacionais”, como plataformas e ferramentas online de aprendizagem, numa espécie de cardápio que pode ser adaptado de acordo com as realidades nacionais e locais. Esses recursos, produzidos pelas corporações que são membros da CGE (Microsoft, Google, Facebook, entre outros), são apresentados como “soluções” para que o aprendizado não seja interrompido, enquanto o contato presencial entre alunos e professores estiver interrompido pelo fechamento

das escolas, que vem atingindo 1,5 bilhão de estudantes em 165 países.

Desde o fechamento de escolas para conter a pandemia, a CGE passou a recomendar aos governos nacionais e locais a normalização do ensino. Essa normalização deveria ser realizada por via remota, devendo incorporar toda a dinâmica pedagógica, desde o fornecimento de conteúdo e apoio a professores, até orientar as famílias e enfrentar a desigualdade do acesso à conectividade digital. O fechamento das escolas e a interrupção do ensino produziram, segundo a CGE, um enorme prejuízo ao aprendizado, sobretudo dos estudantes “mais vulneráveis”.

As referências do ajuste proposto pela CGE estão no relatório *The Changing Nature of Work*. (World Bank, 2019) O Banco Mundial, membro da CGE, considera que há uma “crise de aprendizagem” em países periféricos como o Brasil, expressa na defasagem entre os anos que as crianças passam nas escolas e aquilo que elas aprendem. O diagnóstico fundamenta toda a iniciativa do Human Capital Project, iniciativa empreendida pelo Banco para pressionar governos nacionais a adotarem seu receituário, atualizado no período da pandemia.

No Brasil, o comitê local é organizado por uma coalizão liderada pelo TPE em parceria com a Undime, o Consed e o CNE. O comitê brasileiro da CGE realizou dois webnários. Participaram também dos webnários o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FNCE), secretários e ex-secretários de educação de diversas regiões do Brasil, como Cláudia Costin, que hoje representa a Fundação Getúlio Vargas (FGV), além de representantes do Banco Mundial e da Unesco.

O TPE, a partir dos dois webnários, apresentou duas notas técnicas que serviram de referência para as decisões do CNE e do próprio Ministério da Educação (MEC). Na primeira nota técnica, o TPE repetiu o diagnóstico expresso nos relatórios emitidos pela CGE, demonstrando preocupação com a queda nos índices de aprendizagem, e propôs um conjunto de ações que deveriam mitigar os efeitos do fechamento das escolas, tendo a normalização das atividades de ensino por meio remoto como sua principal proposta.

Essa orientação foi repetida no parecer do CNE, que desobrigou o cumprimento dos duzentos dias letivos, manteve as oitocentas horas de obrigatoriedade para a educação básica e indicou o “ensino remoto” como expediente para as redes públicas e privadas de ensino do país. Já na segunda nota técnica, o TPE apresentou uma série de estratégias realizadas em diferentes países para o retorno às atividades presenciais, como a avaliação diagnóstica e programas de recuperação. Nessa segunda nota, o TPE indica a permanência das atividades remotas, mesmo após a reabertura das escolas, como expediente complementar numa espécie de “ensino híbrido” que mesclaria atividades presenciais e remotas.

O TPE, nessa conjuntura, tem ampliado sua liderança na definição das políticas educacionais por meio de intensa mobilização de grandes corporações que expressam a unidade do grande capital reunida numa espécie de partido orgânico da classe dominante. (Martins, 2009) Esse partido tem constituído um amplo arco de alianças, que é transnacional e nacional, e atua em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com a União Europeia numa orquestração que objetiva incidir sobre a definição das políticas nacionais (Lamosa, 2017) e, desde os anos 2000, na difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação. O período da pandemia, o consequente fechamento das escolas e a interrupção das atividades presenciais de ensino catalisaram as oportunidades de aumentar o mercado das TICs.

A expansão das TICs no Brasil e, particularmente, na educação brasileira vem beneficiando inúmeros grupos econômicos. As corporações que detêm o monopólio da *big data* são as maiores favorecidas, mas não as únicas. Segundo o Centro de Inovação da Educação Brasileira (Cieb), mais de mil redes públicas de ensino adotaram alguma estratégia de normalização das atividades de ensino por meio de transmissão de videoaula, plataformas online, tutoria/*chat*, orientações genéricas via redes sociais, na maioria das vezes por meio de recursos tecnológicos privados. Em pesquisa realizada pelo Cieb com a Associação Brasileira de Startups (Abs-tartups), Mapeamento Edtech 2019 – investigação sobre as *startups* de tecnologia educacional no Brasil, o mercado de *edtechs* seguia,

em 2019, em franco crescimento e era formado por 449 *startups edtechs* ativas no Brasil, sendo que 70,6% delas oferecem serviços e produtos para o ensino básico².

O Cieb e a Abstartups dividem o conjunto de *startups edtechs* em dois grandes grupos, organizados a partir dos Recursos Educacionais Digitais (REDs) ofertados: *edtechs* que ofertam *software* e *edtechs* que ofertam *hardware*. Para esse mapeamento, foi adicionado o grupo de serviços para contemplar as *edtechs* que, além de recursos educacionais, ofertam serviços relacionados à tecnologia educacional. O grande grupo de *software* se divide em: (1) conteúdos: mídias interativas (ou não) utilizadas com propósito pedagógico; (2) ferramentas: tecnologias que apoiam a escola ou a rede de ensino em um processo específico; (3) plataformas: articulações de ferramentas de forma coordenada e transversal. As três classes apresentadas se subdividem em dezessete grupos de recursos educacionais digitais. O grupo de *hardware* é composto por recursos educacionais físicos, mas que possuem um propósito educacional bem definido. Este se divide em: (1) ferramenta *maker*; e (2) *hardware* educacional. Ambas as organizações, Cieb e Abstartups, identificam no período da pandemia uma oportunidade de crescimento desse setor, sua diversificação e ampliação de negócios, sobretudo no interior da administração pública.

A estratégia dessas duas organizações se baseia na tentativa de popularizar, no senso comum, uma espécie de determinismo tecnológico (Leher, 2000) que norteia a compreensão de que as tecnologias são neutras e incorrigivelmente positivas ao processo histórico de modernização das relações sociais. É desse jeito que toda e qualquer análise sobre o emprego dessas tecnologias na educação deve ser despolitizada, cabendo a cada sujeito empregá-las a sua maneira. Segundo Raquel Barreto (2009), essa estratégia conforma um novo senso comum que funciona como elemento de legitimação dessa abordagem instrumental que, inclusive por causa dessa condição, assume um sentido político e ideológico muito bem delineado.

² Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapeamento-Edtech_CIEB-e-Abstartups-2019.pdf>. Acesso em: 21/9/2020.

Educação escolar e trabalho docente em tempos de “capitalismo de vigilância”

A expansão das TICs vem ocorrendo na educação brasileira nos últimos vinte anos, a partir da modalidade da Educação a Distância (EaD), sob o slogan da “democratização do acesso” de jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Superior. Esse acesso garantiria uma elevação dos níveis de escolarização e oportunizaria para esses trabalhadores uma diversificação na oferta de empregos com salários mais altos. Contudo, o que ocorreu, a partir desse processo, foi um enorme crescimento de instituições privadas que passaram a identificar a EaD como uma modalidade altamente lucrativa.

Segundo dados produzidos por pesquisa coordenada por Astrid Avila, Mauro Tilton e Olinda Evangelista (2019), a partir dos números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2001, havia 115 cursos no país; em 2003, passou para 485; em 2006, saltou para 702, dos quais 490 estavam em instituições privadas e 208 em instituições públicas. Em termos de matrículas, de 2003 para 2007 (Brasil, 2007)³, houve redução, especialmente nos cursos presenciais, enquanto na EaD houve aumento (de 31,5% passou para 43,3%). A redução de 6.739 matrículas presenciais públicas e 18.305 particulares supera de longe o incremento de 7.847 nas instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos presenciais.

Essa expansão das TICs na educação brasileira ocorre no contexto da formação do *surveillance capitalism* ou capitalismo de vigilância. O processo histórico que caracteriza as novas formas de poder tem nas empresas de tecnologias os agentes da dominação, a partir do controle de uma imensurável quantidade de dados que usuários fornecem gratuitamente a essas grandes corporações. O *surveillance capitalism*, segundo Shoshana Zuboff (2015), é uma nova ordem econômica que controla e registra a atividade humana nas redes sociais para fins comerciais e políticos.

³. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2007.zip>. Acesso em: 15/8/2019.

O capitalismo de vigilância se estrutura a partir da organização das corporações que controlam a tecnologia da *big data*. Atualmente, essa tecnologia é manipulada por poucas corporações. O domínio de grandes massas de dados e informações de bilhões de pessoas, adquiridos por razões de segurança digital, possibilita a decodificação de comportamentos humanos e, uma vez monetizados, transforma-se em lucratividade para as corporações que mais cresceram nos últimos anos. Foi a partir dessa compreensão que empresas como a Google passaram a trabalhar com modelos baseados em algoritmos capazes de organizar, a partir dos dados residuais produzidos por meio das buscas e pesquisas realizadas na internet, mapas do comportamento dos usuários.

O rastreamento desses dados e a formação de perfis de cada usuário da rede de internet passam a oferecer ao serviço de anúncios comerciais uma objetividade que impulsionou a segurança dos investimentos. Esses anúncios, uma vez organizado o perfil dos usuários, podem ser oferecidos de forma muito mais eficiente. É esse o modelo de negócios que mais cresce no mundo e, segundo Zuboff (2015), funda o capitalismo de vigilância.

A expansão das tecnologias educacionais no sistema escolar brasileiro tem sido realizada, sobretudo, a partir do uso de plataformas e outros serviços privados oferecidos pelas grandes corporações que compõem essa fração dominante e dirigente da estruturação desse capitalismo de vigilância, em especial a Google. A expansão atual do ensino de forma remota tem catalisado enormemente esse processo e atingido redes públicas e privadas em todo o país, incluindo as instituições de educação básica e Ensino Superior, que vêm aderindo ao trabalho em plataformas oferecidas por essas corporações.

Essa adesão das redes de ensino aos serviços privados oferecidos pelas empresas *edtechs* tem gerado a exposição dos dados pessoais de milhões de pessoas no Brasil que, por exemplo, passaram a ter que possuir uma determinada conta de e-mail ou acessar esta ou aquela plataforma para participar ou acessar as atividades que estão sendo ofertadas pelas escolas sob a forma de ensino remoto. Esta condição vem impulsionando o mercado das *startups edtechs* no país e reorientando o trabalho docente.

O impacto da expansão das TICs, em especial do uso delas a partir da EaD, sobre o trabalho docente tem se evidenciado, nos últimos anos, desde a formação dos professores. De acordo com Avila, Tilton e Evangelista (2019), é possível identificar, tendo por referência essa expansão, cinco movimentos na formação docente em nível superior no país: (1) a oferta em IES privadas de matrículas em licenciaturas chegou a 61,7% em 2015, cabendo à esfera pública apenas 39,3%; (2) diminuíram as matrículas em licenciatura presencial e cresceram na EaD nas instituições privadas; (3) o maior número de estudantes está nas IES com fins lucrativos; (4) as matrículas nas escolas públicas, nas duas modalidades, cresceram em números absolutos, mas diminuíram percentualmente; (5) está em curso, nas escolas particulares, o novo modelo de licenciatura: barata e minimalista. Os autores denominam esse processo histórico que tem, por um lado, conformado a formação docente aos parâmetros privados e, por outro lado, fortalecido as empresas privadas, de “financeirização da educação”, movimento que vem produzindo impactos absolutamente negativos sobre as perspectivas dessa categoria de trabalhadores.

Na atual conjuntura de expansão da forma remota de ensino e do aumento da participação privada na educação, se abre uma fase nova, qualitativa e quantitativamente, de privatização e financeirização da educação brasileira. A participação de grupos privados que vendem seus ativos nas bolsas de valores tem se ampliado e com ela vem sendo redefinido o papel do trabalho docente num processo de expropriação que reordena a própria condição de existência dessa forma de trabalho. Como exemplo disso, Avila, Tilton e Evangelista (2019) citam as condições de trabalho nas Faculdades Anhanguera, onde há uma média de 1.737 alunos por professor e onde uma disciplina, que contemplaria 72 horas de curso em uma universidade pública, é realizada em exatos 16 minutos.

Em função de todos esses aspectos, os trabalhadores da educação, por meio de seus sindicatos, vêm reagindo. No período da pandemia o movimento de luta realizado pelo Sinscope tem conseguido impedir a normalização do ensino. A luta travada no interior dos conselhos superiores da escola, mas também na base da

categoria e de toda a comunidade escolar, tem sido exitosa. As razões apresentadas pelo sindicato, em carta aberta, reafirmaram a defesa intransigente da escola pública, uma percepção de ensino socialmente referenciado nas questões candentes que atravessam os trabalhadores deste país e um conjunto de preocupações sobre como as mudanças propostas nesse período impactam as condições de trabalhos dos profissionais da educação, em especial as mulheres.

As tentativas de normalização que atravessam todo o país e são impulsionadas pela agenda do comitê local da CGE também vêm ocorrendo no sistema federal de ensino. A resistência organizada pelo Sindscope lança luz sobre a necessidade de uma articulação nacional do movimento sindical docente e deste com o conjunto interessado da sociedade na defesa da escola pública nos marcos da laicidade, democracia e sintonizada com as demandas daqueles que a financiam: os trabalhadores.

Em todo o país a estratégia negacionista tem produzido como desdobramento a defesa do “ensino híbrido”. No Rio de Janeiro, o ex-governador Wilson Witzel sancionou a Lei nº 8.991 em 27 de agosto de 2020⁴. Esta lei dispôs sobre a garantia de opção pelo ensino remoto quando da retomada das aulas presenciais, dividindo a rede estadual em duas modalidades de ensino. Uma parte da rede deverá ser mantida em ensino remoto, enquanto outra parcela de estudantes e professores deverão retornar ao ensino presencial. O Sepe-RJ, junto com outros sindicatos, vem defendendo a “greve pela vida”, negando as tentativas do governo do estado e de governos municipais de reabrir as escolas em meio à pandemia. Entretanto, se, por um lado, o Sepe-RJ vem conseguindo pautar a luta contra o famigerado retorno presencial, por outro lado, as condições materiais que caracterizam a categoria dos trabalhadores da educação são identificadas pelo sindicato como um elemento que dificulta a assimilação da luta contra a normalização do ensino pela via remota à pauta de luta sindical.

⁴. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-8991-2020-rj_400507.html#:~:text=Lei%20n%C2%BA%208991%20DE%2027%2F08%2F2020%20Norma%20Estadual%20-,O%20Governador%20do%20Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro>. Acesso em: 5/12/2020.

Entretanto, desse cenário surgem também movimentos na base da categoria que têm tentado responder à tentativa de normalização do ensino no Rio de Janeiro. A luta travada pela Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica é uma mostra de que essa luta não apenas é necessária, mas também possível. A força que muitas vezes transcende condições materiais adversas é parte absolutamente fundamental na história de luta dos trabalhadores. A atuação da Frente tem mobilizado parte da categoria dos trabalhadores da educação e vem defendendo o cancelamento do ano letivo e a suspensão do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A mobilização que está ocorrendo e abarcando setores como aqueles organizados em torno dos pré-vestibulares populares tem sido uma importante sinalização ao próprio Sepe-RJ de que a luta pela vida precisa ser ampliada.

As condições materiais dessa categoria em todo o país são marcadas pelos vários ataques desferidos nos últimos anos contra o trabalho docente. Parte muito significativa dessa categoria não possui mais qualquer tipo de estabilidade. Em muitas redes públicas de ensino, a maioria dos professores estão sob contratos de trabalho extremamente precarizados, tendo que se sujeitar às piores condições impostas. No período da pandemia, são inúmeros os casos de redes de ensino que demitiram trabalhadores da educação sob o argumento do fechamento das escolas. Em todos esses casos, a chantagem do “ensino remoto” tentou submeter esses mesmos trabalhadores à escolha do “menos pior”. No Estado do Rio de Janeiro, o novo secretário de educação informou ao Sepe-RJ em sua primeira audiência, que apenas 30% dos alunos acessaram a plataforma privada contratada pelo governo. São essas as condições nas quais vêm sendo operadas as tentativas de fazer valer como dias letivos as interações ou, como na maioria das vezes, a falta delas. E que exigem ter, como parte da luta pela vida, a compreensão de que essa vida não cabe nessas plataformas e nem pode se tornar “remota”.

Conclusão

Esse capítulo conclui que a agenda que orientou as tentativas de retomada das atividades de ensino no país tem impactado o trabalho docente, intensificando a precariedade dessa atividade laboral e impondo uma rotina de sobretrabalho, especialmente às mulheres. Como reação a esse processo, por outro lado, a pesquisa identificou que se notabiliza um conjunto de resistências que apontam caminhos e identificam as contradições presentes na luta em defesa da escola pública e socialmente referenciada.

No próximo período, as tentativas de tornar o emergencial algo permanente exigirão dos trabalhadores e, particularmente, de seus sindicatos muita mobilização e luta. Diante desses desafios, torna-se necessário fortalecer e ampliar as iniciativas de formação política em uma articulação que envolva não apenas as organizações sindicais, mas toda aquela coletividade que defende a educação pública, laica e socialmente referenciada nas lutas e desafios históricos dos trabalhadores diante de seu tempo. A aproximação dos trabalhos de formação dos trabalhadores realizados nas universidades, escolas, sindicatos, cursos pré-vestibulares populares e movimentos sociais deve confluir para a produção de resistências que serão fundamentais diante de uma conjuntura marcada severamente por condições sociais, políticas e econômicas muito adversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVILA, B.; TITTON, M.; e EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A.; SOUZA, A.; TITTON, M.; e AVILA, A. (Orgs.) *Desventuras dos professores na formação para o capital*. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p.19-60.

BARRETO, R. *Discurso, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BRASIL. Microdados do Censo da Educação Superior 2007. Brasília: MEC; Inep, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2007.zip>. Acesso em: 15/8/2019.

CASTELO, R. *O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

DREIFUSS, R. *O jogo da direita na Nova República*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; e FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES, S. B. V. et al. (Orgs.) *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Vol. 1. Brasil: Terra sem Amos, 2020, p.21-27.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Maquiavel: notas sobre Estado e a política*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LAMOSA, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: todos pela educação? In: *XXIX Simpósio Nacional de História*. Brasília, 2017, online. Disponível em: <<https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>>. Acesso em: 22/9/2019.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso, 2000, p.145-176.

MARTINS, A. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: *Práxis Educativa*, v.4, n.1, jan./jun. 2009, p.21-28.

MARTINS, E. M. Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2013.

WORLD BANK. World Development Report 2019: the changing nature of work. Washington, DC: World Bank, 2019.

ZUBOFF, S. Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. In: *Journal of Information Technology*, n.30, 2015, p.75-89.

Implementação do “ensino remoto” nas redes públicas de educação básica na pandemia

Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica*

Introdução

O estado pandêmico que se instalou no Brasil e no mundo em função do novo Coronavírus obrigou todos, de populações a governos, a adotarem medidas sanitárias de controle de uma nova doença até então inédita. Uma das medidas de controle da disseminação da Covid-19 mais difundida foi a quarentena, baseada no princípio do isolamento social, o que acarretou o fechamento de escolas e a suspensão abrupta do trabalho docente presencial que vinha sendo desenvolvido desde o início do ano letivo de 2020.

Mas, o fato de as escolas terem fechado não significou a interrupção do trabalho, que, propiciado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, em especial a internet, se converteu em remoto e online.

Esta análise pretende apresentar um panorama do processo de implementação do assim chamado “ensino remoto” nas redes públicas de ensino, em especial na rede estadual e na rede municipal do Rio de Janeiro, destacando os mecanismos que vêm potencializando a precarização das condições de trabalho e as dificuldades que professoras e professores vêm enfrentando para exercer o magistério.

* Disponível em: <<https://www.facebook.com/Frente-contra-o-Ensino-RemotoEaD-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-102950284722936/>>. Acesso em: 9/9/2020. E-mail: frentecontraoensinoremoto@gmail.com.

Por fim, relatamos a importância da construção da Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica como um instrumento de luta contra esse processo de precarização e rebaixamento do trabalho docente, em especial contra o assédio moral, contra o desmonte da política educacional e na defesa do direito substancial à educação, à saúde e à segurança alimentar.

1. Contextualização: condições de trabalho e de remuneração

Para compreender a nova configuração do trabalho docente, Silva (2018, p.211) parte do pressuposto “de que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais capitalistas, apresentando características comuns a outras atividades do mundo do trabalho”. A autora destaca que a precarização do trabalho docente

(...) perpassa pelo setor estável do professorado nas redes públicas de educação básica sob as mais diferentes nuances e perspectivas, no entanto, ela é ainda mais intensa nos estratos de trabalhadores docentes que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana dentro do espaço público, dada pelo trabalho temporário, contratos de tempo parcial, por hora, entre outros. (Silva, 2018, p.211)

Na rede estadual do Rio de Janeiro, há um projeto de fechamento de escolas, turmas e turnos, devido, em parte, ao processo de municipalização do Ensino Fundamental e, em parte, à redução de investimentos na educação, gerando efeitos negativos como a superlotação de salas de aula, a evasão escolar, a perda da lotação do docente com sua consequente realocação em mais de uma escola, a habilitação docente para lecionar disciplinas desvinculadas da formação, entre outros. O arrocho salarial da categoria de servidores da educação também é evidente, tendo, em junho, ultrapassado o lapso de seis anos sem reajuste salarial. (Pontes, 2020)

Em boletim do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), de junho de 2019, lê-se:

1) A campanha salarial 2019 dos profissionais da educação estadual RJ se encontra em andamento e a luta contra o arrocho e o congelamento salarial de mais de cinco anos está na rua. (...)

4) Na assembleia que deslanchou a campanha salarial de 2019, realizada no dia 23 de fevereiro, a plenária decidiu que a principal pauta da campanha neste ano é a reivindicação do pagamento do Piso Nacional para os professores (reajuste de 49%) e do salário mínimo regional para os funcionários administrativos (reajuste de 69%).

5) Outro ponto importante da pauta é a garantia da paridade salarial para os aposentados e a instituição de um calendário de pagamentos unificado no 2º dia útil do mês. A plenária de 23/2 também definiu a reivindicação de concurso público para professores I e II e funcionários, além do cumprimento dos planos de carreira de professores e funcionários. (Sepe-RJ, 2019)

Somam-se às condições remuneratórias questões relativas às condições de trabalho e de organização da carga horária de trabalho docente. A obrigatoriedade de destinar um terço da carga horária para planejamento e aperfeiçoamento, sem interação discente, prevista na Lei nº 11.738/2008¹, até o momento não foi inteiramente implementada no Estado do Rio de Janeiro, apesar de recentes decisões judiciais favoráveis ao professorado, sendo a última o pronunciamento sobre sua constitucionalidade².

Neste período de pandemia, a categoria dos professores públicos ainda viu sua situação se agravar com a edição do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2, pacote

¹. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 20/12/2020.

². A matéria foi discutida pelo Supremo Tribunal Federal em sede do julgamento do RE 936790, ensejando o Tema 958, que fixou a seguinte tese em favor do direito de dedicação às atividades extraclasse: “É constitucional a norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da educação básica para dedicação às atividades extraclasse”.

legislativo criado pela Lei Complementar nº 173, sancionada em 27 de maio de 2020³, que propôs uma série de compensações financeiras entre União, estados e municípios a título de alívio orçamentário no combate à pandemia. Em troca de reestruturação da dívida com a União e facilidades orçamentárias, os estados e municípios que aderem ao Programa devem suspender a contagem de tempo para progressões funcionais de seus servidores, congelar salários, triênios e mudanças de nível previstas em planos de carreiras, com congelamento até mesmo de licenças, ao menos até dezembro de 2021. Além de aderir ao Programa, o Estado do Rio de Janeiro já se encontrava, desde 2017, atado a um draconiano Regime de Recuperação Fiscal⁴, programa de repactuação da dívida do estado com a União que, em contrapartida, limita aos servidores acesso a direitos elementares, como o direito a aumento salarial, abertura de novos concursos, reestruturação de cargos e carreiras, entre outros.

Também entram nesse cenário de desregulamentação do trabalho: a não realização de concurso público, a terceirização de merendeiras e trabalhadores da limpeza, a contratação de professoras temporárias⁵, a ampliação da carga horária semanal para 65 horas/aula através do pagamento da “gratificação por lotação prioritária” (GLP), a hora-extra da rede estadual⁶.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, os problemas se assemeļham. Há dois anos sem reajuste salarial, a superlotação de turmas também é uma constante nas escolas. A implementação de um terço da carga horária para planejamento, introduzida nesse ano de 2020, corre o risco de não ser efetivada. Há receio de que governos utilizem a crise sanitária como justificativa para não cumprirem a lei. Assim como no estado, o município conta com déficits de

³ Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173>. Acesso em: 20/12/2020.

⁴ Lei Complementar nº 159, de 19 de maio de 2017, regulamentada pelo Decreto Federal nº 9.109, de 27 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp159.htm>. Acesso em: 20/12/2020.

⁵ Resolução Seeduc-RJ nº 5.757, de 10 de junho de 2019. Disponível em: <<http://www.fazenda.rj.gov.br>>. Acesso em: 20/12/2020.

⁶ Resolução Seeduc-RJ nº 5.833, de 10 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<http://www.fazenda.rj.gov.br>>. Acesso em: 20/12/2020.

professores e funcionários supridos por carga horária ampliada temporária, as chamadas “duplas”.

Com um número em torno de 1.542 escolas, a rede municipal também enfrenta uma precarização do trabalho docente relacionada à perda de autonomia pedagógica. Políticas educacionais como o apostilamento (isto é, a intensificação do uso de apostilas como material de estudo e guia para as aulas, a despeito dos vínculos das escolas com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)), as avaliações bimestrais externas sem vínculos com as comunidades escolares⁷, e o controle externo do diário de classe eletrônico, exercido desde 2011 pelo sistema informativo denominado “3.0”, são ações inequívocas em torno do controle do trabalho docente e da limitação de sua liberdade de cátedra.

2. Implementação do ensino remoto

A implementação do ensino remoto no Estado do Rio de Janeiro teve início em abril de 2020 sem nenhum tipo de consulta prévia às comunidades escolares ou participação efetiva de profissionais da educação da Rede. Tendo sido anunciado à mídia, inicialmente, como Educação a Distância (EaD), teve seu nome adaptado para se conformar às dificuldades da legislação educacional que não permite a conversão direta do ensino regular presencial para a EaD, sendo posteriormente nomeado de “aula online”, “aula remota”, “ensino online” e, finalmente, “ensino remoto”.

Para operacionalizar o processo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) valeu-se de um projeto anterior, não relacionado à pandemia, entre Google for Education e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), entidade que congrega secretários de educação do país, e que vinha sendo desenvolvido desde outubro de 2019, através de um Termo de Cooperação Técnica⁸.

⁷ Avaliações externas bimestrais com a finalidade de medir e preparar alunos para a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). São cobrados componentes curriculares de ciências, matemática, português e redação.

⁸ O Termo de Cooperação Técnica entre Consed e Google não é facilmente localizável e foi obtido por meio da Lei de Acesso à Informação pela Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na

O Termo de Cooperação prevê intercâmbio técnico pelo prazo de sessenta meses e inclui o uso “sem onerosidade” de aplicativos e ferramentas Google (normalmente disponíveis “gratuitamente” em troca de adesão à política de acesso a dados pessoais da companhia), formação de educadores, atividades com os estudantes e acompanhamento de profissionais no uso da plataforma GSuite for Education⁹. Trata-se de um projeto piloto que prevê formação de sessenta horas, sendo dezesseis presenciais, pelo Google, para até 36 profissionais de cada uma das seis escolas estaduais definidas pelo Consed. Inclui, ainda, um Plano de Trabalho que possui como principal meta a capacitação de 324 educadores para a utilização de aplicativos e computadores Google (*chromebook*).

Em outras palavras, não se trata de um convênio ou parceria em política pública de educação na pandemia. Originalmente destinado a outra finalidade, o convênio entre Consed e Google prestou-se, convenientemente, a instrumento empregado pela Seeduc-RJ para inserir massivamente dados de discentes e profissionais e simplificar o processo de adesão desses educadores e educandos aos serviços GSuite.

Primeira norma orientadora da educação no período de pandemia relevante a nível estadual, a Deliberação n° 376 foi publicada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 23 de março de 2020, preconizando o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, em caráter de excepcionalidade e temporalidade. Em seu artigo 2º, com relação ao planejamento do trabalho docente, prescreve que

as instituições de ensino devem, com a participação do corpo docente, *planejar e organizar as atividades escolares a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição* indicando: a) os objetivos, métodos, técnicas, recursos, bem como a carga horária prevista das atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial pelos

Educação Básica em solicitação à Seeduc-RJ. Disponível em: <<http://grurl.li/qtTM6>>. Acesso em: 30/9/2020.

⁹ Suíte de serviços ou ferramentas “educacionais” do Google voltados, supostamente, à educação, tais como Google Sala de Aula, Jamboard, Meet, Google Formulários, entre outros.

alunos, de acordo com a faixa etária; b) formas de acompanhamento, avaliação e comprovação da realização das mesmas por parte dos alunos. (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2020, p.3, grifos nossos)

Apesar da norma, o governo optou pelo improvisado. Não implementou o ensino remoto; disponibilizou uma plataforma digital privada. Ao obrigar as professoras e os professores a ministrarem aulas a distância, os governos e as secretarias de educação não consideraram que a maioria das docentes não possuem formação para lecionar nessas condições, têm pouca familiaridade com as plataformas para esse fim e, sobretudo, talvez nunca tenham refletido de modo mais detido sobre as diferenças entre as duas modalidades de ensino. De fato, docentes têm capacitação para a modalidade presencial, fazemos uso no dia a dia de livro didático, quadro e caneta, acompanhado de uso de diários de classe físicos, não fazendo parte da rotina de trabalho o uso de plataformas digitais. Em razão da natureza presencial do trabalho, as escolas não costumam ter salas de informática adequadas nem rede de wi-fi. Se a professora ou professor se propõe a fazer uma pesquisa em sala de aula, precisa contar com o celular e o pacote de dados dos estudantes e do seu próprio.

Durante a implementação do ensino remoto, contudo, algumas adaptações foram impostas à semelhança da rotina presencial: reuniões pedagógicas e administrativas presenciais passaram a ser online, diários de classe adotaram modelos virtuais, “avaliações” foram feitas “a distância”, alguns registraram atividades pedagógicas em “diários de bordo” virtuais, etc. Esse processo não se deu sem a *uberização* de sua função, ao se verem forçados a utilizar seus próprios meios de trabalho (sua casa, seu dispositivo de acesso à internet, sua rede de dados, entre outros).

De um momento ao outro, professoras e professores se viram transformados em entregadores de atividades remotas assíncronas. Diante da redução do processo de ensino-aprendizagem a algo que não é nem ensino, nem aprendizagem, mas tão somente respostas automatizadas por interface virtual privada, os docentes viram o livre exercício do magistério restrito às conformidades de

plataformas limitadas, nas quais o não acesso e a exclusão são a tônica constante, comprometendo o direito substancial a uma educação pública de qualidade e universal.

Por sua vez, a rede municipal de educação adotou a plataforma Microsoft Teams. Seguindo os moldes da rede estadual do Rio de Janeiro, com a exceção de seu uso não ser, até o momento em que escrevemos este artigo, obrigatório para os professores, o acordo entre Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e Microsoft prevê a adesão simplificada de milhares de cidadãos (menores de idade) a serviços privados de plataforma em rede, em procedimento acelerado de inserção desses cidadãos usuá-rios enquanto clientes de sua base de dados. Ao lado do Google, a Microsoft faz parte do GAFAM¹⁰, acrônimo utilizado para se referir às principais companhias de tecnologia e informação do mundo.

Tampouco as comunidades escolares da rede pública municipal foram consultadas acerca do modelo e meio técnico implementado, nem se o uso de plataformas gerencialistas nas redes públicas atendia às demandas escolares. Seguramente, ao não atender às necessidades do trabalho docente nem da educação pública de qualidade, a disponibilização das plataformas privadas garante o avanço da privatização das redes públicas de ensino na medida em que viabiliza sua inserção e a coleta de dados pessoais.

O argumento da necessidade de manter um “vínculo” com estudantes como justificativa para o “ensino remoto” também não merece prosperar. Se há alguma “manutenção de vínculo”, ele tem sido mínimo. Educadores, sob a ameaça de cortes salariais, perdas de dupla regência e de gratificação por lotação prioritária (GLP)¹¹, têm acessado as plataformas e redes sociais em busca de contato com discentes e, contudo, percebido o quão baixo se mantém o acesso. As próprias atividades postadas, mesmo assíncronas, quando demandado algum retorno, quase não são acompanhadas de respostas dos estudantes. Para quem são destinadas, então, as atividades remotas?

¹⁰. GAFAM: Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft.

¹¹. Dupla regência (SME-RJ) e GLP (Seeduc-RJ), a “hora-extra” a que o professor faz jus quando assume mais turmas do que sua carga horária de ingresso em concurso público.

2.1 Transferência de dados de trabalhadoras e trabalhadores da educação e de estudantes para as empresas de tecnologia

Dados coletados pela iniciativa Educação Vigia (2020) apontam que cerca de 65% das redes públicas de ensino estão utilizando plataformas do Google e da Microsoft em tempos de pandemia. A pesquisa destaca que, ao realizar esse tipo de convênio público-privado, os dados de docentes e discentes são transferidos para essas empresas, sem qualquer consulta prévia ou esclarecimento em torno da privacidade e uso de dados¹². Antes mesmo disso, a coleta de dados era realizada como política administrativa da educação através do Conexão Educação, sistema virtual implementado pela Seeduc-RJ para lançamento de notas e frequências no primeiro mandato do governo Sérgio Cabral (2007-2010). Alvo de denúncias, embora muito restritas ao âmbito do Sepe-RJ, o sistema eletrônico de controle de frequência e nota dos alunos sempre foi alvo de críticas relacionadas à falta de autonomia pedagógica e controle externo das atividades trabalhadas pelos educadores. Os dados inseridos são usados para ranqueamento de escolas tendo em vista o Ideb e servem como parâmetros para a adoção de políticas públicas deletérias, como o fechamento de turmas, turnos e escolas.

No capitalismo contemporâneo, dados são como o “novo petróleo”. Shoshana Zuboff caracteriza essa nova fase do capitalismo como um capitalismo de vigilância.

O capitalismo industrial transformou a matéria-prima da natureza em *commodities*, e o capitalismo de vigilância fez da matéria humana uma nova *commodity* inventada. Agora é a natureza humana que é rasgada, torcida e arrastada para um novo projeto de mercado do século. É obscuro supor que esse mal pode ser

¹². Ante a utilização de plataformas ou o uso de redes sociais, as aulas passaram a ser vigiadas remotamente. Tem sido comum ouvir de educadores questionamentos feitos por direções e coordenações quanto ao conteúdo trabalhado nas plataformas ou nas redes sociais. Vão desde assédios constantes, até questionamentos relacionados aos conteúdos que postam, se são adequados ao currículo ou “de militância política” (quando se posicionam contra a exclusão digital e comentam a respeito das dificuldades enfrentadas pelo alunado em seus estudos, por exemplo). Essa vigilância, denunciada cotidianamente, pode ser uma não tão antiga forma (recrudescida) de tirar das mãos dos trabalhadores da educação o controle do processo de ensino-aprendizagem.

diminuído pelo fato de que usuários não são cobrados pela matéria-prima que fornecem. (...) Isso ignora o ponto-chave, a essência da exploração aqui é a entrega de nossas vidas enquanto dados comportamentais para usufruto alheio e em prol de uma melhoria do controle de nós mesmos. (Zuboff, 2019, p.50, tradução nossa)

Sabe-se que, com as informações que fornecemos sem questionar, sem ler os termos que aceitamos ao utilizar plataformas virtuais, aplicativos online, e-mails funcionais, entre outras ferramentas e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), existe toda uma mineração de dados, um rastreamento de nossas atividades e vidas nas redes, desde deslocamento geográfico até formas de consumo ou interesses, com a exposição constante da privacidade de profissionais e estudantes e suas interações virtuais.

Nesse sentido, posicionamentos contra o uso de plataformas privatistas, sua gestão e implementação no sistema público de educação surgem como questões urgentes dos profissionais e discentes acerca de seus direitos à informação, de garantias em torno da coleta de dados para prospecção, marketing ou qualquer outra forma de controle de dados pessoais e privados¹³.

2.2 Exclusão social e digital

Outro importante fator a ser considerado no processo de implementação do “ensino remoto” é o caráter excludente do uso dessas plataformas.

Para que as mesmas sejam acessadas, é necessário o consumo de redes móveis (no caso de celulares) ou de redes de banda larga, geralmente por meio de instalação de serviço de wi-fi, sendo certo, que, no entanto, grande parte do alunado não possui redes

¹³. Não é demais lembrar o ocorrido nas eleições de 2016, nos EUA, e na de 2018, no Brasil, quando dados fornecidos pelo Facebook e WhatsApp foram utilizados para marketing eleitoral, em estratégias controvertidas de manipulação de informações, difusão de *fake news* e desinformação, tão fundamentais na campanha vitoriosa de candidatos de extrema-direita em ambos os países.

de internet em suas casas apropriadas para o estudo¹⁴. Celulares como meio tecnológico de acesso não é o melhor suporte de acesso. Seria necessário adotar medidas de adequação e aprimoramento dos meios e ferramentas de trabalho, como a aquisição de tablets ou computadores, tanto para profissionais quanto para estudantes. De igual maneira, um ambiente adequado de estudo em casa se torna imprescindível, ao mesmo tempo em que isto não é possível ante a pandemia, com as famílias em isolamento social em casa, e as precárias condições de moradia de considerável parcela da população¹⁵.

No município do Rio de Janeiro, foi anunciada, em vídeo promocional do Governo Marcelo Crivella, a criação de um aplicativo de uso “gratuito”, disponibilizado com o apoio das grandes empresas de telefonia (Oi, Tim, Claro e Vivo)¹⁶. Para se resolverem as questões de exclusão digital, é necessário se resolver antes a problemática da exclusão social. Conforme apontado pela professora Catarina de Almeida Santos (Bentolila, Pena e Santos, 2020), essa não é uma equação que se solucionará do dia para a noite. É interesse do capitalismo a existência de desigualdades sociais que possibilitem a exploração do trabalho e o lucro. Ter o controle do ensino público é só uma das facetas do sistema capital que vem se intensificado em tempos de Covid-19 com a adesão das secretarias de educação às diversas plataformas gerencialistas.

Como forma de contornar os efeitos da exclusão digital e tecnológica associada à exclusão social, os governos se limitaram a

¹⁴. ATIC Domicílios de 2019, realizada pelo Cetic em parceria com o Conselho Gestor da Internet (cgi.org), hoje uma das principais pesquisas sobre acesso à rede e internet, constatou que um a cada quatro brasileiros não usam internet e que apenas 39% dos domicílios contam com ao menos um computador. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 30/8/2020.

¹⁵. O grande interesse das grandes corporações de tecnologia no setor educacional é revelador. Diante da desigualdade e a falta de acesso a bens tecnológicos adequados, nos EUA, a Microsoft chegou a oferecer computadores para quase metade das escolas públicas, sem esconder o principal objetivo da empresa: para o uso desses computadores “doados”, é necessário acessá-los por meio de uma conta oferecida pela empresa. Isto é, a Microsoft controla os dados alimentados nos computadores das comunidades escolares “beneficiadas” com a doação de *desktops*. (Amiel, 2017)

¹⁶. Aplicativo Escola.Rio. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.rj.rio.EscolaRioApp>>. Acesso em: 30/8/2020. Ver o post da página Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica, disponível em: <<https://www.facebook.com/102950284722936/posts/163191145365516/>>. Acesso em: 30/8/2020.

propor “soluções” midiáticas e insuficientes, sem reais pretensões de efetivar uma política pública capaz de ofertar acesso universal à educação durante o isolamento social. A compra nunca chegou a acontecer. Alternativamente, fez-se um contrato “alugando” uma faixa da programação de TV para transmitir em horários esdrúxulos videoaulas gravadas pela própria Seeduc-RJ e seu quadro de professores. Em substituição ao ensino virtual ou televisivo, também imprimiu e distribuiu por correios apostilas autorreguladas com conteúdo não revisado, totalmente defasadas, editadas em 2013, e independente da participação dos docentes regentes.

Posto de outro modo, não havendo real política pública para se garantir o acesso universal em igualdades de condições e qualidade à educação, o poder público se omitiu da responsabilidade ao empregar políticas sem qualquer participação democrática da comunidade escolar, pouco eficientes em atender as necessidades curriculares e educacionais, sem qualquer critério científico social e educacional, nem transparência sobre as formulações e objetivos das ações adotadas. Além de excluir todo um processo de ensino-aprendizagem, o trabalho remoto exclui grande parte das relações interpessoais, elementos formativos cruciais dos educandos.

A pandemia do novo Coronavírus também tem aumentado o índice de evasão escolar entre estudantes mais pobres. (Idoeta, 2020) Isto é, estudantes que têm acesso precário ou nenhum acesso às redes de internet de qualidade estão sendo sistematicamente alijados do processo educacional, a ponto de relatarem preferir abandonar o ano letivo e recomeçá-lo no próximo ano. (Gagnani, 2020)

3. A Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica

A Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica vem sendo construída por trabalhadoras e trabalhadores da educação das redes públicas de ensino fluminense desde abril de 2020. Fruto da insatisfação com a implementação das atividades remotas nas redes de ensino, a Frente surgiu inicialmente como uma página de Facebook, EaD na Educação Básica é Exclusão, em 14 de abril de 2020, criada principalmente para denunciar

a exclusão digital e educacional do ensino remoto. A partir das denúncias, um grupo de educadores reuniu-se em reuniões e plenárias online, autoconvocadas, com pautas voltadas à discussão do ensino remoto, da exclusão digital e social na educação, do ensino híbrido e dos vários aspectos tocantes à educação na pandemia, desde assuntos trabalhistas dos educadores à segurança alimentar de alunos e responsáveis¹⁷.

Dessa forma, a Frente surge da necessidade de organização perante a desarticulação ou inação das entidades mais conhecidas da sociedade civil, a exemplo de sindicatos, associações de docentes, conselhos (de educação, de merenda, tutelar), partidos políticos, associações de pais e responsáveis, ONGs, entre tantas outras.

Composta por profissionais da educação de diversas redes públicas do Rio de Janeiro, dos três níveis da federação, e de universidades públicas como UFRJ e UFRRJ, além de responsáveis e estudantes, a Frente trabalha com denúncias, pedidos de informação a órgãos públicos, produção de mídia e material para conscientização sobre o ensino remoto, ações de solidariedade, formação de comitês de apoio mútuo, assistência em questões administrativas dos servidores, participação classista em atos de rua, entre outras atividades.

São dignas de nota as participações da Frente no ato dos entregadores de aplicativos por melhores condições de trabalho, no dia 1 de julho de 2020, no ato contra a reabertura de escolas e contra o ensino remoto, no dia 14 de julho de 2020, na Central do Brasil, e também no ato Ocupa Prefeitura, convocado por movimentos de responsáveis exigindo cestas básicas e cartões-alimentação¹⁸. O fato das reivindicações dos entregadores de aplicativos se relacionarem

¹⁷. As assembleias virtuais autoconvocadas foram francamente inspiradas nas assembleias autoconvocadas realizadas por trabalhadores da educação privada de São Paulo. Disponível em: <<https://www.facebook.com/avozrouca>>. Acesso em: 30/8/2020. No contexto paulista, a autoconvocação surge na esteira da pouca voz e participação que educadores vêm tendo em sua representação sindical, o Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP). Algo não muito distante acontece no Rio de Janeiro com relação ao Sepe-RJ, que, durante a pandemia, não realizou nenhuma assembleia geral – sua principal instância de decisão política – acerca do ensino remoto.

¹⁸. Disponível em: <<https://www.facebook.com/102950284722936/videos/283845572704463>>. Acesso em: 30/8/2020.

com as preocupações da Frente é revelador do processo de *uberização* e precarização lastreado no uso intensivo de tecnologias virtuais.

A Frente também elaborou um dossiê peticionado ao Ministério Público do Estado contendo uma série de denúncias relacionadas ao não acesso, acesso insuficiente, baixa adesão, exclusão digital e dificuldades variadas no acesso à plataforma digital¹⁹.

Entre as atividades de debate e conscientização, destacam-se o primeiro debate, no dia 18 de julho, sobre a exclusão educacional do ensino remoto, com participação da professora Anabelle Loivos (Faculdade de Educação/UFRJ), da psicóloga clínica Trícia Ataíde (Instituto de Assistência Social à Saúde Integral), e professoras da rede estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro²⁰; e o segundo debate, no dia 15 de agosto, sobre aspectos jurídicos da precarização do trabalho docente em tempos de pandemia, com a participação de Karina Mendonça, advogada do Sindicato dos Petroleiros do Rio de Janeiro (Sindipetro-RJ), e Júlio Canello, do Boechat e Wagner Advogados, na condição de assessoria jurídica da Associação de Docentes do Cefet/RJ (ADCEFET/RJ)²¹. Na atual conjuntura, ouvir especialistas e sanar as dúvidas da categoria, de responsáveis e estudantes se mostrou imprescindível como forma de dirimir confusões e articular respostas conjuntas em tempos inéditos e imprevisíveis.

Enquanto uma “frente de ação”, a Frente tenta não se restringir a seus próprios limites, levando, sempre que possível, suas discussões e acúmulos para outros espaços capazes de dar combate aos problemas da educação pública. Tendo isso em vista, seus membros também participam de fóruns de seus sindicatos, levando dados, informações e denúncias recolhidas, dando conta de ações tomadas e chamando à ação conjunta. Nesse sentido, a Frente buscou realizar um abaixo assinado pela convocação de Assembleia Geral

¹⁹. Os documentos da Frente são disponibilizados em sua pasta virtual, a exemplo do dossiê peticionado. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/156MX0Lrs3swY1RLTN-F4M53d0GwC1PZh7>>. Acesso em: 30/8/2020.

²⁰. “A verdadeira face da atividade remota”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/102950284722936/videos/772868830186055>>. Acesso em: 30/8/2020.

²¹. “A precarização do trabalho docente na pandemia: aspectos jurídicos”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/102950284722936/videos/736607290514361>>. Acesso em: 30/8/2020.

Extraordinária (AGE) do Sepe-RJ²², com o propósito de debater o trabalho docente e o ensino remoto na pandemia, sem sucesso, entretanto, em seu intuito de sensibilizar a direção do sindicato²³.

Diante da imposição do trabalho remoto, a Frente Contra o Ensino Remoto/EaD na Educação Básica propôs uma suspensão imediata do calendário letivo de 2020, a desvinculação do ano letivo do ano civil e a reorganização do calendário por ciclos de forma que os anos letivos de 2020 e 2021 sejam organizados ao longo do ano de 2021.

Conclusões

O avanço da privatização e do empresariamento da educação durante a pandemia evidenciou que a implementação do “ensino remoto” guarda íntima relação com a política que já vinha sendo adotada pelas redes estadual e municipais do Rio de Janeiro, não se tratando, portanto, de algo novo ou totalmente desconhecido. Por outro lado, há componentes novos e surpresas, devido à rapidez com que ações políticas foram tomadas e políticas públicas adotadas. As aulas começaram na primeira semana de fevereiro, o isolamento social no dia 16 de março e o ensino remoto foi implementado na rede estadual no dia 6 de abril.

Docentes e estudantes foram dormir, um dia, indo para a escola, e, no outro, acordaram em meio a um pesadelo sanitário, sendo obrigados a acessar uma plataforma digital à qual não haviam sido apresentados e sobre a qual nada puderam perguntar. Docentes

²². O estatuto do Sepe-RJ prevê hipótese de convocação de AGE mediante pedido de 1% de seus sindicalizados.

²³. Ao longo desse período, o Sepe-RJ chegou a realizar duas AGEs para optar pelo não retorno diante de ameaça de reabertura das escolas. As AGEs pouco se assemelharam às assembleias sindicais. Constituíram-se mais como referendos sobre uma greve em caso de retorno, direcionados à rede municipal e estadual de ensino (nos dias 30 de julho e 1 de agosto, respectivamente). Desse modo, não houve espaço para debates, propostas, críticas e informes vindos das bases, sendo ao fim votado em referendo por uma proposta da direção pela deflagração de uma “greve” pela vida, parcial e setorializada, na qual profissionais se absteriam do ensino presencial e manteriam as atividades remotas excludentes como forma de registrar a presença funcional. Não é preciso dizer que essa situação coloca a categoria numa posição vergonhosa tanto perante o corpo discente, quanto aos demais educadores que se veem obrigados a retornar ao trabalho presencial antes dos docentes e que com eles não podem contar para reivindicar a “greve pela vida”.

estão sendo descaradamente expropriados do próprio trabalho e estudantes escancaradamente excluídos de seu direito à educação, sem pudor nem responsabilização. Empresas de comunicação e de tecnologias digitais passaram a ter influência desmesurada em decisões governamentais sobre educação pública, ao mesmo tempo em que dados profissionais e pessoais são transferidos integralmente para essas empresas sem qualquer consulta prévia, sendo, enfim, transformados em mercadoria cujo valor de mercado sequer é acessível.

De que outra forma teríamos enfrentado esse tsunami senão construindo um instrumento de luta para nos defendermos dos ataques à nossa formação, ao nosso trabalho, ao ensino público, ao direito à educação, à saúde, à segurança alimentar?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIEL, T. Intermediários GAFAM e apropriações. Instituto EducaDigital, 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/9g1KroA9Ppo>>. Acesso em: 30/8/2020.

BENTOLILA, B.; PENA, F.; e SANTOS, C. de A. Educação e negacionismo: desafios e caminhos possíveis. Educação de Nova Iguaçu em Debate, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?v=1149292065453677&ref=watch_permalink>. Acesso em: 30/8/2020.

EDUCAÇÃO VIGIADA. *Pesquisa Educação Viglada*. 2020. Disponível em: <<https://educacaovigiada.org.br/>>. Acesso em: 30/8/2020.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 376, de 23 de março de 2020. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf>. Acesso em: 20/12/2020.

GRAGNANI, J. Coronavírus: alunos da rede pública planejam reprovar de propósito para aprender “de verdade” em 2021. In: *BBC News Brasil*. 10 ago. 2020. Disponível em: <<https://bbc.in/2Y2gl6X>>. Acesso em: 30/8/2020.

IDOETA, P. A. Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres. In: *BBC News Brasil*. 23 jul. 2020. Disponível em: <<http://gurl.li/8ljxR>>. Acesso em: 30/8/2020.

PONTES, C. Servidor do estado completa “aniversário” de seis anos sem reajuste. In: *Jornal Extra*. 21 jun. 2020. Disponível em: <<https://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/servidor-do-estado-completa-aniversario-de-seis-anos-sem-reajuste-rv1-1-24489653.html>>. Acesso em: 8/9/2020.

SEPE-RJ. *Boletim do Sepe*. 25 jun. 2019. Disponível em: <<http://www.se-perj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim3382>>. Acesso em: 9/9/2020.

SILVA, A. M. da. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

ZUBOFF, S. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. Londres: Profile Books, 2019.

Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação

Kátia Reis de Souza*

Gideon Borges dos Santos**

Guilhermina Luiza da Rocha***

Andréa Maria dos Santos Rodrigues****

Luciana Gomes*****

Eliana Guimarães Felix*****

Rosaldo Bezerra Peixoto*****

* Pesquisadora do Centro de Estudos da Saúde do trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh/ENSP-Fiocruz). Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP-Fiocruz). E-mail: katreis@ensp.fiocruz.br.

** Pesquisador do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh/ENSP-Fiocruz). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). E-mail: gidborgess@gmail.com.

*** Professora aposentada da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Especialista em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); ex-coordenadora geral do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ); atualmente é coordenadora pedagógica e presidente do Sindicato dos Professores de Macaé e Região (Sinpro-Macaé e Região); e coordenadora da Secretaria de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (Contee). E-mail: gluz1970@gmail.com.

**** Pesquisadora do grupo Sínteses do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh/ENSP-Fiocruz). Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP-Fiocruz). E-mail: andrearodriguesquintao@gmail.com.

***** Pesquisadora do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh/ENSP-Fiocruz). Doutora e pós-doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP-Fiocruz). E-mail: lucianagomes@ensp.fiocruz.br.

***** Pesquisadora do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh/ENSP-Fiocruz). Doutoranda em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP-Fiocruz). E-mail: elianafelix@ensp.fiocruz.br.

***** Professor aposentado da rede pública de educação do Rio de Janeiro. Especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretor do Sindicato dos Professores de Macaé e Região (Sinpro-Macaé e região). E-mail: vivareich2@gmail.com.

Introdução

E agora, que vamos fazer? perguntava entre lágrimas. Avisar as autoridades sanitárias, o ministério é o mais urgente, se se trata realmente duma pandemia é preciso tomar providências. Mas uma epidemia de cegueira é coisa que nunca se viu (...). Afasta-te, não te chegues a mim, posso contagiar-te.

José Saramago

O trecho do livro *Ensaio sobre a cegueira* (2008), de José Saramago, obra de ficção, nos inspira a problematizar, brevemente, questões alusivas ao atual contexto pandêmico e à situação de trabalhadores(as) no mundo submetidos às medidas de isolamento social e compelidos ao trabalho confinado na esfera doméstica, principalmente nas modalidades de teletrabalho e *home office*. No romance do escritor Nobel de literatura, fruto da imaginação, sobressai a ideia de uma epidemia de “cegueira” que podemos adotar como metáfora para o nosso tempo. E, de fato, em meio a uma pandemia, cujo vírus e seus acometimentos à saúde são desconhecidos, poderíamos afirmar que estamos vivenciando, também, um tipo de cegueira que envolve novas configurações da organização em sociedade, dentre as quais destaca-se o mundo do trabalho.

Ao lado das novas condições, as modalidades de trabalho se reconfiguram em situação de pandemia, possibilitando reunir velhos e novos riscos para a saúde dos trabalhadores. (Lacaz, 2005) Em termos concretos, o cenário de crise sanitária e política no Brasil, exacerbado com a pandemia do novo Coronavírus, além de aprofundar a desigualdade de acesso às formas de proteção social, como aposentadorias, reforçou antigos modos de exploração no trabalho por meio da intensificação da jornada laboral. Ademais, expandiu-se a precarização do trabalho como característica do capital mundial e como estratégia de dominação de trabalhadores, cujo traço marcante constitui-se sob ameaça permanente da perda do emprego. Graça Druck (2011) chama a atenção, ainda, para as formas de isolamento e perda de identidade coletiva, resultantes da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, condições que afetam

decisivamente a solidariedade de classe pela brutal concorrência existente entre os próprios trabalhadores.

O uso exacerbado de tecnologias digitais e a subtração de postos de trabalho, tal qual a situação de professoras e professores da rede particular de ensino, revelam um cenário de injunções sobre os novos modos de trabalho. Via de regra, os docentes não cessaram de trabalhar durante a pandemia, a despeito da suspensão das atividades escolares presencialmente, ao contrário, intensificaram suas jornadas adotando novas formas de trabalho, como aulas síncronas por plataformas de videoconferência e assíncronas por meio da gravação de vídeos.

Com o advento da pandemia, professores(as) passaram a utilizar ambientes de trabalho online, adaptando metodologias e práticas pedagógicas típicas das aulas presenciais (Oliveira, Corrêa e Morés, 2020), com pouco ou nenhum conhecimento a respeito do uso das novas tecnologias em ambientes virtuais formativos. Na maioria dos casos, eles recorreram a improvisos e adaptações da própria sala de casa para transformá-la em sala de aula. (Saraiva, Travesini e Lockmann, 2020) Em outras palavras, docentes desenvolvem atividades como um corpo se movimentando no escuro, tendo que sozinhos encontrar a luz num cenário que repentinamente perdeu clareza.

Ao que parece, a arte de ensinar experimenta uma espécie de aprender fazendo, no erro e acerto, do cotidiano solitário do trabalho remoto, uma artesanaria da prática que se transforma gradualmente em conhecimento ainda pouco formalizado e compartilhado. E, de fato, docentes estão submetidos extemporaneamente a um novo processo de trabalho, combinando aspectos da modalidade de teletrabalho com algumas características (de má qualidade) do ensino à distância, suscitando um novo e polêmico tipo de educação designada “ensino remoto”. Segundo José Antônio Moreira e Eliane Schlemmer (2020, p.8), a modalidade de educação chamada de “ensino remoto”, definida como “modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores(as) e estudantes, vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino”. A comunicação é predominantemente direcionada de um para

muitos, na qual o docente protagoniza a videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, em caráter emergencial, as presenças físicas de professores(as) e alunos(as) no espaço geográfico da sala de aula são substituídas por uma presença digital numa sala de aula virtual.

Não são poucas as especificidades do teletrabalho docente que podem trazer implicações negativas à saúde do trabalhador. De acordo com Kátia Reis de Souza et al. (2021), a reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professores(as) com relatos de vivências de sofrimento psíquico e sintomas de mal-estar, caracterizados por eles(as) como nervosismo, esgotamento mental, estresse, ansiedade, irritabilidade, depressão, medo, cansaço e perturbações do sono, como insônia ou sono que não é reparador. No entanto, de acordo com os mesmos autores, muitos são os fatores associados ao trabalho remoto que suscitam questionamentos e resistências em cenário de pandemia, e que podem ser interpretados como estratégias individuais e coletivas de defesa da saúde para se contrapor ao trabalho que adoecer e gera sofrimento. (Dejours, 2008) Interpreta-se, com Marilena Chaui (2012), que essas ações se constituem como parte da luta de classes e efetuam-se tanto por estratégias individuais, enfrentando a exploração e dominação no cotidiano, quanto em ações coletivas, como greves e movimentos de mobilização da categoria específicas do cenário de pandemia, como o movimento nacional Em Defesa da Vida.

Pretende-se nesse texto, portanto, problematizar modos de resistência individuais e coletivos desenvolvidos por professores(as) da rede particular de ensino de Macaé no contexto da pandemia, descrever estratégias sindicais do Sindicato dos Professores de Macaé (Sinpro-Macaé) no movimento ampliado de luta pela saúde e analisar as batalhas judiciais pelo retorno às aulas nesse cenário.

1. Abordagem teórico-metodológica

Adota-se como principal referência o aporte teórico-metodológico do campo da saúde do trabalhador, que pode ser definido, de forma ampla, como processos de conhecimento e intervenção em cenários de saúde-doença dos diversos grupos humanos em sua relação com o trabalho. (Minayo-Gomez, 2011) Nessa perspectiva, é central a concepção da determinação histórica e social do processo saúde-doença, procedente dos fundamentos da medicina social latino-americana, cujo aporte teórico estabelece relação entre saúde, práticas sociais de classe e formas de organização política na sociedade. Nessa vertente, a explicação da saúde dos diferentes segmentos de trabalhadores está estreitamente relacionada com a capacidade de organização política como sujeitos coletivos. (Laurell e Noriega, 1989; Lacaz, 1996)

Complementarmente, lançou-se mão de pressupostos dos estudos sindicais italianos. (Oddone et al., 2020) De acordo com esse enfoque, trabalhadores se constituem como sujeitos do saber e detentores da experiência a respeito da defesa da saúde no trabalho. A incorporação desse saber é decisiva para o desenvolvimento de ações de mudanças nos ambientes de trabalho, por meio da concepção da organização e dos processos de trabalho. Adotou-se como estratégia teórico-metodológica principal a abordagem denominada Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAP), semelhante àquela desenvolvida no âmbito do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas (Brito e Athayde, 2003), com o propósito principal de compreender e transformar as relações entre trabalho e saúde docente, reunindo pesquisadores(as) e trabalhadores(as) em processo conjunto de coanálise.

No tocante aos procedimentos de campo de estudo junto aos professores(as) da rede particular de Macaé, realizaram-se três reuniões de “oficinas em saúde e trabalho” durante os meses de julho e agosto, com a participação de doze professores(as) pertencentes ao Ensino Fundamental, sendo que a primeira oficina foi realizada com docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais (primeiro ao quinto ano), a segunda com docentes do Ensino Fundamental Anos Finais

(sexto ao nono ano) e a terceira com docentes do Ensino Médio. Os(as) professores(as) interessados(as) em participar da pesquisa se voluntariaram por meio de inscrição em endereço eletrônico do Sinpro-Macaé, após ampla divulgação do estudo em diversos meios de comunicação organizados pelo sindicato. Utilizou-se uma plataforma de videoconferência para realizar as oficinas que duraram em média duas horas (cada uma).

Oficinas são espaços virtuais onde trabalhadores e pesquisadores discutem temas de trabalho relacionados à saúde, pautados nos preceitos da investigação participativa (Brandão e Streck, 2006) e na pedagogia freireana (Freire, 1988), bem como nos fundamentos do campo da saúde do trabalhador, principalmente no modelo operário de conhecimento (Oddone et al., 2020) e na teoria de Gramsci (2006). Trata-se de um processo que, por meio do diálogo, possibilita produção de conhecimento e ação educativa com vistas ao fortalecimento dos coletivos de trabalho e à defesa da saúde. (Souza et al., 2020)

Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, quatro eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, na faixa de idade entre 27 e 54 anos, com os seguintes vínculos de trabalho: celetista, estatutário, com contrato de prestação de serviço e ainda aqueles(as) que possuem mais de um vínculo. No que tange à experiência, encontram-se no trabalho docente entre cinco e 25 anos de atuação na educação básica, e mais da metade trabalha somente na rede privada de educação. A carga horária formal de trabalho varia de 22 horas e 30 minutos até 44 horas semanais.

2. Caminhos das resistências do trabalho docente: defesa da saúde individual e coletiva

Organizou-se essa seção em duas partes, na primeira descrevem-se ações de caráter individual (ou em grupo) que professores(as) desenvolvem no dia a dia para se contrapor ao isolamento, à exploração, ao controle e ao sofrimento no trabalho. Quanto à segunda parte, relatam-se resistências e lutas coletivas, como a greve conduzida pelo Sinpro-Macaé, bem como o Movimento

Em Defesa da Vida sob a liderança de sindicatos locais e federações docentes estaduais e nacional.

2.1 A defesa da saúde por ações de resistências cotidianas no trabalho

O primeiro ponto a ser destacado diz respeito às ações para se contrapor às dificuldades dos docentes em lidar com tecnologias digitais, principalmente na realização das aulas síncronas e assíncronas. Durante as oficinas, sobressaíram relatos de professores(as) no que diz respeito, precisamente, à produção e edição de vídeos a serem postados em plataformas para os alunos na modalidade de aulas assíncronas. Sem dúvida, produzir videoaulas gravadas não se constitui em tarefa fácil ou trivial. Na visão dos(as) professores(as), trata-se de um processo complexo que exige formação específica e experiência, caracterizando-se pelas seguintes ações: seleção de conteúdo da aula, preparação de roteiro, arrumação de cenário, gravação, edição e postagem do vídeo. Nas falas dos docentes, saltou aos olhos o número de repetições de gravações até que se consiga um produto satisfatório a ser editado e submetido à supervisão da coordenação da escola para posterior postagem para os alunos.

No entanto, os docentes desenvolvem estratégias e formas criativas de driblar as adversidades do trabalho remoto como a edição de vídeos para aulas assíncronas. Diante das sucessivas cobranças e exigências por parte da coordenação escolar, mesmo frente às contestações dos docentes, professores(as) adotaram medidas emergenciais, como adquirir vídeos já produzidos por outros colegas e que circulam livremente na internet. Percebe-se que não há um espaço pedagógico coletivo destinado ao compartilhamento de conteúdos comuns entre professores(as). Conforme asseveram Raquel Oliveira, Ygor Corrêa e Andréia Morés (2020), não têm sido ofertados repositórios em plataformas tecnológicas de planos de aula, impossibilitando que docentes da mesma disciplina tenham acesso aos conteúdos e às atividades de aula já criados.

Foi comum a menção de docentes recorrerem à ajuda de filhos, parentes, amigos e colegas de escola para a produção das videoaulas. Pelos relatos, parece correto afirmar que principalmente professores(as) mais velhos apresentam dificuldades em usar aparatos tecnológicos digitais, configurando uma limitação geracional a ser superada com qualificação adequada (Souza et al., 2021), o que tem levado docentes a anteciparem a aposentadoria. Para Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009), trata-se de uma exclusão tecnológica de trabalhadores considerados pelo capital como idosos e descartáveis, sendo muito difícil, quando afastados ou dispensados, conseguirem reingresso no mundo do trabalho.

Do ponto de vista do processo saúde-doença, docentes destacaram problemas relacionados, especificamente, ao processo de edição de videoaulas com sintomas de saúde mental, como ansiedade e medo. Foi significativo o uso da expressão “fobia de câmera”, bem como relato de gagueira diante da imposição de se realizar filmagens. Além disso, existe a preocupação com a disseminação (ingovernável) dos vídeos no ciberespaço. Queixam-se do fato de suas aulas, síncronas e assíncronas, serem acompanhadas e assistidas não somente pelos alunos, mas também pelos familiares dos discentes (pais, avós, entre outros), bem como por público desconhecido, o que tem levado o sindicato a orientar os professores(as) quanto à autorização (ou não) para uso de imagem. (Sinpro-Macaé, 2020a)

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito à intensificação do trabalho docente, bem representativo pela expressão “professor não desliga”, usada por participantes das oficinas. O foco principal dos diálogos foi direcionado para o cansaço e desgaste docente em função de se estar disponível nos três turnos do dia para dirimir dúvidas de alunos. Na visão dos docentes, trata-se de uma exaustão devido, principalmente, à facilidade que os alunos possuem de comunicação com professores(as) por meio da internet, com destaque para o uso abusivo de WhatsApp. Segundo relatos, alguns docentes foram obrigados pela escola a aderirem ao uso dessa ferramenta, disponibilizando o número pessoal para a escola, alunos e familiares.

No que tange à saúde docente, autores como Daniel Mill e Fernando Rocha Fidalgo (2007), que analisam o teletrabalho de professores-tutores, mencionam riscos importantes a serem observados, a saber: perda de privacidade, isto é, o docente tem sua vida particular e o ambiente familiar expostos a interferências; sobrecarga de trabalho (não paga) decorrente da intensificação do trabalho e tripla jornada de trabalho. Docentes encontram-se disponíveis nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp, além da necessidade de planejar as atividades, enviá-las em formato digital, disponibilidade para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos. (Saraiva, Travesini e Lockmann, 2020)

Sem dúvida, as tecnologias digitais revolucionaram o acesso ao conhecimento, facilitando o trabalho docente, porém, o nível de exigência aumentou, sem promover a emancipação do trabalhador. Antunes e Braga (2009, p.233) apontam para o paradoxo da questão, isto é, existe uma dupla dimensão nas modalidades de teletrabalho, já que “oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza”. Fato é que o trabalho docente em ambientes virtuais e tecnológicos, antes somente na modalidade presencial, se complexificou e se degradou em situação de teletrabalho. E, de acordo com os mesmos autores, se o trabalho não oferece potencial emancipador, trabalhadores devem recusar e resistir ao labor que aliena e gera sofrimento.

Destarte, a mesma tecnologia que gera sobrecarga e mal-estar pode suscitar espaços de trocas de experiências entre os professores(as) que se organizam em grupos de WhatsApp de forma autônoma, independentes da direção escolar. Parece, assim, haver socialização e convivência nos espaços virtuais por iniciativa dos próprios professores(as). Fato é que o trabalho docente, em contexto pandêmico, caracteriza-se pelo isolamento, sendo importante que o(a) professor(a) se mantenha em contato com grupos de trabalho e que essa relação seja compreendida como essencial à organização e permanência dos coletivos do trabalho, além de fornecer suporte pedagógico e afetivo mútuo.

No decurso dos diálogos nas oficinas, ganhou destaque também a relação entre gênero e trabalho remoto. No que concerne,

especificamente, ao labor das professoras, chama a atenção as dificuldades enfrentadas para a conciliação entre espaço de trabalho e espaço doméstico. Na visão das docentes, não há limites entre as atribuições de docente e mãe, considerando, sobretudo, aquelas que têm filhos pequenos em idade escolar também submetidos às aulas de modo virtual, constituindo tripla responsabilidade, ou seja, ser mãe, professora e dona de casa. Antunes e Braga (2009) asseguram que, quando se mescla trabalho produtivo feminino com trabalho reprodutivo doméstico, aumenta-se a forma de exploração do contingente feminino. E a pandemia tem ampliado essa sobrecarga de trabalho entre as mulheres, como ressalta Rebecca Gordon (2020), uma vez que a maior permanência no espaço doméstico implica em aumento do trabalho de reprodução e de cuidados, os quais recaem sempre sobre elas. Um modo de resistir à dupla opressão (trabalho e casa) relatado pelas professoras foi a criação de grupos no WhatsApp sob diferentes denominações, como “grupo das maravilhosas”, uma alusão à heroína dos quadrinhos, como forma de valorização do trabalho feminino docente e das múltiplas características de ser mulher trabalhadora e mãe. Esses novos modos de resistências em grupos virtuais constituem-se como estratégia de defesa coletiva, mas ainda pouco analisados do ponto de vista da saúde.

2.2 A defesa da saúde por ações coletivas em ambientes virtuais: a greve do Sinpro-Macaé e o Movimento Em Defesa da Vida no Brasil

Novas formas de resistência e de contestação política foram evidenciadas em contexto de pandemia por parte das organizações docentes. O isolamento social imposto pela contenção do novo Coronavírus revelou modalidades de ação coletiva que se fortaleceram ao longo deste período e foram realizadas exclusivamente em ambiente virtual. O modo de fazer greve, que tradicionalmente envolvia procedimentos presenciais na sua execução, como realização de assembleias, participações do coletivo em reuniões, formação de comissões e rodadas de negociações, foi transportado para o universo digital. Neste novo cenário, os sindicatos se organizaram

e promoveram a construção, mobilização e divulgação da greve, integralmente migradas para os meios de comunicação e interação digital, ancorados por aplicativos como Facebook, Instagram, WhatsApp e outras redes sociais. (Souza et al., 2021)

A potência das ferramentas digitais utilizadas pelos movimentos sindicais como meio de organizar e comunicar ampla e rapidamente uma agenda de lutas e tomadas de decisões já são estratégias virtuais conhecidas para mobilização, com maior vigor no Brasil desde as jornadas de junho de 2013, que explicitam essa forma de inteligência coletiva e pedagógica em prol da luta social. (Silveira, Menezes e Fonseca, 2019)

Um exemplo é a greve virtual empreendida desde 15 de junho do corrente ano, pelo Sinpro-Macaé, no contexto de pandemia e isolamento social. O estopim da greve deveu-se à insistência das escolas empregadoras em não regularizar salários e propor descontos na hora-aula dos docentes, além de reduzir a carga horária de trabalho, devido ao isolamento social, o que é proibido pela Constituição Federal, salvo em negociação coletiva, o que não ocorreu. (Sinpro-Macaé, 2020b) Do ponto de vista dos direitos dos trabalhadores, a Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (Contee, 2020) ressalta que certas escolas da rede privada se valem da crise sanitária provocada pela Covid-19 para justificar demissões, reduções de salários e de carga horária. (Souza et al., 2020) Como desdobramento do movimento de greve do Sinpro-Macaé, ocorreram demissões das lideranças docentes. Em contrapartida, ações judiciais empreendidas pelo sindicato restituíram os professores(as), que sofreram perseguição, aos seus antigos postos de trabalho.

É neste contexto político e de crise sanitária que o movimento sindical vem buscando saídas e novas formas de fortalecimento da luta pela saúde lançando mão de tecnologias digitais e de pesquisas para a consolidação da contra-hegemonia social, como na aceitação de Gramsci (2006), ou seja, afirmando direitos e fortalecendo os coletivos de trabalho.

Um exemplo são as pesquisas em andamento a respeito do trabalho e saúde docente realizadas, respectivamente, pela Contee

e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em conjunto com o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFGM) e pelo Sinpro-Macaé e o Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Quanto ao primeiro estudo, ocorreu em junho de 2020 e envolveu 15.654 professores(as) das redes públicas da educação básica. Esse estudo buscou conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente. Entre outros aspectos, a pesquisa mostra problemas já conhecidos que envolvem a educação básica pública do país, tais como precariedade de infraestrutura, ausência de profissionais em número suficiente, falta de suporte das redes de ensino, problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias, além da conhecida falta de formação de professores(as) para o desenvolvimento das atividades remotas. Todos esses problemas pesam como evidências da fragilidade do argumento de retorno às atividades escolares antes da produção da vacina. Já o estudo entre o Sinpro-Macaé e o Cesteh/Fiocruz, ainda em andamento, intenciona conhecer as novas exigências do fazer docente em situação de trabalho remoto, bem como formas de resistências para a defesa coletiva da saúde, tendo este texto como um de seus frutos.

Nesse sentido, durante o final do mês de junho um grupo de lideranças sindicais, de escolas públicas e privadas, reuniu-se com representantes de universidades, estudantes e associações docentes, de funcionários e de mães e formaram o Movimento e o Comitê Em Defesa da Vida, elaboraram e divulgaram um documento intitulado “Defender a vida na pandemia: por que não é hora de voltar” (Sintufrj, 2020), contendo sessenta assinaturas iniciais de entidades sindicais e movimentos sociais. O conteúdo do documento toma por base, principalmente, as orientações e pareceres da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020) e a nota técnica da Fiocruz (2020). O ponto alto do Movimento Em Defesa da Vida foi a realização de duas plenárias virtuais, a primeira sob o título “Em Defesa da Vida: quando e como retornar às aulas presenciais”, que ocorreu no dia 13/6/20, e a segunda denominada “II Plenária Virtual em

Defesa da Vida: retorno às aulas é arriscar vidas”, realizada no dia 4/7/20. Ademais, foram realizadas assembleias sindicais virtuais, como aquelas convocadas pelo Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-RJ) (2020), com a participação de mais de quinhentos professores(as), dos quais mais de 90% dos presentes votaram a favor da greve pela vida, dizendo não ao retorno às aulas presenciais. E, ainda, a Assembleia Geral Virtual Unificada dos Professores(as) da Rede Privada de Macaé e Região, ocorrida no dia 8/8/20 sob o título de convocação “Em Defesa da Vida: retorno das aulas, como e quando?”. (Sinpro-Macaé, 2020c)

Com o slogan “em defesa da vida”, ocorre um amplo movimento nas redes e mídias sociais, alcançando grande adesão da base da categoria docente. Assim, a saúde do trabalhador também ganhou destaque e são realizadas lives específicas, como a ocorrida em 3/9/2020 sob o título “O trabalho e a saúde dos professor(a)s com o uso intensivo das plataformas digitais de ensino”, organizada pela Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (Feteerj).

A Feteerj (2020) também publicou manifesto “em defesa da vida e contra a reabertura das atividades presenciais em escolas”, bem como a aprovação de greve unificada até que se tenha assegurado pelas autoridades sanitárias e acadêmicas um cenário favorável ao retorno das atividades letivas presenciais.

E, diferentemente da suspensão das aulas presenciais no início da pandemia, a retomada da “normalidade” das atividades escolares está se apresentando como uma das decisões mais longas e difíceis a serem tomadas pelos governos estadual e municipal, proprietários de escolas particulares, sindicatos de professores(as) e trabalhadores da educação, alunos, pais, e sociedade em geral. São várias indagações e incertezas que nos colocam, novamente, como no início deste texto, a afirmar a cegueira como metáfora do nosso tempo. São muitas perguntas sem respostas: trata-se do melhor momento para o retorno, considerando as elevadas taxas de circulação do vírus e a alta prevalência de internações e mortes devido a doença? Como garantir as condições sanitárias adequadas para alunos e professores(as) no trajeto e nos locais de trabalho? E a situação

financeira das escolas particulares, o desemprego dos trabalhadores da educação, a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o aprendizado dos conteúdos escolares, a terrível desigualdade social no acesso à educação, a saúde mental de crianças e adolescentes confinados... Enfim, a lista de problemas relacionados ao retorno às aulas é longa, complexa e as soluções ainda precisam ser construídas.

Na análise da Contee (2020), alguns protocolos e legislações, que preveem o retorno às aulas presenciais, mostram insensatez, já que desprezam o despreparo dos estabelecimentos escolares em receber estudantes e profissionais da educação nesse momento pandêmico, ignorando o risco iminente das diferentes formas de contágio da Covid-19. Chama a atenção, ainda, o fato de eximirem os gestores públicos das responsabilidades civis, criminais e administrativas em caso de mortes nas escolas. Querem que as famílias se responsabilizem pelas resoluções políticas e suas inconsequentes ações e omissões.

O fato é que temos presenciado quase que diariamente uma sucessão de decisões judiciais contraditórias nos tribunais a respeito desses temas, como podemos observar através dos noticiários. Em 10 de setembro, a Justiça do Rio de Janeiro, por meio da Vara do Trabalho, proibiu a volta das escolas particulares no Rio. (Grellet, 2020) Três dias após a decisão, o Tribunal Regional do Trabalho autorizou o retorno às atividades escolares das instituições particulares. (G1-RJ, 2020) No dia 15 do mesmo mês, é noticiado que desembargador do Tribunal de Justiça do Rio manteve a proibição de volta às aulas na rede particular de ensino. (Migalhas, 2020) Em 21 de setembro, é noticiado que o Colégio Militar manteve aulas com professores(as) militares, no entanto, docentes civis não podiam lecionar, por conta de uma decisão judicial. (G1-RJ, 2020) Já no dia 25 de setembro, o novo secretário estadual de educação anunciou que pediria adiamento do retorno às aulas no Rio de Janeiro, sob o argumento de que essa decisão depende de uma ação conjunta entre Ministério Público, Defensoria, Tribunal e Secretaria de Saúde. (Ávila, 2020)

São sentenças que determinam o funcionamento das escolas particulares, ao passo que isentam as escolas públicas da mesma

obrigatoriedade; são docentes militares obrigados a trabalhar nas escolas, mas professores(as) civis estariam dispensados(as). Em síntese, o adágio popular “cada juiz, uma sentença” não apenas revelou-se uma verdade que domina as decisões judiciais, como tem mostrado as fragilidades desse processo, reduzido a uma questão de natureza hermenêutica. Ocorre que, a despeito do texto da lei ser passível de interpretação, esse festival de decisões contraditórias, além de pôr em relevo uma insegurança jurídica, no afã de proteger direitos individuais, desconsidera, ao nosso ver, questões de interesses difusos e da ordem do comum, como é o caso do retorno às aulas, sendo vitoriosa a parte que melhor construir peças jurídicas apoiadas nas leis vigentes. Em uma sociedade capitalista, na qual a “única coisa que as pessoas têm em comum são seus interesses privados” (Arendt, 2000, p.79), prevalecem os interesses de grupos em disputas que reconhecem no judiciário o campo possível capaz de assegurar uma “solução” para litígios que também expressam evidentemente uma luta de classes, para além das disputas existentes no atual processo de trabalho docente.

Considerações finais

Em termos concretos, o processo de trabalho de professores(as) em situação de trabalho remoto ou teletrabalho configura-se por exploração, antagonismos e conflitos. Daí decorre que os trabalhadores venham a desenvolver formas de resistência contra sua própria condição, tanto na rotina do cotidiano, como nas ações coletivas da classe docente, que se manifestam na astúcia e na “mão rebelde do trabalho”. (Laurell e Noriega, 1989, p.104)

E, frente a tantas incertezas e temores suscitados pelo caos pandêmico, paradoxalmente, a saúde voltou a ocupar o centro dos debates entre trabalhadores e suas organizações, recrudescendo também o tema da saúde dos trabalhadores, exigindo dos sindicatos novas formas de resistência às adversidades impostas ao trabalho docente no contexto atual. De fato, a saúde ganhou contornos mais complexos, não apenas pelas condições sanitárias não estarem asseguradas a toda a população, mas pela ameaça a todos os setores da

sociedade que essa situação de vulnerabilidade criou. Dessa maneira, a necessidade de assegurar a vida, a dignidade e a saúde de todos entra na agenda do Poder Judiciário porque boa parte da população brasileira encontra-se à margem dele, deixando de usufruir de um direito que é básico. No entanto, o tema deveria fazer parte da política por tratar-se de uma questão comum que afeta a todos nós.

Embora o retorno às aulas tenha importância econômica, social, ideológica, política, psicológica e, pelo visto, como observamos aqui reiteradamente, jurídica, é, antes de tudo, um tema de saúde pública e, portanto, comum a toda a sociedade e não apenas do interesse de grupos antagônicos. O perigo à saúde dos trabalhadores da educação, das crianças e adolescentes em idade escolar, além dos demais trabalhadores(as) que frequentam as escolas e da sociedade em geral é o principal risco a ser observado em qualquer decisão de retorno às aulas, apesar da convocação do novo secretário estadual de saúde para debater o assunto ignorar esses segmentos. O que se vê é uma imensa maioria de indivíduos completamente capturados pelos seus próprios interesses, sendo a sobrevivência o principal deles, afastando-se cada vez mais o debate dos assuntos que afetam toda a sociedade, debate esse que o próprio poder público tem se negado a promover. O retorno às aulas é do interesse de todos os cidadãos, devendo, portanto, ser amplamente debatido com a sociedade.

Por fim, pondera-se que os(as) docentes estão na linha de frente da educação em contexto de pandemia, sofrendo as consequências da nova e precarizada modalidade de trabalho, com efeitos à saúde ainda por serem conhecidos, mas com resistências, individuais, grupais e coletivas bem representadas, simbolicamente, pelo Movimento Em Defesa da Vida, o qual contribui para o recrudescimento do tema trabalho e saúde docente junto as suas entidades sindicais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. e BRAGA, R. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ÁVILA, E. Comte Bittencourt é o novo secretário de Educação do RJ; ele vai pedir para adiar retorno às aulas na rede estadual. In: *O Globo*. 25 set. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edimilson-avila/post/2020/09/25/novo-secretario-de-educacao-do-rj-vai-pedir-para-adiar-retorno-as-escolas-da-rede-estadual.ghtml>>. Acesso em: 1/8/2020.

BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. (Orgs.) *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRITO, J. e ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista da atividade. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.2, Rio de Janeiro, 2003, p.239-265.

CHAUÍ, M. Sobre o direito à preguiça. In: NOVAES, A. *Mutações: elogio à preguiça*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2012, p.77-105.

CONTEE. Assembleia histórica aprova, por ampla maioria, greve pela vida. 2020. Disponível em: <<https://contee.org.br/assembleia-historica-aprova-por-ampla-maioria-greve-pela-vida/>>. Acesso em: 28/9/2020.

DEJOURS, C. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMANN, S. e SZNELWAR, L. I. (Orgs.) *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Editora Fiocruz, 2008, p.49-106.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências. In: *Cadernos CRH*, v.24, 2011, p.35-54.

FETEERJ. O trabalho e a saúde de professores(as) com uso intensivo das plataformas digitais de ensino. 3 set. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VAcTtH3CYY0>>. Acesso em: 28/9/2020.

FIOCRUZ. Documento sobre retorno às atividades escolares no Município do Rio de Janeiro em vigência da pandemia Covid-19. 29 jun. 2020. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/faa8070432df159d904c45620d4a491f8fbcecf3.PDF>>. Acesso em: 1/6/2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

G1-RJ. Justiça autoriza retorno das aulas presenciais em escolas particulares do Rio a partir desta quinta-feira. 30 set. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/09/30/justica-autoriza-retorno-das-aulas-em-escolas-particulares-do-rio-nesta-quinta-feira.ghml>>. Acesso em: 2/10/2020.

GORDON, R. O futuro pode ser feminino, mas a pandemia é patriarcal. In: ROQUETA, M. et al. (Orgs.) *Coronavírus, gênero e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020, p.27-35.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRELLET, F. Justiça proíbe volta às aulas nas escolas particulares do RJ. 10 set. 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/justica-proibe-volta-as-aulas-nas-escolas-particulares-do-rj,6891faafb91ffd3f04f7cf528aa5d391ikh1yuoe.html>>. Acesso em: 1/10/2020.

LACAZ, F. A. C. *Saúde do trabalhador: um estudo sobre as formações discursivas da academia, dos serviços e do movimento sindical*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. Saúde do trabalhador: novas-velhas questões. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, v.10, n.4, Rio de Janeiro, 2005, p.797-807.

LAURELL, A.C. e NORIEGA, M. *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MIGALHAS. Desembargador proíbe reabertura de escolas privadas no RJ. 7 ago. 2020. Disponível em: <<https://migalhas.uol.com.br/quentes/331754/desembargador-proibe-reabertura-de-escolas-privadas-no-rj>>. Acesso em: 1/10/2020.

MILL, D. e FIDALGO, F. R. Trabalho coletivo e coletivo de trabalho na educação a distância virtual: organização social e técnica dos trabalhadores na idade média. In: *Revista Trabalho e Educação*, v.16, n.1, 2007, p.75-98.

MINAYO-GOMEZ, C. Campo da saúde do trabalhador: trajetória, configuração e transformações. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.) *Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011, p.23-34.

MOREIRA, J. A. e SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. In: *Revista UFG*, v.20, 2020, p.1-35.

ODDONE, I. et al. Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. In: SOUZA, K. R.; MASSON, L.; BONFATTI, R. J.; e SANTOS, G. B. (Orgs.) *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec, 2020, p.21-142.

OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; e MORES, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. In: *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, v.5, Itapetininga, 2020, p.1-18.

OMS. Estratégias de vigilância para infecção humana com o vírus Covid-19: orientação provisória. 10 maio 2020. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/332093>>. Acesso em: 5/10/2020.

SARAIVA, K.; TRAVESINI, C.; e LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. In: *Práxis Educativa*, v.15, Ponta Grossa, 2020, p.1-24. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 30/9/2020.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVEIRA, C. T. J.; MENEZES, C. S.; e FONSECA, N. C. Tensões criativas e inovações táticas no movimento sindical urbano: os casos dos teleoperadores e dos rodoviários no Rio de Janeiro. In: *Cadernos Metrópoles*, v.21, n.46, São Paulo, 2019, p.929-950.

SINPRO-MACAÉ. Direito de imagem do professor no trabalho remoto. 8 jul. 2020a. Disponível em: <<http://sinpromacae.com.br/direito-de-imagem-do-professor-no-trabalho-remoto/>>. Acesso em: 8/7/2020.

_____. Docentes rejeitam acordo e mantêm estado de greve. 13 jul. 2020b. Disponível em: <<http://www.sinpromacae.com.br/docentes-rejeitam-acordo-e-mantem-estado-de-greve/>>. Acesso em: 17/7/2020.

_____. Em defesa da vida: retorno das aulas, como e quando? 5 ago. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h_THrp37jxg&feature=youtu.be>. Acesso em: 28/9/2020.

SINPRO-RJ. Assembleia histórica aprova, por ampla maioria, greve pela vida. 4 jul. 2020. Disponível em: <<https://site.sinpro-rio.org.br/assembleia-unificada-delibera-pelo-nao-retorno-a-escola/>>. Acesso em: 28/9/2020.

SINTUFRJ. Defender a vida na pandemia: por que não é hora de voltar. 29 jun. 2020. Disponível em: <<https://sintufrj.org.br/wp-content/uploads/2020/06/DEFENDER-A-VIDA-NA-PANDEMIA.pdf>>. Acesso em: 28/9/2020.

SOUZA, K. R. de et al. Oficinas em saúde do trabalhador: ação educativa e produção dialógica de conhecimento sobre trabalho docente em universidade pública. In: *Rev. Bras. Saúde Ocup*, v.45, 2020, p.1-9.

SOUZA, K. R. de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v.19, 2021, p.1-14.

O Colégio Pedro II sob fogo cruzado na crise da pandemia

Luiza Rabelo Colombo*

Desde meados de março, os trabalhadores no Brasil estão sendo massacrados com a combinação da crise estrutural do capitalismo, da pandemia do Coronavírus e de uma governabilidade negacionista, ultraconservadora e autocrática. A conjuntura evidencia, mais uma vez, que os caminhos burgueses de saída para a crise econômica, política, ambiental, social e sanitária no mundo e no Brasil encontram-se no âmbito das desigualdades produzidas intrinsecamente pelo capitalismo e, conseqüentemente, do acirramento da luta de classes. A tentativa de recomposição burguesa em curso revela conflitos internos que se contorcem na esfera de “um novo *New Deal*”, que tem envolvido ao mesmo tempo a ampliação das estratégias de salvar a economia de mercado e a escalada do fascismo através do discurso obscurantista e de medidas autocráticas¹.

Na contramão de quase todos os países, o negacionismo genocida do governo federal, desde o início da pandemia, permaneceu o mesmo até o presente momento, quando o crescimento exponencial de vítimas fatais da Covid-19 chega a mais de 140 mil pessoas (em meio a dados subnotificados e crescimento dos índices

* Docente do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II (CPII). Integra o Laboratório de Investigação Estado, Poder e Educação (Liepe-UFRRJ). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). E-mail: luiza.colombo@yahoo.com.br.

1. Ver: Davis, 2020.

de contágio na maioria dos estados, enquanto escrevo este texto). Sem qualquer tipo de política nacional para a reversão desse quadro, para a proteção da vida que envolvesse os investimentos necessários no Sistema Único de Saúde (SUS), trabalho e renda em valor necessário e acessível, distribuição de equipamentos de proteção individual para os profissionais da saúde e para o conjunto da população, e garantia de condições concretas para a realização do isolamento e distanciamento social, os trabalhadores foram sendo arrastados à morte pelo que tem sido chamado de “Estado suicidário”. (Safatle, 2020)

Nesse mesmo sentido, para Ricardo Antunes, esse contexto representa um intenso fogo cruzado para a classe trabalhadora:

Entre a *situação famélica* e a *contaminação virótica*, ambas empurrando para a *mortalidade* e a *letalidade*. Tal vilipêndio se acentua *ininterruptamente* pela autocracia de Bolsonaro e pela pragmática neoliberal primitiva e antissocial de Guedes. (Antunes, 2020, p.14)

Boicotando as iniciativas estaduais e municipais que seguiram a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), o governo de Jair Bolsonaro e seus aliados têm tratado as mortes com completo desdém, consolidando o país como o epicentro do avanço da pandemia, agravando os riscos para toda a humanidade.

É nesse contexto da aviltante escalada exponencial do que vem sendo caracterizado como genocídio dos trabalhadores através da pandemia no cenário nacional, que as políticas seguiram o curso “normal” dos interesses da economia de mercado, de manutenção da expansão e acúmulo capitalista, o que incluiu a ofensiva do capital sobre a educação para a difusão e consolidação de uma “nova normalidade”.

Educação na pandemia e a chantagem do “ensino remoto emergencial”

Desde o dia 15 de março de 2020, as redes públicas e privadas de ensino, da educação infantil ao Ensino Superior, seguindo as orientações da OMS, suspenderam suas atividades presenciais como

medida necessária para conter o aumento do contágio e propagação do vírus, contrariando a política de morte de reabertura das escolas que passou a ser defendida pelo presidente e pelos dois ministros da educação deste período². Escolas e redes suspenderam todas as suas atividades acadêmicas por tempo indeterminado até que fosse possível retomar as atividades presencialmente, considerando que o momento de crise exigiria que as políticas e investimentos fossem voltados para medidas de proteção da vida nas dimensões da saúde física e emocional, o que também incluiria necessariamente a garantia da subsistência das famílias trabalhadoras mais vulneráveis – necessidades estas que passam longe da manutenção do calendário escolar.

Contudo, em meados de setembro de 2020, com o avanço das políticas negacionistas de reabertura do comércio e decorrente flexibilização do isolamento social, passamos a observar o crescimento da pressão política/midiática pela reabertura das escolas, estimulada abertamente pelo setor privado mesmo em meio ao aumento das mortes pela pandemia e às taxas crescentes de contágio na maioria dos estados do país. Os exemplos mais drásticos foram os estados do Amazonas e do Espírito Santo, que realizaram a reabertura das escolas. O primeiro chamou a atenção, pois após quinze dias de reabertura foram identificados 342 casos de professores infectados (G1-AM, 2020), confirmando os estudos científicos que apontavam que tal política agravaria o cenário da pandemia no estado. O segundo, chamou a atenção de todo o país pelo seu plano de reabertura, que continha protocolos de procedimentos para casos de morte, prevendo e assumindo abertamente o alto risco iminente para professores, estudantes e familiares³.

² Ver: Leher, 2020.

³ “Na página 65 do Plano de Retomada das Aulas Presenciais para a Educação Básica consta que ‘Havendo óbitos de alunos ou de profissionais da escola, e se for algo desejado pela comunidade escolar, o grupo pode organizar ritos de despedida, homenagens, memoriais, formas de expressão dos sentimentos acerca da situação e em relação à pessoa que faleceu, e ainda atentar para a construção de uma rede socioafetiva para os enlutados. Simbolizar a dor de alguma forma contribui para o processo de luto, lembrando sempre que cada um vive esse momento de uma maneira, como uma experiência pessoal e única e que, por isso, precisa ser respeitado’, diz o texto.” (*Esquerda Diário*, 2020)

Nesse processo de fechamento das escolas, a pretexto da pandemia, o chamado “ensino remoto emergencial”⁴ vem sendo implementado em todo o país de maneira autoritária, através da atuação do movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) em aliança com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir das orientações de organismos inter/transnacionais e multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Através de “chantagem” como estratégia de produção de consenso “para manter a hegemonia burguesa sobre conteúdos e métodos remotos de aprendizagem, tendo em vista viabilizar, de um só golpe, a subordinação das mentes e a expansão do mercado” (Fiera, Evangelista e Flores, 2020, p.26), professores, estudantes e familiares são responsabilizados por “assegurar a aprendizagem” aos “vulneráveis” em meio à pandemia. Como apontam Letícia Fiera, Olinda Evangelista e Renata Flores:

Criou-se uma cadeia social produtora de responsabilização: se o aluno não tiver dispositivos e conectividade, gestores e professores deverão fornecê-los; se as escolas não os tiverem, as parcerias com o setor privado os garantirão; de posse dos meios, o professor orientará e apoiará a aprendizagem dos alunos; se os professores não colaborarem, as escolas os controlarão; se os alunos não aprenderem, isso será verificado nas avaliações. Na cadeia de responsabilização, o diagnóstico dos alunos é pré-dado: são vulneráveis, pobres e a desigualdade social na qual vivem só será “mitigada” se tiverem acesso à formação escolar. Resulta da soma do “direito à aprendizagem” com a “mitigação das desigualdades” o lucro estratosférico das corporações, ainda não totalmente dimensionado.

⁴ Em referência à nota do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (Sindscope, 2020b), que aponta que os educadores do Colégio sabem que não é possível haver ensino nas interações remotas, a expressão que assumo no presente artigo é equivalente: por se tratarem, de fato, de interações remotas e não de ensino, a expressão “ensino remoto” será sempre acompanhada do uso de aspas.

(...) A síntese é simplista: se os vulneráveis estudarem não serão mais vulneráveis, logo o problema está na escola e não nas relações capitalistas de produção. O brocardo “todos” se desfaz para dar a ver os interesses burgueses que o vincam. (Fiera, Evangelista e Flores, 2020, p.25)

O “ensino remoto” – e posteriormente o “ensino híbrido” – aparece como “o único meio” para tal “mitigação”, atendendo aos interesses do mercado com a transferência do fundo público para o lucro de grandes empresas – com a ampliação da compra de produtos e serviços de plataformas, apostilas, aplicativos, entre outros –, o que se expressa especialmente nas cinco *big datas*: Google, Microsoft, Facebook, Apple e Amazon. Assim como no crescimento das *startups* de *edtechs* (tecnologia educacional) que hoje, no Brasil, já somam mais de setecentas.

Um exemplo emblemático dessa ofensiva é que uma dessas *startups*, a 2Be Live, foi criada por um dos donos do Ifood. Nada é mais explícito no cenário de crescimento da chamada “uberização do trabalho” na atual crise do capitalismo: os professores são transformados em entregadores e todo o processo educativo é resumido ao consumo desses produtos de “pronta-entrega” oferecidos através das plataformas. É o que Antunes (2020) descreve como “capitalismo de plataforma”, impulsionado e comandado pelas grandes corporações globais⁵.

Em pleno século XXI, com algoritmos, inteligência artificial, *internet das coisas*, *big data*, Indústria 4.0, 5G e tudo mais que temos deste arsenal informacional, enquanto as burguesias proprietárias e seus altos gestores acumulam enormidades incalculáveis de dinheiro e riqueza, há centenas de milhões que exercem modalidades de trabalho típicas de uma era de *servidão*. E isso se tiverem sorte, se forem contemplados com o *privilégio* de encontrar trabalho, alguma forma de *nova servidão*, padecendo das vicissitudes e

⁵ Ver: Antunes, 2018.

vilipêndios do que denominei *escravidão digital*. (Antunes, 2020, p.19)

O autor também aponta práticas que se converteram em laboratórios de experimentação, tais como o *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional, a Educação a Distância (EaD). Analisa que,

se esta realidade se expande como uma praga em tempos de “normalidade”, é evidente que neste período pandêmico o capital vem realizando vários experimentos que visam intensificar e potencializar, pós-pandemia, os mecanismos de exploração do trabalho nos mais diversos setores da economia. (Antunes, 2020, p.20)

Esse processo tem envolvido de maneira avassaladora, portanto, a precarização e a expropriação do trabalho docente. Provoca, ainda, mudanças profundas na autonomia do trabalho pedagógico das escolas, no que tange especialmente ao trabalho docente e ao protagonismo dos estudantes. Os professores são tratados não como intelectuais pesquisadores, produtores de conhecimento fruto do seu trabalho, mas, ao contrário, como colaboradores, entregadores, mediadores da implementação de programas de formação de habilidades e competências para o trabalho simples, através de materiais produzidos por essas empresas. Estas, por sua vez, são orientadas pelos interesses de mercado através de organismos multilaterais, tais como o BM e a OCDE, e representadas no Brasil pela frente empresarial (ou partido, como alguns pesquisadores têm caracterizado) TPE.

As políticas de controle do trabalho docente e a ofensiva a sua autonomia pedagógica, por outro lado, têm também origem em outros tentáculos já bem conhecidos nos últimos anos pelos estudantes e trabalhadores da educação. Através da ideologia do Escola Sem Partido (ESP), a frente de ação ideológica liberal-ultraconservadora vem implementando uma ampla agenda de políticas contidas numa contrarreforma educacional, em ofensiva crescente desde 2013 e intensificada de forma avassaladora no atual governo de Jair Bolsonaro e seus aliados.

Em estudo anterior (Colombo, 2018), foi possível analisar e identificar que essa frente atua no sentido de produzir consenso através da mistificação ideológica sobre o sentido de “ciência”, difundindo a irracionalidade em torno do projeto liberal-ultraconservador, criando a ideia de que as ciências (especialmente as humanas) estariam a serviço da ideologia comunista. Assim, espalhou um pânico moral e fortaleceu a ideia de que as escolas e universidades teriam um plano de destruir a família heterossexual e patriarcal (pilar do capitalismo) através da “ideologia de gênero”. Dentro dessa lógica, disseminou também que as escolas seriam palco de “doutrinação” marxista; assim, tornando as escolas e universidades seu principal alvo, buscando modificar a opinião pública em relação às funções da escola e dos professores.

Em última instância, a agenda da frente liberal-ultraconservadora na educação vem representar a tentativa de aniquilar a educação pública, ou em outra medida, ressignificá-la em todos os seus sentidos sócio-históricos. Para tal, essa frente passou a adotar e propagar uma agenda que envolve três principais políticas: a privatização da educação em todos os níveis de ensino através do sistema de *vouchers* e outras medidas; a militarização das escolas; e a educação domiciliar (ampliação das políticas de educação a distância). O que estamos vendo, a pretexto da pandemia, é justamente a tentativa de implementação permanente (travestida de emergencial) de toda a agenda dessa frente liberal-ultraconservadora para a educação⁶.

Entre suas estratégias de atuação, visando conformação de consensos, enquanto fortalecem igualmente a dimensão da coerção no âmbito da sociedade política, foram destacadas, nesse mesmo

⁶ É importante salientar que essa ampla frente liberal-ultraconservadora alinhada ao bolsonarismo é caracterizada pelo conservadorismo liberal expresso na guerra cultural neofascista, que cresce no mundo sob o manejo discursivo da irracionalidade e do negacionismo em relação às ciências. Observa-se a utilização do negacionismo, o “apagamento do real”, como estratégia na escalada do fascismo no Brasil. Tal estratégia de penetração na sociedade civil e política também é calcada no contorno moral advindo das igrejas de bases fundamentalistas, especialmente através da atuação das evangélicas, representadas, no caso do Ministério da Educação, pelos sucessivos ministros Ricardo Vélez, Abraham Weintraub e o atual pastor da Igreja Presbiteriana, Milton Ribeiro; e no caso do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, pela ministra Damares Alves, pastora da Igreja Batista da Lagoinha. Dessa forma, observa-se, além dos interesses de mercado propriamente ditos, forte atuação das igrejas, especialmente as de denominações neopentecostais, em apoio direto às políticas do governo federal.

estudo (Colombo, 2018), na sociedade civil: a aliança com igrejas e organizações fundamentalistas cristãs; a associação direta a grupos e intelectuais orgânicos da extrema direita que surgiram no contexto ultraconservador e reacionário após as jornadas de junho de 2013 (e que mais tarde atuaram na articulação pró-*impeachment*); e a criação de grupos e associações vinculadas diretamente à ideologia “escola sem partido”. Na sociedade política, foram identificadas as seguintes ações:

- 1) Criação de legislações, como é o caso dos mais de 150 projetos de lei nas esferas municipal, estadual e federal, alcunhados pelas vertentes críticas de “Lei da Mordaca”; 2) Judicialização de disputas políticas institucionais, como é o caso de abertura de processos contra reitores e demais servidores docentes e técnicos de universidades e institutos federais e sindicatos; 3) Incentivo e promoção de ações de vigilância, controle e denúncia de docentes e demais servidores públicos através de filmagens em sala de aula e intervenções sobre materiais didáticos utilizados que contrariam a liberdade de cátedra prevista na Constituição, além da utilização das notificações extrajudiciais padronizadas como instrumento de intimidação e ameaça aos docentes; 4) Consolidação de “bancada” de políticos eleitos que vêm defendendo o seu projeto educacional. Assim, o caráter de consolidação de parcerias também se desenvolve tanto para a implementação de suas políticas como para fortalecer-se nesta esfera de poder. (Colombo, 2018, p.145-146)

Todas essas estratégias de atuação na sociedade civil e na sociedade política, no âmbito do que Antonio Gramsci (2000 e 2011) caracterizou como “Estado ampliado”, são identificadas a partir de 2016 e, especialmente no contexto da pandemia, no fogo cruzado que assolou e ainda assola o CPII. Em 2020, como veremos a seguir, o colégio consolidou-se como palco de ataques e resistências à implementação do “ensino remoto”, o que nos levou a olhar de forma

atenta para essa instituição que é reconhecidamente uma grande referência no cenário da educação pública brasileira.

O caso do Colégio Pedro II⁷

O CPII passou a ser um destacado alvo da atuação de diferentes aparelhos privados de hegemonia (APH) dos representantes de interesses obscurantistas e do mercado da educação, através de diversas estratégias – especialmente de caráter jurídico e midiático – desde que a comunidade escolar não sucumbiu à “chantagem” e não adotou o “ensino remoto” como saída para a educação escolar, seguindo outro caminho de trabalho não excludente, pautado em seus próprios princípios político-pedagógicos.

Com o início da pandemia no Brasil, as atividades acadêmicas foram suspensas no dia 16 de março, assim como todas as atividades administrativas consideradas “não essenciais”, e a instituição seguiu funcionando através do regime de trabalho remoto. No dia 18 de março, a Reitoria emitiu uma nota à comunidade escolar “sobre documentos ministeriais exarados pelo MEC quanto às práticas de Educação a Distância (EaD) durante o período de suspensão das atividades escolares”. (CPII, 2020a) Nela, foi marcado o posicionamento contrário à EaD, reconhecendo, dentre outras problemáticas, que: muitos estudantes não possuem acesso a computadores e à internet em seus lares; os estudantes atendidos pelos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) necessitam de atendimentos específicos; as atividades práticas são essenciais na formação acadêmica, incluindo as aulas nos diversos laboratórios, visitas pedagógicas e técnicas⁸. (CPII, 2020a)

⁷. É oportuno evidenciar ao leitor que, para a escrita desta seção, as informações e análises que seguem são fruto dos “lugares” que ocupo enquanto docente do CPII. Dentre esses “lugares”, destaco especialmente minha participação enquanto conselheira representante docente no Conselho Superior (Consup), desde junho de 2019, membro do Grupo de Trabalho Cenários e Protocolos Pós-Pandemia e membro do comitê de solidariedade do Sindscope, que possibilitaram o olhar minucioso, de “testemunha ocular”, em relação aos debates, disputas, encaminhamentos e ações no sentido do que foi produzido “de fora para dentro” e “de dentro para fora” no contexto do Colégio.

⁸. Posteriormente, o Comitê de Urgência, criado pela Reitoria, encaminhou a continuidade dos cursos da pós-graduação através de aulas remotas/EaD. Tal decisão foi implementada sem que fosse debatida e aprovada pelo Consup.

Ainda sobre os aspectos pedagógicos, em diversas reuniões do Consup e nas assembleias do Sindscope, foi debatido como o “ensino remoto” não é compatível com as necessidades da educação básica. Os debates consideraram que o “ensino remoto” na educação básica é um processo de exclusão do direito à educação, pois os docentes não têm como ensinar e tampouco garantir a aprendizagem dos estudantes sob tais condições. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, tendo em vista a dependência da mediação de um adulto para a realização de qualquer atividade remota, destacou-se que é para as costas das famílias trabalhadoras, especialmente para as das mulheres mães, que tem sido transferida de maneira cruel a responsabilidade de prover os recursos e a realização de atividades remotas no ambiente doméstico – funcionando como um laboratório de experimentação da educação domiciliar, implementada de forma compulsória.

Sobre a impossibilidade de acesso ao “ensino remoto”/EaD, o posicionamento da Reitoria foi ao encontro dos anseios da comunidade escolar, referentes, especialmente, à iminente exclusão do direito à educação de grande parte dos estudantes pelos mais diversos motivos, como a falta de acesso à internet e a dispositivos adequados, mas também por questões estruturais que envolvem moradia, saneamento básico, saúde emocional, ambiente adequado de estudo, entre outros fatores que não poderiam ser sanados “apenas” pela escola. Segundo os dados sobre o perfil discente do colégio, antes da pandemia mais de 30% dos alunos encontravam-se na faixa de renda familiar de até um salário-mínimo e meio⁹. A função social da escola, prioritária no momento de profunda crise que atingiu frontalmente as famílias trabalhadoras, não seria garantir auxílio emergencial adequado e pautar distribuição da merenda? Não seria fortalecer as campanhas de solidariedade de classe, de apoio mútuo? Acolhimento e apoio emocional aos estudantes e seus responsáveis? E foi justamente nesse sentido que a comunidade escolar caminhou em defesa da educação pública e da sua função histórica no período de crise da pandemia.

⁹ Dados disponíveis em: <http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros>. Acesso em: 20/9/2020.

O Sindscope passou a se organizar remotamente e criou, a partir de iniciativa desencadeada pela base da categoria, acolhida pela direção e em parceria com a Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII), um comitê de solidariedade, denominado Corrente Solidária, a partir de 1º de abril. O comitê recebeu e apreciou pedidos de apoio financeiro a iniciativas comunitárias de combate à Covid-19 e sobrevivência em meio à pandemia, utilizando recursos de um fundo próprio do Sindscope e de contribuição mensal da ADCPII; também apoiou tais iniciativas através de ampla divulgação de seus materiais de campanha à base da categoria. Em balanço publicado após quatro meses, foi possível identificar o grande alcance dos trabalhos do comitê:

(...) foram beneficiados 58 movimentos comunitários, de diversas naturezas, tais como: movimentos de sem-teto; coletivos de Educação Popular, pré-vestibulares comunitários; grupos de comunidades de favela, quilombo, aldeia; espaços de acolhimento e autocuidado de e para mulheres; movimentos de luta e resistência afrodescendente; grupos culturais e esportivos. A abrangência territorial também é grande: mais de 20 bairros/comunidades, dentre os quais a maioria está entre os mais carentes. Além da cidade do Rio, mais seis municípios receberam apoio através de iniciativas locais. *A comunidade escolar também foi atendida com apoio aos comitês nos diversos campi e a grêmios estudantis. As iniciavas desses comitês locais levaram cestas básicas e pequenos valores a estudantes e suas famílias, bem como a trabalhadores terceirizados, sumariamente dispensados do serviço por uma das empresas contratadas pelo Colégio.* (Sindscope, 2020, p.3, grifos meus)

Institucionalmente, desde o início da suspensão das aulas, os *campi* passaram a realizar atividades de contato com os estudantes e seus responsáveis através das equipes pedagógicas e de diversos setores. Os blogs dos *campi* passaram a conter postagens regulares com propostas de atividades voltadas especialmente para o acolhimento

e apoio emocional, para todos os anos/série, através de abordagens geralmente interdisciplinares. Foram viabilizados dois editais de auxílio estudantil emergencial no valor de 400 reais (o primeiro com a previsão orçamentária da ordem de R\$ 692 mil e o segundo de R\$ 2,3 milhões)¹⁰ e um auxílio financeiro de inclusão digital no valor de 600 reais¹¹, visando a compra de um chip, um dispositivo e um pacote de dados para acesso à internet¹². Para os estudantes atendidos pelos NAPNEs foi viabilizado um “auxílio tecnologias assistivas e inclusão digital”. Cabe destacar que esse valor do auxílio de inclusão digital foi calculado tendo em vista um dispositivo de armazenamento de 8GB, conexão wi-fi ou 3G e memória RAM de 1GB, ou seja: dispositivos para que o estudante tenha acesso a informações e documentos, que não suportam aplicativos ou plataformas que consomem muitos dados, tais como as de videoconferências, por exemplo.

No sentido do planejamento coletivo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar (docentes, técnicos, estudantes e responsáveis), após a organização e normatização do trabalho remoto na instituição¹³ e debate com toda a comunidade, o Consup aprovou a Portaria nº 1.254, publicada em 2 de julho, “sobre as atividades acadêmicas não presenciais da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades” (CPPII, 2020b) para o ano de 2020. Dentre os artigos, destacam-se os que trataram da impossibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas “face à persistência de toda a problemática material e epistemológica” (artigo 1º), da garantia das 800h letivas presenciais em um futuro retorno

¹⁰. Dados disponíveis em: <[https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/10132-estudantes-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-podem-se-inscrever-para-receber-auxilio-financeiro-de-r\\$-600.html](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/10132-estudantes-em-situacao-de-vulnerabilidade-social-podem-se-inscrever-para-receber-auxilio-financeiro-de-r$-600.html)> e <https://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/10306-cpii-divulga-regras-da-2a-fase-do-auxilio-emergencial-estudantil.html>. Acesso em: 20/9/2020.

¹¹. Dados disponíveis em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/10319-cpii-abre-edital-para-auxilio-financeiro-inclusao-digital.html>. Acesso em: 20/9/2020. Um segundo auxílio de inclusão digital foi previsto para outubro de 2020.

¹². Para os estudantes da graduação também foi viabilizado um edital específico.

¹³. A Portaria nº 1.258/2020, que trata da regulamentação do trabalho remoto, no artigo 8, define que: “Enquanto perdurar a suspensão das atividades presenciais acadêmicas e administrativas, as ações realizadas remotamente por docentes não poderão, sob nenhum efeito, ser consideradas para o cômputo de dias letivos, cargas horárias dos cursos ou conteúdos ministrados na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades”. (CPPII, 2020c)

diante das condições sanitárias adequadas (artigo 2º) e da realização de atividades acadêmicas não presenciais com foco no apoio emocional e cognitivo dos estudantes através de meios possíveis para todos os estudantes (artigo 3º). No artigo 6º, ficou definido que a normatização e outros desdobramentos referentes às atividades acadêmicas não presenciais deveriam ser encaminhados pelo Grupo de Trabalho Central de Protocolos e Cenários Pós-Pandemia (GT Central), seguidos de apreciação pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Conepe), com posterior debate e aprovação pelo Consup.

Sendo assim, o GT Central, criado pelo Consup, teve em sua composição representantes de todos os segmentos da comunidade escolar¹⁴. Reuniu-se duas vezes por semana entre os meses de julho e setembro e, após muitos estudos, debates e embates (que foram encaminhados através de votações), produziu de forma democrática a normatização da Portaria nº 1.254, encaminhando: (1) que as atividades acadêmicas remotas não se configuram em “educação a distância” ou “ensino remoto” e não poderão ser contabilizadas como horas e dias letivos em 2020; (2) que as possíveis referências aos conteúdos curriculares deverão ser retomados integralmente de forma presencial no retorno das aulas quando houver condições sanitárias; (3) que o limite de planejamento e execução das atividades não presenciais de apoio emocional e cognitivo deveria ser os recursos oferecidos pelo auxílio de inclusão digital; (4) que os alunos concluintes do Ensino Médio Regular, Técnico Integrado e Proeja [Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos], excepcionalmente, poderão optar por realizar tais atividades para cômputo de horas letivas com a finalidade de antecipação do certificado de conclusão. Todas essas premissas (e muitas outras)

¹⁴. O GT Central teve em sua composição um representante e um suplente de cada GT Local dos quatorze *campi* e do Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo (compostos por todos os segmentos da comunidade), de cada segmento do Consup (docente, técnico, estudante, responsável e egresso), do Conselho de Dirigentes (Codir), do Conepe, do Conselho Departamental (Condepar), da Pró-Reitoria de Ensino e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, do Sindscope e da ADCPII. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/117-orgaos-colegiados/10304-grupo-de-trabalho-central-de-protocolos-e-cenarios-pos-pandemia.html>>. Acesso em: 20/9/2020.

foram apreciadas pelo Conepe e aprovadas pelo Consup, resultando em diversas portarias de normatização das atividades acadêmicas não presenciais. Posteriormente, o GT Central passou a tratar de cenários e protocolos para o retorno presencial, tendo em vista o grande trabalho para o planejamento de 2021 a partir de eixos de trabalho pedagógico, infraestrutura, questões sanitárias e saúde e apoio emocional.

Diante de todo esse trabalho – garantido especialmente pela ampla atuação dos servidores, estudantes e responsáveis nos conselhos superiores e em grupos de trabalho institucionais, representando os interesses e debates encaminhados pelas suas bases, e através da atuação do Sindscope, da ADCPII, dos grêmios estudantis e coletivos de familiares denunciando a farsa do “ensino remoto” e apontando caminhos justos para os estudantes e trabalhadores –, o CPII foi a todo momento alvo dos representantes dos interesses ultraconservadores e privatistas, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

A instituição já vinha sofrendo, especialmente a partir de 2016, sistemáticas investidas de intervenção por parte da sociedade civil e da sociedade política, no sentido da ideologia representada pelo ESP, com vistas à vigilância e ao controle político-ideológico do trabalho docente. Diversos trabalhos anteriores apontaram esse movimento. Em Colombo (2017), são identificados os ataques às pautas das desigualdades de gênero e diversidade sexual. A autora destaca, como exemplo, que uma portaria interna que aboliu a distinção de gênero nos uniformes escolares, a fim de assegurar a liberdade e proteger de qualquer forma de violência as diferentes identidades de gênero, gerou uma onda de manifestações de cunho lgbtfóbico e reacionário:

(...) tal reatividade aos avanços da agenda de gênero e diversidade no Colégio foi também manifestada em dois atos públicos “Em defesa da família, contra a ideologia de gênero e contra a invasão no Colégio Pedro II”, realizados no mês de outubro de 2016, na praia de Copacabana, no Rio de Janeiro. Ambos organizados pelo movimento “Mães Pelo Escola

Sem Partido” e também convocados pelo movimento “Geração Monarquia”, pelo cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Orani Tempesta, e pelo deputado federal Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Cristão). (Colombo, 2017, p.185)

Nesse mesmo período, também foi criado o grupo “Pais do Colégio Pedro II Contra a Ideologia de Gênero e Doutrinação dos Alunos”, que passou a atuar especialmente nas redes sociais. O perfil da página no Facebook, no período da pandemia, passou a publicar postagens contra a suspensão do calendário letivo e pela realização de aulas remotas. Em 2016, a estratégia de judicialização das disputas também foi adotada.

Denúncias no MPF a respeito de faixas com dizeres contrários à política do governo interino de Michel Temer, assinadas pelo Sindicato de Servidores do Colégio Pedro II, resultaram na “orientação” de retirada das mesmas, que foi prontamente acatada por quase todas as direções dos *campi*. (Colombo, 2017, p.185)

Esse caso se desdobrou em um outro processo de perseguição política por parte do Ministério Público Federal (MPF). Em estudo minucioso, Matheus Castro concluiu que o caso “pode ser entendido como a maior e mais organizada das ações do ESP ao longo de todo esse período” (Castro, 2019, p.410) e, que o processo, mesmo sendo arquivado pelo juiz pela

(...) inépcia das provas apresentadas (...) deixou sequelas, já que houve um desgaste, sobretudo promovido por amplos setores midiáticos e parlamentares, deste processo como se fosse uma condenação de fato. E cremos ter sido este o objetivo central, promover um ataque de ordem moral ao Colégio Pedro II (...). (Castro, 2019, p.438)

Nesse mesmo sentido, no contexto da pandemia, o MPF intimou, através de ofício remetido pelo mesmo procurador que abriu

o processo anterior, a Reitoria do colégio para prestar depoimento sobre a “demora para implementação do Ensino a Distância durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19)”. (MPF, 2020) Alguns responsáveis, identificados pela comunidade escolar pela sua já conhecida associação ao ESP, fizeram um abaixo-assinado que colheu as assinaturas de quatrocentos responsáveis (de um universo de mais de quinze mil alunos), acionaram o MPF e buscaram alianças na grande mídia.

Matérias em telejornais deturparam as deliberações do Colégio, pressionando pela adoção do “ensino remoto”. A realizada pelo programa RJTV, da TV Globo, em 29 de julho, utilizou como título “Colégio Pedro II anuncia volta pela internet”, declarando que “aulas online vão começar em setembro” (Dondossola, 2020), o que não era verdade. Outra matéria que gerou revolta na comunidade escolar foi a exibida pelo programa Fantástico, também da TV Globo, em 13 de setembro, que defendeu o retorno presencial das escolas no Brasil de forma combinada com o “ensino remoto”, o chamado “ensino híbrido”, e questionou o posicionamento do CPII na pandemia utilizando o argumento de que, ao não excluir os 30% dos estudantes que não têm acesso aos recursos digitais, os outros 70% é que estariam sendo excluídos. (G1-Fantástico, 2020)

Outro fato emblemático desencadeado por essa matéria foi a declaração do ministro da Educação, o pastor Milton Ribeiro, em audiência pública, criticando o CPII por ter tomado uma “decisão ideológica”, comparando a situação a um barco que está afundando e que, na ausência de coletes salva-vidas para 30%, deixa todos morrerem afogados. (Ferreira, 2020) A abordagem da matéria e a declaração do ministro geraram tanta indignação que os coletivos de responsáveis CPII Diverso e Democrático, Eu Defendo o CPII e Comissão de Mães, Pais e Responsáveis de Alunos – *Campi* São Cristóvão lançaram a campanha “Todo Aluno Importa”, apontando que “Inclusão não é atender aos 70% que têm acesso à internet, isso se chama manutenção das suas exclusividades. Inclusão é garantir que os 30% que não têm acesso digital possam ter a mesma oportunidade”. (Trecho retirado de material veiculado nas redes sociais)

Em análise sobre a perseguição política e criminalização do trabalho pedagógico institucional, Castro (2019) identifica um destacado papel da chamada “grande mídia”, através da observação de reportagens de diversos jornais e revistas, nesse mesmo período e a posteriori, quando passou a ser chamado de “o colégio dos absurdos”¹⁵. Diante de tamanha investida de diversos APHs e de todas essas estratégias voltadas especialmente para o CPII, o autor conclui que:

O Colégio Pedro II se converte no alvo perfeito para dar publicidade ao Escola Sem Partido e aos seus militantes, pois, é um dos colégios mais antigos, e, com certeza, a instituição educacional básica pública de maior reconhecimento. A relação é bastante evidente: se o CPII, enquanto instituição de educação pública, for desmoralizado, deslegitimado para a população, *tornar-se-á difícil a defesa da educação pública como um todo*. A cruzada contra o Colégio possui grande investimento por parte do Escola Sem Partido, grande envolvimento midiático, parlamentar, e também com apoiadores no âmbito judiciário, como observamos na análise do processo movido pelo MPF. (...) Isso faz com que, mesmo com a posterior derrota no nível da justiça, o movimento conseguisse um dos seus principais objetivos, alcançar uma exposição considerável, gerar um fato político em tempos de *fake news*, e desgastar servidores e alunos, além da imagem institucional, não à toa é o “colégio dos absurdos”. (Castro, 2019, p.466, grifos meus)

Nesse sentido, a pressão exercida por APHs de cunho liberal-social (representado pelo TPE) conjuntamente aos de cunho liberal-ultraconservador (representados pela ideologia do ESP),

¹⁵ Essa expressão para tratar do Colégio foi cunhada pela *Revista Isto É*, em matéria com esse título, em 2016. Disponível em: <<https://istoe.com.br/colégio-pedro-ii-o-colegio-dos-absurdos/>>. Ao visualizá-la em 20/9/2020, notei que a acusação através de tal expressão depreciativa foi tão difundida que, mesmo passados seis anos, ao utilizar a expressão em sites de busca o colégio aparece como o primeiro resultado, antes mesmo da matéria.

direcionada ao Colégio pela retomada da “normalidade” em meio à pandemia, através da continuidade do calendário letivo com a adoção do “ensino remoto” ou do “ensino híbrido”, representa a pressão exercida pela implementação dessas políticas na educação pública como um todo.

Ao mesmo tempo, a conclusão a que se chega aqui é esperançosa e otimista: é considerável que a defesa da educação pública como um todo, expressa em discursos e ações pelo CPIO, tem similar representatividade no tocante às possibilidades de resistência ao que se revelou em todo o país como a farsa do chamado “ensino remoto” e os interesses nele contidos, que visam, como vimos, os ajustes às demandas do capital em relação aos sentidos da escola pública, do papel dos professores e da própria formação da classe trabalhadora.

Por fim, os trabalhadores do Colégio foram além e convidaram todo o país ao debate de acordo com a realidade da educação pública, especialmente na educação básica. (Sindscope, 2020b) Através de admirável coerência, passaram a pautar nos fóruns da categoria que, a partir das experiências fracassadas de adoção do “ensino remoto” em outras escolas e redes, as interações remotas não devem ser consideradas como “ensino”, pois: não há acesso à internet, não há garantia da participação dos estudantes, não há ambiente adequado de estudos, não há garantia de experiência efetiva de ensino-aprendizagem (muito menos para estudantes do fundamental e infantil), não há condições de sistematizar conteúdos e avaliar remotamente e há enorme sobrecarga de trabalho para os docentes nessas interações. Assim, considerando que nenhum estudante poderia ficar para trás, pois todas as vidas importam, defenderam veementemente que os sentidos de escola pública laica, democrática e de qualidade deveriam permanecer intocados. Apon-taram para o centro do debate o cancelamento do ano letivo como alternativa à grande exclusão educacional à qual estudantes de todo o país estão sendo submetidos, indicando a abertura de um debate franco sobre como será o ano de 2021.

“Ao Pedro II, tudo ou nada? Tudo!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

CASTRO, M. *A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

CPII. Nota à comunidade: ensino à distância. 18 mar. 2020a. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/noticias/destaque/10075-nota-à-comunidade-ensino-à-distância.html>>. Acesso em: 15/9/2020.

_____. Portaria nº 1.254, de 2 de julho de 2020b. Dispõe sobre as atividades acadêmicas não presenciais da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Colégio Pedro II, em 2020.

_____. Portaria nº 1.258, de 3 de julho de 2020c. Regulamenta o trabalho remoto no âmbito do Colégio Pedro II durante a crise de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19).

COLOMBO, L. Sobre mordanças e resistências: questões de gênero e diversidade sexual na escola. In: MENDONÇA, A.; GUEDES, L.; e BASTOS, P. (Orgs.) *Jovens pesquisadoras: entre estudos e militâncias*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p.182-204.

_____. *A frente liberal-ultraconservadora no Brasil: reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido*. Dissertação de Mestrado. Nova Iguaçu: UFRRJ, 2018.

DAVIS, M. et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

DONDOSSOLA, E. Colégio Pedro II não deve retomar atividades presenciais neste ano, diz reitor. In: G1-RJ, 29 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/29/colégio-pedro-ii-nao-deve-retomar-atividades-presenciais-neste-ano-diz-reitor.ghml>>. Acesso em: 18/9/2020.

ESQUERDA DIÁRIO. Espírito Santo anuncia volta às aulas com guia do que fazer em caso de morte de alunos e professores. 10 set. 2020. Disponível em: <<http://esquerdadiario.com.br/Espirito-Santo-anuncia-volta-as-aulas-com-guia-do-que-fazer-em-caso-de-mortes-de-alunos-e>>. Acesso em: 19/9/2020.

FERREIRA, P. Ministro da Educação critica Colégio Pedro II por não aderir a atividades remotas. In: *O Globo*, 17 set. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ministro-da-educacao-critica-colegio-pedro-ii-por-nao-aderir-atividades-remotas-24645226>>. Acesso em: 20/9/2020.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; e FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES et al. (Orgs.) *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Brasil: Terra sem Amos, 2020, p.21-27.

G1-AM. Número de profissionais de educação com Covid-19 em Manaus sobe para 342. 25 ago. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/08/25/numero-de-profissionais-de-educacao-com-covid-19-em-manaus-sobe-para-342.ghml>>. Acesso em: 10/9/2020.

G1-FANTÁSTICO. Volta às aulas: preciso mandar meu filho para o colégio, o que fazer? Especialista ajuda. 13 set. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/09/13/volta-as-aulas-preciso-mandar-meu-filho-para-o-colegio-o-que-fazer-especialista-ajuda.ghml>>. Acesso em: 18/9/2020.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais: o princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização e introdução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LEHER, R. Reabertura das escolas defendida pelo presidente e seu ministro é política de morte. In: *Carta Maior*, 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Reabertura-das-escolas-defendida-pelo-presidente-e-seu-ministro-da-educacao-e-politica-de-morte/4/47256>>. Acesso em: 11/5/2020.

MPF. Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro. Ofício PR/RJ/FMA/nº 8.541, de 3 de agosto de 2020.

SAFATLE, V. Bem-vindo ao Estado suicidário. In: n-1 edições, n.4, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/23>>. Acesso em: 1/7/2020.

SINDSCOPE. Relatório de Atividades Corrente Solidária Sindscope: abril de 2020 – julho de 2020. 2020a. Disponível em: <<http://sindscope.org.br/lutas/geral/corrente-solidaria-do-sindscope-publica-relatorio-de-atividades>>. Acesso em: 15/9/2020.

_____. Nota do Sindscope sobre o ano letivo e a decisão da assembleia da categoria. 2020b. Disponível em: <<http://sindscope.org.br/lutas/geral/7585>>. Acesso em: 18/9/2020.

Ser professor no período pandêmico: reflexões a partir da experiência no Colégio Pedro II

Clarissa Brazil-Sousa*

O roteiro da pandemia

Rio de Janeiro, segunda-feira, 9 de março de 2020. Enfim, o ano letivo começa no Colégio Pedro II (CPII) com aulas inaugurais nos diversos *campi*. No dia seguinte, vários docentes se encontram com suas novas turmas: apresentações, conversas e planejamentos sobre “como será esse novo ano”. Na mesma semana, a doença que assolava China e Itália, a Covid-19, tinha seus primeiros casos de transmissão comunitária na cidade do Rio de Janeiro — a doença já estava sendo transmitida sem que se pudesse estabelecer a trajetória do vírus. Um certo temor começa a circular dentro da sala de professores.

Rio de Janeiro, sexta-feira, 13 de março de 2020. É publicada a nota oficial do Reitor com a acertada decisão de suspender as aulas a partir do dia 16 de março de 2020 por quinze dias, com reavaliação ao final desse período. Dois dias após a suspensão, em 18 de março, o Reitor comunica à comunidade escolar que não irá aderir à modalidade de Educação a Distância (EaD), elencando os diversos princípios que sustentaram a decisão.

Nos primeiros quinze dias de suspensão, o clima entre os professores era uma mescla de tensão e tranquilidade. Tensão pelo

* Professora do CPII. Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: clarissabrazilsousa@yahoo.com.br.

vírus, pela pandemia: será que é tão grave assim? Será que realmente já chegou aqui? A tranquilidade era por ignorar o que nos esperava. Muitos colegas não imaginaram que ficaríamos muito mais do que quinze dias sem aulas. Afinal, as aulas já haviam sido suspensas anteriormente por conta do vírus H1N1 e pouco tempo depois voltaram como se nada tivesse acontecido. Era possível perceber que muitos docentes achavam que em quinze dias, talvez um pouco mais, voltaríamos às nossas atividades “tradicionais”.

Após essa primeira quinzena, a suspensão foi mantida. Esse processo de reavaliação e manutenção da suspensão das aulas se repetiu algumas vezes, até que o tempo de reavaliar tornou-se mais extenso (trinta dias) e, por fim, foi decidido que as aulas presenciais só voltariam quando tivéssemos segurança sanitária para tal.

Rio de Janeiro, um dia qualquer de 2020. Mais da metade do ano letivo passou. As aulas presenciais não voltaram, nem se estabeleceu um sistema de aulas remotas. O que parece para grande parte da sociedade um período de “férias” para os professores, esconde momentos de muita tensão, trabalho árduo (mental, intelectual e emocional) e, acima de tudo, de muita incerteza.

O que aconteceu no CPII durante esse período? Muitas coisas.

Os fóruns de discussão e decisão

O CPII possui uma estrutura democrática para tomada de decisões. Mesmo antes da pandemia já eram previstas na rotina do colégio reuniões de três conselhos: o Colégio de Dirigentes (Codir), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe) e o Conselho Superior (Consup), todos presididos pelo Reitor – até o momento o professor Oscar Halac.

O Codir e o Conepe são órgãos consultivos que assessoram a reitoria. O primeiro tem em sua composição os pró-reitores e os diretores-gerais dos *campi* e a coordenadora setorial do Centro de Referência em Educação Infantil (Creir). O foco do grupo está mais voltado para gestão e questões administrativas do Colégio, como distribuição de recursos e organização de cargos. Já o Conepe é composto pela pró-reitora de ensino; pró-reitora de pós-gradua-

ção, pesquisa, extensão e cultura; pelos diretores-gerais dos *campi*; coordenadores gerais dos departamentos pedagógicos (os coordenadores das equipes de cada disciplina) e chefe da Seção de Educação Especial. Nesse órgão, as discussões são voltadas para as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, opinando sobre as questões relevantes para toda a estrutura pedagógica do Colégio.

O Consup é o órgão máximo, tendo caráter consultivo e deliberativo. É composto por representantes do corpo docente, do corpo discente, do corpo técnico-administrativo, do Conselho de Dirigentes, um representante do Ministério da Educação (MEC), egressos da instituição e responsáveis legais de estudantes. As questões levantadas no Codir e no Conepe devem passar pelo Consup para deliberações.

Nesse período de pandemia, foi formado um grupo específico denominado Grupo de Trabalho Central de Protocolos e Cenários Pós-Pandemia (GT Central), responsável por definir os protocolos e as ações de retorno das atividades, conforme determinado pela Portaria nº 1.254/2020¹. O GT Central é formado por representantes dos *campi*, do Creir, do Consup, do Conepe, do Codir, do Conselho dos Departamentos (Condepar), do Sindicato de Professores do Colégio Pedro II (Sindscope) e da Associação de Docentes do Colégio Pedro II (ADCPPII). Os objetivos desse grupo pareciam ser bem precisos, discutir e propor protocolos e soluções para os diferentes cenários possíveis durante e após a pandemia, trabalhando em quatro eixos: (1) questões sanitárias/de saúde; (2) infraestrutura; (3) questões pedagógicas; e (4) acolhimento/saúde emocional.

Além disso, cada *campi* estabeleceu um GT local que deveria “alimentar” as discussões do GT Central com propostas, sugestões, pedidos de esclarecimento sobre essa ou aquela portaria – com exceção do *campus* Tijuca II, onde trabalho atualmente. Nesse *campus*, foi estabelecida uma estrutura de comissões e conselhos para realizar as discussões e deliberações referentes. As discussões são setorizadas, mas o andamento de cada comissão é compartilhado em fóruns gerais, nos quais todos os servidores do *campus* podem

¹. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20-dispe%20sobre%20atividades%20academicas.pdf>>. Acesso em: 24/11/2020.

participar. No fim, as posições tiradas no *campus* são levadas para o GT Central, da mesma forma que é feita a partir dos GTs Locais.

Resumindo, durante a pandemia basicamente o itinerário de ideias e propostas é: GTs locais → GT Central → Conepe → Consup → assinatura do Reitor.

Essas informações podem ser todas obtidas (ou depreendidas) no site do Colégio². Então, por que resolvi colocar aqui? Por que isso importa para este capítulo?

Se vamos falar sobre o fazer docente na pandemia dentro do CPII, precisamos entender o círculo de discussões e debates em que o professor se envolveu durante esse período e as instâncias que regem o seu trabalho. É necessário entender que, além de preparar e pensar atividades para alimentar blogs e plataformas, muitos professores do Colégio observaram que houve uma mudança na distribuição de sua carga horária, com um deslocamento das horas de trabalho para reuniões, em detrimento das horas disponíveis para elaboração e confecção de atividades e material didático.

Além disso, apresentar essa estrutura evidencia que o professor que está na sala de aula (metaforicamente falando, já que nessa situação de pandemia não está) não é o único responsável pelas decisões sobre ter ou não aula ou atividades remotas durante a pandemia. Embora os professores sejam os responsáveis por dar as aulas e preparar as atividades, tomar essa decisão é um direito apenas deles? São eles os únicos envolvidos nessa decisão?

Esperar uma “ordem de cima” sobre o que deve/deveria ser feito fere os princípios de autonomia docente. Por outro lado, considerando que fazemos parte de um *corpo* docente, ter o mínimo de unicidade de ações parece ser o mais adequado. Os GTs (central e locais – incluindo os fóruns de discussão específicos do *campus* Tijuca II) e o Consup, de alguma forma, garantiriam uma certa uniformidade dos trabalhos, dando voz a diferentes setores da comunidade escolar, sem suprimir a autonomia docente.

No papel e dentro do Colégio, isso parece o mais acertado porque a escola não é feita só de professores. Porém, as notícias de jornal e os comentários postados em diversas redes sociais – do

² Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/>>. Acesso em: 22/11/2020.

Colégio ou não – demonstram que, para a opinião pública, a ausência de aulas remotas é responsabilidade do professor. E isso pesa.

A reclamação constante de responsáveis que acham que os professores não dão aulas remotas porque não querem trabalhar gera um forte incômodo em muitos docentes. Para alguns, o incômodo não é com os responsáveis, mas com o Colégio e as instâncias decisórias, porque muitos professores se sentem tolhidos, atados em seu fazer docente. Para outros, o incômodo é com a falta de sensibilidade (de quem quer que seja) para perceber que vamos excluir os já excluídos pela sociedade se simplesmente começarmos a dar aulas remotas.

Ao ler as atas do GT Central, disponíveis no site do Colégio, é possível perceber esses incômodos. A percepção, por parte de alguns, é de que a escola não está cumprindo seu papel social ao não ofertar aulas remotas. E muitos professores sentem o peso da ausência de aulas. Por outro lado, percebe-se também a preocupação de que o CPEI não cumpra seu papel de escola pública ao simplesmente ofertar ensino remoto para aqueles que podem ter acesso. Afinal, se uma escola pública exacerba desigualdades, ela está cumprindo seu papel social? Não é o professor do CPEI parte integrante desse papel social? Em contrapartida, o Colégio não deveria manter o vínculo com seus estudantes? O vínculo seria a tentativa de dizer para os estudantes que, no meio de tantas incertezas decorrentes da pandemia, a instituição está ali como uma constante na vida do docente e dos demais componentes da comunidade escolar.

Essa dualidade – o medo de excluir, mas a necessidade de se fazer presente – é observada diversas vezes na ata do GT Central. E, nesse ponto, é importante apresentar dois trechos da segunda ata desse GT³ para ilustrar o que estou dizendo em relação a essas preocupações de docentes (mas não limitadas a eles).

O primeiro trecho demonstra preocupações no que se refere às condições existentes para estabelecer o estudo remoto:

³ Todas as atas do GT Central estão disponíveis em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/117-org%C3%A3os-colegiados/10304-grupo-de-trabalho-central-de-protocolos-e-cen%C3%A1rios-p%C3%B3s-pandemia.html>>. Acesso em: 22/11/2020.

(...) quase a metade dos estudantes, 49%, declarou que não há um local totalmente adequado para estudar em suas residências. Somando esses dados a outras dificuldades relatadas, como condições de saúde emocional e financeira, compartilhamento de equipamentos e desmotivação, fica evidenciado um importante cenário de dificuldades a serem enfrentadas na implementação do ensino remoto. (GT Central, 2020, p.6)

O segundo trecho refere-se aos pressupostos que deveriam nortear a normatização das atividades não presenciais.

1) entender o sentido do ensino emergencial como uma estratégia para o reestabelecimento de vínculos pedagógicos e socioafetivos e não como uma substituição do ensino; 2) o ensino remoto não se confunde com EaD; 3) buscar preencher de significados o papel da escola pública com relação à vida de nossos alunos e seus familiares, entendendo que, em um momento de pandemia, a escola pode e deve cumprir um papel solidário de acolhimento. Um acolhimento que se traduz em ação pedagógica e também em uma ação solidária junto às famílias; 3)⁴ garantir o vínculo entre a escola e o estudante; 4) não considerar esta proposta excludente, pois ela estará apoiada em alguns aspectos: não corresponde a um cumprimento formal do currículo/programa; não terá uma nota formal como medida das avaliações e trabalhos; não será obrigatório; é uma proposta de acolhimento pedagógico. (GT Central, 2020, p.8-9)

E é nessa corda bamba que os docentes tentam equilibrar os pratos das diferentes funções e papéis que lhes são atribuídos. E a sensação que fica no ar é de que não importa a decisão tomada, alguns dos pratos vão cair no chão.

⁴. Mantive o erro de numeração tal qual consta na ata.

Atividades remotas: ter ou não ter, eis a questão

No dia 18 de março, dois dias após a suspensão das atividades escolares presenciais, o Reitor publicou uma nota à comunidade escolar apresentando o “posicionamento da Reitoria acerca de documentos ministeriais exarados pelo MEC quanto às práticas de Educação a Distância (EaD) durante o período de suspensão das atividades escolares”. (CPII, 2020a) Nessa nota, são elencados os princípios que embasam a decisão de o CPII não ofertar atividades remotas para dar continuidade ao ano letivo de 2020. Ressalta que, no momento da publicação da nota, estávamos em estado de calamidade pública; que não havia amparo legal para substituir aulas presenciais por aulas remotas no ensino básico e educação infantil; que não seria possível exigir engajamento dos discentes sem uma cultura prévia de acesso a ambientes virtuais de aprendizagem; e que uma educação a distância de qualidade precisa de capacitação específica dos docentes.

Não oferecer aulas remotas pareceu ser o mais correto a fazer para muitos setores da escola. Lembrem-se que isso foi bem no começo do período de distanciamento social, muitos colegas ainda tinham a esperança de que em pouco tempo voltaríamos às aulas presenciais. À medida que o período de suspensão das aulas se estendia, o desconforto com a ausência de interação com os estudantes foi aumentando entre docentes. Parecia evidente o que os professores não poderiam fazer, mas não o que deveriam ou poderiam fazer.

Mesmo sem nenhuma normativa sobre o que os professores deveriam fazer no período, muitos ofertaram materiais e atividades em diferentes plataformas. Alguns de forma sistematizada, outros não. Iniciativas individuais ou de equipes alimentavam blogs, *podcasts*, perfis nas redes sociais, plataformas virtuais como repositório de conteúdo e atividades. Atividades de naturezas diversas: com fins de acolhimento, manutenção de vínculo, conteudistas, informativas, preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (que não foi cancelado e que, até então, tinha a data mantida para outubro). Foram realmente diversas as formas que os docentes

buscaram para manter suas atividades laborais e o vínculo com os discentes, para poder compensar a ausência de aulas (aulas em suas concepções pré-pandemia).

Afinal, um professor sem aulas e sem contato com os estudantes está exercendo sua função de professor? A postagem de propostas de atividades e materiais de consulta (de forma não sistematizada e não atrelada ao cumprimento do conteúdo programático) é suficiente para que o professor sinta que está cumprindo seu papel em plenitude?

Não vou – nem posso – responder. Acredito que não haja resposta definitiva, porque depende do que cada professor entende sobre o que é o fazer docente.

Mesmo que existam diversas teorias e definições, até mesmo listas elencando os papéis que um docente deve exercer, o que se entende por fazer docente é uma percepção única e própria de cada professor e professora. Percepção formada pelas experiências e vivências de formação, de trabalho, do dia a dia das relações humanas e do seu próprio fazer docente. Percepção que pode se manter imutável ao longo dos anos, mas que tende a mudar de acordo com as nossas experiências, vivências e continuidade da formação.

Mas será que isso significa que cada professor pode fazer unicamente o que está no seu entendimento de quais são suas atribuições e “tudo bem”? Será que na pandemia deveria ser cada um por si, de acordo com o que acredita ser o fazer docente? Assim como isso não funciona na sociedade, também não funciona na escola.

Não podemos esquecer que o CPEI é um colégio público federal. Como escola pública, é nosso papel não exacerbar as desigualdades, certo? Assim, também faz parte da função social da escola garantir que todos os estudantes tenham acesso a todo conteúdo oferecido pelos docentes. Em época de distanciamento social, a visão mais difundida era de que era necessário garantir o acesso aos meios virtuais, fornecendo internet e algum tipo de tecnologia digital (tablets, por exemplo) para os estudantes que não dispunham desses meios.

Nenhum recurso foi disponibilizado para que o colégio pudesse se estruturar, ou melhor, estruturar os estudantes para terem

acesso a atividades remotas. Contudo, exige-se/exigia-se que o colégio o fizesse. De forma institucional, o MEC e o Ministério Público Federal (MPF) foram bem explícitos sobre ser obrigatório que o CPII apresentasse justificativas para não ofertar aulas remotas e, posteriormente, um plano de atividades para o período de distanciamento social.

As discussões internas e as pressões – internas e externas – levaram à publicação da Portaria nº 1.254 no dia 2 de julho de 2020, que “dispõe sobre as atividades acadêmicas não presenciais da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Colégio Pedro II, em 2020”, prevendo início das atividades remotas de forma sistematizada a partir de setembro. A portaria enfatiza que essas atividades não contariam carga horária, nem teriam por fim substituir as aulas presenciais. O foco seria o “acolhimento emocional e cognitivo”. (CPII, 2020b)

O que é acolhimento emocional e cognitivo? O professor está preparado para isso? Faz parte do trabalho docente dar conta da condição emocional dos estudantes? Cognitivo tem a ver com os conteúdos das disciplinas?

Oficialmente, o GT Central foi criado para estabelecer, dentre outros objetivos, o que significa na prática esse acolhimento emocional e cognitivo. Evidentemente, considerando as diferentes visões e propostas dos diversos *campi*. Entretanto, construir uma nova forma de docência – agora virtual – sem ferir princípios de autonomia, sem ser autoritário, sem excluir estudantes em situação de vulnerabilidade não é um processo rápido. Não há consenso. E as discussões se estenderam.

Se estenderam tanto que em setembro, após quase seis meses de aulas suspensas, as atividades ainda não tinham começado. Se estenderam tanto que os próprios componentes do GT Central viram a necessidade de estabelecer um prazo para findar as discussões: dia 15 de setembro de 2020. Mas alguém achava que não se estenderia? Talvez aqueles que não conhecem todos os pormenores do que é uma escola.

Uma conclusão rápida só se daria em dois cenários: (1) uma decisão vertical do Reitor; ou (2) o corpo docente do CPII ser um

todo homogêneo em suas práticas e visões sobre o que é o trabalho do professor e o papel da escola.

Alguns acreditam que, como gestor, o Reitor deveria sim ter definido e normatizado as ações docentes e da escola ao longo desse período. Alguns achavam isso antes mesmo da publicação da Portaria nº 1.254/2020. Minha percepção é de que esse número foi aumentando à medida que o tempo foi passando. Até mesmo porque a ficha de que não voltaríamos tão cedo às aulas presenciais foi caindo em tempos diferentes para cada professor.

Em relação à segunda possibilidade, acredito que uma das qualidades do colégio é que esse é um cenário impossível. Sem diferença de pensamento não há contestação. Sem contestação não há mudança. Sem mudança, qual a finalidade da educação?

Por existirem professores com diferentes visões, essa pergunta encontra uma série de respostas.

As diferentes visões

É bastante difícil apresentar ou categorizar as diferentes visões do que é o fazer docente entre os professores do Colégio. Em primeiro lugar, porque é uma distribuição de visões ao longo de um gradiente de possibilidades. Em segundo lugar, porque minha percepção está atrelada a minha própria visão do que considero ser o fazer docente – mesmo tentando buscar uma posição imparcial⁵ para escrever este capítulo. Contudo, é possível negar a subjetividade que é própria do ser humano?

Não vou tentar responder essa questão aqui por dois motivos simples: (1) porque ela é muito profunda e; (2) porque fugiria do tema do capítulo e do livro. Mas é fundamental ter em mente o que apresentei no parágrafo anterior (inclusive a pergunta) para interpretar o que escrevi até esse ponto, e principalmente para interpretar o vem em sequência.

⁵ Essa busca remete a minha formação, inserida no método científico das ciências biológicas, que pressupõe a imparcialidade e a objetividade na análise da realidade, evitando percepções subjetivas e posicionamentos pessoais.

Vou começar a análise sobre as diferentes visões em relação ao fazer docente a partir do que acho que sejam dois extremos de posicionamento sobre como o CPlI deve/deveria se portar durante o período de pandemia.

O primeiro seria a atuação do Colégio como a de escolas particulares: postagem de material e aulas online. Como resolver a questão de quem não tem acesso? Tanto o material, quanto as aulas ficariam disponíveis para quem ainda não tem acesso à internet. Assim, aqueles que têm acesso poderiam manter um certo ritmo de estudos e, no balanço geral, os estudantes não seriam tão prejudicados.

O segundo extremo seria não fazer nenhum tipo de postagem virtual. Quando houvesse condições de voltar às aulas presenciais, todo mundo teria aula como antes. A ideia é que isso minimizaria as desigualdades, escancaradas e exacerbadas pela pandemia. No balanço geral, o Colégio seria resistência, mantendo a defesa de uma educação pública democrática e para todos.

Provavelmente, após ler as descrições sobre esses dois extremos, você fez um julgamento. Julgou – positivamente ou negativamente – quem faz parte dos dois extremos e, talvez, tenha se identificado mais com os argumentos de um ou de outro. A meu ver, as duas visões contribuem para perpetuar as desigualdades existentes na escola. Se você concordou inteiramente com um dos dois extremos, provavelmente agora você está buscando justificativas mentais para defender seu ponto de vista e achando um absurdo o que acabei de falar.

Por que eu faço essa colocação aqui? Por provocação. Puramente. Não uma provocação para gerar revolta, mas uma provocação para gerar reflexão.

Nesses dois extremos, o que realmente é feito para que as desigualdades sejam minimizadas? Se um extremo parece exacerbar as desigualdades, o outro tampouco influencia a distância entre os estudantes que têm e os que não têm acesso à internet. Além disso, não fornecer material de qualidade para os estudantes que têm acesso deixa espaço para que o papel de mediar a busca pelo conhecimento seja ocupado por qualquer influenciador digital, como os *youtubers*.

Será que devemos seguir um ou outro extremo? Não existe um meio termo? Então, voltamos à pergunta central: qual é o papel do professor? A partir de reuniões, conversas com colegas e leituras de atas, pude identificar, de forma bem resumida, as seguintes visões de qual é o papel do professor:

- (1) É papel do professor dar aula e produzir material didático, instruindo os estudantes acerca dos conteúdos de sua disciplina. A pandemia só interfere na forma que isso será feito. Presencial ou virtualmente;
- (2) É papel do professor transformar o conteúdo em reflexão crítica do mundo. Os conteúdos são os meios para provocar discussões e desenvolver habilidades. Assim, a pandemia é uma oportunidade rica para discutir a sociedade e instruir sobre a importância da ciência na construção do conhecimento, por exemplo;
- (3) É papel do professor tomar a frente da organização institucional, atuando na tomada de decisões e na construção da escola que se deseja. Assim, não cabe esperar as decisões das instâncias superiores sobre o que fazer durante a pandemia. Deve-se assumir papel de protagonista na proposição das ações;
- (4) O professor deve contribuir para o bem-estar de seus estudantes, acolhendo suas demandas emocionais. Durante a pandemia, o objetivo é tornar o período de distanciamento social o melhor possível para os discentes.

O mais curioso é ver que durante a pandemia professores com distintas visões de escola parecem concordar sobre qual é o papel do professor. Enquanto colegas com visões semelhantes parecem não concordar sobre como atingir objetivos comuns. A forma como esses diferentes papéis são interpretados me parece ser a origem da maioria das divergências (e aparente convergências) entre os docentes.

Por exemplo, já escutei “pelos corredores” que professores que se preocupam em “dar o conteúdo” não estão preocupados com

os estudantes, ou, na melhor das hipóteses, podem até se preocupar, mas apenas com um único tipo de estudante⁶. Entretanto, como o corpo discente é heterogêneo, é necessário ampliar a visão para poder enxergar e acolher essa heterogeneidade estudantil. Não se pode pensar a aula, o material didático, as propostas de atividade considerando apenas um tipo de estudante, porque isso implica em excluir os outros. Afinal, é papel do professor (é?) dar conta da diversidade de indivíduos que compõem suas turmas.

Coloco, então, uma nova provocação: analisemos os itens 1 e 4. Alguns enxergarão esses itens como excludentes. Outros, conseguem ver formas de esses itens conversarem. Mais objetivamente: um professor pode entender que faz parte do bem-estar dos seus estudantes fornecer uma rotina de estudos baseada no conteúdo das disciplinas, não partindo de uma visão de que o conteúdo em si é importante, e sim de uma demanda de estudantes por esse conteúdo.

Nesse ponto, é importante utilizar o exemplo da 3ª série do Ensino Médio. Uma série em que os estudantes, em sua maioria, sentem-se pressionados pelos exames para acessar o Ensino Superior. Além de provocar a reflexão do mundo e da sociedade, é necessário auxiliar os estudantes a dominarem determinado conteúdo. Principalmente quando se considera um Enem cada vez mais conteudista.

Antes da pandemia, alguns estudantes se inscreveram em cursos preparatórios, já há muito tempo com plataformas online ativas. Esses, talvez, não demandem que o Colégio apresente conteúdos durante a pandemia. Mas e os estudantes que não têm essa possibilidade de se inscrever em um curso preparatório? É possível atender o item 4 sem atender o item 1?

Faz parte da saúde mental desses estudantes saberem que podem contar com a escola na sua preparação para fazer essas provas com o mínimo de segurança.

⁶ Confesso que não sei exatamente a qual tipo de estudante outros professores se referem quando falam isso, mas imagino que sejam aqueles indivíduos que fazem todas as atividades propostas, que não apresentam dificuldade de organização, que cumprem prazos, que estudam durante o ano e não apenas antes da prova. Mas, a verdade, é que nunca perguntei que tipo é esse. Porque sempre parece tão óbvio para quem fala, que me sinto um pouco inibida de fazer essa pergunta e parecer que é uma provocação.

Entender que o item 4 não passa de forma alguma pelo conteúdo é desconsiderar que os estudantes têm, eles próprios, diferentes expectativas em relação à escola e aos professores. É, por vezes, não considerar as demandas por conteúdo que alguns estudantes têm. É não considerar todos os tipos de estudantes. Em última análise, é ter atitude semelhante aos professores que são criticados por pensarem em um único tipo de estudante ao focarem no conteúdo – eu falei que seria uma provocação.

Não ignoro que essa demanda por conteúdo é uma construção social e que a escola colabora para a manutenção desse perfil de estudante. E que os estudantes estarem submetidos a essa pressão do Enem está diretamente ligado ao fato de que o exame não foi cancelado ou adiado para uma data mais plausível mediante a situação atual. Esse não adiamento impôs aos estudantes uma preocupação com uma prova em uma situação em que eles não deveriam ter que se ocupar estudando conteúdos para o Enem. Reproduzo o comentário feito por um amigo⁷ professor: “o bem-estar de um ensino conteudista para o Enem já está vinculado a uma opressão do próprio governo que não considera a situação que a maioria dos alunos está vivendo”.

Eu não ignoro nada disso. Entretanto, isso não muda o fato de que alguns estudantes precisam disso para terem suas demandas emocionais atendidas no momento.

Portanto, volto a dizer que grande parte dos debates acalorados que se estabeleceram nos diferentes fóruns de discussão dentro do Colégio – de reuniões de equipes a assembleias do sindicato – são fruto de interpretações diferentes dos mesmos papéis que são atribuídos ao professor.

Essas divergências sempre existiram, entretanto, as disputas parecem estar mais acirradas. Embates que só ocorriam nos conselhos de classe agora são frequentes e cotidianos. Isso porque a forma de tentar alinhar o trabalho é através de espaços coletivos de discussão (de cada *campus* ou pelos departamentos através de colegiados). Embora fundamental para a construção da autonomia docente,

⁷ Professor Bruno Althoff, leciona Biologia e disciplinas do Curso Técnico de Meio Ambiente no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde do Leste Baiano.

esses fóruns coletivos são extremamente exaustivos. Já eram presencialmente, mas virtualmente parecem atingir um novo patamar de extenuação do professor.

Além disso, os espaços de negociação não oficiais não existem durante o distanciamento social. Qual é o professor que nunca discutiu um projeto ou uma ideia durante o intervalo do recreio, durante um cafezinho? Que nunca debateu sobre um determinado ponto de divergência em uma reunião com alguém e pouco depois estava almoçando com tranquilidade com essa mesma pessoa?

A socialização na sala de professores se mostra uma ferramenta essencial para a coordenação do trabalho docente de forma pacífica e equilibrada. A ausência dessa ferramenta coloca professores que costumam lutar juntos por uma escola pública libertária, justa e democrática em lados opostos nas disputas internas, tornando a pandemia um momento de divisão⁸. Ao mesmo tempo, alguns professores passaram a se identificar com colegas que outrora discordavam. Não porque têm a mesma visão de escola, mas porque propõem os mesmos meios mesmo tendo percepções diferentes sobre seu uso e resultados.

Acredito que um exemplo contundente seja em relação à ideia de que a escola deva manter sua presença na vida dos estudantes. Talvez esse seja um dos poucos consensos (ou quase isso) dentro do Colégio. Porém, a forma na qual se acredita que isso deva ser feito conseguiu, ao mesmo tempo, afastar e aproximar grupos de professores. Em linhas gerais, pode-se distinguir uma parte acreditando que atividades lúdicas não atreladas às disciplinas escolares dariam conta desse contato, e outra parte que não vê a escola cumprindo esse papel a não ser passando pela sistematização de postagens referenciadas às disciplinas. Novamente, surge uma série de nuances e essas duas visões parecem extremos de um gradiente de possibilidades. Além disso, a ideia de que existe uma diversidade de estudantes, com diferentes expectativas em relação à escola, parece tornar não tão simples a solução desses impasses...

⁸ Tal como observado em outros fenômenos políticos após o estabelecimento das redes sociais como “fórum de discussão”.

Chego, então, ao último ponto que gostaria de abordar: o papel dos estudantes no fazer docente. A partir do momento em que o Colégio recomenda que não sejam feitas atividades que configurem EaD, nem atividades síncronas (estudantes e professores conectados ao mesmo tempo), perde-se a interação direta com os estudantes. Existe fazer docente sem a interação com os estudantes?

Uma colocação que ouvi diversas vezes, nos fóruns oficiais (e não oficiais) de discussão, foi: vocês/eles não estão pensando nos estudantes. O que me faz concluir que a maioria estava pensando (ou achava que estava pensando) nos estudantes, no que era melhor para eles. Então, por que as discussões acaloradas? Creio que não se aceitou que existiam concepções diferentes do que é melhor para o estudante.

O que mais se aproximou de um consenso foi em relação aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Mas, mesmo assim, somente quando a realização do Enem foi mantida. Muitos entenderam que “era melhor para os estudantes” a sistematização das atividades, a oferta de conteúdo atendendo às demandas do Enem para as disciplinas que assim achassem necessário, a contabilização das horas para garantir que recebessem o certificado de conclusão, o acolhimento desses estudantes em relação às angústias e pressões (que já eram muitas antes da pandemia) e a necessidade de colaborar para diminuir essas angústias.

Não era consenso, mas a excepcionalidade da 3ª série foi aprovada nos fóruns consultivos e deliberativos. A fala dos estudantes defendendo essa excepcionalidade foi importante para que isso ocorresse. Parece que para a maioria dos docentes faz parte do seu trabalho escutar as demandas dos estudantes. Faço, então, novamente, uma provocação. De quais estudantes escutamos as demandas? De todos ou da parte que está de acordo com nossa visão de escola e do que é o trabalho docente? Acredito que, nesse caso específico, escutamos todos, mesmo que não sejamos capazes de atendê-los em sua completude.

Considerações finais

Nesta seção, me concedo a liberdade de apresentar minha opinião explicitamente.

A escola é, para muitos, um lugar de constância e, no meio de uma pandemia que oferece diversas incertezas, acabou se tornando uma incerteza a mais.

Acredito que desde o começo o colégio deveria ter mantido um canal de comunicação com os responsáveis, não apenas a partir de notas oficiais, mas através de “reuniões de responsáveis” para apresentar suas justificativas e seus princípios, assim como para ouvir suas demandas. Deveria também oferecer atividades de forma sistematizada, como uma grade de atividades, mas sem a pressão das avaliações e obrigatoriedade de presença. Essa sistematização não deveria seguir o conteúdo programático. Porém, as equipes poderiam abordar conteúdos que achassem pertinentes para manter a constância de suas disciplinas, uma vez que o Colégio que os estudantes conhecem ainda é estruturado dessa forma.

Propor mudanças e formas diferentes de organizar a escola é extremamente saudável e bem-vindo. Entretanto, romper com tudo o que os estudantes conhecem como escola durante a pandemia não me parece correto, pois deixa o estudante sem saber o que esperar. Isso aumenta a incerteza e a angústia, como mencionei anteriormente.

Tenho a impressão de que a pandemia e o período de distanciamento social forçaram a reflexão do que é o fazer docente para muitos colegas. Exigiu que olhássemos para as ações que muitas vezes fazíamos de forma mecânica — porque já fazíamos há muito tempo, ou porque “funcionava”, permitindo atingir os objetivos desejados com o magistério. Contudo, alguns se agarraram em suas concepções do que é ser professor e tiveram dificuldade de (ou se recusaram a) trabalhar em formatos diferentes. Depois de muito julgar, entendi que o “julgar” não leva a nada se não é transformado em ações e propostas que permitam que a escola se movimente.

Considero que o trabalho docente não se restringe a preparar atividades e dar aulas focadas no conteúdo programático.

Ao mesmo tempo, não vejo o conteúdo como vilão quando se fala em acolher as demandas emocionais dos estudantes. Acredito que o conteúdo é uma forma de provocar reflexões nos estudantes em relação a sua realidade, mesmo que sozinho não seja suficiente para dar conta dessa tarefa. Mais que tudo, sinto que o fazer docente é extremamente esvaziado sem a interação com os discentes. Então, não me sinto plena como professora apenas propondo atividades de forma assíncrona. Aliás, só considero que as atividades que realizei até agora faziam parte do meu papel como professora, e que tinham algum sentido, porque em todo momento estava levando em conta os estudantes durante a confecção.

Por fim, não pretendo responder nenhuma das provocações feitas ao longo do texto, uma vez que não há resposta definitiva. A sensação de estarmos diante de uma encruzilhada, ou pior, sob fogo cruzado, parece ser mais intensa durante esse período pandêmico. Os enfrentamentos com que nos deparamos agora são os mesmos de antes da pandemia, porém foram potencializados: a desvalorização da educação e de seus profissionais pelos governos (em todos os níveis), a desigualdade social contida no Colégio (reflexo da sociedade), a exclusão dos mais vulneráveis, o embate entre diferentes visões de escola e as disputas relacionadas ao que se entende ser o trabalho docente. Contudo, não ter resposta não significa que não existam possibilidades.

Acredito que o único caminho possível é o diálogo. Que o professor que está dentro da sala de aula possa falar sobre sua visão de educação e seja ouvido. Afinal, se acreditamos em autonomia docente, é de se esperar que consideremos o que tem a dizer o professor, que está ativa e cotidianamente construindo o seu fazer, e não apenas ressaltar o que dizem os teóricos da educação.

Que possamos refletir sobre o trabalho docente e o papel da escola. Não para impormos nossa visão já estruturada do que é ou não função do professor, mas para construirmos isso juntos. Dialogar com todos os envolvidos nesse processo, em diversas esferas. Trazer visões de outras instituições, sabendo que determinadas condutas atendem especificidades locais. Acolher todas as percepções para compreendê-las, e não simplesmente rechaçar as opiniões

contrárias. Compartilhar as discussões com quem porventura esteja ausente do processo, mas que é diretamente afetado por ele.

Por último, muitas vezes o tempo da escola não é o tempo que gostaríamos de ter para discutir e solucionar todos os problemas enfrentados. Entretanto, é necessário que as nossas reflexões se transformem em ações, porque a escola é um lugar concreto, onde decisões são tomadas todos os dias. O mínimo que podemos fazer é que essas decisões sejam baseadas nas nossas reflexões, considerando as demandas dos diferentes setores da sociedade que compõem a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CPII. Nota à comunidade: ensino à distância. 18 mar. 2020a. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/noticias/destaque/10075-nota-à-comunidade-ensino-à-distância.html>>. Acesso em: 15/9/2020.

_____. Portaria n° 1.254, de 2 de julho de 2020. Dispõe sobre as atividades acadêmicas não presenciais da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Colégio Pedro II, em 2020. 2 jul. 2020b. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20-dispe%20sobre%20atividades%20acadmicas.pdf>>. Acesso em: 24/11/2020.

GT CENTRAL. Ata da 2ª reunião ordinária de trabalho central de protocolos e cenários pós-pandemia do Colégio Pedro II, de 2020. 6 ago. 2020. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/ATA_2%C2%AA_REUNI%C3%83O_GT_CENTRAL_CONSUP_06-08-2020.pdf>. Acesso em: 24/11/2020.

O fazer docente em tempos pandêmicos para além das aulas remotas: produção de conteúdo e disponibilização em espaços virtuais

João Henrique Ferreira de Castro*

Introdução

Dia 13 de março de 2020. Sexta à noite no Colégio Pedro II (CPII), *campus* Realengo. Aula inaugural da disciplina Estudos Decoloniais I para o curso de licenciatura em história, primeira turma recém-ingressa na instituição. A coordenação do curso comunica: em virtude da pandemia mundial de Covid-19, e da consolidação de um significativo número de casos no Brasil, as aulas estariam suspensas a partir da segunda-feira seguinte por um período inicialmente previsto de quinze dias.

Dia 14 de março de 2020. Manhã de sábado no CPII, *campus* Tijuca II. Aulas para o 1º ano do Ensino Médio. Poucos alunos presentes, já antecipando o cenário vazio daquele prédio nos meses seguintes. Também início do ano letivo. Conversa sobre a importância de respeitar o isolamento social ao longo da próxima quinzena e expectativa de retorno às atividades ainda no fim daquele mês. Dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, cuja última aula havia sido na quinta-feira, nem foi possível se despedir.

Foram esses os primeiros impactos da pandemia de Covid-19 na minha atuação docente. Para além disso, orientações presenciais interrompidas de trabalhos de conclusão de curso dos alunos do

* Professor de História do CPII, unidade Tijuca II, e da Licenciatura em História do CPII *campus* Realengo. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: jhfcastro@gmail.com.

Curso de Especialização em Ensino de História, do qual me desligaria ao final das orientações para me dedicar à licenciatura recém-inaugurada.

O calendário estava suspenso e não havia nenhuma perspectiva urgente de construção coletiva de atividades remotas para e com os estudantes, uma vez que se acreditava que não seriam necessários mais que quinze dias para o retorno da escola ao seu funcionamento. E também porque, desde o início do isolamento, estabeleceu-se como política institucional que a exclusão digital não poderia significar prejuízo aos estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis, especialmente em um momento tão delicado.

O tempo, no entanto, passava e as condições para o retorno presencial não se viabilizavam tão rapidamente quanto inicialmente se esperava. Diante desse quadro, alguns professores, individualmente ou em arranjos coletivos, iniciam, através das possibilidades postas pela conjuntura, um processo de produção e divulgação de materiais didáticos e orientações de estudo através das redes sociais e dos canais estabelecidos pelo Colégio.

No âmbito institucional, contudo, estabelecia-se uma rotina de conflitos de visões sobre a possibilidade de viabilizar ou não uma rotina de estudos aos estudantes, incluindo os socioeconomicamente vulneráveis através de uma política de inclusão digital. Problema agravado externamente por uma crise da educação pública que, em um período tão curto, esteve nas mãos de três ministros diferentes, um deles sequer oficialmente empossado, e convivendo com recursos econômicos escassos, uma vez que já vinha em um processo orçamentário decrescente nos últimos anos. E sem nenhum esboço de projeto nacional para viabilizar o acesso tecnológico aos estudantes excluídos digitalmente matriculados na rede federal.

Neste artigo, buscarei apresentar alguns dos trabalhos que, individual ou coletivamente, consegui viabilizar ao longo dos primeiros seis meses desse processo. Em meio às reuniões administrativas e pedagógicas, parte importante do trabalho nesse período, ir ao computador formular mecanismos para o ensino de história virou uma rotina cotidiana diante da impossibilidade das aulas presenciais e mesmo remotas.

Nas próximas páginas, o esforço será de trazer ao leitor os resultados e produtos desse processo, sem a pretensão de entender que tais caminhos são os únicos ou mesmo os melhores possíveis diante desse turbulento contexto. Antes disso, são resultados do incômodo e da inquietação de um professor que, diante da impossibilidade de estar em sala de aula, buscou, através das ferramentas possíveis e junto a outros colegas que partilhavam de interesses e perspectivas comuns, manter uma rotina de formação e produção de conteúdo capaz de ser acessada de forma ampla e aberta no universo virtual. E com potencial para ser trabalhada não só neste período de isolamento, mas também posteriormente, uma vez que tais materiais e atividades seguirão disponíveis após o fim desse momento.

Sem mais delongas, é hora de avançarmos para a apresentação desses trabalhos.

Pílulas de Quarentena

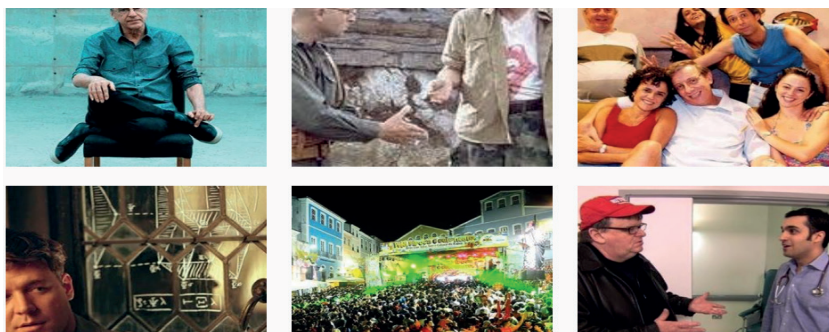
Diante da ausência de um canal oficial de comunicação com os estudantes estabelecido institucionalmente nos primeiros momentos da pandemia, a primeira estratégia de desenvolvimento e divulgação de materiais que adotei foi, através do uso das minhas próprias redes sociais, realizar a divulgação e análise de produtos culturais que pudessem ser conhecidos e analisados pelos estudantes para ampliar a compreensão sobre diferentes contextos e momentos históricos.

A seleção de filmes, lives, shows, livros, quadrinhos, entre outros meios de produção artística e intelectual, não seguiu nenhum critério pré-definido em relação à seleção de recortes históricos ou espaciais específicos. Ao invés disso, o que norteava as escolhas era o objetivo de produzir um portfólio de orientações diversificadas e, em alguma medida, sempre conectadas com as possibilidades previstas nos conteúdos das distintas séries do Ensino Fundamental II e do Médio.

O uso das redes sociais para esse fim, aliás, extrapolava a comunidade discente à qual estou por elas conectado. As redes de sociabilidade presentes em meus Instagram e Facebook pessoais, e também os

compartilhamentos feitos por outras pessoas a partir delas, incluíam, ainda, um público diversificado, que ia além da presença de alunos que atualmente estejam matriculados no CPII e que podia, a cada postagem, registrar também suas impressões sobre a produção indicada em determinado dia, bem como sugestões para novas postagens.

A opção por produzir esse material e sua divulgação diária buscava também dar sequência ao projeto de Cineclube que conduziu no *campus* Tijuca II do CPII desde 2016, acompanhado pelo professor Pedro Krause Ribeiro na maior parte desse período. Impedido de dar sequência às atividades no espaço escolar pela interrupção das práticas presenciais, as Pílulas de Quarentena assumiram a possibilidade de seguir orientando a reflexão histórica a partir da análise crítica de produtos culturais. E funcionaram, ainda, como meio de manter e difundir esse diálogo através das redes sociais com alunos, ex-alunos e outras pessoas que, eventualmente, também manifestavam interesse e comentários em uma ou mais sugestão específica.



O portfólio reúne dicas de séries, filmes, shows e documentários. Nas imagens anteriores estão as Pílulas de Quarentena apresentadas entre os dias 5 e 10 de setembro de 2020. Em ordem: *Narciso em férias* (documentário brasileiro/Globoplay); *Terra de ninguém* (filme bósnio/exibição particular); *A grande família* (série brasileira/Globoplay e Canal Viva); *Uma mente brilhante* (filme estadunidense/YouTube e Google Play); show do Baiana System no Carnaval de 2018, em Salvador (apresentação musical brasileira/YouTube); e *Sicko* (documentário estadunidense/YouTube)¹.

¹- Instagram: @jhfcastro.

A tentativa de produzir diariamente dicas culturais e relacioná-las aos distintos conteúdos de história nunca foi uma decisão metodológica fortuita no meu trabalho docente. Antes disso, dialoga com percepções como as de Carla e Jaime Pinsky, que relembram a importância de uma história que ensine que

Nossa presença não foi escrita apenas com sangue. Escrevemos poesia sublime, teatro envolvente e romances maravilhosos. Criamos deuses e categorias de pensamento complexos para compreender o que nos cerca. O professor de história não pode ficar preso apenas a modos de produção e de opressão. (Pinsky e Pinsky, 2016, p.21)



Duzentas e vinte e nove pessoas “curtiram” a Pílula de Quarentena de 22 de agosto de 2020, o show “De Santo Amaro a Xerém: Maria Bethânia e Zeca Pagodinho”. Alunos, colegas, familiares, amigos e desconhecidos, que encontraram a dica através das hashtags que encerravam cada publicação. O texto que compõe o post está parcialmente disponível na imagem acima, não incluindo a Curiosidade e as hashtags².

Valorizar produtos culturais diversos, contribuir para que outros pudessem conhecê-los e, caso as postagens lhes provocassem

² Instagram: @jhfcastro.

tal desejo, registrarem e acrescentarem suas próprias impressões nos comentários eram alguns aspectos do exercício cotidiano de reflexão histórica. Ao mesmo tempo, essas práticas permitiam a divulgação de saberes ligados justamente aos conteúdos que normalmente se investigam nas aulas de história.

Nesse sentido, o conteúdo de cada postagem buscava evitar uma sugestão apenas baseada em aspectos técnicos ou na audiência/visibilidade da produção indicada. Para além de um resumo sobre o que cada Pílula específica tratava, os posts eram encerrados com uma curiosidade que, em linhas gerais, completava a contextualização do que havia sido indicado, o que era possível aprender com aquela sugestão e/ou onde conhecer mais sobre aquele assunto.

É evidente que a impossibilidade de um contato direto e constante com os estudantes limitava as possibilidades de aprofundamento de cada sugestão, mas a montagem desse portfólio também almeja iniciativas futuras no retorno das atividades presenciais com os estudantes. Inclusive, o site desenvolvido pela equipe de história do *campus* Tijuca II, que abordarei mais adiante, já reúne de forma mais sistematizada essas postagens, visando orientar estudantes a, através de diferentes produtos culturais, aprofundar e desenvolver criticamente as suas capacidades de compreensão histórica.



Na indicação de 10 de agosto de 2020, a leitura de *O Cão dos Baskerville*, de Arthur Conan Doyle, a curiosidade que encerra o post recomenda a leitura de *O Xangô de Baker Street*, obra de Jô

Soares que transporta o personagem fictício ao contexto do Brasil Império³.

Ao longo do período, as Pílulas de Quarentena foram publicadas diariamente e totalizaram um acervo com mais de cento e cinquenta indicações de produtos culturais para aprofundamento de temas relacionadas ao ensino de história. A disponibilização de todas no site da equipe de história do *campus* Tijuca II, do CPII, ainda é um processo em andamento e que poderá seguir sendo atualizado.

Início · Clube cultural ▾ · Bastidores · Saúde e epidemias ▾ · ONHB · Aprofundamento 🔍

FILMES



No site, as Pílulas de Quarentena foram incluídas na aba “Clube Cultural” e distribuídas de acordo com o seu gênero. Na imagem acima estão alguns dos filmes já analisados⁴.

Ao fim, as Pílulas transformam-se em um catálogo vivo de sugestões que podem ser utilizadas também por outros professores e alunos e também poderão auxiliar no desenvolvimento de atividades presenciais, como o Cineclube que coordeno na instituição.

Podcast Nos Bastidores

Fruto da iniciativa das professoras de biologia e ciências, Clarissa Brazil-Souza, e de Artes Visuais, Vivian Greco Cavalcanti de Araújo, ambas colegas de atuação no CPII, o *podcast* Nos Bastidores⁵

³ Instagram: @jhfcastro.

⁴ Disponível em: <<https://sites.google.com/view/historiatj2/clube-cultural/ensino-m%C3%A9dio/filmes>>.

⁵ Instagram: @nosbastidorespodcast

foi outra iniciativa pedagógica na qual estive engajado durante o isolamento social e que busca produzir materiais pedagógicos que cheguem aos discentes nesse período.



O convite para a construção desse projeto coletivo partiu do incômodo, compartilhado com as referidas colegas, sobre a necessidade de tentar produzir justamente algum canal de contato pedagógico com os alunos. E, após as primeiras conversas, definimos que o produto seria um *podcast* lançado em dias alternados, envolvendo conteúdos das áreas de artes visuais (segundas-feiras), ciências (quartas-feiras) e história (sextas-feiras).

Embora o fato de estarmos em um período de isolamento social tenha sido um fator limitante da possibilidade de articular o processo de criação do *podcast* com a participação dos estudantes, algumas iniciativas foram tomadas para tentar mobilizá-los também para essa atividade, de forma que pudessem interagir e intervir na atividade para além da escuta. Enquetes no Instagram, convites para gravação de vozes e outras formas de interação foram sendo realizadas com os estudantes à medida que o produto se tornava mais sólido e angariava mais repercussão. E não só entre o corpo discente do CPII *campus* Tijuca, mas também entre outros interessados que haviam conhecido o projeto pelas redes sociais.

A reflexão sobre a possibilidade de uso de *podcasts* como instrumentos para o ensino já ocupa espaço significativo nos fóruns

de educação. No caso específico da história, que aqui mais me interessa, é possível encontrar estudos como o de Raone Ferreira de Souza (2017), em artigo publicado na revista *Transversos*, derivados de sua produção de conclusão do mestrado profissional em Ensino de História na UFRJ.

Atentos a essa possibilidade e reconhecendo, tal qual Souza, que “o *podcast* abre espaço de diálogo entre a escola e os espaços públicos na sociedade pelo acesso gratuito e democrático da mídia nos ambientes virtuais de aprendizagem” (Souza, 2017, p.56), optamos pelo formato considerando o seu caráter dinâmico e o pouco impacto nos planos de dados dos estudantes, ao contrário de formatos mais elaborados como vídeos. E, durante o período de discussões sobre os formatos de cada sessão do *podcast*, foi definido que os episódios de história teriam a estrutura de um programa de rádio.

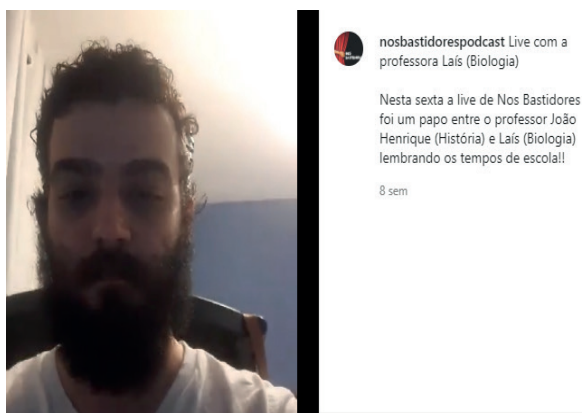
Contando com a colaboração da minha esposa, também professora de história, Ana Paula Cabral Tostes, o *podcast* tornou-se um programa de dez minutos constituído por uma estrutura pré-definida: saudação e apresentação do tema; vinheta; noticiário paralelo ao evento principal do episódio; programação musical com canção da época; retorno da vinheta; plantão jornalístico com o evento destacado; vinheta e contextualização do assunto que foi abordado no programa.

A seleção dos temas a serem contemplados baseou-se em alguns critérios que buscaram dar um sentido objetivo à definição do que seria abordado: variação temporal, procurando evitar uma concentração de assuntos de história contemporânea, efemérides, sempre associando o episódio à data de sua divulgação, e relevância atual da temática, passando por assuntos como história da saúde, protestos populares e questões raciais.



O episódio 14, de 28 de agosto de 2020, abordou o célebre discurso do pastor estadunidense Martin Luther King Jr., no Memorial Lincoln, durante a Marcha sobre Washington e a luta pelos direitos civis da população negra. Na mesma semana, protestos contra a violência policial contra os negros nos EUA haviam sido a pauta dos noticiários⁶.

Para além da produção desses conteúdos, a equipe docente envolvida no *podcast* também se empenhou em iniciativas de acolhimento aos estudantes. Durante as férias de julho, as gravações foram substituídas por conversas em tempo real no Instagram (lives) com outros professores da escola. O intuito era abordar lembranças da época de estudante, humanizando as relações e reforçando as ligações de afeto com os discentes que nos assistiam⁷.



⁶ Instagram: @nosbastidorespodcast

⁷ Live em que conversei com a professora Laís (biologia) sobre os tempos de escola.

Retomada a produção de novos episódios após as férias, o *podcast* segue em andamento e os projetos futuros para ele envolvem sua transformação em um projeto a ser construído e desenvolvido em parceria cada vez mais clara com os estudantes, reconhecendo que esse formato é capaz de funcionar como

um veículo midiático de problematização de questões sociais e históricas produzidas pelos próprios alunos que perpassam o ambiente escolar, trazendo cidadania e dando voz aos alunos em expressar seus anseios e suas ideias. (Souza, 2017, p.36)

Nos Bastidores tornou-se, assim, uma proposta-mãe de atividades futuras. Em meio a toda uma *podosfera*⁸ que avança na internet e se difunde pelas redes sociais, é uma demonstração de um caminho de produção de conteúdo importante, com um significativo conjunto de ramificações pedagógicas possíveis de serem desenvolvidas nesse formato.

A Olimpíada Nacional de História do Brasil

Entre as atividades extraclasse que acompanhavam o cotidiano da atuação de inúmeros docentes de história pelo país ao longo dos últimos anos, talvez nenhuma mobilize uma comunidade tão ampla quanto a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB).

Desenvolvida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desde 2009, a ONHB anualmente é organizada em atividades online ao longo do primeiro semestre e, no segundo semestre, reúne em Campinas os conjuntos que obtiveram as maiores pontuações, resguardado o critério de participação de ao menos uma equipe por estado.

Cada equipe é composta por um trio de estudantes e um professor orientador. Este, por sua vez, pode orientar quantos trios quiser. Os alunos devem estar no ensino básico e podem se inscrever

⁸ N. E.: fenômeno similar ao que ocorre com a blogosfera, compreendendo muitos *podcasts* como uma comunidade ou rede social.

a partir do 8º ano do Ensino Fundamental II, mas a prova é única, independente da série dos estudantes, e os grupos podem mesclar alunos de diferentes anos de escolaridade. A única exigência é que todo o trio esteja matriculado no mesmo colégio.

Uma quantidade significativa de instituições e redes de ensino valoriza atividades como essa e o CPII não é diferente. Existe um edital de bolsas, inclusive, destinadas aos estudantes engajados nas chamadas “olimpíadas escolares”, processos que também ocorrem em outras disciplinas. Desde 2017, tenho conduzido grupos de estudantes em um projeto de análise de provas antigas e participações na ONHB.

Imagem: *banner* idealizado pelos bolsistas da edição 2019 do Projeto de Apoio à Participação em Olimpíadas Científicas do CPII, *campus* Tijuca II, destinado à exposição na VI Jornada de Iniciação Científica do CPII. Fonte: acervo pessoal.

TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO PARA A DISPUTA DA OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL

Com o objetivo de participar da fase final da Olimpíada Nacional de História do Brasil em Campinas no ano de 2020, este projeto reuniu um conjunto de alunos de participação destacada na edição de 2019 no Campus Tijuca-II para um curso de aprofundamento ao longo do segundo semestre do último ano.

Dentre as atividades realizadas, destacam-se:

Cine-club: Debates sobre filmes, selecionados pelo professor ou pelos alunos, com temática histórica variada, em especial ligados ao Brasil contemporâneo.

Provas da ONHB: Realização das versões anteriores da prova, visando identificar padrões de resposta, os desafios a serem superados e aprimorar a nossa compreensão histórica.



A previsão para o ano de 2020 era conduzir a participação do grupo de bolsistas do ano anterior e de novos interessados na edição anual da ONHB. No entanto, assim como todas as demais atividades de ensino, a competição foi afetada pela pandemia de Covid-19 e pela necessidade do isolamento social. Reconhecendo o fato de que a maioria das instituições de ensino estaria fechada aos estudantes

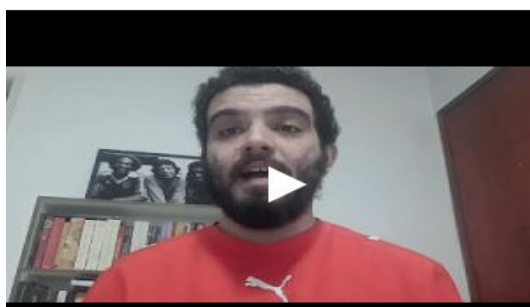
nesse período, a UNICAMP deliberou o adiamento da prova para o segundo semestre, criando uma pré-ONHB durante o primeiro semestre para servir como atividade de treinamento para a edição oficial, que foi aberta, inclusive, para o público geral.

Observando a importância de manter o projeto ativo e os alunos mobilizados, esse cenário foi pensado em conjunto com os colegas da equipe de história da unidade Tijuca II, do CII. A partir dessa preocupação, definimos mais uma estratégia de intervenção através do site criado pela equipe para a postagem de atividades e conteúdos destinados aos estudantes ao longo desse período: gravar vídeos comentando semanalmente provas antigas da ONHB.

Com uma média de dez questões por semana, a gravação dos vídeos mobilizava seis ou sete professores de história a cada sete dias, o que estabelecia que todos tivessem a tarefa de produzir no máximo dois vídeos para cada fase. A estratégia de comunicação com os estudantes, por sua vez, era a divulgação da prova no início da semana e, na semana seguinte, a disponibilização dos vídeos com os comentários das questões sugeridas anteriormente, bem como a divulgação de mais uma fase de questões.

Imagem: *print* de uma das questões comentadas disponibilizadas no site da equipe de história do *campus* Tijuca II⁹.

Questão 4 – João Henrique



⁹. Disponível em: <<https://tjk2hist.blogspot.com/2020/08/fase-1-2016-clique-aqui.html>>. Acesso em: 15/3/2021.

Paralelamente a esse processo, busquei reunir os alunos interessados em participar da edição 2020 da ONHB e dar sequência ao projeto, ainda que nesse ano não tenha surgido, ao menos até o momento de conclusão deste texto, a perspectiva de concessão de novas bolsas para os envolvidos, como foi possível nos últimos anos. Os convites para adesão ao projeto foram feitos através dos canais de comunicação do colégio e as chamadas de inscrição para a ONHB, divulgadas nas redes sociais da instituição, atraíram, inclusive, responsáveis interessados em produzir e/ou acompanhar o processo de inscrição de seus dependentes. Um engajamento diferente de tempos normais, mas que demonstra a preocupação de alguns responsáveis em viabilizar formas de manter seus tutelados pedagogicamente ativos durante esse período.

Como resultado desse processo, 36 alunos se inscreveram para a edição da ONHB que teve início no mês de setembro. O número significou mais que o dobro de qualquer ano anterior na unidade, ao menos desde que comecei o processo de orientação de equipes no Colégio, em 2013. Esse conjunto é também bastante heterogêneo, com estudantes de todas as séries entre o 8º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Como a prova tem periodicidade semanal, um encontro através do Google Meet acontece nas tardes de quinta-feira para a discussão das questões, disponibilizadas no site da ONHB nas manhãs de segunda-feira. A constância do engajamento dos estudantes tem sido uma característica desse processo, possibilitando a construção de uma experiência de troca de saberes e aprendizado mesmo diante das dificuldades institucionais e estruturais para a viabilização de procedimentos rotineiros dessa natureza no contexto de permanência do isolamento social.

O site da equipe de história do *campus* Tijuca II do CPIL

Idealizado pelo professor Pedro Krause Ribeiro como forma de reunir e concentrar a divulgação de todas as atividades desenvolvidas pelos professores da equipe, o portal coordenado pelos professores de história do *campus* Tijuca II foi sendo desenvolvido

aos poucos, adaptando-se às demandas que surgiam a partir da natureza das atividades que iam sendo construídas.

O primeiro espaço de divulgação de conteúdos foi um blog na plataforma Blogspot. De natureza simples e pouca margem para *design*, a página atendia à necessidade imediata de construir um espaço para a publicação dos vídeos gravados com as questões comentadas da ONHB. Enquanto isso, as atividades de caráter textual eram divulgadas também em um blog do Colégio, assim como os produtos textuais realizados pelos professores das demais disciplinas.

A demanda por uma área exclusiva para os vídeos surgiu a partir da necessidade concreta de providenciar um espaço que comportasse armazenamento e divulgação de material audiovisual, o que não era possível no blog do Colégio. No entanto, conforme outras atividades foram sendo desenvolvidas pela equipe, o formato de blog foi se mostrando pouco dinâmico e insuficiente. Especialmente em função de os conteúdos ficarem disponíveis para visualização apenas por ordem cronológica de postagem, limitando a possibilidade de produção de links independentes que facilitassem o acesso dos alunos a conteúdos organizados e específicos.

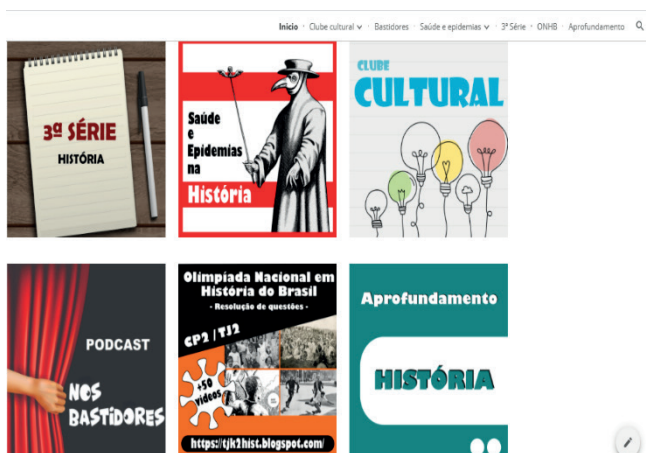
Imagem: postagens do blog¹⁰.



¹⁰. Disponível em: <<https://tjk2hist.blogspot.com/>>. Acesso em: 15/3/2021.

A busca por um portal mais eficiente de divulgação das atividades acabou levando ao desenvolvedor de sites gratuito do Google, uma plataforma melhor. As possibilidades de disposição, criando diferentes abas para cada atividade, e uma organização mais clara do conteúdo, melhor que a dos blogs antes utilizados pela equipe e pelo *campus*, fizeram com que prevalecesse a opção pelo novo meio de divulgação.

Imagem: site desenvolvido no Google¹¹.



Criado em função da demanda específica por uma plataforma de disponibilização de conteúdos durante o isolamento, o site em questão transformou-se, agora, em um espaço permanente para a inclusão de reflexões e propostas pedagógicas da equipe de professores de história do *campus* Tijuca II, mas não só. Fica também disponível para quaisquer eventuais interessados, constituindo-se como uma plataforma de catalogação e difusão dos trabalhos realizados por este coletivo ao longo do ano. Ele convive com a expectativa de seguir sendo atualizado durante os próximos.

¹¹. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/historiatj2/inicio>>. Acesso em: 15/3/2021.

Relatos de Isolamento

Para além do desenvolvimento de atividades para a educação básica, o cenário da pandemia de Covid-19 demandou, ainda, aos professores envolvidos na graduação em história do CPII, inaugurada justamente no primeiro semestre de 2020, o planejamento de ações para uma comunidade de quarenta graduandos recém-ingressados em um curso que também encontra-se em seu estágio inicial.

A suspensão das aulas presenciais aconteceu após a segunda semana desde o início das atividades e ao final da primeira semana de atividades de cada disciplina. A expectativa inicial de que o problema fosse contornado de forma rápida, expressa na suspensão das aulas por um intervalo inicial de quinze dias, transformou as semanas seguintes em um período de espera. Mas a conclusão de que o período iria se alongar fez com que o núcleo docente estruturante do curso, do qual faço parte, entendesse ser necessário formular também propostas de atividades para esse público.

Após um censo com os alunos, constatou-se um cenário de vulnerabilidade material que inviabilizava qualquer esforço inclusivo de estabelecimento de um semestre remoto sem que fosse realizada uma política de inclusão digital que permitisse o acesso a todos os estudantes. A opção dos professores envolvidos nesse processo, diante dessa realidade, foi pela construção de uma proposta assíncrona de atividade para manter os estudantes de alguma forma mobilizados e conectados ao curso que tinham acabado de iniciar. Dessa intenção, e diante da suspensão do calendário letivo pela instituição, surgiu o projeto Relatos de Isolamento.

Construído a partir da premissa de que os registros históricos de pessoas comuns têm relevância e constituem-se como fontes históricas importantes para a compreensão de diferentes épocas, e também de que escritos autorais sobre suas vivências poderiam nos auxiliar na compreensão das realidades vividas pelos estudantes durante o período de isolamento, o projeto demandava que os discentes produzissem textos em formato de diários, ainda que não necessariamente todos os dias, registrando suas percepções sobre as circunstâncias do seu cotidiano.

A atividade foi apresentada através de um blog produzido pela professora Liana Pereira Borba dos Santos, vinculada ao Departamento de Educação Infantil do CPII e ao corpo docente das Licenciaturas Integradas da instituição. A construção da atividade, por sua vez, foi um esforço coletivo do colegiado da Licenciatura de História, desde a seleção dos textos motivadores até a elaboração da proposta pedagógica.

Imagem: blog Relatos de Isolamento¹².



Os diários são fontes que permitem ao historiador perceber uma dimensão cotidiana e pessoal do tempo histórico em que são escritos. Devendo ser analisados com a precaução adequada a uma fonte subjetiva e particular, eles fazem com que seja possível ter acesso à maneira como um período foi experimentado, sentido e vivido pelo seu autor, fornecendo uma face humana dos sujeitos históricos.

Carolina Maria de Jesus: diário de uma favelada



Com a definição da proposta, a atividade foi construída a partir de um texto base apresentando dois diários como exemplos das possibilidades de reconhecer, nos registros escritos por pessoas simples, elementos ricos para a compreensão e análise de um contexto histórico. Foram selecionadas as obras *Diário de Anne Frank* (Frank, 2019), uma criança alemã refugiada na Holanda após a consolidação da perseguição aos judeus na Alemanha nazista; e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2014), da escritora negra Carolina Maria de Jesus, tratando de seu cotidiano de mulher periférica na cidade de São Paulo durante os anos cinquenta do século XX.

Ao contrário das iniciativas propostas para a educação básica, no entanto, não foi possível considerar que a atividade atingiu

¹². Disponível em: <<https://relatosdeisolamento.blogspot.com/>>. Acesso em: 15/3/2021.

os objetivos pensados quando da sua elaboração. Desestimulados e desmobilizados pela manutenção da suspensão do calendário e diante de dificuldades e desinteresses particulares, os discentes não responderam à atividade. Apesar disso, ela permanece disponível no referido blog, podendo ser acessada por interessados e disponibilizada como uma proposta pedagógica vinculada ao registro, por parte de estudantes de diferentes níveis, do cotidiano vivido durante o isolamento ou mesmo em outros momentos.

Quanto ao retorno do calendário acadêmico, a disponibilização de um edital de inclusão digital aos estudantes no início do mês de setembro permitiu que os estudantes em situação econômica vulnerável adquirissem equipamento eletrônico e pacote de dados de internet para iniciar um semestre remoto. É importante registrar que tais recursos saíram da verba de custeio da instituição que, desde 2015, vem sofrendo reduções constantes, mas que, diante da ausência de uma política pública de inclusão dos excluídos tecnologicamente pelo Ministério da Educação durante esse período, tornou-se praticamente a única forma possível de viabilizar o início de uma rotina remota de atividades a partir do dia 21 de setembro de 2020.

Considerações finais

Reuniões de planejamento, debates intermináveis sobre plataformas e possibilidades de conexão com os estudantes, ausência de uma política federal de implementação de um sistema público de ensino remoto, orientação de trabalhos de conclusão do curso de especialização em Ensino de História do CPEI, apresentações em eventos acadêmicos...

Para além das atividades mencionadas ao longo deste capítulo, o semestre de atividades remotas, mesmo diante da ausência de uma plataforma para viabilizar encontros síncronos com os estudantes, reuniu inúmeras atribuições e desafios em uma rotina de trabalho intensificada pelas dificuldades próprias da necessidade de adaptação à uma realidade completamente nova e que projetou o trabalho para dentro de casa em um regime praticamente integral.

Elencar essas atividades neste capítulo funciona como uma forma de registro de uma das tantas experiências docentes que significaram reinvenção e transformação das antigas práticas pedagógicas com as quais essa comunidade profissional estava mais familiarizada. Não se trata de um compêndio individual de iniciativas, mas sim um resumo de atividades pensadas e executadas coletivamente com inúmeros colegas. E parte de uma rede de outras tantas construídas por professores espalhados por todos os rincões do país.

A disponibilização dos links dessas atividades visa também ampliar os seus alcances e auxiliar eventuais interessados em utilizá-las também em seus trabalhos docentes. Dar publicidade a essas produções é, também, referendar o seu caráter público e permitir que elas circulem para além da comunidade escolar à qual eu e meus companheiros de trabalho estamos vinculados. E uma possibilidade de produção de novas reflexões e intercâmbios que façam frutificar esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Barueri: Novo Século Editora, 2019.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e proposta*. São Paulo: Contexto, 2016, p.17-36.

SOUZA, R. F. O *podcast* no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidades. In: *Revista Transversos*, n.11, dez. 2017, p.42-62. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/31585/22491>>. Acesso em: 16/12/2020.

En defensa de la labor docente frente a la pandemia curricular

León Vallejo Osorio*

De la pandemia corono-viral

La actual crisis no la genera el Coronavirus. Es sólo una parte y un aspecto de la fase iniciada, en su último ciclo largo, a finales de los años 70, reconocida, en ese momento, como la “crisis del petróleo”. Como todas las del capitalismo, ésta ha tenido su contradictoria continuidad en fases más breves, en sucesivos ciclos de pequeña y mediana duración. El último de ellos es aceptado y tabulado como la “crisis inmobiliaria”, que arranca en el último tercio del año 2007 y se mantiene hasta el 2009. Ahora, a partir de 2016, se recomienzan a generar los síntomas que dejan ver una nueva caída que se va agravando hasta mediados de 2019 y en el contexto de la pandemia se agudiza.

En el intento de superar la crisis (queriendo romper su “matriz” en cada una de sus fases, ciclos y episodios), quienes trazan las llamadas “políticas públicas” en los Estados y sus regímenes políticos impulsan conscientemente las que son – esencialmente – contra-tendencias a la caída de la tasa de ganancia y esto tiene causas materiales.

* Jubilado como docente al servicio del Municipio de Medellín, Colombia. Vinculado como responsable del Grupo de Estudio y Trabajo Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar del Centro de Estudios e Investigación Docente de ADIDA. Especialista en Ética y en Gestión de Procesos Curriculares. E-mail: quiron5@hotmail.com.

El capitalismo, como forma histórica de organizar la producción de los bienes terrenales necesarios a la supervivencia del ser humano, no tiene como propósito resolver las necesidades de nadie, sino la idea de acumular ganancias. Pero, cuando la tasa de ganancia (su promedio) cae a causa del crecimiento de la composición orgánica del capital (la relación entre el capital constante y el capital variable), la alternativa que buscan los propietarios de los grandes medios de producción a su perspectiva de acumular está en encontrar (donde puedan hacerlo) ganancias extraordinarias que la incrementen y potencien. Esto genera “desventuras”, reveses y tribulaciones no previstas, que recaen sobre la inmensa mayoría de la población, con el deterioro de sus condiciones de vida. Estas políticas públicas son, pues, fórmulas concretas que buscan esas ganancias extraordinarias y todas las fuentes de rentas, incluidas las desconocidas hasta entonces, y las que se catapultan retomando las que provienen de y se potencian al servicio del capital financiero, “reinventadas” como amortiguadores de aspectos específicos de la crisis y de las formas que ella adopta en su movimiento.

El nombre de “contra-tendencias” obedece a que son *apuestas conscientes*, elaboradas por sujetos individuales y colectivos (ahora re-conocidos como “bancos de pensamiento”) que intentan manejar las condiciones que, allí, inciden.

Es necesario entender y asumir que la aplicación de las contra-tendencias y, en particular su forma actual de “políticas públicas”, obedece en lo fundamental a la correlación de fuerzas. Con un agregado: ésta depende, en el límite, del ejercicio de la hegemonía desde la cual se conducen, o inciden, los procesos económicos, políticos y sociales en una formación social, bajo un Estado y bajo un régimen político específico. Allí la hegemonía es una combinación de seducción, engaño y fuerza física organizada militarmente, que combina sus componentes de acuerdo con esa correlación de fuerzas, donde los manejos ideológicos son su clave.

Tal como lo precisa David Harvey,

Una parte de la genialidad de la teoría neoliberal ha sido proporcionar una máscara benévola sembrada de deleitosas palabras como libertad, capacidad de elección

o derechos, para ocultar la terrible realidad de la restauración o reconstitución de un desnudo poder de clase tanto a escala local como transnacional, pero más particularmente en los principales centros del capitalismo global. (2009, p.130)

Tal como lo acabamos de señalar, a partir de 2016, esta misma crisis empieza a avanzar hacia un nuevo “pico” (realmente a una nueva “caída”) que ya en 2018 deja ver un franco deterioro que prende las alarmas y hace que retomen las viejas medidas desplegándolas de tal forma que resulten más eficientes. Las clases que detentan el poder del Estado en sus diferentes fracciones, encarnando diferentes alianzas entre ellas, hacen un ajuste a sus regímenes políticos desde donde, teniendo como herramienta a las instituciones y otros mecanismos como los organismos “multinacionales” o “multilaterales” (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es sólo un claro ejemplo), jalonan una renovada ofensiva, profundizando las medidas allí contenidas e impuestas. Al menos desde mediados del año 2018, en movimientos básicamente espontáneos, expresados en lucha callejera¹ en países como Chile, Ecuador, Bolivia, Argentina, España, Francia, Italia, y en espacios abiertos por guerras de agresión como en Siria e Irán, se venían generando importantes luchas de resistencia a su aplicación.

Con la presencia de la pandemia mundial, la cuarentena mostró múltiples fracturas en la práctica social. Una esencial, concreta, la existencia de millones de habitantes que venían sobreviviendo del “rebusque” y de la informalidad generada en el proceso de esta ya larga crisis, fenómeno ligado al incremento del desempleo ya galopante, agudizado en la coyuntura, al amparo de la tesis según la cual “la pandemia quebró los negocios”.

¹. En Colombia (y es un ejemplo), ésta pudo concretarse en medio de importantes debates en el seno de las pocas organizaciones sindicales sobrevivientes de la ofensiva neoliberal, tomando cuerpo contra el llamado “Paquetazo” en unidad con otras formas de organización de diferentes sectores sociales y populares. El llamado 21N es la síntesis. A contravía de otras expectativas, ésta tuvo su “extraña” continuidad durante el mes de diciembre de 2018 y en una buena parte de enero de 2019, donde, con algunas limitaciones, se reactivó.

La pandemia curricular que impuso, en ritmo lento, el esquema “neo” liberal ha sido, en esto, una herramienta que ahora pretende acelerarse.

De la pandemia curricular

Éstos que aquí señalamos vendrían a ser los ejes de lo enunciado:

(a) Para liquidar las conquistas de la clase obrera

José Carlos Mariátegui, finalizando el segundo decenio del entonces joven siglo XX hegemonizado por el capitalismo, mostraba cómo

De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. La servidumbre de la escuela a un cacique de provincia no pesa únicamente sobre la dignidad de los que aprenden. Pesa, ante todo, sobre la dignidad de los que enseñan. Ningún maestro honrado, ningún maestro joven, que medite en esta verdad, puede ser indiferente a sus sugerencias. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales y de los hombres que quieran dar a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano. (Mariátegui, 1986, p.62-63)

En la perspectiva de liquidar las conquistas que la clase obrera alcanzó hacia finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, viene imponiéndose (en el mundo entero) una acelerada exigencia de hacer una profunda *reorganización de la fuerza de trabajo* generalizando los mecanismos de su precarización. Pero, esto sólo puede funcionar si se impone, no sólo para el magisterio y las comunidades educativas, pero si comenzando con ellos, la quiebra de las dinámicas cotidianas del sistema escolar.

Un componente básico y “cuota inicial” de lo que pretenden implementar y dejar establecido es el “teletrabajo” y el “quédate en casa”. Esto es mucho más que el punto de partida. Permite incrementar las rentas derivadas de la privatización de la educación entendida como un “renglón de la economía”, reduciendo los costos de su producción, apelando al “ahorro” de su “inversión” en los salarios de docentes y de otros trabajadores de la educación, así como de todo lo que tiene que ver con la infraestructura necesaria a su funcionamiento: edificios, herramientas y sitios de trabajo.

A nombre de “un manejo de lo meramente tecnológico”, pretenden que la virtualidad arrase al aula como espacio esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo esto es presentado como un (re)diseño del paso a paso de las “nuevas formas de enseñanza y aprendizaje” y sus instrumentos que, según nos anuncian, serán irreversibles.

(b) El maestro mediador esencial de la cultura y el carácter de las “exigencias de la comunidad”

Desde lo meramente empírico, sin comprender aún las dinámicas que ocultan, podemos señalar – inicialmente – que esta apuesta implica la irracional y abusiva negación de la existencia de numerosísimas comunidades que no tienen la posibilidad de hacer uso de la electricidad, el internet y los dispositivos adecuados a la concreción del mundo digital, en ausencia de viviendas que esto garanticen.

Desde su formulación misma, sus apuestas actuales quiebran el espacio real del aprendizaje y los de la esencial mediación que, en estos procesos, tiene el maestro. Igual, unida a esto, está la negación de los espacios de socialización y la quiebra de las cotidianidades familiares junto a la imposición oficial de esquemas, guías y estándares ciegos a las condiciones materiales de la práctica real y a las urgencias de las comunidades y sus articulaciones históricas y culturales.

Veamos, entonces, cómo no es posible pensar el asunto del currículo, vale decir el asunto de la generación de los sujetos, sin

tener en cuenta que la escuela es una institución social (vale decir, una máquina de hacer creer) que se encuentra inmersa en la cultura, y determinada por ella. Esto lo profundizan las apuestas que, pandemia mediante, imponen los estados, de la mano del reelaborado intento de hacer que el maestro deje de ser *mediador esencial* de la cultura en la tarea de forjar sujetos.

Es claro que los procesos de generación e internalización del conocimiento, las normas, la lengua materna y el movimiento corporal, que ocurren en la escuela definiendo los procesos de formación de los sujetos, no se instalan de sus puertas para adentro, sino en el conjunto de la cultura. El niño llega a la institución educativa con unos saberes previos, con una constitución previa del sujeto (de lengua materna, saberes, movimiento y normas) que otras máquinas de hacer creer, otras instituciones, han sembrado y cultivado. Los estudiantes (pero también los docentes) funcionan como *sujetos en formación*, constituidos en el cruce de múltiples códigos simbólicos. Esto, que es esencial, no puede oponerse a los procesos escolares como tales. El reconocimiento, o desconocimiento, de los espacios (no sólo del “entorno”) en los cuales esos saberes previos deben y pueden manifestarse en la escuela, y cómo se trabaja su implementación escolar, establecen la médula de “lo pedagógico”.

Insistamos: es claro que, antes de la mediación de la escuela, hay otras mediaciones. El reconocimiento de los espacios de constitución de los sujetos previos a la escuela, de la construcción de saberes previos, resulta esencial a cualquier propuesta curricular, pero esto no elimina la especificidad del espacio escolar y su existencia irremplazable.

En el actual debate académico sobre los “currículos de acreditación”, no existe el consenso en relación con lo que son, en esencia, los poderes instalados actualmente en los aparatos de Estado que enuncian e intentan imponer los suyos como única perspectiva, y los despliegan como mecanismo que somete toda práctica relacionada con la forja de los sujetos escolares. No importa que los partidarios del currículo de acreditación sean hegemónicos e intenten imponerlo bajo la forma artera de ser “demandas” del “contexto” y de las comunidades mismas que se concretan en las peticiones de

los vecinos. Lo real, es simple: el currículo obedece objetivamente a las urgencias del ciclo de acumulación que son las de las agencias internacionales del crédito². Se concretan en las mediaciones de los caciques (vale decir, de los depositarios del gamonalismo), aunque sepamos que — ahora — los caciques son “glocales”...

Las que aparecen como “demandas” de la comunidad son, en los hechos, la forma como el “mercado laboral” regula la inserción de la “nueva fuerza de trabajo”. Para imponer esto, obturan un proceso en el cual los sucesivos gobiernos, le dan coherencia, cambian (vienen cambiando) toda la normatividad, toda la legislación, todos los códigos (el penal, el laboral, el comercial). La normatividad y la legislación escolar no es excepción. Por el contrario, ésta es esencial para hacer específica la desregularización de la fuerza de trabajo, la tercerización de los procesos productivos.

En todos los espacios donde se materializa la producción, hoy nos asaltan las empresas unipersonales y las “cooperativas de trabajo asociado” en lugar de los contratos de trabajo. Los profundos cambios en la organización del trabajo requieren forjar un “nuevo” sujeto “emprendedor” que se asuma como *empresa individual* disponible, no para “firmar” y asumir un contrato de trabajo, sino para establecer una supuesta relación “horizontal” con una empresa, en representación de sí mismo (constituido en “nano-empresa”, en “empresa unipersonal”), en una supuesta “nueva” relación “comercial” de *prestación de servicios*. Así, en la mano del ilusionista desaparecen los derechos que los trabajadores habían conquistado en los dos últimos siglos de combate a las pavoras y atrocidades del estado burgués.

¿Qué tiene entre las mangas de la camisa el mago que manipula las condiciones de trabajo? ¿Qué tiene que ver con el truco la escuela, la evaluación y la pavora?

La pregunta que hacen a cada maestro sobre si el “modelo pedagógico” instaurado en su colegio (“institución educativa”, se dice ahora) garantiza que los egresados “salen” (al terminar los estudios)

² En Colombia, por ejemplo, los estándares de la escuela básica y media se definieron en una reunión de empresarios en Miami, pero eso no impide que las aristas de otros currículos aparezcan en la escuela, dándole vida.

más preparados que otros de la comunidad para el rebusque, para “conseguir el sustento diario sin dejar de lado el valor de la honestidad”, en realidad, pregunta si los estudiantes se están preparando para ver el desempleo como algo normal y como una “oportunidad”. En esta pregunta las “demandas de la comunidad” son, realmente, demandas de la “apertura económica”, demandas del nuevo ciclo de acumulación que las políticas públicas ponen en el imaginario para que los “miembros de la comunidad” se perciban a sí mismos como meros individuos dispuestos a actuar como “comunidad” bajo el consenso corporativo que niega e intenta anular la lucha de clases.

Hay otra pregunta recurrente en la evaluación del desempeño docente, y precisa la anterior: cada maestro debe decir si el currículo definido en la institución educativa y lo que él implementa de su mandato le “sirve a la comunidad” y si eso “contribuye a la solución de los problemas de su entorno”.

Todas son preguntas prisioneras de la mirada corta, de la mirada postmoderna que pretende que todos sepamos “hacer en contexto”.

(c) “Desechen la memoria”

Además de la desprofesionalización del magisterio, otros aspectos atentan contra eso que, en vías de una discusión, podríamos denominar como la “verdadera calidad de la educación”: la evaluación en el proceso escolar, ahora establecida como evaluación de “desempeño”³, bajo el *desideratum* que impone liquidar los objetos de conocimiento como objetos de formación.

En esta perspectiva, hay una persistente retórica oficial que convoca a los maestros para que desechen la *memoria* de los procesos de aprendizaje y de los procesos de enseñanza, porque los “datos (ya) están en los libros y en la red” (habría que imaginar la práctica de un médico que tenga prohibido recordar los “datos”, por ejemplo, los signos vitales, y deba consultar cada vez, en los libros o en

³ En Colombia, por el Decreto n° 230, de 2002. Desde luego, no es una invención colombiana. En la discusión que toma cuerpo en el desarrollo de este texto, estará al centro lo definido (las ordenes) en el texto Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias, de la OCDE, en sus diferentes actualizaciones.

la red, por dónde cruza una arteria). Nos piden que olvidemos los contenidos (porque éstos también “están en los libros y en la red”) y que abandonemos la “jeringonza” del lenguaje especializado y “confuso” (eso de “cuántico”, “perentorio”, “monema”, “metástasis”, “formación social”, “peripatético”, “metáfora”, “idealista”, “dialéctica”, “gravitacional”, “neutrón”), nos exigen que retomemos sólo las “capacidades” o la “inteligencia” “propias” del estudiante, que es sencillamente su saber-hacer que debe pulirse, y no presionemos por procesos que no están en “el querer” de la muchachada.

Llevados a su extremo “pedagógico”, nos dicen: a quien posee una *inteligencia kinestésica*, debemos propiciarle los movimientos creativos, deportes, ejercicios de relajación, pantomima, concursos de baile moderno o folklórico, modelaje de ropa... pero al dotado de *inteligencia verbal*, hay que incentivarle fundamentalmente los juegos de palabras, concursos de oratoria, escritura de cuentos, poesías y ensayos, desarrollo de publicaciones, debates verbales, club de lectura, discusiones de temas específicos, escribir diarios, concurso de chistes)... Nos ordenan que formemos, en el mejor de los casos, poetas enclenques o estóridos campeones que puedan hacer mandados.

Así, las claves actuales de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje hoy marcan y reafirman, para los estudiantes, la consolidación del derecho a la ignorancia y el control bajo el ojo del gran hermano; y, para el magisterio, actúa ese mismo ojo, pero reduplicado en sus alcances: lo han convertido, además, en una talanquera para el ascenso en el escalafón y en un irracional factor de inestabilidad y “flexibilización” laboral docente, en el intento de “abaratar los costos” para que alcance el presupuesto⁴.

La evaluación no puede ser punitiva ni para los estudiantes, ni para los docentes. A nuestro entender, las modulaciones en la evaluación, tienen que estar en otro orden: el de la pedagogía, el que muestra el carácter mediado del proceso de enseñanza-aprendizaje que, de hecho, quieren suprimir. Desde el rigor pedagógico debemos planear, al menos, estos interrogantes: ¿cuáles son las

⁴ En los hechos, ya los maestros vinculados de planta en las universidades son una extraña especie en extinción donde la inmensa mayoría, lo está por hora cátedra.

articulaciones de la evaluación en la serie didáctica?; ¿cómo afecta el proceso de construcción de los objetos de conocimiento el tipo de formulación textual que asumen las evaluaciones?; ¿cómo se vinculan al desarrollo de las políticas públicas vigentes los procesos regulados por la llamada “teoría del ítem”?

La evaluación como recolección de datos para trazar políticas públicas es una herramienta neoliberal. Se para en el poder, aplasta y separa al saber. A contravía, los maestros buscamos, hacemos, procuramos un sujeto en formación forjado en el compromiso social (no sólo cognitivo y ético, simbólico), formado en y por el sujeto colectivo.

Estamos y hemos estado a favor de la memoria: de la reciente y la de largo plazo; pero contra el memorismo estéril. Luchamos para que el olvido no sacralice la infamia, o abra el camino a los infames en el intento que ellos despliegan para beber, indolentes, en la copa de nuestro olvido, consolidando su feroz permanencia. Tenemos a favor el mapa, la audacia y los reclamos. Nos sabemos sembrados en la historia donde no pueden prosperar ni el olvido, ni la misericordia, porque en ella sólo tiene cabida la dignidad de los pueblos que la forjan, aún desde sus derrotas más ignominiosas.

Pero, aquí y ahora, desde la entelequia de las “competencias” como ideal y camisa de fuerza de toda evaluación, una pléyade de funcionarios cabalga en la “teoría de la respuesta al ítem”, para situar como herramienta clave una única órbita en la que pudiera girar la taxonomía de los textos, la anatomía de todos los discursos y la proclamada hecatombe de los “relatos” (el otro nombre que le dieron a la sal que cocía la presencia de la historia y sus sujetos).

La apuesta ha parecido lógica y simple: distinguir entre textos continuos y textos discontinuos; pero ésa fue sólo su cabeza de puente en esta parte medular de la batalla. Así, el “contexto” de todo ítem es, necesariamente, como ente impuesto, un texto “continuo” o “discontinuo”.

Los especialistas en esta herramienta neoliberal (OCDE, 2000) aseguran que los primeros son, según “su contenido y las intenciones de sus autores”: *narración*, si dicen cuándo; *exposición*, si responden al cómo; *descripción*, si apuntan al qué; *argumentación*,

si se deslizan en el intento de indicar los ¿por qué?; *instrucción* o *mandato*, si indican “procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar”; *documento* o *registro*, si “se ha diseñado con objeto de normalizar y conservar información”; *hipertexto*, si llega en “una serie de fragmentos textuales vinculados entre sí de tal modo que las unidades puedan leerse en distinto orden, permitiendo así que los lectores accedan a la información siguiendo distintas rutas”.

A los segundos, los “clasifican”: cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, formularios, hojas informativas, convocatorias y anuncios, vales o bonos (*vouchers* que “dan testimonio de cómo su poseedor es adjudicatario de ciertos servicios”).

Los evaluados tienen que responder para que las computadoras ubiquen si, en su “desempeño”, ellos dominan estos procesos y realizan y concretan estos y aquellos comportamientos dando cuenta de la obtención de la información, la comprensión general, la elaboración de una interpretación, la “reflexión” y la “valoración del contenido” de un texto, o la “reflexión y valoración de la forma de un texto”.

Todo aquí se encuentra gobernado por la “información”, por la mera “comunicación” en una determinada “situación”. Las “situaciones” están ya pro(im)puestas desde los resultados de un estudio del Consejo de Europa sobre el lenguaje (es decir en las claves de otra investigación que, esta vez, también milita, pero al otro lado de nuestras líneas). Ese “estudio” definió, para todos los casos, los estrechos lindes declarados como (únicas) “variables de situación”: lectura para fines privados; lectura para fines públicos; lectura para fines profesionales; y lectura para fines educativos.

(d) La negación del sujeto y la afirmación del individuo:
el cascarón del cliente

Por donde se mire, estas “variables de situación” ubican *no* al sujeto, *sino* al individuo: al cascarón del cliente. Son definidas y enmarcadas por el individualismo metodológico que supone al mundo convertido en un supermercado, en una “gran superficie” donde los

clientes definen a cada paso qué comprar: títulos, ocio, pergaminos, vestuario, alimentación, sueños, drogas, profesiones, competencias, salud, pareja, hijos, familia, amigos, alcohol, comunicaciones, orgasmos, textos, descanso... corriendo el riesgo (en cada uno de esos pasos) de equivocarse gravemente al adquirir alguna cosa que no sea rentable.

Ésta “diferenciación”, esta “disección” o “taxonomía”, es la plataforma de la infamia: la “lectura para fines privados (personal)” es, desde luego, aquella que “lleva a cabo una persona con el fin de satisfacer sus *propios intereses*, ya sean de orden práctico o intelectual”, pero “también se califica así a la lectura encaminada a entablar o conservar relaciones personales con otras personas” [sic]. A la “lectura para fines públicos”, la definen los amanuenses del miedo como “aquella que se practica para tomar parte en actividades sociales o comunitarias”. Aquí, el engañoso “se” impersonal oculta que está a la vista esa lectura que practica el individuo “para” (hacer en contexto). Por eso, de inmediato nos aclaran el concepto, en una incursión “de plastilina”: “por ejemplo, la lectura de impresos oficiales o de textos informativos sobre acontecimientos públicos”. La “lectura para fines profesionales (entorno laboral)” es, con todos los honores, esa que permite “hacer en contexto” y, sobre todo, en el contexto laboral. La “lectura para fines educativos” es — qué duda cabe — aquella que forja el individuo en el “saber hacer en contexto”.

Vale decir que la clasificación nada clasifica. “Se” trata de más de lo mismo: diferentes niveles de desempeño del *individuo*; ése que tiene que, a golpes, aprender que está solo en la sociedad y en el universo y sólo depende de sí mismo; ése que tiene que asumir que sólo puede apoyarse en sí mismo para ganar en la competencia que la vida le impone o que le “tocó” vivir para hacer a tientas lo que tenga que hacer con sólo las ventajas derivadas de sus “habilidades” (“personales”, como reiteraban en el pleonismo anterior) “frente a otras personas” [doble sic]; sobre todo las jurídicas: los “mayores de edad” (ésos que pueden vender, comprar y rentar), a no ser que en la mira estén los niños, los que todavía no son “personas”, según reza en la jerga legal, “nomotética” y kantiana que cabalga sobre la sociedad luego de la ilustración.

Para salir del entuerto moral y del salto mortal, para ocultarlo todo en un esguince, estos intelectuales al servicio (consciente o no) del neoliberalismo se prohibieron decir las palabras “competencia lectora”, la misma que ya habían definido como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. En esta definición la trataban como a tal “competencia lectora”, como “capacidad para competir”: para “alcanzar los objetivos del lector”, vale decir, de ese individuo que lee.

Es necesario dejar constancia: es cierto que esta definición “supera la idea tradicional de competencia lectora como proceso de decodificación y comprensión literal”. Pero las cuentas han sido siempre claras: “La competencia lectora también proporciona a las personas unos instrumentos lingüísticos (...) para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con su extenso aparato burocrático, sus instituciones formales y sus complejos sistemas legales”.

Prohibido ya el uso de las palabras “competencias lectoras”, el espacio lo llenó una sola palabra: “*literacidad*”, entendida como

el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar *información* en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente para ser consignado gracias a la escritura. (Cassany, 2015, online)

Como puede verse, el énfasis es el mismo: hacer hábil a una persona para recibir y “analizar” (es el agregado) información. Por eso en los currículos de lengua castellana (y en general de lengua materna) reducen ésta a la “comunicación”, a la capacidad para enviar y recibir mensajes, datos, información. Con una orden perentoria: que, en todo caso, los “pelaos”, la muchachada ¡aprendan a seguir instrucciones!

Desde luego, ahí está tirado y deformado otro elemento que se olvida de inmediato y se pierde en esa deformación: la *información* “se” tiene que transformar en conocimiento, y “luego” debe “ser” “consignada por medio de la escritura”. El lector, en el mejor

de los casos, “consigna”, como hace con los ahorritos, su conocimiento (resultado de la “transformación de la información”).

La escritura, aquí, es pasiva y sólo sirve para “consignar”: pertenece a la sórdida provincia de los formatos y los controles. Está separada de la lectura: no es el otro aspecto de la contradicción que implica, hoy, producir conocimiento. La institución prohíbe ese leer-escribir como práctica significativa altanera que forja a los sujetos individuales y colectivos en la dinámica del conjunto de la práctica social.

Proclaman el fin de los escribas que producen conocimiento, pasión, subjetividad. Los poderosos pretenden negar esa importante conquista de la burguesía que remontó superando a la histórica separación (desde el antiguo Egipto a Gutenberg) entre los pocos que leían y los otros pocos que escribían (los escribas), especializados — ya en el Medioevo — convertidos en copistas, en el manejo de esa extraordinaria herramienta que fue la pluma de ganso (*penna* o péñola), acompañada del *rasorium* (*cultellum* o raspador) y de la *atramentum* o tinta... Los amanuenses del poder intentan reversar una de las más grandes conquistas de la humanidad, y lo hacen invocando ahora como pretexto a la tv, al internet y las computadoras. (Martín-Barero, 2003)

Apocalípticos proclaman no ya sólo el triunfo y la soberanía de las imágenes que derrotan a las palabras en las rutilantes pantallas. Nuevos ludistas asumen esta lucha. La disyuntiva es de locos: o aceptamos que muera la palabra bajo la dictadura de la imagen con resultados que se medirán por el número de sicóticos o destruimos internet, televisores, ordenadores, maquinitas y demás prótesis contemporáneas, bajo el mando renovado del imaginado capitán Ned Ludd⁵.

Aferrados a la memoria, allí donde están nuestras mejores lecciones, recobramos nuestros portulanos, los mapas que no pueden perderse ni perdernos: es necesario recorrer, una vez más, y superar

⁵ En el siglo XVIII o XIX, el “capitán Ned Ludd” rompió por accidente, o con intención, varias máquinas textiles. Su acción constituyó la base del movimiento ludista, de “oposición al maquinismo y a toda forma de tecnología” en el proceso de la revolución industrial, explicando la miseria de los trabajadores como generada por la presencia de las máquinas. Hay hipótesis que lo representan como un pseudónimo “para protegerse de posibles represalias” y otras, como una invención. En todo caso, esas fuentes señalan su “existencia dudosa o legendaria”. Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Ned_Ludd>. Acceso en: 15/3/2021.

el camino de los obreros ingleses que, inicialmente, resistieron a la agresión capitalista levantándose contra despidos y bajos salarios ocasionados por la introducción de las máquinas en el proceso de producción. ¿Está al orden del día destruir las máquinas y concentrar en ellas nuestros atavismos y, en ellos, nuestra abominación? ¿El glorioso capitán Ludd puede aún firmar cartas, consignadas en la red, intimidando a las multinacionales exigiéndoles el retiro o la destrucción de radios, consolas, televisores, ordenadores, iPhones, “tablets” y relojes?

Nuevos cauces ya se abrieron y hace siglos. Al imaginado Ludd, sucedieron verdaderas organizaciones, elevando a su paso la comprensión y la lucha tras un nuevo horizonte donde la resistencia avanza, conquistando también mejores condiciones de existencia aún bajo la reproducción de la ignominia y la total afrenta capitalista.

Aquí y ahora, en esta historia, a cada paso, los obreros del mundo (y los pueblos) ligaron el trajín a la mirada más larga, en la busca de otras condiciones donde el trabajo no sea ya alienado, ni explotado, ni alienable. Lo sabemos: la tarea es destruir las condiciones en las cuales las máquinas parecen oprimir a los trabajadores.

No la máquina sino el propietario fue, en su momento, el enemigo. Luego, comprendimos, abajo, cómo funcionaban las cosas arriba. Desde entonces asumimos que son las relaciones sociales las que hacen posible la existencia de propietarios que utilizan las máquinas a su favor, contra todos los otros y nosotros. Sindicatos y partidos proletarios templaron las nuevas jornadas, señalando el camino. Por eso, ya no hay lugar a que prospere la maniobra: si primero fue la piedra y luego el árbol, la piel, el papiro y el pergamino, para dar paso al papel; si primero fue el pedernal, luego el cincel y la pluma, las galeras de la imprenta y la máquina de escribir, posteriormente el teletipo; y, ahora, el teclado, el “touch” y la pantalla. Si en cada paso incierto unos se apropiaron de sus claves y las usaron para rentar y acumular y manipular conciencias, otros lograron hacer de esas herramientas nuevas armas. ¿Por qué ahora vamos a renegar de eso que hemos aprendido a hacer a fuerza de nuestros saltos en la historia?

(e) “Literacidades”

Los mismos ritos pueden hacernos o pueden devorarnos. Por caminos de “literacidades”, los funcionarios del viejo poder van indicando cómo y de qué manera debemos “superar el giro lingüístico” para instalarnos y ayudar a instalar a los sujetos negados, a los nuevos individuos prisioneros del mercado, en los espacios del “giro pictórico”.

Quieren olvidar también, y hacer que olvidemos, que los sujetos se forjan dando un salto para articular — bajo la necesaria hegemonía de lo simbólico — este campo con lo imaginario y con lo real. Quieren hoy, y desde hace rato, que releguemos y deneguemos nuestros pasos esenciales: que olvidemos cómo los seres humanos primero dibujamos y, luego, saltamos al significante asumiendo la palabra construida en la cultura por el conjunto de la sociedad.

Emoticones en lugar de palabras; primacía de los “textos discontinuos”; únicamente textos “continuos” que aúpen la soledad y el miedo, la dualidad y la mendacidad, la esquizofrenia y la mentira, la estolidez y la resiliencia: tal es ese terrible territorio a donde quieren relegarnos...

Pero, en las más altas barricadas construidas con la argamasa de significantes, nos asumimos en las preguntas (“¿esto qué es?” y “¿por qué?”) desde la infancia y hasta siempre. Esos son nuestros abusos y nuestras corazas.

Retomando la mejor herencia de la burguesía, internalizamos los códigos de la escritura que nos potencia en esa nueva dimensión significativa. Esta batalla es necesaria: hoy, luego de asesinar al asombro, de intentar liquidar a las preguntas para dar cabida a las órdenes, quieren asesinar también, y al mismo tiempo, al significante; sobre todo a nuestros significantes. Quieren hacerlo para sembrar idiotas (esos que sólo se reconocen a ellos mismos) y cultivar adictos que materialicen, por encima de cualquier otra perspectiva, al mercado y los fetiches.

Por eso, el campo de batalla que entrevemos y proclamamos que lo que nuestras discusiones y debates concretan no pueden ser el taparrabos de la “literacidad”. Ubiquémonos en el territorio del

significante y no en el de la “literacidad”. Si es en la *cultura* donde los sujetos se forjan, es allí donde la escuela sigue siendo un espacio privilegiado, donde el conjunto del currículo atraviesa y es atravesado por este proceso y por estos combates.

Esto rebasa y reboza las maniobritas cortas de las largas aristas en que galopan desbocados los vendedores de técnicas para responder (o sólo para hacer) ítems. De los que venden a muchos clientes la ilusión de “coronar con éxito” el avatar (ratificada por un golpe de suerte en el cálculo artero del porcentaje de los que si deben “pasar”), desde el lado oscuro de los dados que el poder echó a rodar.

La cultura, desplegada en la manera como los sujetos asumen y se apropian de su inserción en el conjunto de la práctica social, instauro, históricamente y fuera de nosotros mismos, en la materialidad de lo social, unos códigos que la atraviesan como procesos en espiral. De tal modo, los sujetos que ella forja internalizan y asumen estos códigos. Tales son, como lo hemos sintetizado y enunciado, la lengua materna, los objetos de conocimiento, los principios éticos y morales, el movimiento humano y el conjunto de los procesos psicológicos superiores.

No es sólo “el conocimiento previo”, es esa cultura la que nos hace avanzar a hombros de gigantes. Pero lo es también el proceso en que esa cultura se internaliza imbricando estas cinco espirales. Allí debemos levantar las más altas y fuertes, las más sólidas trincheras en el combate contra las incertidumbres, contra los abandonos y el olvido, contra la idiotez y el “importaculismo”, contra la memorización ciega, contra el simple plegarse a una orden, aunque ella sea infame. Éstas son, hoy, nuestras trincheras. Ellas nos permitirán avanzar por el camino que nos hace y rehace como seres humanos.

Hagamos, entonces, que la evaluación sea traducción y apropiación de los procesos reales; articulación simbólica que conduzca o señale el camino del análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la resolución de los problemas que nos asaltan.

Busquemos que la clase toda pregunte y reflexione en el aula que defendemos. Y, en el aparato escolar, en las aulas y fuera de ellas, que el estudiante reflexione, pregunte y se pregunte, que

pregunte y reflexione también y al mismo tiempo el maestro para que el hacer no se haga alienado e insano; para que el hacer no sea mero “saber-hacer”, sino praxis liberadora y liberada.

Hagamos que se imbriquen los sujetos escolares en y con su praxis social. No sólo en la relación de un individuo con otro y con los otros individuos, sino como reflexión y práctica colectiva, vale decir, como sujetos colectivos en sus diferencias desde su condición irreductible y en su concreción social, intolerable para los rentistas que hoy definen todo, o casi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, D. Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. jul. 2015. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/251839730>>. Acceso en: 1/12/2020.

HARVEY, D. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2009.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Los escabrosos caminos de la literacidad. México, 2008. Disponible en: <http://cca.org.mx/ps/profesores/cursos/lectora_k/descargas/mod1/PSM1.pdf>. Acceso en: 23/12/2020.

MARIÁTEGUI, J. C. *Temas de educación*. Lima: Biblioteca Amauta, 1986.

MARTÍN-BARBERO, J. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.32, 2003, p.17-34.

OCDE. Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias. 2000.

OSORIO, L. V. *Innovación y currículo, pedagogías y evaluación*. Medellín: Kujas Editor, 2000.

PARTE II

O TRABALHO DOCENTE NO LABIRINTO DO CAPITAL

A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo

Acacia Zeneida Kuenzer*

Introdução

A precarização do trabalho é uma das dimensões constituintes do capitalismo, que, pelo processo de exploração, tem por objetivo a acumulação do capital; como o capitalismo, ela vai se construindo como categoria à medida que as relações de produção se transformam. Assim, precisa ser compreendida em seu processo de constituição ao longo da história.

A precarização do trabalho docente, por sua vez, não é um fenômeno isolado, inserindo-se no processo mais amplo de precarização do trabalho em geral; do mesmo modo, vai sofrendo transformações ao longo do desenvolvimento do capitalismo. Por isso, precisa ser compreendida a partir de como se constituem as relações de produção e sociais por elas geradas, a partir das necessidades do processo de acumulação.

Compreendê-la nesse momento histórico implica em realizar uma abordagem hermenêutica, buscando suas determinações no regime de acumulação em curso, em sua dupla dimensão: enquanto constituinte do ser social – dimensão ontológica – e enquanto teoria do conhecimento – dimensão epistemológica. Ou seja, que

* Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: acaciak4@gmail.com.

remeta tanto à interpretação do discurso quanto à sua análise a partir de uma dada realidade.

Metodologicamente, portanto, a análise da precarização do trabalho docente que se pretende fazer neste texto buscará compreendê-la, para além do nível fenomênico, como resultado da articulação entre as demandas do regime de acumulação flexível, a ideologia que lhe confere coerência discursiva, a concepção de aprendizagem e de professor dela decorrente e o ajuste jurídico-normativo que fecha o ciclo nesse momento histórico que vive o país no contexto das relações internacionais.

Dados os limites do texto, buscaremos apresentar uma síntese que estimule estudos e debates que permitam avançar na compreensão, mas principalmente no enfrentamento, da precarização em curso.

1. O contexto que gesta a precarização intensificada do trabalho docente: o regime de acumulação flexível e sua ideologia

Apenas para contextualizar a análise, serão apresentadas as características fundamentais do regime de acumulação flexível e seu discurso pedagógico, uma vez que já há vasta produção teórica sobre esse tema.

Como mostra David Harvey (1998), a substituição da acumulação rígida pela acumulação flexível só foi possível com o advento da base microeletrônica, que revolucionou as comunicações e, em decorrência, o sistema de produção, circulação e financiamento de mercadorias; o princípio básico passou a ser a flexibilização. Flexibilização das relações e dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo; habilidades foram destruídas e outras reconstruídas; o desemprego estrutural cresceu, os salários foram reduzidos e os sindicatos foram desmobilizados.

Do ponto de vista da produção, a oferta foi substituída pela demanda; as encomendas é que passaram a definir a produção, de forma que o princípio do toyotismo — *just in time* — passou a definir as estratégias de gestão. Para o trabalho, esse princípio também

começou a valer: a automação passou a substituir os trabalhadores, e muitos foram dispensados; desses, alguns foram contratados como terceirizados. Com a destruição do vínculo entre ocupação e formação pela implementação de tecnologias de base microeletrônica, as competências foram banalizadas, tornando-se bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial. O mercado de trabalho passou a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas, como mostraram as pesquisas de Kuenzer (2007), cujos resultados são apresentados a seguir.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde a formação tinha foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos pré-estabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao dispor de diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há arranjos entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem agora também flexíveis, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade,

com a fluidez e que se submetam a relações de trabalho flexibilizadas, o que vale dizer precarizadas.

Os professores não escapam dessa nova realidade, as relações estáveis de trabalho também estão sendo substituídas, cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais, *just in time*, como veremos na última parte deste texto.

A flexibilização define o projeto pedagógico da acumulação flexível em várias dimensões: na concepção de aprendizagem, flexível, cada vez mais mediada pelas tecnologias de informação e comunicação; nas propostas curriculares, como ocorreu com a flexibilização do Ensino Médio na última reforma; no aligeiramento da formação em todos os níveis de ensino, incluindo a formação de professores, para produzir subjetividades flexíveis; na organização e gestão dos processos de trabalho, flexibilizando o trabalho docente; nas relações entre capital e trabalho, pelo ajuste jurídico normativo, que institucionaliza a precarização via novas formas contratuais.

A flexibilização, portanto, é uma das formas de atender à finalidade de formação e disponibilização de profissionais cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Do ponto de vista epistemológico, tem-se as concepções pós-modernas como cimento ideológico do regime de acumulação flexível; todo modo de exploração precisa de um discurso ideológico que lhe dê consistência, preenchendo as lacunas que o caracterizam, para que pareça verdadeiro. Assim é que várias concepções sobre conhecimento, aprendizagem, professor, aluno foram apresentadas de forma a conduzir a adesões acríticas, dado seu caráter aparentemente verdadeiro. Em texto publicado em 2017 (Kuenzer, 2017), analisamos cuidadosamente essas categorias a partir das teorias pós-modernas de educação, buscando mostrar seu caráter ideológico. Aqui, apresentamos apenas um resumo dessa análise, para fundamentar a argumentação sobre a crescente precarização do trabalho docente.

Como essas concepções baseiam-se nos avanços das tecnologias de informação e comunicação, apresentando a aprendizagem

flexível como solução para os problemas da educação tradicional – rígida –, é preciso apontar que, com a pandemia causada pela Covid-19, essa concepção se ampliou e consolidou, acelerando o processo de precarização que já estava em curso desde a expansão do regime de acumulação flexível.

A aprendizagem flexível tem sido referida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; ela tem sido justificada pela necessidade de expandir o ensino para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Nesse sentido, vai além das metodologias tradicionais de educação a distância.

Em sua versão amplamente pedagógica, a aprendizagem flexível se materializa nas comunidades de aprendizagem, em rede, formadas por grupos de interesse, geralmente de profissionais, que pesquisam, trocam experiências e colaboram na solução de problemas de forma aberta e constante. Nesse sentido, a aprendizagem flexível é justificada pelas mesmas razões que justificam a flexibilização curricular: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno.

O contraponto seria uma organização curricular mais flexível, baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento.

Foi no Ensino Médio que a concepção de flexibilização foi institucionalizada em primeiro lugar, pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para esse nível de ensino, a partir de pressões do setor privado. Contrariamente ao que estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (DCNEM/2012), a defesa do novo modelo contrapôs rigidez e flexibilidade.

Nesse debate, as DCNEM/2012 foram consideradas rígidas pelos representantes dos setores privados apoiados pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que estabelecem um único percurso disciplinar e com excessivo número de componente curriculares,

essa rigidez seria superada pela flexibilização dos percursos. Em oposição a essa compreensão, o Movimento em Defesa do Ensino Médio¹ afirma que a flexibilização fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996)² e as DCNEM/2012.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento.

A forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que irá estudar, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo também a superar posturas individualistas.

As teorias contrárias, por sua vez, apresentam severas críticas à aprendizagem flexível ao apontar vários riscos: fragmentação, aligeiramento da formação pelo recuo da teoria, presentismo, pragmatismo utilitarista, preguiça mental.

A concepção de aprendizagem flexível, ao apresentar a produção de conhecimentos como resultante da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias, inscreve-se no campo epistemológico das teorias pós-modernas.

Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é

¹- Ver site do Observatório do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>>. Acesso em: 25/11/2020.

²- Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhe deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, ao nível da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

Assim, não há verdade, não há possibilidade de conhecer, o que resulta no ceticismo epistemológico. (Moraes, 2003) Importante destacar que não há negação da realidade e sim da possibilidade de apreendê-la, pois não há discursos desinteressados, uma vez que são produzidos a partir de uma dada cultura e manifestam relações de poder.

Nos processos pedagógicos, a aprendizagem flexível, ao criticar o academicismo, acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria, uma vez que concebe o conhecimento como resultante dos discursos que ocorrem nas redes, fóruns ou *chats*.

Assim, reforça-se a chamada epistemologia da prática, que, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Nesse caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto de que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (Kuenzer, 2003)

Do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Como afirma Maria Célia de Moraes, o processo cognitivo plasma-se no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível,

aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e ponto de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação. (Moraes, 2003)

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, onde a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas das posturas e das posições políticas. (Debord, 2013)

A história é compreendida como uma forma específica de discurso, a forma narrativa que, segundo um roteiro previamente definido, atribui um efeito de verdade aos fatos e dados históricos, revestindo-os de uma racionalidade que não existe na realidade; portanto, a história não existe. Em consequência, também não existe o universalismo e nem o coletivo, pois os fenômenos sociais não podem ser explicados por referências externas a eles, uma vez que essas referências são atravessadas por leituras particularistas, diversas culturalmente.

Se não há história, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais).

Consequentemente, não há teorias sociais, pois estas são ilusões que disfarçam interesses particulares. A totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais. A totalidade é substituída pela fragmentação.

Essa forma epistemológica, como afirma Guy Debord (2013), longe de ser neutra, viabiliza as formas de controle pelo capital, visando sua acumulação. Assim é que o autor apresenta duas formas de controle que se complementam: o controle de massas e o controle difuso.

O controle de massas, segundo o autor, se exerce pelo poder concentrado que impõe, pelas novas tecnologias de informação

e comunicação, um padrão de valores que regula toda a sociedade pela conformação de uma única identidade; assim, os valores são criados pelo poder (do capital), que apresenta como universal seus interesses particulares. Já o controle difuso complementa o poder concentrado, ao induzir a uma falsa liberdade de escolha pela super-produção de mercadorias cada vez mais tecnologicamente sofisticadas, cujo consumo também responde a padrões de comportamento favoráveis ao processo de acumulação. (Debord, 2013)

Do ponto de vista teórico, portanto, está posta a controvérsia entre a epistemologia pós-moderna, que fundamenta a aprendizagem flexível e apresenta suas positivities, e as teorias críticas, que, no âmbito das teorias modernas, permitem fazer severas críticas a essa categoria, que se fortaleceu no contexto da pandemia.

É nessa conjuntura, em que o regime de acumulação flexível, justificado pela epistemologia pós-moderna, amplia e acentua a precarização, que devemos analisar o processo de crescente precarização do trabalho docente.

2. A reforma da legislação trabalhista: a institucionalização da precarização do trabalho

Há, contudo, um novo dado a ser considerado nessa análise: o ajuste jurídico-normativo trazido pela reforma da legislação trabalhista com a promulgação das leis da terceirização (Lei nº 13.429/2017³) e da reforma da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (Lei nº 13.467/2017⁴). Esse ajuste foi o corolário do regime de acumulação flexível, institucionalizando a precarização como categoria orgânica à exploração do trabalho pelo capital, mediante a organização flexível de competências diferenciadas que se combinam para atender à produção puxada pela demanda, e que, portanto, não suporta a estabilidade das relações rígidas de trabalho estabelecidas pela velha CLT.

³. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

⁴. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

A Lei nº 13.429/2017 passa a admitir a terceirização da atividade fim, estende o prazo dos contratos temporários para 180 dias prorrogáveis por mais 90 dias, não gera vínculo empregatício com o tomador de serviço e não o responsabiliza diretamente quando o contrato não for cumprido, o que só será possível mediante a instauração de processo judicial, que pode levar meses para ser concluído e executado. Permite, ainda, a pejetização de trabalhos intelectuais. O trabalhador temporário não terá direito à multa de 40% do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e ao aviso prévio, além do que, a lei permite a criação de uma cadeia de contratações – quarteirizações e quinterizações.

Já a Lei nº 13.467/2017, que reforma a CLT, permite a flexibilização dos contratos de trabalho, admitindo: (1) contrato de autônomo, que não gera direitos trabalhistas; (2) contrato de trabalho intermitente, prestação descontínua de serviços. O empregador chama quando precisa, o trabalhador pode exercer outros trabalhos enquanto não é chamado. Como o trabalhador recebe os benefícios a cada período de prestação de serviços, formalizam-se os “bicos”.

Essa lei, ao mesmo tempo, flexibiliza os direitos trabalhistas, uma vez que o negociado prevalece sobre o legislado. Essa negociação pode ser coletiva ou individual, em caso de profissional com curso superior com remuneração igual ou superior a duas vezes o maior benefício previdenciário (aproximadamente onze mil reais); se coletiva, será mediada pelos sindicatos, os quais, contraditoriamente, mas de modo perfeitamente compreensível no contexto da acumulação flexível, são esvaziados pela flexibilização da cobrança da contribuição sindical.

Com a prevalência do negociado sobre o legislado, e com a quebra do sindicalismo, busca-se o enfraquecimento da Justiça do Trabalho, sendo a sua extinção defendida pelo Governo Bolsonaro. Desse modo, os trabalhadores em geral, e os docentes que trabalham no setor privado, ficam sem proteção. Os professores das redes públicas continuam a ter seus direitos defendidos pela Justiça comum, o que pode mudar se a reforma administrativa em curso os restringir.

3. A precarização do trabalho docente no regime de acumulação flexível: há espaços para o enfrentamento?

A análise levada a efeito até aqui permite idêntica as estratégias que o capital usa, no regime de acumulação flexível, para consumir a força de trabalho de modo cada vez mais predatório.

Do ponto de vista ontológico, com seu arranjo jurídico normativo, temos a flexibilização das formas de contratação, que respondem à forma de alocação do trabalho nas cadeias produtivas, que articulam desde as formas mais primitivas, como o trabalho similar ao trabalho escravo, até as formas mais sofisticadas, como o desenvolvimento de soluções inovadoras pelo uso das novas tecnologias, mediante a conjugação de ciência básica e aplicada.

Da mesma forma que os arranjos produtivos articulam competências desiguais e diferenciadas para assegurar competitividade em um mercado cada vez mais agressivo, se constituem “cadeias” de formação para desenvolver essas competências diferenciadas que, por sua vez, demandam escolas de diferentes qualidades com profissionais da educação também com diferentes níveis de qualificação. Foi o que denominei, em outro texto, de inclusão excludente (Kuenzer, 2007): a escola inclui, mas com condições desiguais e precarizadas de formação, que conferem legitimidade à inclusão precarizada, pontual e temporária no mundo do trabalho, puxado pela demanda. A desculpa é que os profissionais não apresentam qualificação adequada e suficiente.

Para trabalhar nas escolas com condições precárias de trabalho pedagógico e que atendem aos alunos da classe trabalhadora, não é necessário um professor plenamente qualificado.

A precarização das formas de qualificação docente atestam essa afirmação. Com o apoio das novas tecnologias e com a flexibilização das diretrizes curriculares, abriu-se espaço para a mercantilização generalizada da formação docente, quer presencial quer a distância, a par da manutenção de propostas qualificadas e elitizadas em nível de mestrado e doutorado para docentes e pesquisadores que exercerão seu trabalho nos cursos de graduação e pós-graduação em instituições públicas e privadas, cujo acesso não

está disponível para a classe trabalhadora, com exceções que só confirmam a regra.

À precarização da formação, a reforma da legislação trabalhista responde com a flexibilização das formas de contratação: terceirização, contratos por tempo determinado, contratos intermitentes, uberização passam a conviver com contratos estáveis obtidos por meio de concursos públicos, agora também ameaçados pela reforma administrativa, em discussão no Congresso Nacional. Assim, alimenta-se a cadeia de formação que articula docentes com diferentes níveis e qualidades de formação, que, por sua vez, vão formar os trabalhadores com competências desiguais e diferenciadas demandadas pelo mercado.

Do ponto de vista epistemológico, a compreensão de que o conhecimento é uma impossibilidade histórica, porque sempre mediado por marcadores culturais, leva ao recuo da teoria, como bem afirma Moraes (2003). Assim, justifica-se a superficialização, que se combina com as formas flexibilizadas de formação, e tem-se como resultado um professor precarizado pela formação, pelas condições de trabalho e pelo salário.

A flexibilização do trabalho e das formas de contratação fecham o ciclo anunciado em 1999 (Kuenzer, 1999), quando se criticava as diretrizes curriculares que flexibilizavam a formação. As condições materiais, intelectuais e jurídicas estão postas para a quebra da isonomia, e, portanto, para o fim da carreira docente.

Fundada na epistemologia pós-moderna, a função do professor também muda. A docência, integrada por uma rica teia de relações entre professor, alunos e conhecimento, passa a ser reduzida à produção de conteúdos e à tutoria, funções acionadas quando necessário. O professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente. Essa função conferia à intervenção pedagógica decisivo papel. Agora, o professor da vez é o que usa as novas tecnologias para planejar e produzir aulas a distância que podem ser reproduzidas inúmeras vezes, e as vezes online, nem sempre acompanhando seus alunos mediante tutoria, que pode

ser assumida por outros profissionais a menor custo. Assim, o professor passa a assumir papel secundário nas relações de aprendizagem, que se deslocam para o grupo, que interage com ou sem seu apoio.

Com a pandemia, essa forma de compreender, exercer e remunerar o trabalho docente se intensificou. E a realidade já anuncia que veio para ficar, em combinação com as aulas presenciais, que tendem cada vez mais a diminuir, inclusive com o referendo do MEC.

Se já identificamos como se dá o processo de precarização do trabalho docente no regime de acumulação flexível, há que considerar as dimensões que definem uma relação precária com o conhecimento pelos alunos, em processos pedagógicos mediados pela microeletrônica: a primeira diz respeito aos resultados dessa prática docente sobre a aprendizagem dos alunos. Já há indicadores a mostrar que, em que pese a familiaridade dos alunos com as tecnologias, quando se trata de escola, a relação com o conhecimento em busca da aprendizagem não tem apresentado os resultados anunciados pelos defensores dessa proposta.

Merece destaque a diferença de conhecimentos prévios quando os percursos nas aulas mediadas pelas novas tecnologias são únicos; ademais, quando bem planejadas, essas aulas integram diferentes linguagens em um padrão cognitivo comum, exigindo maior domínio conceitual e de linguagem.

E, como afirma Manuel Castells (1999), os processos pedagógicos de base microeletrônica não atendem igualmente a todos os potenciais alunos. Segundo o autor, há duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas, e quem será o que será determinado pelas diferenças de classe, raça, sexo e país.

Esses fatos, aliados à falta ou dificuldade de acesso às tecnologias pelos alunos da classe trabalhadora, apontam as possibilidades de insucesso na aprendizagem desses mesmos alunos, que passam a viver mais intensamente a precarização das práticas educativas, reforçando-se a tese da inclusão excludente. No curso da pandemia causada pela Covid-19, essa questão precisa ser pesquisada.

Enfim, professores e alunos se encontram na precarização do trabalho docente, vivenciando o risco da banalização do esforço, da passividade cognitiva, da perda de interesse pela leitura, onde o que importa é aprender depressa e sem esforço. Desenvolve-se uma pedagogia mercantilizada que oferece opções de curta duração, baixo custo e reduzida qualidade, presenciais e a distância, em que o pouco esforço intelectual é recompensado com um certificado tão vazio de significado quanto incapaz de facilitar a inclusão.

Como afirma Debord (2013), perde-se a capacidade de reflexão e de crítica em nome do espetáculo. E, desta forma, a acumulação flexível segue seu curso.

Como se contrapor a esse processo de precarização que articula professores, alunos e escolas é a questão que se coloca aos professores. Embora se saiba que resistir é preciso, há que considerar que a precarização é determinada pela materialidade das relações sociais e de produção nesse regime de acumulação capitalista. Portanto, sua superação só será possível com a destruição das condições que a geraram. E que essas condições são cimentadas por uma ideologia bem articulada que lhe confere consistência, embora aparente, e que tem atraído, por seu caráter simplificador, profissionais, trabalhadores e intelectuais. Poder de atração que se contrapõe à dureza, à dramaticidade, ao rigor que é inerente à consciência das causas da exploração do trabalho, denunciada pelo materialismo histórico.

A própria ideologia pós-moderna, contudo, aponta contradições que podem ser aproveitadas para a criação de condições para a sua superação, que não se dará pelo discurso, mas pela construção de outras condições de existência que não as determinadas pela acumulação flexível.

A mais importante, no meu entender, é a retomada teórico-metodológica da categoria práxis, pretensamente superada pela concepção de conhecimento pós-moderna anteriormente explicitada. Isso significa retomar, por uma lado, a relevância da boa teoria e de seu caráter revolucionário, rejeitando o que Moraes (2003) chamou de recuo da teoria, o que implica a retomada do rigor na formação docente para que se resgate o rigor da relação dos alunos com o conhecimento. Se a ignorância e o senso comum são

confortáveis e conservadores, como já afirmou Adolfo Vazquez (1968), o conhecimento desinstala, incomoda e é revolucionário. E, assim, é possível resgatar a prática revolucionária em um processo em que a teoria orienta a prática e a prática reconstrói a teoria. (Kosik, 1976)

E, finalmente, retomar a dimensão histórica do materialismo, que permitirá compreender e analisar criticamente a constituição e o avanço do capitalismo, bem como apreender as formas de sua superação. A negação da história traz consigo a negação da categoria totalidade, que passa a ser substituída pela fragmentação, pelo individualismo, pela falta de solidariedade, pela ausência de projeto de futuro. Essas categorias precisam ser retomadas pelo movimento dos professores, na sua prática docente, sindical e política. *Se não há história, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro, não há utopia a orientar a caminhada. O caminho não é fácil, mas é preciso caminhar!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. S/l: eBooksBrasil.com, 2013. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 25/11/2020.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1998.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In: *Educação e Sociedade*, v.1, 1999, p.163-201.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: *Boletim Técnico do Senac*, v.29, n.1, jan./abr. 2003, p.2-11.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Educação e Sociedade*, v.28, 2007, p.1153-1178.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: CAMPOS, M. A. T. e SILVA, M. R. da. (Orgs.) *Educação, movimentos sociais e políticas e governamentais*. Vol. 1. Curitiba: Apris, 2017, p.260-271.

MORAES, M. C. M. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento

Dalila Andrade Oliveira*

Introdução

Este capítulo discute as mudanças ocorridas no trabalho docente nas últimas décadas, no Brasil, com a introdução da Nova Gestão Pública (NGP) na educação. Procura demonstrar, a partir de revisão de literatura, como os princípios da NGP vão se impondo na orientação das políticas para a educação, que são veiculadas por organismos internacionais que difundem um discurso sobre novos padrões de escolarização colocados pela dita “sociedade do conhecimento”. Trata-se de um discurso global sobre a qualidade da educação, para a qual o docente é considerado essencial para o sucesso e a eficácia da aprendizagem para a formação de cidadãos e trabalhadores do futuro. Essa qualidade é prescrita e estabelecida do lado de fora das escolas e das comunidades escolares, e é auferida pelos exames padronizados. Nesse sentido, as avaliações externas têm tido um efeito transformador sobre o trabalho docente porque passam a interferir na maneira como os docentes devem ensinar e em como

* Professora titular de Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFGM). Professora visitante sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Pesquisadora PQ1A do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Programa Pesquisador Mineiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (PPM/Fapemig). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: dalila@ufmg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>.

eles se veem. A análise dessas políticas, em âmbito global, demonstra que elas viajam de uma realidade a outra impondo, em diferentes contextos locais, um conjunto de normas, procedimentos administrativos e práticas que vai transformando o trabalho docente e interferindo nas suas condições de carreira e remuneração. Também procura explorar como essas políticas têm atacado a condição profissional docente e enfraquecido a condição dos trabalhadores de educação como sujeito coletivo.

O capítulo está organizado em quatro tópicos. O primeiro discute as reformas educacionais que tiveram lugar no mundo a partir das duas últimas décadas do século passado. Pretende demonstrar como essas reformas trazem em seu corolário um discurso sobre a modernização, o desenvolvimento tecnológico e novas formas de participação por meio do acesso à informação e à democratização do conhecimento. O segundo tópico é dedicado à discussão sobre os docentes e a sociedade do conhecimento, já que eles se encontram no foco das reformas que buscam definir o perfil e a atuação dos profissionais da educação para formar os cidadãos e trabalhadores para a sociedade do século XXI. O terceiro tópico aborda o ponto central da discussão: os ataques aos docentes no contexto atual, refletidos na corrosão das suas carreiras e das formas de remuneração e na imposição de mecanismos individuais de competição. Ante esses ataques, o último tópico trata dos desafios para os docentes como sujeito coletivo diante da lógica hegemônica competitiva.

As reformas do Estado e da educação para a sociedade do conhecimento

No final do século passado, vimos emergir argumentos em defesa da educação geral para a população mundial que variavam desde a afirmação de seu caráter indispensável para a inserção dos trabalhadores no processo produtivo, que se tornava cada vez mais informatizado, com maior emprego de tecnologia, até sua contribuição para a real participação cidadã na dita sociedade do conhecimento.

Esse discurso foi amplamente disseminado a partir das mudanças políticas, econômicas e sociais a que o mundo assistiu nas

últimas décadas do século XX. A mudança no modo de regulação social rompeu com um modelo que havia imperado por décadas, período este que ficou conhecido como “a era de ouro” do capitalismo, apesar de que, como afirma Eric Hobsbawm,

a era de ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo – os que viviam em países para cuja pobreza e atraso os especialistas da O.N.U. tentavam encontrar eufemismos diplomáticos. (1995, p.255)

Essa mudança no modo de regulação veio acompanhada de forte crítica contra o Estado de bem-estar social e ao regime fordista com a reestruturação produtiva e a emergência de formas mais flexíveis de acumulação. (Harvey, 1994) Por isso, a passagem do século XX para o atual representou um período de grande convulsão em vários aspectos. No âmbito educativo, assistimos à assunção do conceito de “sociedade do conhecimento” ou sociedade da informação, bastante fundamentado na economia, como a promessa da sociedade do futuro para a qual os sistemas educacionais precisariam se reformar para preparar as novas gerações.

Esse conceito, a despeito das imprecisões que carrega, pode ser caracterizado como o livre acesso à informação em âmbito global e universal, e, dessa forma, ao conhecimento. Essa democratização da informação e do conhecimento estaria possibilitada pelos meios de comunicação e o acesso à internet, inaugurando, assim, uma nova sociedade. Wagner Bessa, Marcelo Nery e Daniela Terci viam com certo otimismo essa promessa aliada ao desenvolvimento tecnológico ao afirmarem que:

Na ótica social, o ritmo de difusão da nova infraestrutura de telecomunicações mostra potencialidades inéditas para a abertura e ampliação dos canais de participação nas sociedades democráticas e para o aparecimento dos novos direitos no que se convencionou chamar de “sociedade do conhecimento”. (Bessa, Nery e Terci, 2003, p.4)

O otimismo ao qual se referem os autores está assentado no que consideram o impacto que pode ser sentido no mercado de trabalho, nas relações comerciais, no crescimento econômico, na forma de produzir, coordenar e distribuir bens e serviços e no cotidiano dos indivíduos; na maneira que adquirem informações, aprendem, negociam, interagem, etc. Porém, advertem que:

As instituições reclamam novas regulamentações e incentivos, oferecem e demandam novos saberes. Entretanto, leituras menos otimistas enfatizam que a difusão diferenciada das novas tecnologias, quando não reforça, repete os padrões de exclusão social presentes em sociedades com profundas diferenciações distributivas. (Bessa, Nery e Terci, 2003, p.4)

Podemos considerar que o caráter desigual e excludente da chamada sociedade do conhecimento esteve presente desde o início do seu suposto aparecimento. E que, em sociedades como a brasileira, caracterizada por alto grau de desigualdade econômica e social, o livre acesso à informação e a democratização do conhecimento continuam longe de ser conquistados, o que sugere novas formas de exclusão.

O discurso acerca da sociedade do conhecimento está vinculado às mudanças políticas no âmbito do Estado. Pierre Lascoumes e Patrick Les Galès advertem que

com o desenvolvimento dos Estados-providência e, sobretudo, com o intenso intervencionismo que o acompanhou, o neocorporativismo, a interpenetração crescente dos espaços públicos e privados tornaram necessária uma flexibilização das relações governantes/governados. Ao abrigo da “modernização” e da “participação”, novos instrumentos foram introduzidos para assegurar melhor funcionalidade da gestão pública, criando uma subjetivação crescente de relações políticas e o reconhecimento de “reivindicação de direitos” dos cidadãos perante o Estado. Uma nova relação é, então, estabelecida entre direito à

expressão política e direito à informação. (Lascoumes e Les Galès, 2012, p.29)

Podemos inferir que essa nova relação sustenta o discurso em torno da transparência que justifica as políticas de *accountability* ou políticas de resultado que têm se disseminado no setor público, em especial na educação, e que foram introduzidas no Brasil na esteira da NGP, tanto no nível da gestão federal quanto nos estados e municípios.

Os docentes na sociedade do conhecimento

As mencionadas mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas no mundo na passagem do século XX para o atual tiveram repercussões significativas sobre os sistemas educacionais que resultaram de imediato na ampliação das expectativas para a escola e seus profissionais. Por um lado, essas mudanças trazem à tona a crise do modelo de escola republicana baseado no critério de justiça universal – o ideal de igualdade de oportunidades – e, por outro, põe em evidência a crise do fazer docente como transmissão de saberes e conhecimento.

Para discutir o trabalho docente na atualidade, é necessário ter em conta o que foi o trabalho docente (e a escola) no século anterior. Quando no seu início, a escola, que era então uma instituição relativamente jovem, como nos mostra Thomas Popkewitz,

mediava as relações entre família, cultura, economia e Estado. A escolarização favorecia a conformidade política por proporcionar estabilidade social, cidadãos inteligentes, mas submissos, crianças obedientes para pais ansiosos e trabalhadores produtivos para uma economia capitalista emergente. (Popkewitz, 1997, p.62)

Ao longo do século XX, desenvolveu-se um modelo de regulação social (Aglietta, 1979) em que os vínculos entre sistema educativo e sistema de emprego apresentavam um encaixe quase

perfeito. A formação de novos trabalhadores passava cada vez mais pela escolarização, atribuindo à escola um papel de distribuição de posição social, fenômeno que ficou conhecido como “a educação como elevador social” (Mills, 1987) ou como “passaporte para o futuro” (Delors, 1998). Esse encaixe foi responsável por certo equilíbrio que deu sustentação à sociedade salarial.

A sociedade salarial é definida por Robert Castel como

uma sociedade que não é homogênea nem pacificada, mas cujos antagonismos assumem a forma de luta pelas colocações e classificações mais do que a forma de luta de classes. Sociedade em que, de contraponto, a condição de assalariado se torna modelo privilegiado de identificação. (Castel, 1998, p.466)

Nesse modelo de regulação social, as profissões passaram a ser importantes mediações e sua forma de desenvolvimento passou a ser cada vez mais atribuída à formação escolar e à obtenção de títulos universitários. De acordo com Popkewitz (1997, p.64), “é na inter-relação das epistemologias com a política institucional que os conceitos de reforma e profissão aparecem como expressão dessas formações sociais”. Assevera ainda que

Uma linguagem da reforma e do profissionalismo vinculava a autoridade moral à escolarização e ao desenvolvimento profissional. (...) [em que] o papel do professor era semelhante ao de um governante opressor: ensinar as crianças a aceitarem as piedades do texto, ensinar o valor de adaptar-se às leis e proporcionar um meio planejado para eliminar a espontaneidade, desencorajar a comunicação entre os pares e imitar os padrões de comportamento da conduta de professores. (Popkewitz, 1997, p.65)

O fenômeno da globalização promovendo mudanças no mundo nas últimas décadas do século XX, em especial aquelas relacionadas ao trabalho que vieram no bojo da reestruturação produtiva, resultou em crises ou desencaixes na sociedade. (Giddens, 1991)

A constatação dessas crises traz o debate sobre a necessidade de uma nova escola e de um novo docente, sobretudo no seu saber-fazer, ou seja, nas formas de ensinar e de se relacionar com seu trabalho.

Inés Dussel (2006), com base nas sociedades latino-americanas, tenta explicar a crise da transmissão no fazer docente a partir de quatro argumentos: há uma quebra de autoridade entre as gerações; as tecnologias de transmissão e de arquivos de memória se pluralizaram; o efeito da repressão ditatorial sobre os adultos e os jovens, a necessidade de conservar e transmitir a memória (em especial nas sociedades do Cone Sul); a ideia de política e a relação com a norma nas sociedades latino-americanas. Para ela, há certo apagamento entre as fronteiras do legal e ilegal, do permitido e proibido que se relaciona com a impunidade e a corrupção nessas sociedades.

Diante dessas crises, a escola republicana, mas especialmente os docentes, passam a sofrer ataques no que se refere à sua identidade, história, papel e função na sociedade. São discursos que desqualificam a escola e os docentes como ultrapassados, anacrônicos, refratários à mudança. Para acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento, a escola e os docentes precisam se renovar, reformar, transformar. Os organismos internacionais desempenham um papel crucial nesse sentido, são os principais difusores do discurso da reforma. Para isso, promovem o que Stephen Ball (2002, p.4-5) identificou como um mecanismo dirigido a “‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor”.

O relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), “O papel crucial dos docentes: atrair, formar e reter docentes de qualidade” (2005), descreve múltiplas expectativas que as escolas e os docentes devem satisfazer. De acordo com o relatório, a sociedade contemporânea espera que as escolas e seus docentes estejam aptos a responder de maneira eficaz às demandas dos alunos originados de diferentes meios sociais e linguísticos, de lutar realmente contra o fracasso escolar e de demonstrar sensibilidade às questões culturais, de igualdade de gênero e encorajar a tolerância e promover a coesão social. Para isso, será necessário formar novos docentes. Os professores e a formação

docente se converteram, assim, na preocupação principal dos esforços da reforma. O enfoque tem sido como manejar melhor as atividades dos professores para produzir um ensino mais efetivo, no sentido da melhoria do rendimento dos estudantes.

Os principais argumentos em torno da formação desse novo docente vão insistir na necessária ruptura com uma visão tradicional da profissão, que foi desenvolvida ao longo do século XX, e na necessidade de desenvolvimento de um novo profissionalismo.

O desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional que possui uma condição salarial atraente. A condição salarial docente tem como principal referência a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores, na qual se afirma:

O termo “condição” empregado em relação ao pessoal docente, designa tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões. (OIT/Unesco, 1966)

A partir daí, os docentes passam a ver seu reconhecimento profissional como um direito garantido no âmbito do Estado, em geral seu empregador, em um crescente movimento de institucionalização da sua profissionalização por meio da estruturação de suas carreiras e outros direitos trabalhistas através dos seus sindicatos. Vicent Lang (2006) explica que a profissionalização faz referência à evolução das tarefas dentro da divisão social e técnica do trabalho, à construção das identidades e dos atores, à elaboração de uma legitimação, à mobilidade interna dos indivíduos e de suas organizações, entre outras. São essas noções que se veem ameaçadas a partir do final do século passado e início deste.

Cuenca (2015) demonstra como as carreiras docentes têm sofrido mudanças nas últimas décadas, em estudo que analisou comparativamente as regulações concernentes à carreira em dezotois países da região a partir de quatro eixos: (1) os mecanismos de acesso à carreira docente; (2) as estratégias de promoção laboral; (3) os processos de avaliação da função docente e os procedimentos de saída da carreira; e, ainda, (4) os programas de incentivos e estímulos ao trabalho docente.

As análises do autor mostram que as carreiras docentes latino-americanas, na atualidade, são plataformas legais heterogêneas quanto a sua natureza jurídica, orientação técnica e organização interna. Isso se deve ao extenso período de tempo que abarcam essas regulações. Ele constata que coexistem na região carreiras que foram desenhadas e aprovadas nos anos 1950 e as que obedecem à regulamentação muito recente, o que permite reuni-las em três diferentes grupos, a partir de duas características: a amplitude e a extensão da carreira, medidas a partir das estratégias de promoção horizontal e vertical; e a incorporação de mecanismos de avaliação com consequências de alto impacto.

Essas reestruturações na carreira guardam relação com a forma como os docentes são considerados na sociedade contemporânea e como eles próprios concebem seu trabalho e sua profissão. Régis Malet (2009), a partir de revisão de literatura em contextos anglófonos e francófonos, constata que as reformas conduzidas na Inglaterra e nos Estados Unidos resultaram em empobrecimento e perversão de uma profissionalidade docente nas suas dimensões moral, ética e crítica, nas quais se tinha construído sua legitimidade social. Fenômeno semelhante é observado na região latino-americana em diferentes estudos. (Oliveira, 2004; Tenti Fanfani, 2005)

Os ataques aos docentes na sociedade do conhecimento

No Brasil, assim como em muitos países da América Latina, esse discurso em torno da sociedade do conhecimento começou a tomar lugar a partir do início dos anos 1990, período marcado por reformas do Estado em larga medida na região, e vinha revestido de

uma modernização que passava necessariamente pela informatização dos processos administrativos. Essas reformas no âmbito do Estado tiveram a NGP como importante instrumento na relação de governação entre os atores do Estado e da sociedade civil. (Oliveira, 2015)

Lascoumes e Le Galès explicam que

A “nova gestão pública”, em uma versão simplificada, traduz-se pela aplicação do princípio da escolha racional e da microeconomia clássica à gestão pública, às vezes de maneira mais direta, transferindo a receita da gestão privada à gestão pública. Isso conduz notadamente a uma fragmentação dos instrumentos de ação pública e a uma especialização crescente, uma concorrência forte entre diferentes tipos de instrumentos (julgados em termos da relação custo/rendimento) e a um movimento em favor dos instrumentos mais incentivadores que tradicionalmente normativos. (2012, p.30-31)

Por meio de um discurso reformador no âmbito do Estado e da educação, os princípios da NGP foram se impondo na orientação das políticas públicas traduzidos em normas, procedimentos administrativos e em práticas que foram transformando valores e identidades não só entre os profissionais que atuam no serviço público, mas, sobretudo, entre os usuários desses serviços. Como afirma Ball, trata-se de uma profunda transformação

nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público. Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-Estar Social têm sido sujeitas a mudanças genéricas. (Ball, 2006, p.11)

Muito já se falou sobre como a NGP foi transformando a relação entre Estado e cidadania em novas formas de interação que

promovem o mimetismo do mercado, em relações que se assemelham às de cliente/fornecedor, fornecedor/consumidor etc. Esse discurso penetrou o campo educativo e a gestão da educação sofreu seus reflexos diretos e imediatos, e penetrou, ainda, o campo da formação docente e das práticas profissionais, revelando intencionalidades convergentes com os objetivos da reforma do Estado em relação aos processos escolares, determinando novas lógicas de organização e gestão, sempre guiadas por resultados quantificáveis. Esse processo tem atuado na construção de novas identidades profissionais e nas relações de trabalho, promovendo a reestruturação da profissão docente. (Oliveira, 2018)

Essas reformas implementaram ações que são orientadas por regras e que estabelecem novas formas de pensar o trabalho docente. Muitos estudos (Cuenca, 2015; Feldfeber e Imen, 2007; Morgens-tern, 2010; Oliveira, 2004, 2007 e 2018; Tenti Fanfani, 2005; Terigi, 2010) produzidos em diferentes países da América Latina demonstram que as reformas mais recentes realizadas nos seus sistemas educacionais interferiram nas formas de organização das carreiras, nas formas de contratação e de remuneração dos professores. Essas reformas introduziram, na sua maioria, a avaliação como mecanismo indispensável para obter a melhoria educativa. (Cuenca, 2015)

A avaliação pode ser mais um fator a contribuir para a depreciação profissional dos docentes, como explica Christopher Day:

O maior controle do currículo nacional, bem como os “novos” poderes concedidos aos diretores das escolas, nomeadamente na supervisão da ação docente e do desenvolvimento curricular, podem contribuir para que os professores olhem para a avaliação do seu trabalho como mais um fator de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente. (1999, p.98)

Essas mudanças vão sendo justificadas pela necessidade de ajustar os sistemas educacionais (e as escolas) às transformações mais amplas que demandam novos padrões de organização do trabalho e da vida em sociedade. Para Christian Laval (2004), as transformações na organização do trabalho explicam em grande parte as

modificações escolares reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes. Conforme o autor, o ideal de referência da escola passa a ser o trabalhador flexível, de acordo com os cânones da nova representação do gerencialismo.

As mudanças culturais que o gerencialismo promove são uma preocupação em muitos estudos. Ball (2006) insiste que é necessário colocar maior atenção sobre a transformação dos valores e culturas do setor público e a concomitante formação de novas subjetividades. Para ele, “os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo”. (Ball, 2006, p.12)

A flexibilidade requerida pelos novos padrões de organização do trabalho está muito mais dirigida ao desenvolvimento da flexibilidade do tempo e do pagamento que necessariamente de maior autonomia aos trabalhadores. Entretanto, o discurso da modernidade vem suportado por uma noção de ganhos de autonomia e de reflexividade. Como sintetiza Ball,

(...) onde o neo-taylorismo (velho gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, o novo gerencialismo oferece um modelo de organização “centrado nas pessoas” que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. (2006, p.12)

O modelo de autonomia que se observa está fundamentado em maior responsabilização dos envolvidos, que cada vez mais têm de responder pelo resultado de seu trabalho. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos docentes sobre o êxito ou fracasso dos alunos, ignorando dimensões do processo educativo que fogem completamente à competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que são elaborados e definidos por especialistas externos ao contexto escolar.

Os docentes sofrem duplamente a influência desse discurso, quer na sua condição laboral, como profissionais da educação no setor público, quer como formadores de novos trabalhadores. É crescente a determinação de metas de desempenho que devem produzir resultados no seu trabalho, a imposição de valores mercantis para definir a relação entre as escolas e entre os pares, a premiação, a bonificação e, ainda, a cobrança de meritocracia e de desenvolvimento do espírito empreendedor para si e para os que educam. Essas relações são sustentadas por constantes processos de avaliação.

As avaliações devem assegurar e orientar a necessária educação para a sociedade do conhecimento, própria do século XXI. Nesse sentido, os discursos em torno da necessidade de obter a proficiência do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) como medida de qualidade da educação apelam para a necessária formação do trabalhador global:

Empregos bem-remunerados e indústrias de alto lucro exigem trabalhadores que possam pensar criticamente, conectar ideias e trabalhar além das fronteiras internacionais. Os países ricos não precisam mais de uma grande força de trabalho para realizar tarefas domésticas, mas os sistemas escolares têm sido tradicionalmente lentos e difíceis de mudar. (Asia Society, 2020, tradução nossa)

Day, analisando a situação educacional estadunidense dos anos 1990, mostra que o desenvolvimento de esquemas de avaliação nas escolas tinha dois objetivos centrais: a responsabilização e o desenvolvimento profissional. Ele chama a atenção para o fato de que “a confiança tradicional da sociedade na capacidade dos professores para tomarem decisões sobre o conteúdo curricular e avaliação tem sido substituída pela imposição de um currículo nacional”. (Day, 1999, p.97)

Desafios para os docentes como sujeito coletivo diante da lógica hegemônica competitiva: comentários finais

Nas últimas décadas, essa tendência cresceu em grande parte do mundo. Os argumentos em favor dos sistemas de avaliação para fornecer um indicador de qualidade do ensino que possa ser apropriado pela sociedade, a fim de permitir a mobilização dos diferentes agentes para que as práticas sejam ajustadas com o objetivo de melhorar os resultados, têm sido cada vez mais frequentes. Na atualidade, os testes padronizados têm determinado cada vez mais os currículos nacionais.

O Brasil viveu, recentemente, um amplo movimento envolvendo setores governamentais, fundações “filantrópicas” e entidades representativas dos gestores educacionais – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) – pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A aprovação bastante controversa da BNCC, alvo de crítica das entidades representativas dos trabalhadores de educação, bem como das entidades acadêmicas, justifica-se na determinação legal encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996)¹, de que “a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”. Dessa forma, ela foi aprovada com o objetivo de “estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”².

Os organismos internacionais, baseados em forte fundamentação com matriz na teoria do capital humano, vêm definindo padrões para identificar, avaliar e determinar o que é a “qualidade da educação”, a “escola eficaz” e a “boa docência”, utilizando-se de certos dispositivos para influenciar, em âmbito internacional, a

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 23/3/2020.

organização dos sistemas educacionais, (Laval, 2004) Esses padrões estão vinculados com formas de ordenar e classificar os estudantes, as escolas e os sistemas educacionais, impondo critérios de eficácia e eficiência em educação para diferentes partes do mundo e orientando mudanças assentadas em uma lógica meritocrática. A OCDE, por meio dos seus estudos, tem reforçado os vínculos entre produtividade, capital humano e políticas educacionais. Nesse sentido, ela recomenda regularmente aos países a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores, propondo medidas que mostrem que mais capital humano leva a mais produtividade.

Como afirma Laval, a doutrina dominante da educação encontra hoje seu centro de gravidade nas teorias do capital humano, traduzindo “uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e mercadorias”. (Laval, 2004, p.25)

Esse discurso, na atualidade, é metamorfoseado pela necessária inserção global, pelo domínio das tecnologias e pelo desenvolvimento de competências e habilidades para integrar-se à sociedade do conhecimento. É um discurso que penetra todos os espaços educacionais: dos ministérios às escolas, passando pelos órgãos intermediários e chegando até as comunidades.

O discurso de modernização, acesso à informação e maior transparência dá suporte às políticas de responsabilização e à retórica do desenvolvimento profissional, de um novo profissionalismo em contraposição às formas tradicionais de carreira, o que tem representado um enorme desafio para os docentes e seus coletivos e para os sindicatos. Como afirma Patrick Rayou (2009), o liberalismo da ação presente nessas políticas é temperado pelo peso dos constrangimentos e responsabilidades, o que pode resultar em fonte de cobrança individual e de sofrimento profissional. Isso será tão mais provável quanto mais os docentes não puderem se ancorar em garantias e segurança institucional em suas escolas, em sua carreira, na regulamentação trabalhista e previdenciária. O individualismo, a concorrência entre os pares e o descrédito na carreira profissional enfraquecem as identidades coletivas desses trabalhadores e, por conseguinte, seus sindicatos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIETTA, M. *Regulación y crisis del capitalismo*. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

ASIA SOCIETY. What is PISA and why does it matter? 2020. Disponível em: <<https://asiasociety.org/global-cities-education-network/what-pisa-and-why-does-it-matter>>. Acesso em: 25/11/2020.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, jul./dez. 2006, p.10-32.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa*, v.15, n.2, Universidade do Minho, 2002, p.3-23.

BESSA, V. de C.; NERY, M. B.; e TERCI, D. C. Sociedade do conhecimento. In: *São Paulo em Perspectiva*, v.17, n.3-4, 2003, p.3-16. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000300002>>. Acesso em: 25/11/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUENCA, R. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/Unesco, 2015.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

DUSSEL, I. Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: TENTI FANFANI, E. (Org.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006, p.143-174.

FELDFEBER, M. e IMEN, P. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2007, p.165-185.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LANG, V. La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. In: TENTI FANFANI, E. (Org.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006, p.71-118.

LASCOUMES, P. e LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. In: *Revista Pós Ciências Sociais*, v.9, n.18, jul./dez. 2012, p.19-44.

LAVAL, C. *A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

MALET, R. Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. In: *Education et sociétés*, n.23, jan./jun. 2009, p.91-122.

MILLS, W. Educação e classe social. In: PEREIRA, L. e FORACCI, M. M. (Orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1987, p.268-286.

MORGENSTERN, S. Reflexiones sociológicas en torno a los docentes: la paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional. In: OLIVEIRA, D. A. e FELDFEBER, M. (Orgs.) *Nuevas regulaciones educativas en America Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p.17-54.

OECD. Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris: OECD, 2005

_____. Productivity, human capital and educational policies. S/d. Disponível em: <<https://www.oecd.org/economy/human-capital/>>. Acesso em: 06/3/2020.

OIT/UNESCO. Recomendação da Organização Internacional do Trabalho e das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 1966.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, Campinas, dez. 2004, p.1127-1144.

_____. A política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: *Educação e Sociedade*, v.28, n.99, Campinas, maio/ago. 2007, p.355-375.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: *Educação e Sociedade*, v.36, n.132, Campinas, jul./set. 2015, p.625-646.

_____. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. In: *Revista FAEEBA*, v.27, n.53, Salvador, set./dez. 2018, p.43-59.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica — poder, conhecimento e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAYOU, P. Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. In: *Education & Sociétés*, n.23, Paris, jan./jun. 2009, p.5-13.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TERIGI, F. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. In: *Documentos de Trabajo*, n.50, Santiago do Chile, 2010.

Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes¹

Maria Isabel de Almeida*

Selma Garrido Pimenta**

José Cerchi Fusari***

Introdução

Neste capítulo discutimos como os modos de inserção profissional de professores iniciantes repercutem na vida desses profissionais, especificamente dos que atuam em escolas dos sistemas públicos de ensino do Estado de São Paulo. Para identificar e compreender como se processa a inserção de recém-licenciados na profissão docente e buscando apreender as contradições desse processo, trazemos a análise qualitativa de dados quantitativos, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas de pesquisa realizada

¹ Publicado originalmente em *Educar em Revista*, v.35, n.78, 2019, p.187-206. Acrescentamos ao texto, nesta versão, o posfácio – alguns rebatimentos da privatização da educação pública e da pandemia de Covid-19 à socialização, à profissionalização e ao trabalho docente.

* Professora no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Professora associada sênior aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe/FEUSP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mialmei@usp.br

** Professora associada no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Professora titular sênior aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe/FEUSP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: sgpiment@usp.br.

*** Professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (Gepefe/FEUSP). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: jfusari@usp.br.

com egressos de cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP)². A escolha por esse procedimento metodológico se apoia em Maria Cecília Minayo e Odécio Sanches (1993), quando sustentam que a pesquisa quantitativa é uma via de acesso aos níveis da realidade, permitindo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis na população pesquisada. Para os autores, a pesquisa qualitativa permite abordar valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, mostrando-se adequada para aprofundar a compreensão de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de determinados grupos.

As sessenta entrevistas realizadas com egressos dos 46 cursos de licenciatura da USP foram posteriormente transcritas. Esse material foi analisado numa primeira etapa para se identificar entrevistas que atendiam mais plenamente as questões da pesquisa. Foram priorizadas vinte que se caracterizaram pela extensão e profundidade das reflexões. Optou-se pela interrupção da inclusão de outras entrevistas quando se percebeu que os depoimentos começaram a se tornar reiterativos, deixando de trazer questões novas para os eixos de análise.

Os dados foram analisados à luz da produção teórica sobre as três categorias norteadoras – socialização profissional, profissionalização e trabalho docente – e por meio das lentes da concepção crítico-dialética, o que permitiu evidenciar a complexidade e as contradições presentes na formação, na construção de saberes e da identidade docente e no trabalho desenvolvido pelos egressos. As entrevistas ocorreram no momento em que a maioria dos egressos tinha entre cinco e seis anos de experiência profissional, o que nos levou a caracterizá-los como professores iniciantes, fase em que as descobertas da profissão e a busca pela sobrevivência rivalizam-se nos primeiros anos de exercício profissional. (Huberman, 1992) O interesse por compreender como se processa a inserção profissional dos professores iniciantes tem crescido internacionalmente e em nosso país. Estudos de Maria Isabel da Cunha et al. (2015)

² Este texto deriva da pesquisa Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo: processos de construção de identidades, socialização profissional e profissionalização docente, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

evidenciam essa tendência em balanço da produção apresentada em evento internacional³ com foco nessa temática. Dentre os vários ângulos dos estudos acerca do tema, as autoras destacam o crescimento dos que enfocam a situação dos professores iniciantes em contextos desfavoráveis e afirmam: “Certamente esta temática é um sinal dos tempos recentes e indica uma realidade que não pode mais ser ocultada”. (Cunha et al., 2015, p.80) Nacionalmente também tem crescido o interesse por compreender a vida desses professores e pela busca de investimentos pedagógicos, organizacionais e políticos para viabilizar modos mais acolhedores e produtivos de se receber os professores iniciantes nas escolas. Em levantamento parcial a respeito de estudos realizados sobre o tema nos últimos dez anos, encontramos muitos trabalhos e, dentre eles, os por nós selecionados por terem articulação mais próxima com nosso foco de estudo serão identificados ao longo do texto.

O início da vida profissional é marcado por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola, por investimentos na sobrevivência profissional. Assim, embora essa fase guarde relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que o professor ou a professora iniciante constitui as bases que sustentarão sua atitude docente. Silmara Papi e Pura Lúcia Martins, em estudo acerca dos professores, assim se referem a essa fase:

Os primeiros anos de experiência profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional. (Papi e Martins, 2010, p.47)

³ Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. A análise teve como foco as edições realizadas em 2008, 2010 e 2012.

Com apoio em Papi e Martins (2010) e em Carlos Garcia (1999), podemos considerar que é nessa fase que ocorre um processo de transição do status de estudante para o de professor profissional, marcado por um profundo aprendizado advindo da articulação dialética entre formação profissional e ação pedagógica.

No presente artigo apresentamos os dados oriundos dos entrevistados, analisados a partir de aspectos articulados em torno das três categorias citadas. Para melhor compreendê-las, foram destacados alguns de seus desdobramentos, como: formas de ingresso no magistério; o aprender da profissão; relação com os parceiros de trabalho; formas de aproximação com o ambiente profissional; inserção em escolas do sistema público; condições de exercício da docência; dificuldades profissionais; permanência na profissão; e expectativas quanto ao futuro profissional.

Sobre a socialização profissional e o aprender da profissão

Aprender a profissão e empreender esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimento. Pressupõe o desenvolvimento de uma nova perspectiva, onde os recém-chegados à profissão precisarão dar conta de uma seleção intencional de ideias e formas de agir perante as relações complexas e contraditórias com que passarão a conviver cotidianamente, muitas vezes sem ter referências para lidar com elas. (Silva, 1997; Papi e Martins, 2010) Por sua vez, Garcia (1999) considera que é nessa fase que ocorre a intensificação do aprendizado profissional e pessoal. É quando se processam algumas transições importantes: de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente. Constrói-se uma nova identificação, que agora é também profissional.

O processo de socialização envolve distintas fases e a inicial é a mais desafiadora. Nela o sujeito vai se construindo na confluência das suas características e história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessada por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais.

É o que Claude Dubar (2012, p.364-365) denomina de “construção de si pela atividade de trabalho”, pontuando que “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro”.

Os autores anteriormente citados corroboram a importância do trabalho na constituição do professor iniciante e nos ajudam a reafirmar que dependendo do tipo de organização da escola essas contribuições podem ser mais ou menos formativas, e até mesmo desconstrutoras da profissionalidade em desenvolvimento. É sabido que as culturas institucionais não são neutras: podem reunir os professores ou separá-los, oferecer oportunidades para a interação e a aprendizagem ou colocar barreiras que os estimulam a deserção. (Hargreaves, 1999)

Em estudo sobre as vivências de professoras no início da docência, Maria de Fátima da Silveira pontua:

o início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: “não adianta fazer nada”, pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades. (Silveira, 2006, p.43)

Papi e Martins também consideram que os primeiros anos de exercício profissional

são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores. (Papi e Martins, 2010, p.44)

Para isso corroboram as relações com colegas, a formação que vivenciam no espaço escolar, os apoios recebidos, as condições

para o exercício do trabalho, enfim as condições do acolhimento profissional.

Por essa razão, entendemos que para favorecer o início do processo de socialização profissional é necessário sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento. É necessário também pensar mudanças na maneira de formar professores, de ensiná-los a ensinar, para o que se faz necessário superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas; é necessário, ainda, uma formação continuada que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores.

Considerando a formação como um *continuum*, é procedente a formulação de Rui Canário (2006) ao defender a escola como local privilegiado de aprendizado profissional por meio da socialização e do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, compreendemos que uma formação que não se encerra na universidade e/ou na instituição escolar deve passar por elas como um caminho necessário para avançar para além dos limites que se colocam hoje, sobretudo por parte das políticas neoliberais de formação de professores.

Quando se analisa mais de perto o ambiente escolar, observa-se que o início da inserção profissional sempre envolve um certo choque de realidade decorrente da ruptura que ocorre entre as ideias constituídas na experiência pessoal e na formação inicial e a dureza da realidade da sala de aula, do contexto escolar e das políticas educacionais. (Veenman, 1984) Essas experiências, em grande parte desagradáveis, são marcantes e levam a escolhas, a redefinições de caminhos. (Lima, 2006)

Assim um entrevistado rememora suas primeiras aproximações com a profissão docente:

NKQ – Educação Física

A escola foi meu primeiro emprego. No começo eu tive muito choque de realidade por ter estudado sempre em escola particular. Meu primeiro contato

com escola pública foi na faculdade, quando fiz estágio. Encontrei um mundo que não conhecia e foi bem difícil.

Nesse contexto, em grande parte adverso, há os que já não se dispõem a vivenciar a experiência inicial com vistas à reconstrução da própria identidade, que agora passa a ser também uma identidade profissional. É quando o choque de realidade não permite a abertura dos sujeitos para vivenciar um processo de socialização, que é complexo e prolongado. Esta professora ajuda a evidenciar esse processo:

MP – História

Dependendo de como as coisas acontecem no início, as pessoas decidem se vão ficar ou não. Tenho vários colegas que chegaram numa escola e nunca mais voltaram. Acho que isso acontece porque se chega sem saber da realidade da escola pública.

As experiências vividas no início da carreira vão permitindo aos professores fazer escolhas entre escolas que são mais compatíveis com suas expectativas pessoais e profissionais. E a escola pública mostra-se, muitas vezes, como um espaço de maior liberdade na organização e desenvolvimento do ensino. O depoimento a seguir explicita essa escolha:

MBAP – Sociologia

Tenho total liberdade para organizar meu trabalho. Esse é o grande “barato” da escola pública – entrou e fechou a sala e ali é você com o que você acredita, com o que pode fazer de melhor com aquele mínimo que eles dão. Trago filmes, textos diferentes e aproveito o livro didático.

Os processos de socialização envolvem buscas, construções, ansiedades, escolhas, frustrações, desistências, mas também realizações e adesão à profissão. Romélia Souto (2016) encontrou evidências semelhantes as nossas: aqueles que conseguem superar os

momentos mais tensos, angustiantes, desafiadores e contam com uma boa base de formação, conseguem sobreviver no seio da profissão e trafegam de modo mais seguro pela vida profissional, encontrando prazeres em descobrir possibilidades de comprometer-se com a constituição de um modo próprio de professorar.

Sobre a profissionalização docente

Desde o final do século passado as mudanças que marcam a sociedade contemporânea vêm fazendo com que os problemas escolares deixem de ser apenas da área da educação e os problemas sociais, por sua vez, convertam-se em problemas escolares. Vemos, então, que há um aumento da complexidade do trabalho dos professores, que muitas vezes não estão preparados para dar conta dessa realidade. Por isso eles têm vivido momentos profissionais muito difíceis. Para José Fusari, isso se deve à

existência de políticas que promovem a não-democratização de um ensino de qualidade para todos os brasileiros, [o que] foi, ao longo do tempo, desqualificando a carreira do magistério e corroendo a imagem pública dos educadores, principalmente dos que atuam na educação básica. (Fusari, 1998, p.177)

Também António Nóvoa apresenta outro aspecto dessa crise que herdamos do século passado quando diz que

esses problemas estão relacionados à tendência de se separar a concepção sobre a prática educacional de sua execução, legitimando a intervenção dos especialistas (...) reforçando as características técnicas do trabalho dos professores. (Nóvoa, 1992, p.24)

Quase três décadas depois, Ricardo Barros e Maria Antonia de Azevedo (2016) reafirmam a presença das mesmas manifestações ao estudarem o impacto em professores iniciantes de um programa adotado pela rede de escolas públicas do Estado de São Paulo: “É visível nos dados analisados o sentimento de que foi retirado desses

professores a autoria e a autonomia de intervenção profissional”. (Barros e Azevedo, 2016, p.359)

É cada vez mais evidente que o modo como a profissionalização docente tem se processado leva à degradação do estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho, resultando na queda do seu prestígio social, no decréscimo de sua autoestima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas. Esse quadro é bastante antigo: em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores paulistas, Maria Isabel de Almeida (1991) identificou que apenas 47% dos seus entrevistados tinham a perspectiva de permanecer na carreira como professor até a aposentadoria e 18% expressaram a intenção de desistir da profissão caso encontrassem outras alternativas profissionais. Três anos após, Bernadeti Gatti (1994) constatou, em pesquisa sobre o professorado de 1º grau⁴, que 40% optaria, se pudesse, por outra profissão. Em 1999, o estudo coordenado por Wanderley Codo (1999) traçou um extenso panorama analítico da situação vivida pelos professores brasileiros, mostrando o quão afetados estão pelos problemas profissionais e como isso provoca desgaste físico e emocional, levando contingentes significativos ao estado de doença profissional denominado *burnout*. Em 2004, em pesquisa realizada junto a professores da educação básica de Goiânia, Valter Guimarães (2004) afirmou que 68% dos participantes desejavam deixar a docência. No final da primeira década do século XXI, Gatti e Elba Barreto (2009) demonstraram o quanto estamos distantes, enquanto país, de assegurar os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade social. Souto (2016) evidenciou em seu estudo que uma das grandes dificuldades para o exercício da docência relaciona-se com a dinâmica do sistema escolar e as políticas públicas para a educação, especialmente a progressão continuada e a avaliação em larga escala.

⁴ Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 fundiu o antigo ensino primário com os quatro anos do ensino ginásial, dando origem ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25/11/2020. Em 1996, a LDB nº 9.394 substituiu o ensino de 1º grau pelo Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25/11/2020.

Em meio a esse cenário bastante desalentador, é inquestionável o valor social das ações empreendidas pelos professores, o que reforça a necessidade de se analisar a importância desse grupo profissional. Para tanto, há que se considerar o sentido do trabalho humano e, em decorrência, a influência que as profissões exercem sobre a vida das pessoas, como nos lembra Codo (1999), ao afirmar que “a vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência”. Nessa direção, acrescenta que “o indivíduo é aquilo que faz”. (Codo, 1999, p.135)

No processo de tornar-se professor, os que optam por essa profissão vivenciam um verdadeiro choque entre distintas compreensões sobre a docência. Para alguns, ela é compreendida como uma profissão que oferece grande potencial de realização, uma vez que os frutos do trabalho podem ser percebidos por seus realizadores e por aqueles que acompanham o processo educativo de seus filhos. Também por ser um trabalho que permite o exercício da criatividade, estimula e cobra o crescimento pessoal e profissional, possibilita o controle sobre o próprio trabalho e o exercício da responsabilidade sobre os resultados alcançados. Acima de tudo, possibilita o prazer de saber-se importante para o outro. Porém, para viver a docência desse modo é preciso estabelecer uma relação profissional em que o sujeito professor esteja envolvido com o seu fazer em toda a sua plenitude. O depoimento a seguir evidencia a satisfação com a atividade profissional e o quanto ela depende da ação positiva da escola e dos colegas:

ABN – História

Nossa coordenadora foi quem começou a atualizar o projeto pedagógico. A gente partiu do estudo do meio, e cada sala ficou responsável por trabalhar um aspecto do bairro. E nós, professores, fomos ao morro onde vivem os alunos. Conhecer essa realidade me ajudou a entender as dificuldades que eles tinham...

Mas há também uma outra compreensão sobre a docência, onde o fazer docente é entendido como um fazer técnico, baseado

na aplicação de formulações elaboradas externamente ao próprio trabalho e ao local onde ele ocorre. (Barros e Azevedo, 2016) Nessa percepção, a construção coletiva do projeto de trabalho inexistente, a criatividade é atrofiada e a corresponsabilização dos envolvidos no processo dá lugar à culpabilização do seu elo mais frágil – o professor. Esse fenômeno da culpabilização vem gerando novos estudos a respeito da situação dos docentes, como o de Cláudio Cavalcanti et al. (2018). Mesmo que se leve em conta a possibilidade de realização inerente, a profissão docente situa-se na contradição do discurso entre a valorização do magistério e as políticas educacionais que normatizam inovações sem levar em conta as relações de trabalho dos professores.

A despeito de todo esse cenário, o processo de adentrar na profissão é sobrecarregado por aprendizagens práticas sobre o desenvolvimento efetivo da ação pedagógica. Após ter estudado para ser um profissional do ensino, o professor iniciante tem que operar um entrecruzamento de fios que lhe darão amparo na tomada de decisões de distintas naturezas, que agora serão de sua responsabilidade. As primeiras aproximações com o contexto escolar são vitais nesse momento. Compreender onde pisará, ou seja, a natureza organizativa da escola, seu funcionamento prático, bem como o lugar e o poder de cada segmento que a compõe são essenciais para que o recém-chegado se sinta minimamente amparado para aí iniciar sua experiência profissional. O depoimento a seguir evidencia a importância desse acolhimento:

ABN – História

A coordenadora foi a primeira pessoa que me acolheu. Ela me mostrou toda a escola, foi muito paciente em explicar tudo, em ter essa sensibilidade de perceber que eu era nova, e teve esse cuidado de me manter informada.

Porém, a maior parte dos entrevistados evidenciou o oposto – a forma predominante de recepção do recém-chegado é negativa:

ERT – Biologia

Eu fui acolhida com indiferença, é uma a mais.... fui

sozinha conhecer a escola e apenas conversei superficialmente com a diretora e a coordenadora. Como entra e sai muito professor, não tem acolhimento.

À medida que o processo de profissionalização avança, o professor desenvolve compreensões acerca do seu trabalho, da própria escola e da profissão. Nas palavras de Joana Romanowski e Martins (2013, p.4), ele faz descobrimentos “sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los”. Como fruto da combinação dos conhecimentos teóricos, das experiências pessoais, da convivência com colegas, autoridades escolares e alunos, ele vai formulando visão crítica e proposições a respeito do que pode e necessita mudar na escola. Como em qualquer espaço público, mudanças pontuais e até mesmo transformações profundas precisam ser construídas e buriladas coletivamente.

As análises até aqui realizadas acerca das vivências e compreensões dos professores sobre a profissão docente, mostram o quão forçoso é reconhecer que dentre eles predomina a visão de que a profissão vive um período de profunda desvalorização que se expressa na baixa remuneração salarial, na desvalorização do trabalho empreendido, na deterioração das condições de trabalho, na gestão escolar autoritária, dentre outros. Essa visão expressa pelos entrevistados faz coro com a literatura até aqui mobilizada, que há mais de quatro décadas vem evidenciando o descaso das políticas educacionais em todos os níveis. Esse cenário é também evidenciado por Adelar Sampaio et al. (2017), que reafirmam as vivências do mal-estar docente – entendido como dificuldade ao lidar com a realidade da sala de aula povoada por alunos concretos –, o clima relacional instável entre docentes e a falta de apoio pedagógico e psicológico por parte da escola.

Sobre o trabalho docente

O consenso a respeito da importância dos professores no processo educativo tem contribuído para o crescimento do interesse por compreender a profissão docente, para além do que se conhece

do seu exterior. Isso se evidencia pelo volume de livros e artigos publicados sobre os professores, sua formação e sua profissão, pela quantidade de pesquisas que têm buscado analisar os contextos que permeiam a atuação docente e pelo alto grau de participação em congressos, encontros, jornadas ou debates, que discutem os problemas da profissão.

Porém, são inúmeras as evidências de que, em meio a esse consenso, a categoria docente vive uma fragilização de seu status profissional, em parte decorrente de transformações sociais especialmente a partir da metade do século passado, onde se destacam as alterações do próprio conhecimento, da cultura e dos valores sociais, que priorizam o sucesso e a recompensa financeira individual como sinônimos de status e de reconhecimento social em detrimento dos valores humanistas. Com isso, profissões que estão sendo mal remuneradas como a de professor, passam a ser socialmente desvalorizadas e contam com poucos interessados em abraçá-las como opção de carreira. Outras alterações importantes se passam no âmbito da evolução científica e tecnológica, acelerando o ritmo de produção do conhecimento e abreviando sua validade, e também no âmbito da facilidade e rapidez com que o acesso à informação ocorre para parcelas cada vez maiores da população, colocando em xeque o tradicional papel da escola. Os baixos salários acentuam o desinteresse dos jovens pela profissão docente, pois são fortes sinalizadores da necessária jornada diária estafante e da carga de trabalho adicional à própria jornada. Como amálgama de todas essas dificuldades, há o papel das políticas educacionais, que há décadas vêm solapando o prestígio da profissão e as condições de seu exercício.

Segundo pesquisa realizada pela Varkey Foundation, em 2018, entre 35 países pesquisados, o Brasil é o que menos valoriza seus professores, ficando atrás de outros do continente sul-americano como Argentina (31°), Colômbia (26°), Peru (25°), Chile (22°) e Panamá (15°).

É reconhecido que a atratividade das profissões aparece frequentemente ligada à questão dos salários que ofertam aos seus integrantes. E, historicamente, as condições salariais dos professores nunca foram consideradas justas frente ao tempo de estudo e pre-

paro requeridos, se comparadas com as de outras profissões com os mesmos requisitos formativos. Os salários dos professores não são recompensadores, dificultando o ingresso e a permanência de profissionais capacitados na docência. Segundo Gatti (1994), os salários aviltantes aparecem como um fator perturbador que causa a desarticulação dos sistemas públicos de ensino. É exatamente dessa insatisfação que trata o relato a seguir:

MP – História

Estou numa escola que funciona muito bem. Mas o salário é muito ruim e isso está me fazendo começar a pensar que no ano que vem vou procurar outras escolas, talvez particular porque paga mais, não é?

Mas as insatisfações vividas pelos professores não se restringem ao campo salarial e à carreira. Há muitas dificuldades decorrentes do choque entre o que é estabelecido pelas políticas educacionais, traduzidas em leis e normas que se desdobram nas orientações para o funcionamento da escola, e a realidade cotidiana vivenciada no exercício da docência. As manifestações a respeito dessas contradições envolvem o próprio projeto político pedagógico, que é uma quimera em muitas delas: os modos como se dá a participação e se desenvolvem as discussões nos horários pedagógicos coletivos, existindo até mesmo a exclusão daqueles que não têm jornada de 25 horas; a presença de professores sem formação e preparo no exercício da coordenação pedagógica das escolas estaduais; a pouca efetividade da inclusão, uma vez que tanto as escolas como os professores não têm preparo para trabalhar com crianças e jovens com necessidades específicas, dentre outros tantos aspectos. Vejamos como se manifesta um dos entrevistados sobre uma dessas contradições:

MCS – Geografia

O projeto pedagógico de todas as escolas que trabalhei parece ficar num cofre forte – ele é praticamente inacessível aos professores. Fala-se dele, dizem que é discutido, mas na realidade apenas se define as metas que a diretoria regional quer, mas o plano político pedagógico real não é discutido.

A precariedade das relações dos professores com as instituições em que trabalham – e que são vinculadas à rede estadual ou às redes municipais – é fonte de insegurança profissional. Uma das vias que alimentam essa insegurança é a grande distância temporal na realização de concursos para ocupação dos cargos no magistério público, fenômeno que ocorre com maior incidência na rede estadual de ensino. Quando realizados, têm ainda baixos índices de aprovação. O resultado é que isso leva à existência de muitos professores contratados temporariamente para suprir a falta de efetivos. Os baixos índices de aprovação apontam deficiências na formação dos professores, mas também podem revelar a arbitrariedade das provas aplicadas aos candidatos a professor, como perguntas incoerentes, formulação da prova por diferentes instituições etc.

A pesquisa de Vera Brito (2013) aponta para a presença de contratos temporários como expressão da desvalorização da profissão. A instabilidade profissional gerada pela longa distância entre os concursos e o aumento das contratações temporárias levam à mobilidade de docentes de forma a prejudicar seu envolvimento e comprometimento com projetos, individuais ou coletivos, com a escola e com os alunos. Os professores temporários têm dificuldades de criar vínculos e constituir equipes com outros professores também pelo fato de lecionarem um número pequeno de aulas em diversas escolas, como recurso para complementar a baixa remuneração. Portanto, além da insegurança causada pelos salários insuficientes, os professores temporários sofrem com a falta de estabilidade no emprego. Inexiste, além de motivação e condições para o planejamento de aulas, um projeto de ensino contínuo com os alunos e de cooperação com os colegas de profissão. Assim se manifesta um entrevistado sobre esse tema:

CJAR – Filosofia

A precarização dos professores que entram sem concurso é danosa. Nessa condição de trabalho ele não se compromete porque não sabe se tem futuro. Então cai a qualidade, cai o interesse, porque professor que não tem perspectiva de continuar na carreira não vai se preocupar em se aprimorar.

É crescente a pressão sobre os docentes no sentido de que assumam cada vez mais tarefas e responsabilidades, exigindo que o tempo de trabalho seja intensificado e compartimentado, como já apontava Michel Apple em 1990. Para o autor, esse processo acarreta, ainda, a corrosão da autonomia dos professores, que não têm mais tempo para atividades de sua livre iniciativa, uma vez que a vida profissional está totalmente pautada pelas políticas em vigor.

Visto por outro ângulo, nesse processo os professores perdem o controle do próprio tempo, dimensão estruturante do seu trabalho. Daí parecer-nos ser novamente pertinente sinalizar o crescente esvaziamento da formação e atuação dos professores, cada vez mais destituídos das condições para estabelecer os objetivos e os rumos do seu trabalho. Mariano Enguita (2006) já apontava, há cerca de três décadas, que com essa perda os professores são facilmente “colonizados”, adotando o que é pensado e proposto externamente ao seu trabalho. Entre nós, esse processo de colonização ganha feições perversas com a imposição das chamadas “apostilas”, nas escolas estaduais, e dos “cadernos”, nas escolas municipais da capital, dentre inúmeras ações verticalizadas.

Também tem forte impacto na organização do trabalho docente as formas como as avaliações externas vêm sendo usadas pelos sistemas de ensino. Além de se prestarem ao controle do que é pedagogicamente desenvolvido em sala de aula, cumprem, em algumas redes, o papel de atrelar o salário dos docentes aos resultados dos alunos nessas avaliações. Prestam-se para culpabilizar os professores pelos resultados negativos dos estudantes, como se fosse possível relacionar os resultados das provas apenas à ação docente, isolando-a de todos os demais fatores intervenientes na formação escolar, como apontam Cristiane Machado e Ocimar Alavarase (2014), Andréia Chirinéa e Carlos Brandão (2015), Flávia Werle (2011), Adriana Bauer et al. (2015). Assim, por força de interesses diversos, externos ao processo educativo, os professores passaram a ser apontados como principais responsáveis pelas deficiências do ensino.

Esses fatores negativos interferem no trabalho docente acentuando a desprofissionalização do magistério, movimento silencioso e constante que aprofunda a perda das possibilidades

de desenvolvimento profissional, de aprimoramento do trabalho educativo. O depoimento a seguir é contundente na confirmação dessa compreensão:

ERT – Biologia

Quando prestei concurso e entrei na Prefeitura, comecei a trabalhar como professora de Ciências, só que eu não conseguia dar aula sem preparar. Tínhamos direito a dez dias de abono, então eu faltava e usava esses dias para preparar aula.

O crescimento e a complexidade das demandas, articulados à deterioração das condições para o exercício da docência, evidenciam um outro problema: o da evasão de professores. Em estudo realizado em 2011, Gatti et al. denunciam uma verdadeira “evasão dos professores melhor capacitados”, o que, segundo as autoras, coloca a questão de como reter nas escolas públicas os bons professores. Essa migração para outras carreiras ou para a rede privada de ensino influencia, simultaneamente, a situação educacional brasileira atual e o status simbólico da profissão docente, processos que se relacionam dialeticamente.

O quadro de sobrecarga, tensões, poucas retribuições pelo trabalho e muitas frustrações acaba por incidir sobre a disposição para continuar no magistério. E é sobre a “desistência da profissão” que trata o relato a seguir:

ADF – Letras

No meu círculo social eu sou a única que continuo na docência após concluir os estudos. Eu tenho cinco amigas que estudaram comigo, mas elas simplesmente desistiram...

O estado de insatisfação vivido pelos professores é decorrente de contradições nos planos econômico, institucional, pedagógico, relacional e social, que se interligam com preponderância de um ou mais fatores em momentos específicos da trajetória.

Em que pesem esses fatores negativos, quando da realização das entrevistas perguntamos aos jovens professores sobre seus

projetos futuros e o que ouvimos fala do desejo de continuar professor, porém em condições mais favoráveis. A continuidade dos estudos, a necessidade de ter melhores condições para efetivação do trabalho e de toda a carga extraclasse que lhe é peculiar, a importância de ter mais condição financeira para dar conta das múltiplas necessidades da vida pessoal-familiar e de não precisar correr de uma escola para outra são aspectos que deveriam constituir parte dos direitos de quem se dedica a uma profissão que é tão importante socialmente. No entanto, essas condições foram colocadas pelos entrevistados como parte de sonhos difíceis de serem alcançados. E, efetivamente, a realidade nos mostra que poucos conseguem realizá-los.

FSL – Letras

Eu gostaria de continuar lecionando. Gostaria que isso fosse com menos desgaste, até porque é muito desgastante trabalhar doze horas por dia. Eu tenho vontade de fazer um mestrado. Mas com os horários que tenho hoje, é impossível.

A grande questão que permeia essas manifestações dos professores iniciantes é a dificuldade de conciliar as exigências da profissão e o desgaste dela resultante com projeto de vida, sonhos e desejos, de modo a assegurar espaço e condições para o desenvolvimento pessoal. Todos manifestam um compromisso educativo que se coloca como norteador de suas ações e decisões, mas também enfatizam as dificuldades para caminhar na direção dos sonhos e dos desejos.

O futuro profissional é incerto no magistério atualmente. Muitas vezes, mesmo aqueles que pretendem permanecer na carreira docente, ao não encontrarem oportunidade considerada adequada ou condições profissionais favoráveis, tendem a migrar para outra área profissional.

Considerações finais

A análise realizada a partir dos dados da pesquisa sobre a inserção profissional dos egressos da USP em diálogo com a literatura da área nos permite apontar para o grande fosso existente entre a finalização de um curso de licenciatura e o ingresso no magistério em escolas públicas. A profissão de professor tem sido vitimada pela crescente perda de status social, fenômeno que tem nos baixos salários sua maior expressão; esse é o principal fator apontado pelos professores egressos como responsável pela falta de identificação com a profissão.

A situação da educação e o valor social atribuído à docência são dois fatores que interagem dialeticamente, compondo e forjando as experiências e as identidades dos professores egressos, seja como indivíduos, seja como classe, confirmando, assim, a afirmação de Selma Pimenta (2005), de que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e dos significados sociais a ela atribuídos pelas instituições sociais e políticas, pelos sistemas de ensino, pelas culturas geracionais, pelos pais, alunos e pelos próprios professores. O que se pode perceber nos depoimentos dos egressos é que os sistemas públicos operam no sentido da desconstrução das identidades dos seus docentes.

Frente a esse quadro há que se constatar que a qualidade educacional brasileira ainda está distante do que se pode chamar de razoável nas redes públicas (e privadas) de ensino. A difícil situação profissional evidenciada nos depoimentos dos egressos denuncia que, nas políticas neoliberais, os professores são responsabilizados pelas falhas e dificuldades presentes na aprendizagem. Essas políticas não consideram as precariedades existentes nas escolas e nos sistemas para a qualidade do trabalho realizado nem para a necessária socialização e desenvolvimento profissional dos professores e sua permanência na carreira.

Além da falta de recursos no ambiente escolar, que acarreta a precarização das condições de trabalho, os professores sofrem com a má remuneração, o que leva muitos a terem que complementar sua renda. A combinação desses elementos tem impacto direto na

baixa autoestima do professor, o que prejudica sua relação com os alunos e a comunidade escolar.

Este estudo, em sintonia com outros com o mesmo foco, constata que, em oposição à difícil realidade vivida pelos professores, é possível supor que quando eles são bem remunerados e possuem elevada autoestima tendem a ser mais dedicados, dispostos a enfrentar os desafios que encontram e interessados na construção do conhecimento por seus alunos, contribuindo, assim, para que se cumpra a finalidade social da escola pública, gratuita e laica.

* * *

POSFÁCIO: rebatimentos da privatização da educação pública e da pandemia de Covid-19 à socialização, à profissionalização e ao trabalho docente

Em que pese nossa força de vontade em acreditar e defender uma perspectiva de futuro para quem se dedica à docência em nosso país, é preciso reconhecer que a vida das professoras e dos professores não tem sido nada fácil no Brasil, particularmente daqueles que atuam nas escolas públicas. A constante e crescente desvalorização dos processos educativos, do ambiente escolar e das condições de formação e de atuação docente é fruto de políticas educacionais cada dia mais dominadas pelos setores privatistas, articulados em associações e organizações não governamentais, que veem na educação uma maneira de aferir altos lucros. Por meio de intelectuais e técnicos que os representam, esses setores interferem nos rumos das políticas educacionais de modo a esvaziar qualquer possibilidade de democratização do mundo escolar, de enfrentamento das difíceis condições de salário e de trabalho vividas por seus profissionais, de uma formação crítica e com qualidade social para os que nela estudam. A educação pública está sob fogo cruzado! Esse é um processo que vem de longa data, com efeitos negativos já muito conhecidos e debatidos. Porém, com o agravante de que se deteriora cada dia mais.

Nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamam um “praticismo” na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 70 do século passado. Investem contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação de qualidade socioprofissional, e proclamam que basta a formação prática, sem teoria, dizem. Essas políticas são definidas pelos conglomerados financeiros, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos de Estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação, órgãos que elaboram as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores.

Qual concepção de professor, de profissional docente e de trabalho docente defendem?

No dizer de Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2013), as chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na origem grega, designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”. Esse negócio se expandiu e cresceu nas duas últimas décadas nos países submissos a potências do porte de Inglaterra e EUA, como o Brasil.

Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos *scripts* e currículos produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executadas pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão os professores que poderão receber abonos, e não aumento de salários, conforme os resultados

que seus alunos obtiverem. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática, com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas. Essa perspectiva representa a sanha praticista dos conglomerados, evidenciada na recente Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁵, que definem as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores. (Brasil, 2019)

Formulada por membros representantes e/ou diretamente envolvidos com os conglomerados financistas, os quais já são responsáveis por cerca de 70% dos cursos de licenciaturas, sendo 88% destes em EaD (Pimenta, 2019), essa Resolução tem seus pressupostos teórico-metodológicos assentados na neutralidade científica, acentuando-se na educação as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade.

O estabelecimento de parâmetros pseudocientíficos para o desempenho escolar se mostrou útil para classificar, dentre os alunos das classes mais pobres que passaram a ter acesso ao direito de escolarização, aqueles mais competentes para prosseguir no processo e, assim, justificar a exclusão dos sistemas de ensino público que, com menos alunos, docentes e infraestrutura, seriam menos dispendiosos aos cofres públicos.

No contexto dessas políticas, importa menos a democratização, o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade de baixa qualidade para os cerca de 60% da população empobrecida, que havia tido seu direito constitucional de acesso à escolaridade pública garantido, em decorrência dos movimentos dos educadores e de outros segmentos sociais a partir dos anos 1970. E, quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabiliza-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente,

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 25/7/2020.

via de regra, por meio das licenciaturas oferecidas nas universidades-empresas.

Dado o histórico de poucas iniciativas de estruturação de ações voltadas à formação de professores(as) no primeiro ano do governo ultraliberal de Jair Bolsonaro, é possível supor que a proposição dessa nova Resolução se insere na esteira de ações iniciadas no governo anterior e que se mantiveram na pauta do CNE. Em um momento no qual o Ministério da Educação se omite de se articular com estados e municípios, entidades acadêmicas e civis na formulação de políticas que gerem impactos positivos diante dos desafios que envolvem a melhoria das condições de formação e trabalho docente, comportando-se como plataforma de disseminação de conteúdo ideológico que distorce o debate público sobre escolarização calcado em discursos obscurantistas, ações como a Resolução nº 2/2019 da Formação Docente configuram a interferência de representantes de conglomerados financeiros que defendem uma visão praticista e “barata” de formação docente como um pilar da estratégia de rentabilização da oferta de cursos de licenciatura no Brasil, os quais já são responsáveis por cerca de 70% dos cursos, sendo 88% destes em EaD, como destacado anteriormente.

Como se não bastasse essa confluência perversa de fatores estruturantes, a vida escolar brasileira foi duramente afetada pela pandemia desencadeada pela Covid-19. As disputas políticas se acirram e os interesses privatistas buscam consolidar o ensino a distância em todos os níveis educacionais como fonte de maiores lucros. Professoras e professores estão sendo barbaramente exigidos, sem preparo e apoio para o desempenho de suas funções em outro formato didático-pedagógico, tendo suas vidas pessoais e seus espaços de moradia invadidos pelo ambiente laboral. São obrigados a disponibilizar seus aparatos tecnológicos pessoais para a realização do trabalho e a custear o uso de suas redes de comunicação particulares no desenvolvimento das aulas remotas.

Frente a esse quadro, pergunta-se: quem hoje deseja fazer parte dessa profissão? Que estímulo a vida profissional docente apresenta para futuros participantes? Como os recém-formados nas áreas do magistério se colocam frente à profissão docente?

As condições de adesão profissional analisadas anteriormente tornam-se mais desafiadoras. As dificuldades ganham novas configurações e os gestores dos sistemas educacionais acusam, perseguem e responsabilizam os professores e as professoras por tudo que não dá certo na educação no formato remoto que estamos vivenciando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I. O perfil dos professores do ensino público paulista. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1991.

APPLE, M. Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. In: POPKEWITZ, T. (Org.) *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valência: Universidade de Valência, 1990, p.55-78.

BARROS, R. A. e AZEVEDO, M. A. R. O impacto do Programa São Paulo Faz Escola em professores iniciantes. In: *Educação & Realidade*, v.41, n.2, 2016, p.359-381.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; e OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. In: *Educ. & Pesq.*, v.41, n. especial, dez. 2015, p.1367-1382.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 25/7/2020.

BRITO, V. L. A. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educ. básica. In: *Educação & Sociedade*, v.34, n.125, 2013, p.1251-1267.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALCANTI, C. J. H.; NASCIMENTO, M. M.; e OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. In: *Revista Thema – UFRGS*, v.15, n.3, 2018, p.1064-1088. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188331>>. Acesso em: 1/3/2019.

CHIRINÉA, A. M. e BRANDÃO, C. F. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. In: *Ensaio: aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro*, v.23, n.87, abr./jun. 2015, p.461-484. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n870104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>>. Acesso em: 1/3/2019.

CODO, W. (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; e FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre professorado principiante. In: *Avaliação*, v.20, n.1, 2015, p.73-86. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2166>>. Acesso em: 25/11/2020.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, 2012, p.351-367.

ENGUITA, M. F. *Educar en tempos incertos*. Madri: Morata, 2006.

FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira*. Campinas: Autores Associados, 1994.

GATTI, B. e BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; e ANDRÉ, M. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores – saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madri: Morata, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-62.

LIMA, E. F. *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACHADO, C. e ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. In: *Educação & Realidade*, v.39, n.2, 2014, p.413-436.

MINAYO, M. C. S. e SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: *Cad. Saúde Pública*, v.9, n.3, jul./set. 1993, p.239-262.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPI, S. O. G. e MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: *Educação em Revista*, v.26, n.3, 2010, p.39-56.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.

_____. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, O. C.; e ZEN, G. C. (Orgs.) *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EdUFBA, 2019, p.19-64.

ROMANOWSKI, J. P e MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. In: *Páginas de Educación*, v.6, n.1, 2013, online. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1688-74682013000100005>. Acesso em: 1/2/2019.

SAMPAIO, A.; STOBAUS, C. D.; e BAEZ, M. A. Vivências de mal-estar na transição da licenciatura à docência. In: *Movimento*, v.20, n.2, 2017, p.519-539. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65257>>. Acesso em: 1/2/2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; e EVANGELISTA, O. *Política educacional*. São Paulo: DP&A Editora, 2013.

SILVA, M. C. Primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997, p.51-80.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. (Org.) *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006, p.39-54.

SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. In: *Educação e Pesquisa*, v.42, n.4, 2016, p.1077-1092.

VARKEY FOUNDATION. *Global Teacher Status Index 2018*. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018>>. Acesso em: 1/2/2019.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. In: *Review of Educational Research*, v.54, n.2, 1984, p.143-178. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 1/2/2019.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. In: *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, v.19, n.73, 2011, p.769-792.

Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente

Vera Lucia da Costa Nepomuceno*
Claudio Fernandes da Costa**

Introdução

Este texto faz parte de uma investigação mais ampla¹ e aponta alguns elementos da mais recente Reforma do Ensino Médio (REM) no Brasil e seus possíveis impactos na organização curricular e no trabalho docente. Dentro das possibilidades das pesquisas em curso sobre essa reforma, pretendemos evidenciar tais desdobramentos com base na revisão da literatura pertinente, nos marcos jurídicos que vieram a regulá-la e na observação da realidade.

Nessa perspectiva, revelamos as recentes ações governamentais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital que vem imprimindo a marca de uma nova fase do capitalismo. Essa

* Professora de História das redes públicas do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e da prefeitura de Duque de Caxias (SME). Pesquisadora do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These). Doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). E-mail: info_ver@hotmail.com.

** Professor no Departamento de Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). Pesquisador do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: claudiofernandesdacosta@gmail.com.

¹ A investigação mais ampla a que nos referimos se trata de dois trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos autores. Uma tese em andamento, que aborda os efeitos da REM no trabalho docente, e uma pesquisa acerca de sua implantação.

fase, ainda mais agressiva, de acordo com o nosso prognóstico, vem se expandindo seja na periferia do sistema ou nos países centrais, desregulamentando as relações de trabalho por meio de formas de precarização que têm se difundido, inclusive, para o setor público.

Nossa hipótese inicial é de que as ações executadas pelo Estado têm impactado diretamente o trabalho docente na educação básica, intensificando, assim, o processo de alienação e a precariedade dos professores.

O pressuposto que será desenvolvido remete à discussão sobre a caracterização da conjuntura histórica em que a sociedade brasileira ora se encontra, através das dinâmicas centrais do modo de produção capitalista (Marx, 2008) e do imperialismo (Lênin, 2005), indicando o atual estágio de hegemonia neoliberal. Essas opções alicerçam o desenvolvimento deste trabalho e especificam o momento do modo de produção capitalista no qual nos inserimos com o tema de nossa pesquisa.

Compreendendo que os textos de Karl Marx constituem, na verdade, “um enorme edifício teórico sobre o capitalismo” (Marx, 2008, p.6) e que o legado do seu método de investigação e sua forma de análise do modo de produção capitalista nos propicia pesquisar num tempo não vivido nem abordado por ele, reivindicamos seus estudos que nos proporcionarão o conhecimento sobre o funcionamento e desenvolvimento das leis gerais do sistema capitalista, nos fornecendo, assim, uma base sólida e científica. (Netto, 2011)

Partimos do entendimento de que vivemos na fase identificada por Vladimir Lênin (2005) como “imperialista” e que as crises e depressões apontadas por ele são produtos das agregações dos capitais mais fracos pelos mais fortes, e que, após sucessivas crises, os monopólios se formam e se fortalecem, configurando o capitalismo de nossos tempos: “O capitalismo transformou-se em imperialismo”. (Lênin, 2005, p.23)

A crise, por conseguinte, atua no sentido de sanear a economia, eliminando os capitais mais fracos, fortalecendo os monopólios, destruindo meios de produção obsoletos e criando novas ferramentas de controle sobre o trabalho, isto é, gerando condições

favoráveis para que o capital possa continuar se reproduzindo, situação que podemos verificar com a ampliação e intensificação do uso do ensino remoto² em plena pandemia³. Evidencia-se, assim, que a tensão não é o rebento de um único elemento determinante, mas de um complexo conjunto de componentes que convergem historicamente, aumentando a composição orgânica do capital, e que, dessa forma, deve ser entendida como agravante do processo e não como causa. (Mandel, 1990)

Assim sendo, a globalização neoliberal em curso desde a crise dos anos 1970, fundada na lógica de mundialização do capital (Chesnais, 1996), tem disseminado um processo de permanente reestruturação produtiva e de reformas sobre o Estado (Harvey, 2008, 2011 e 2012) como tentativa de responder à sua crise estrutural (Mészáros, 2008 e 2011). É o mundo capitalista apresentando uma nova configuração com mecanismos distintos que dirigem e regulam seu desempenho e chegam até as nossas salas de aula.

Nesse sentido, a educação passa a ser um eficiente instrumento de incremento da competitividade. Muitos sistemas educacionais lançaram mão de iniciativas elaboradas nessa perspectiva de “eficácia”, implementando programas governamentais que objetivaram resultados quantitativos incorporados ao discurso de “qualidade na educação”, o que intensificou ainda mais o trabalho dos professores. Circunstância que, na educação brasileira, se acentuará, em nossa avaliação, a partir da sincronia das recentes alterações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como também do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e da política de financiamento com a nova legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb), com as medidas preconizadas através da REM, Lei

² “A princípio, a nomenclatura utilizada era de Educação a Distância (EaD), mas por conta de uma série de limitações, como a regulamentação e a própria legislação da EaD, o termo foi readequado para ensino remoto, aula a distância ou educação remota, revelando a essência dessa proposta, um verdadeiro simulacro de educação, um arremedo mais desqualificado ainda que a própria EaD.” (Nepomuceno, 2020, p.8)

³ Apesar de não ser parte do tema de nossa pesquisa, não podemos desconsiderar a realidade em que ela está sendo escrita, em plena crise sanitária vinculada à pandemia do vírus SARS-CoV-2, em disseminação no território brasileiro desde março de 2020.

nº 13.415/2017/Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, que detalharemos mais adiante.

Essa lógica vem, desde a década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, se apresentando como alternativa mais contundente para a melhoria do desempenho escolar, com uma forte adequação à globalização, onde o Estado não somente funciona como instrumento para garantir a propriedade e os contratos, mas sobretudo, como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para o sistema capitalista contemporâneo, trazendo uma série de medidas de controle e retirada de autonomia do trabalho docente. (Oliveira, 2004)

Ao analisar as múltiplas determinações implicadas na reforma do Estado brasileiro, a presente proposta pretende desvelar as possíveis alterações provocadas no trabalho docente na realidade pesquisada, demonstrando como a culminância de políticas sintetizadas na atual REM/BNCC no Brasil se inserem no mosaico global de uma nova etapa do capitalismo mundial. Nesse sentido, investigaremos o novo corpo de formulações normativas e programáticas que orientam o campo das políticas educacionais, a partir da Lei nº 13.415/2017, cuja denominação simplista de REM não corresponde ao conjunto de orientações a ela subjacentes e por ela determinadas.

Verificamos, através dos resultados da pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado, 2010), que as medidas preconizadas na lei em questão possuem um caráter progressivo, de longo alcance e duração, que se organizou sob uma lógica de ajustes. Dessa forma, elas vêm se apresentando sob novas bases de controle, chegando a impactar as normas que regem o estatuto dos trabalhadores docentes.

As reformas educacionais delineadas a partir da década de 1990 e intensificadas na segunda década de 2000 já expressavam propósitos de ajustes institucionais instrumentais à reorganização do Estado na lógica do “mercado” em resposta à crise do capital e, dessa forma, buscavam uma maior “produtividade” na educação para garantir a inclusão e permanência de países como o Brasil no

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 30/11/2020.

processo de globalização da economia, para superar a instabilidade econômica. Destarte, as reformas aqui pesquisadas se enquadram num processo de aprofundamento que vem tornando o trabalho docente ainda mais produtivo para o capital através da intensificação, da simplificação, da desprofissionalização, da proletarianização e da precarização. (Oliveira, 2004)

1. Reformas do capital na educação brasileira

O recorte temporal desta pesquisa está adensado por reformas do Estado que se expressam em recentes períodos históricos, movimentos estes que buscam modernizar as relações sociais e de produção para manter o *status quo* da elite econômica. Mesmo não acumulando as condições materiais objetivas que permitissem a formação de um Estado capitalista clássico (Fernandes, 1975a e 1975b), esses movimentos aceleram os ajustes para integrar a nossa subalternidade; na aurora do século XXI, através de um rol de reformas, buscam manter essa condição subalterna.

O Brasil, desde há muito integrado subalternamente no circuito internacional da divisão de trabalho capitalista, também experimenta na sua dinâmica interna o predomínio do capital monetário, convertendo-se em país capital-imperialista. (Fontes, 2010, p.304)

Nesse cenário, em especial a partir de 1990, as reformas buscam cada vez mais adequar a educação pública brasileira às regras do capital, o que se confirmará nos anos 2000. Diretrizes normativas⁵ desse período deixam evidente a sintonia das reformas com as orientações dos organismos supranacionais. Todo um arcabouço legal confirmará as determinações da Conferência Mundial da Educação, em Jomtien, Tailândia, onde a “qualidade” educacional passará pelo crivo das avaliações externas padronizadas e através de

⁵ É assim que se configuram a Emenda Constitucional (EC) nº 14; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional da Educação (PNE) (Lei nº 10.172/01); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Decreto nº 6.094/2007); a criação do Ideb; e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

mecanismos que buscam isentar o Estado e responsabilizar o profissional docente pelo fracasso da educação.

Preliminarmente, salientamos que, ao longo do processo histórico da edificação do Estado brasileiro, a legislação educacional esteve conectada a determinadas formas de concepção de educação pública e, não por acaso, redefiniu seu contorno e atuação (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2011) derivados da articulação dos interesses e da representação da classe dominante, que busca assumir papel hegemônico na sociedade. Contudo, não é um movimento linear e tampouco único, acontecendo concomitantemente a diferentes maneiras de enquadramento ou até de contestação, proporcionando brechas importantes na disputa hegemônica, como as que se expressaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012.

Foi assim em diversos momentos do período analisado, como em 1996, com a LDB (Lei nº 9.394/96), ou como no próprio PNE (Lei nº 10.172/01), onde as diretrizes da Conferência Mundial da Educação para Todos foram adotadas na legislação que passaria a nortear a política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tais políticas refletem o ajuste neoliberal da economia na educação, evidenciando, assim, as entranhas da nossa dependência, atualizando a teoria do “capitalismo dependente” de Florestan Fernandes. Essa forma histórica em particular assumida pelo capitalismo em seu processo de expansão nos países periféricos, promoveu a acumulação de capital institucionalizada, de forma a expandir concomitantemente os núcleos hegemônicos do capital externa e internamente (Fernandes, 1972), renovando a associação da burguesia nacional ao capital estrangeiro e criando as bases para operar as necessárias reformas do neoliberalismo na educação.

Sob o capitalismo dependente – forma assumida pelo capitalismo em seu processo de expansão em países periféricos, como os da América Latina –, a acumulação de capital seria institucionalizada de forma a promover a expansão simultânea dos núcleos hegemônicos externos (as economias centrais) e internos (os setores sociais dominantes). A renovação da dependência em relação às economias centrais tornava-se condição e meio de renovação do

poder interno nos termos já estabelecidos, pois permitia “formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outra maneira”. (Algebaile, 2009, p.61)

2. O Golpe na educação brasileira

Estávamos vivendo ainda sob o impacto do impeachment de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, e mesmo com a presença de vários movimentos sociais protestando nas ruas, quando a operação que revelava a artimanha de uma fração da elite econômica do país seguia seu curso. A Medida Provisória (MP) nº 746/2016⁶ foi editada e em seis meses aprovada como Lei nº 13.415/2017. Era a segunda medida de impacto adotada pelo Governo Temer⁷, criando dispositivos que aludem ao neoliberalismo mais regressivo.

A MP nº 746/2016 incorporou quase tudo do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013⁸, impondo mudanças complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa do Ensino Médio, além de reconduzir ao centro do cenário educacional intelectuais orgânicos⁹, cuja concepção dual do Ensino Médio (preparação para o Ensino Superior para uns e formação para o trabalho para outros) retomava com força.

As diversas propostas que compõem a Lei nº 13.415/2017 alteram artigos da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Fundeb, Lei nº 11.494, de junho de 2007. Da mesma forma que institui a Política de Fomento à Implementação de Escola

⁶ Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 30/11/2020.

⁷ A primeira foi a proposta de EC nº 241, posteriormente o PL nº 55/2016 e, finalmente, a EC nº 95, por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos, a partir de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 30/11/2020.

⁸ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 30/11/2020. Apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e que já tramitava há anos, foi substituído com algumas modificações importantes pela edição da MP nº 746/2016.

⁹ Como Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Governo Fernando Henrique Cardoso e, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alckmin, retornou ao MEC no Governo Temer como secretária geral.

de Ensino Médio em Tempo Integral. (Fajardo, 2017) Buscaremos apontar alguns aspectos que impactarão diretamente as condições de realização da educação básica e do trabalho docente no Brasil.

3. O verdadeiro “dilema”

Ao observarmos atentamente o conteúdo, as ideias, as referências e os autores que respaldaram um conjunto recente de ações neoliberais, somos impelidos de volta aos anos de 1990, em que encontramos os fundamentos políticos, teóricos e pedagógicos de tais reformas, explicitados em uma questão central lá formulada, e que veio, de acordo com nossas análises, a ser respondida a partir da “reforma” do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017.

A questão em referência foi formulada por Philippe Perrenoud, autor exaustivamente empregado, na última década do século passado, para legitimar a noção de competências e, a partir dela, igualmente a formação de professores. “Afim, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (Perrenoud, 1999, p.7) Pergunta que, segundo o autor, “oculta um *mal-entendido* e designa um verdadeiro *dilema*”. (id.ib.) O “mal-entendido” é “acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos”, já que

quase a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa (...). (Perrenoud, 1999, p.7)

E o “verdadeiro dilema”, se relaciona ao tempo, explica Perrenoud: “para construir competências, esta precisa de tempo que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo”. (id.ib)

Ainda que, fazendo justiça a esse autor, devamos acrescentar o seu entendimento de que “o reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências

cognitivas, assim como na didática” (Perrenoud, 1999, p.8), o fato é que, com a sua resposta, ele baliza os caminhos das reformas flexíveis do capitalismo neoliberal na educação nas décadas seguintes. Com a filiação da noção de competências como eixo de integração curricular, restava apenas resolver o “dilema” colocado por Perrenoud em relação ao “tempo”, o que a Lei nº 13.415/2017 equacionará, como apontaremos mais adiante.

Nessa perspectiva, ganharam força, nos anos seguintes, políticas relacionadas a um currículo mínimo (abrindo espaço no mercado para o apostilamento/privatização da educação) de conteúdos e competências básicas, fato que intensificou a expropriação do trabalho docente e da própria função da escola, apartando do exercício docente os saberes historicamente construídos e sistematizados para o contexto escolar.

Assim sendo, a resposta ao que encaminhara Perrenoud culminou, mais de vinte anos depois, com a REM articulada à nova BNCC da Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 2/2017¹⁰ e nº 4/2018¹¹). Esta(s) reconduze(m) as competências, sobretudo as socioemocionais, de orientação piagetiana, como constructo integrador nas/das demais reformas brasileiras. Além disso, reduzem inapelavelmente conteúdos comuns obrigatórios, organizando-os por áreas de conhecimento, o que altera tanto a organização quanto a oferta de vagas para o trabalho docente.

Não por acaso, as DCNEM/2012¹², vigentes até então, superaram completamente a noção de competências, preconizando outro tipo de integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Contraditoriamente aos interesses e reformas capitalistas, o trabalho nessas diretrizes é conceituado em sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como

¹⁰. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 30/11/2020.

¹¹. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 30/11/2020.

¹². Insistimos na referência às diretrizes de 2012, já que as novas DCNEM (2018) às sucederam a pretexto de atualizá-las sem, entretanto, manter as suas bases legais e teórico-pedagógicas, muito pelo contrário, desfigurando-as com base na “reforma” do Ensino Médio/BNCC ao ressuscitar a centralidade da então superada noção de competências.

realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência, concepção completamente adulterada com as DCNEM de 2018, sob o argumento de “atualizar” as referidas diretrizes de 2012.

4. Aproximações e contradições nas normas, um breve relato sobre o Estado da Bahia

Uma boa síntese do processo contraditório entre o que determinam as leis e as disputas vivenciadas nos caminhos percorridos para as suas execuções está no Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública da Bahia¹³. Ele traz o paradoxo de juntar conceitos freireanos, da pedagogia histórico-crítica e do campo trabalho e educação, a noções centrais próprias do cardápio das reformas neoliberais atuais, tais como competências, habilidades e empreendedorismo.

Assim, encontramos a seguinte formulação para os princípios orientadores do currículo baiano: “direitos humanos - como princípio norteador”; “trabalho - como princípio educativo”; “pesquisa - como princípio pedagógico”; e “sustentabilidade socioambiental - como meta universal”. (Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Seduc-BA, 2020, p.5-6) Tal qual as “formas de oferta e organização” do Ensino Médio das DCNEM de 2012 (p.2), atualizadas, como dissemos, pelas DCNEM de 2018.

Mais à frente, o documento associa os seus fundamentos teóricos à pedagogia histórico-crítica, considerando que “O currículo deve propiciar o acesso aos conteúdos clássicos e historicamente desenvolvidos pela humanidade, sendo a escola o local formalmente instituído para possibilitar tal acesso”. (Seduc-BA, 2020, p.8)

Entretanto, na parte da Formação Geral Básica – BNCC, o texto orientador diz que,

seguindo as orientações apresentadas pela BNCC, organizada em competências e habilidades, por Área do

¹³. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>>. Acesso em: 15/9/2020.

Conhecimento, é importante destacar que os componentes curriculares dessas áreas sejam desenvolvidos de forma integrada e interdisciplinar, (...) [recomendando que] sejam trabalhados por Temas Geradores. (Seduc-BA, 2020, p.10)

Neste caso, promove, a nosso ver, uma aproximação indevida entre competências e habilidades e o caro conceito freireano de tema gerador.

Um pouco mais adiante, na formulação dos eixos estruturantes da parte flexível do currículo, encontramos o empreendedorismo, que figura entre os “eixos integradores” da 3ª série (Seduc-BA, 2020, p.14), denotando, mais uma vez, o caráter contraditório do documento da Seduc-BA.

Após esse breve relato acerca de problemas e contradições observados na aplicação da reforma, apontaremos algumas reflexões sobre o texto da Lei nº 13.415/2017 a partir de alguns materiais oficiais e jornalísticos referentes a sua implantação em alguns estados. Do mesmo modo, abordaremos as principais mudanças do “novo” Saeb/Ideb e do “novo” Fundeb que, em nossa avaliação, constam, seguramente, como as duas mais importantes políticas que, junto à REM/BNCC (2017), comporão o motor das mudanças educacionais no contexto da reforma no Estado brasileiro e aprofundarão o impacto sobre o trabalho docente.

5. “Reforma(s)” do Ensino Médio: principais mudanças e algumas implicações na/da sua implantação que atravessam o trabalhador docente

Nesse longo processo de reformas, sob influência das ideias de Perrenoud (1999), a educação básica passou a ter como referência um “currículo mínimo” e flexível de conteúdos a serviço de competências básicas. Essa lógica se consolidou na Lei nº 13.415/2017 que, se por um lado, propõe ampliar “progressivamente” a carga horária total (integral) do Ensino Médio, por outro, determina a imediata redução dos seus conteúdos comuns e obrigatórios, na BNCC,

criando, assim, “tempo mais que necessário” para o desenvolvimento das competências. Esse conjunto de alterações impacta não apenas o currículo, mas, evidentemente, o trabalho e a formação docentes, que estarão condicionados pelas formulações da BNCC.

Nesse sentido, em referência ao acréscimo de tempo (integral) no currículo, pela Reforma de 2017, o artigo 24 da LDB passa a expressar, a partir de 2 de março de 2017, que

a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária. (Brasil, 2017, grifos nossos)

Entretanto, uma leitura minuciosa do corpo da lei revela o quanto a reforma é flexível também em sua interpretação, facilitando, no escopo de seu projeto mais amplo, a assimilação, ou não, de suas determinações pelos sistemas de ensino. Assim, o MEC afirma que “a lei do Novo Ensino Médio *não determina* que *todas* as escolas passem a ter o Ensino Médio integral [mínimo de 4.200h], mas *sinaliza* que, *progressivamente*, as matrículas em *tempo integral* sejam ampliadas”¹⁴. (grifos nossos) Situação que, na perspectiva da reforma do Estado brasileiro, encontrará dificuldades orçamentárias para a sua realização, visto que, em notícia recente veiculada pela imprensa, há o anúncio de possível corte de R\$ 1,57 bilhão no orçamento da pasta deste ano, onde “o maior cancelamento de orçamento seria feito em ações de ‘apoio ao desenvolvimento da educação básica’, o que inclui o programa de Ensino Médio em tempo integral (...)”. (Vargas, 2020)

Por outro lado, o artigo 35-A é acrescido à LDB determinando que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio nas seguintes áreas do conhecimento através dos seus itinerários, a saber: i - linguagens e suas tecnologias; ii - matemática e suas tecnologias; iii - ciências da natureza e suas tecnologias; iv - ciências humanas e sociais aplicadas. Essa reconfiguração curricular

¹⁴. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 25/9/2020.

se revela como uma subtração do acesso aos conhecimentos científicos, pois através desse artigo, parágrafo terceiro, reduz ao invés de ampliar o acesso às áreas de conhecimento, pois determina que apenas língua portuguesa e matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Em outra medida, o parágrafo quinto desse artigo salienta que a carga horária destinada ao cumprimento obrigatório da BNCC “*não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino*”. (Brasil, 2017, grifos nossos)

Pode-se observar que, além da “organização” dos conteúdos por áreas de conhecimento e da já mencionada restrição referente a português e matemática, a “reforma” sacramentou uma drástica redução de carga horária à BNCC (2017 e 2018), já que os conteúdos e competências comuns e obrigatórias dessa base não poderão ser superiores a 60% de uma carga horária diária de cinco horas de estudos, ou de mil horas anuais. Ou seja, a depender ainda da “definição dos sistemas de ensino” em função, por exemplo, de suas condições financeiras ou simplesmente de suas prioridades, essa carga horária obrigatória pode ser, portanto, menor que 1.800 horas ou (60%) do currículo. Esse conjunto de flexibilizações no tempo, na forma e nos conteúdos do Ensino Médio implicam numa flexibilização substancial no trabalho, na formação e na própria contratação docente, com graves consequências, sobretudo, para a educação pública.

Exemplo disso já se pode observar na ampliação de carga horária do Ensino Médio, com a implantação de escolas em tempo integral (4.200h/curso) em redes como as de Goiás, São Paulo, Bahia e Distrito Federal, onde se verifica uma redução relativa da BNCC, já que as 1.800 horas máximas ficam limitadas a apenas 43% do total desse tempo integral. Não à toa, o aumento de carga horária incide, nesse caso, apenas na parte flexível do “novo” currículo de competências e habilidades.

6. Reforma(s) e políticas de avaliação/metas/financiamento: aproximações da lógica do capital no controle do trabalho docente

Atualizando uma das políticas centrais e remanescentes dos anos 1990, o parágrafo sexto do artigo 35-A define que “a União estabelecerá os *padrões* de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos *processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular*”. (Brasil, 2017, grifos nossos)

A partir das medidas de flexibilização da Lei nº 13.415/2017 (BNCC) tais processos nacionais de avaliação e, sobretudo, seus resultados, apoiados por intelectuais orgânicos individuais e coletivos do capital, implicarão em mudanças na produção de seus índices (metas). Entretanto, uma vez ajustados, tais processos buscarão manter o seu papel de mais importante instrumento meritocrático de indução e controle do currículo e do trabalho docente, mediante padronização, consenso, vinculação financeira e responsabilização.

A relação entre a(s) reforma(s), o Saeb e o Ideb pode ser observada na reportagem recente do Grupo Globo (Tenente e Oliveira, 2020), na qual há um esforço em defender essa política de avaliação como panaceia para a educação, mesmo o Brasil não tendo atingido a própria meta do Ideb/MEC (5,0) e muito menos se aproximado da meta estabelecida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para 2022 (6,0). Essa referência revela, aliás, a condição subordinada do Brasil aos padrões de uma organização econômica internacional no tocante às metas a serem atingidas pelas escolas brasileiras.

Assim, o texto ressalta “uma evolução no Ideb de 2019 em relação às edições anteriores. Entre 2011 e 2015, o índice ficou estagnado em 3,7. Depois, em 2017, subiu apenas 0,1; até dar um salto maior e atingir o patamar atual de 4,2”. (Tenente e Oliveira, 2020) Importante destacar que, quando se consideram apenas escolas públicas, sem as privadas, o referido Ideb nacional do Ensino Médio (2019) cai de 4,2 para 3,9.

Ainda segundo a mesma reportagem, o “especialista” Olavo Nogueira Filho, diretor de políticas educacionais da organização

Todos Pela Educação (TPE), defende que “a ideia de *integração passa por um currículo novo a ser ensinado nos colégios que deve estar em sintonia com as avaliações* aplicadas, com as iniciativas de formação docente e com os investimentos em infraestrutura”. (Tenente e Oliveira, 2020, grifos nossos) Situação que deslocará cada vez mais o docente de sua prática profissional cotidiana e o colocará em sintonia com os ditames das avaliações com base na REM/BNCC.

Quanto às mudanças nos processos de avaliação, encontramos notícia do MEC (2020), intitulada “MEC lança novo Saeb com avaliação para todos os anos a partir do 2º do Ensino Fundamental”, que passamos a analisar.

O texto informa que o Saeb completa trinta anos com o lançamento de uma nova versão, explicando que ao invés de bianual e abrangendo apenas estudantes dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, no novo modelo “a prova será anual e aplicada para todos os anos e séries a partir do 2º do Ensino Fundamental”. Segundo a nota, “a ideia é trazer *resultados com mais agilidade, informações mais precisas e por escola, para conseguir realizar intervenções pedagógicas com tempo mais curto*”. (MEC, 2020, grifos nossos) Aqui aparece o objetivo central da mudança: realizar intervenções/adequações rápidas em direção ao novo padrão curricular, o que implica diretamente em maior controle e expropriação do trabalho docente.

Um dado que nos preocupou profundamente pode estar relacionado à mudança da própria natureza do processo de avaliação e controle desse exame supostamente vinculado à qualidade da educação básica brasileira. Nesse sentido, a matéria explica que suas provas serão feitas em papel até o 4º ano do Ensino Fundamental e eletronicamente do 5º em diante, acrescentando que

no futuro, as *provas digitais serão adaptativas*, ou seja, a cada item que o aluno fizer, o equipamento sorteará a próxima questão, baseada na resposta dada no item anterior. *Cada avaliação, portanto, será única para cada estudante*. (MEC, 2020, grifos nossos)

Diante dessa enigmática notícia, pergunta-se: que processos estarão destinados a legitimar a crença de que cada avaliação “será única para cada estudante”, elevando ao ápice as premissas das reformas de que o processo educativo se reduz a aprendizagens individuais, e que o conhecimento se reduz a competências e habilidades?

Nesse ponto, o texto também reforça o centro de tais mudanças, explicitando que “o exame realizado pelo computador permitirá ter estimativas mais precisas da proficiência dos alunos, assim como redução no tempo da coleta de dados e da divulgação dos resultados”. (MEC, 2020) Entretanto, indagamos se por dentro dessa aparente mudança de forma, não haverá uma alteração essencial de conteúdo desse processo, em sintonia com o projeto de flexibilização/privatização neoliberal do Estado brasileiro e com o total controle/adequação do trabalho docente e escolar a esse projeto.

Por fim, incidindo em outro decisivo exame, indutor e regulador do Ensino Médio, a mesma matéria do MEC anuncia outra importante mudança: “o novo Saeb traz o chamado Enem seriado”, explicando que “nele as provas dos alunos do Ensino Médio formarão uma nota a partir da pontuação adquirida em cada uma das três séries, que poderá ser utilizada para acesso ao Ensino Superior”. Acrescenta ainda que “o Enem seriado é apenas mais uma porta de entrada ao Ensino Superior. O Enem tradicional continuará a ser aplicado normalmente, nas versões impressa e digital”. (MEC, 2020)

Buscando, por outro lado, demonstrar o caráter articulado e amplo da(s) reforma(s) do Ensino Médio, destacamos o vínculo das avaliações de competências em larga escala do Saeb ao recém-aprovado, e por muitos “comemorado”, “novo Fundeb”, relação que concretiza o poder indutivo e coercitivo dos processos nacionais de avaliações externas sobre as escolas e o trabalho docente na educação brasileira.

Sem desconsiderar que a aprovação do “novo Fundeb” representa avanços, entre eles o de se tornar permanente e o de ter a complementação da União aumentada de 10% para 23%, até 2026, registramos que em sua formulação há um atrelamento dos “indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem” ao recebimento de parte expressiva desses recursos pelas escolas públicas. (TPE,

2020) Situação que aprofundará ainda mais a política meritocrática de controle do trabalho docente.

Por fim, no sentido de materializar a articulação fundamental da REM ao tripé Saeb/Ideb/Fundeb, expressão da opção neoliberal pelo atual Sistema Nacional de Avaliação em detrimento de um Sistema Nacional de Educação, recuperamos pesquisa do Gestrado/UFGM (2010) sobre o trabalho docente com dados que indicam a consolidação de uma cultura da avaliação no Brasil dos anos 2000.

Segundo essa pesquisa, 92,5% dos professores concordam que o trabalho docente deve ser avaliado, 80% se sentem responsáveis pelos resultados de sua escola nas avaliações externas e 49,5% afirmam que a maior cobrança pelo seu trabalho vem de si mesmos. Esses dados indicam que a cultura de avaliações externas tem produzido importantes efeitos na conformação do trabalho/currículo escolar, expressos pela (auto)responsabilização docente sobre o seu trabalho através dos resultados dos testes padronizados.

7. Reforma(s) e estratégias de flexibilização do currículo rumo ao capitalismo flexível

Retornando à Lei nº 13.415, destacamos que o artigo 36 da LDB (1996) passa a vigorar com a determinação de que o currículo do Ensino Médio

será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional. (Brasil, 2017, grifos nossos)

O parágrafo terceiro deste artigo define que, a critério dos sistemas de ensino, “poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”. Já o seu parágrafo quinto, acrescenta que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, “possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput”. (Brasil, 2017)

Salientamos que a possível oferta dos cinco itinerários formativos e/ou mesmo de itinerários “integrados”, tão propagandeada na homologação da lei, passou a ficar circunscrita aos limites de “gastos” públicos e à política de cortes no orçamento imposta pela EC nº 95/2016, de acordo com o artigo 12 das DCNEM (2018)¹⁵, que reforçam a lógica de flexibilização e privatização em curso no país.

Constatamos essa realidade em dois estados já avançados na implantação da reforma. Em São Paulo, para contornar a previsão legal do direito à educação próximo à residência do estudante, o atual secretário Rossieli Soares afirma que “a fim de possibilitar que o estudante busque itinerários de seu interesse, pretende-se liberar que faça as matérias básicas na escola perto de sua casa e, em outra unidade, curse as eletivas”. (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Seduc-SP, 2020) Já na reforma implantada em escolas piloto de Goiás, “se um adolescente estuda em determinada escola e ela não oferece o itinerário desejado, o aluno pode cursar as horas de itinerário formativo em outras escolas ou institutos de educação”. (Secretaria de Educação do Estado de Goiás/Seduc-GO, 2020)

Completando o rol integrado de mecanismos já consagrados e remanescentes dos anos de 1990 na flexibilização da educação brasileira, o Ensino a Distância (EaD) é reafirmado na Lei do Ensino Médio pelo parágrafo onze do artigo 36, ao prever que
para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e *firmar convênios com*

¹⁵. Por essas diretrizes, cada município pode oferecer aos estudantes mais de um (podem ser apenas dois) itinerário, em áreas distintas, “permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares”, e não entre os prometidos cinco itinerários na mesma escola.

instituições de educação a distância (...). (Brasil, 1996, grifos nossos)

Não podemos deixar de registrar que essa prerrogativa legal, certamente do agrado dos representantes empresariais da educação, legitima a pressão que governos e sistemas de ensino vêm exercendo sobre escolas e professores para que cumpram o período letivo de 2020 não através de EaD, mas de uma forma ainda mais flexível/precarizada e excludente que se “normalizou” chamar de ensino remoto.

Ainda em relação ao parágrafo onze do artigo 36, verificamos um desdobramento de sua previsão legal nas DCNEM ao especificarem que as atividades realizadas a distância

podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo (...) a critério dos sistemas de ensino [poderá] expandir para até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio Noturno. (DCNEM, 2018, grifos nossos)

Note-se que não é por acaso que essa maior flexibilização de 30% (900 horas) em EaD é destinada ao Ensino Médio Noturno, já que resolve a previsão legal do já referido artigo 24 da LDB (Brasil, 1996) que, pela Reforma, obriga a um aumento da carga horária mínima para três mil horas nesse segmento, o que não seria possível presencialmente, sem o EaD.

Destaca-se, finalmente, que, além desse percentual já significar uma maior precarização do Ensino Médio presencial noturno e do trabalho docente pela formulação intencional dessas diretrizes, escolas e sistemas de ensino “poderão” utilizar todas as 900 horas de EaD na formação geral básica (BNCC), o que significa poder incidir totalmente nas já precárias 1.800 horas obrigatórias, restando apenas outras 900 horas para o cumprimento presencial da BNCC (2018).

Algumas considerações

A partir da apresentação e análise do conjunto de “reformas”, anteriores e posteriores, reafirmadas na Lei nº 13.415/2017, a começar pela BNCC (2017 e 2018), concluímos que sua abrangência é muito maior do que indica a designação simplista de “reforma” do Ensino Médio. Nesse sentido, ela busca articular, em vários níveis, políticas de (con)formação para o trabalho simples e para a cidadania, sobretudo através de um currículo mínimo/flexível de conteúdos e de competências socioemocionais em torno dos “novos” paradigmas flexíveis, meritocráticos e privatizantes impostos a países subalternizados pela organização da produção capitalista em crise.

Assim sendo, por um lado, as velhas políticas de avaliações externas, atualizadas no “novo” Saeb e reafirmadas na Lei nº 13.415/2017, passam a ter a “nova” BNCC como referência, o que servirá para que seus resultados (Ideb/metasp) ainda mais “precisos” responsabilizem/pressionem/induzam escolas e educadores a assumirem os fundamentos dessas reformas na organização curricular, na formação e no trabalho docente.

Por outro lado, é importante ressaltar que tais resultados sempre estiveram vinculados a premiações e recursos financeiros (atualizados no “novo” Fundeb), seja para as escolas seja para os professores, como forma de “incentivo” ao cumprimento de suas metas, vale dizer, do currículo que norteia a formulação de tais exames. Essa estratégia busca, na prática, garantir a centralidade da flexibilização do currículo e da formação por competências no trabalho docente da educação básica e, inclusive, na formação de professores.

Em síntese, no atual contexto de contenção e privatização do fundo público, a “nova” Lei do Ensino Médio (2017), atrelada às renovadas políticas de indução de suas determinações político-pedagógicas, curriculares e econômicas, busca um duplo deslocamento: a educação e o conhecimento (para todos) são reduzidos a aprendizagens e competências (para indivíduos). Criam-se, assim, as condições para que esta longa e complexa “reforma” consolide a flexibilização/reconfiguração não apenas da educação, mas do trabalho docente, restringindo-os às demandas formativas para o

trabalho simples (currículo mínimo/flexível) e para o preparo socioemocional (BNCC, 2017 e 2018), adequando-os a um contexto individualizante, flexível, precário e excludente, compatível com as “reformas” do Estado em curso no Brasil desde 1990.

Auxiliados pelo materialismo histórico dialético, sabemos que todas as análises desenvolvidas aqui correspondem a um processo histórico e, como tal, podem ser modificados. Ambicionamos, com esse artigo, contribuir não apenas para o entendimento da lógica que permeia as reformas e busca conformar a educação e o trabalho docente, mas, sobretudo, colaborar para o fortalecimento das lutas emancipatórias da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

BNCC. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27/11/2019.

_____. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Referente ao Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 22/11/2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 15/11/2016.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio.

_____. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 15/11/2016.

_____. Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016. Reformulação do Ensino Médio. Instituiu a política de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de novembro de 2007, que regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 15/11/2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20/2/2017.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DCNEM. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

FAJARDO, V. Entenda a reforma do Ensino Médio. In: G1, 15 mar. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 9/7/2018.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz/Editora UFRJ, 2010.

GESTRADO. *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LÊNIN, V. I. *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2005.

MANDEL, E. *A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista*. São Paulo: Ensaios, 1990.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEC. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 25/9/2020.

_____. MEC lança novo Saeb com avaliação para todos os anos a partir do 2º do Ensino Fundamental. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89391>>. Acesso em: 13/9/2020.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, A. e PINHEIRO, L. OMS declara pandemia de Coronavírus. In: G1, 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 13/3/2020.

NEPOMUCENO, V. Pandemia, privatização da educação e ensino remoto, como que tudo isso pode afetar você, professor e professora da rede pública? In: *Revista Sepe Petrópolis - Educação de Classe*, ano V, n.2, jun. 2020, p.8-11. Disponível em: <https://issuu.com/sepepetropolis/docs/revista_junho_2020?fbclid=IwAR0gz4X4tgqpEw4kcbNb2FKD281SZnpxt-M0Ol6TsY-idJH8SLJdSvPZakdg>. Acesso em: 20/6/2020.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx I*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educ. Soc.*, v.25, n.89, Campinas, set./dez. 2004, p.1127-1144.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEDUC-BA. Implementação novo Ensino Médio Bahia: documento orientador, rede pública de ensino. 2020. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>>. Acesso em: 15/9/2020.

SEDUC-GO. Goiás implanta novo Ensino Médio em 596 colégios estaduais. 2020. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/goias-implanta-novo-ensino-medio-em-596-colegios-estaduais/>>. Acesso em: 25/9/2020.

SEDUC-SP. Confira a íntegra do documento do novo currículo do Ensino Médio de São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 25/9/2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; e EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TENENTE, L. e OLIVEIRA, E. Estados que melhoraram resultados no Ideb colocaram foco em ensino integral, projetos integrados e desenvolvimento emocional. In: G1 Educação, 15 set. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/15/estados-que-melhoraram-resultados-no-ideb-colocaram-foco-em-ensino-integral-projetos-integrados-e-desenvolvimento-emocional.ghml>>. Acesso em: 15/9/2020.

TPE. Novo Fundeb aprovado no Congresso Nacional. 26 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Novo-Fundeb-aprovado-no-Congresso-Nacional>>. Acesso em: 25/9/2020.

VARGAS, M. Corte de verba ameaça parar 29 institutos federais, e MEC alerta Ministério da Economia. In: UOL Educação, 17 set. 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2020/09/17/corte-de-verba-ameaca-parar-29-institutos-federais-e-mec-alerta-ministerio-da-economia.htm>>. Acesso em: 25/9/2020.

Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia

Euler Costa*

Poderíamos começar este artigo tratando diretamente do atual momento em que se encontra a educação pública, a privada e principalmente o trabalho docente, todas as mudanças e ressignificações que foram impostas e outras necessárias devido ao cenário pandêmico em que o mundo se encontra.

Mas é importante uma rápida contextualização para entendermos como chegamos ao ponto atual de coisificação do trabalho decente. Há pouco tempo realizei pesquisa justamente no sentido da busca pelo entendimento de como os fatores externos e internos são capazes de transformar o trabalho docente, ressignificando sua função. Porém, neste caso, meu objeto eram as escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Assim, meu foco neste artigo é o trabalho docente na escola pública, o que, no entanto, em nada impede que entendamos como, provavelmente, é a condição dos professores das escolas privadas, nas quais a relação comercial é ainda mais forte.

No Brasil, o projeto neoliberal avançou com força a partir dos anos 1990. Foi quando os governos da época encamparam o projeto de abertura irrestrita do mercado ao mesmo tempo em que desmontavam as estratégicas empresas estatais.

* Professor das redes públicas do município e do Estado do Rio de Janeiro. Atua como pesquisador nos grupos Redes de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana (RPPPE-FH) e Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). E-mail: eulerccosta@gmail.com.

Nesse período, o país sofreu um grande choque econômico com muitas perdas de postos de trabalho que não voltariam mais, ao mesmo tempo em que o processo de desindustrialização ganhou força, contribuindo para a redução significativa dos investimentos em ciência e tecnologia, uma vez que passamos a ser importadores de tecnologia, como até hoje.

Esse primeiro momento ajuda a explicar como a pressão externa pela abertura irrestrita e irresponsável do mercado, naquele momento, já causava um grande impacto na educação pública, posto que as universidades públicas eram as principais responsáveis pelos avanços na área de pesquisas tecnológicas.

Outro ponto importante que veio em paralelo a esse movimento foi a adoção de diretrizes “sugeridas” pelo Banco Mundial (BM), que viriam a pautar muitas das políticas públicas voltadas para a educação. Uma delas foi a inclusão de avaliações externas que buscam, sem sucesso, avaliar e mensurar (o imensurável) a qualidade da educação de forma homogênea em um país continental, com milhares de realidades completamente diferentes e peculiares, sem falar da enorme desigualdade existente entre as diversas regiões. E o pior: avaliar escolas públicas junto a escolas privadas. Criava-se, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, a hierarquização e a responsabilização das e nas escolas. Além de hierarquizar disciplinas, colocando umas como mais importantes que outras e, dessa forma, gerando um tensionamento interno nas escolas e no corpo docente, essas avaliações buscavam responsabilizar professores, gestores e alunos pelo seus supostos sucessos ou fracassos.

Essa lógica capitalista da eficiência vem na esteira da “fé cega” do capital na teoria do “capital humano”, que ainda hoje é defendida por vários intelectuais orgânicos do capital. Theodore Schultz (1963 e 1973), economista estadunidense, se dedicou a estudar no pós-Segunda Guerra Mundial a recuperação econômica de países como Alemanha, Inglaterra, França, Itália e Japão. Desses estudos, ele inferiu que os países com melhores condições de saúde e educação tinham uma recuperação e um desenvolvimento melhor. Porém, Schultz usou apenas duas variáveis para chegar a tal conclusão, o Produto Interno Bruto (PIB) e o nível escolar dos sujeitos.

Segundo sua teoria, os países onde a população possuía maior nível de escolaridade, o crescimento do PIB era maior. Estava, assim, pavimentado o caminho para a mercantilização da educação. Esta deixava de ter apenas valor de uso e agora passava a ter também valor de troca.

Pode parecer não ter tanta importância, mas a teoria do “capital humano” foi abraçada com todas as forças pelas maiores instituições internacionais com influência econômica e política sobre os países mais pobres, o que significou um marco na forma como a educação passaria a ser vista e tratada. Consequentemente, isso atingiu, na ponta, o trabalho docente, que passou a ter novas funções e sofrer várias interferências, posto que, agora, não se tratava mais apenas de levar o conhecimento para o sujeito aluno com o objetivo de emancipá-lo, dar-lhe ferramentas que o tornem sujeito de sua própria vida e suas escolhas, mas sim de transformá-lo à imagem e semelhança das demandas do mercado. Por isso, fizemos a contextualização temporal, pois é a partir dos anos de 1990 que essa noção ganha força no país e avança rapidamente.

Essa teoria, no entanto, é circular e frágil, pois busca responsabilizar indivíduos e países pelo seu sucesso ou fracasso enquanto sujeito e nação, com base apenas no investimento e esforço próprio para melhorar sua qualificação. Como nos mostra Gaudêncio Frigotto, essa teoria não explica e nem tenta compreender por que a desigualdade entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos existe e é tão grande. Como sempre, os teóricos do capital só enxergam uma parte, só tratam do efeito e nunca buscam a causa.

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 1950. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como investimento – a educação geradora

de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção. (Frigotto, 2010, p.139)

Desde então, essa passa a ser a visão perseguida obstinadamente pelos capitalistas. Todos os esforços possíveis seriam feitos para adequar os modelos educacionais a essa visão mercantilizada. Os organismos internacionais que representam o capital passam a orientar, e muitas vezes impor, através da extorsão dos empréstimos, novas cartilhas para a educação, como modelos prontos e metas a serem alcançadas.

Ora, se os povos dos países pobres têm baixa escolaridade justamente porque esses países investem pouco em educação em razão da imposição de serem produtores de matérias-primas e dependentes na divisão internacional do trabalho, como querer responsabilizar essa população pelo seu sucesso ou fracasso? Como exigir que esses países cresçam economicamente por meio de um modelo educacional que não passa de um adestramento? Esses modelos educacionais importados têm como único objetivo a formatação e conformação da classe trabalhadora aos moldes que atendem às necessidades de um mercado. E o pior: exigem que se formem indivíduos – e não sujeitos – flexíveis e resilientes, preparados para suportar todas as incertezas do mercado capitalista, sempre em constante ciclo de incertezas e crises.

Aqui já podemos perceber que há algum tempo não contamos com uma educação “imaculada”, que se quer desinteressada, libertadora, emancipadora do sujeito. O tecnicismo ganha força e impõe uma lógica de secundarização dos atores principais do processo educativo, professor e aluno, atingindo diretamente o trabalho do professor e indiretamente a formação do sujeito aluno. Demerval Saviani deixa isso claro nesta passagem:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o *sujeito do processo*, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação *professor-aluno*,

portanto, relação interpessoal, intersubjetiva — na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando *professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo* cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de *especialistas* supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (Saviani, 1983, p.24, grifos nossos)

Assim, a teoria do capital humano teve como consequência o surgimento de vários modelos educacionais que começam a ser importados para o Brasil ainda no período da ditadura militar, mas que chegam realmente com força durante o avanço neoliberal nos anos 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com Paulo Renato Souza à frente do Ministério da Educação (MEC). É nessa época que as avaliações externas e a ideia de meritocracia vão ganhar força na área da educação pública. Paulo Renato foi o responsável pela criação de avaliações externas (no sentido de virem de fora do âmbito de uma rede pública e sua política de forma e conteúdo) nos três níveis de ensino: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A lógica neoliberal da “eficiência” é medir, medir e medir mesmo o imensurável, ainda mais em um país de tamanha diversidade e desigualdade socioeconômica.

Mas o ideário da lógica mercantil de ganhos econômicos com a educação já estava implantado. Com isso, o trabalho docente passa a sofrer toda sorte de interferências externas, que viriam desde orientações dos famigerados relatórios do BM, até a terceirização e privatização da escola pública via instituições privadas, como foi o caso de nosso objeto de estudo, na rede municipal do Rio de Janeiro, onde houve um verdadeiro sequestro da autonomia docente pelos métodos educacionais de instituições privadas como

Fundação Roberto Marinho (FRM) e Instituto Ayrton Senna (IAS). Projetos de aceleração de fluxo que transformam as escolas públicas em verdadeiras fábricas de diplomas, com uma aprendizagem aligeirada, um currículo fraco e raso, com o intuito de expulsar o mais rápido possível o sujeito aluno da escola, usando a desculpa de correção da distorção idade-série, independente das consequências. Um verdadeiro massacre, condenando milhares de jovens ao analfabetismo funcional e à imobilidade social, ao mesmo tempo que gera um exército de mão de obra barata com baixa qualificação. (Costa, 2020)

O período por nós investigado foi justamente o da gestão de Claudia Costin à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) (2009 a 2014), quando se deu a maior transformação dentro das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, tanto na forma quanto no conteúdo pedagógico e também no tratamento da categoria docente.

Claudia Costin havia sido secretária de cultura do Estado de São Paulo, mas antes disso foi secretária especial de administração no Governo FHC, onde, junto com Bresser Pereira, ajudou no processo de privatizações e criou o Plano de Demissão Voluntária (PDV), que foi uma espécie de demissão dos servidores estatais com um tipo de compensação financeira. Oriunda da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Claudia sempre defendeu as orientações e os relatórios do BM para direcionar suas decisões à frente da SME-RJ. Não dialogava com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) e nem com os docentes. Ela também foi a responsável pela maior transferência de recursos públicos destinados à educação para empresas privadas, através de vários contratos com instituições privadas na aquisição de modelos educacionais e por meio do apostilamento da educação pública, que, além de impor forma e conteúdo ao trabalho dos professores, também rendia contratos milionários com gráficas. Tornaremos a falar da gestão Costin e suas consequências para a educação pública e a autonomia do trabalho docente mais adiante.

Voltando à questão dos efeitos gerados pela fé cega que se criou em torno da teoria do capital humano, vemos como o trabalho docente foi sendo envolvido de tantas formas ao ponto de que

nem mesmo os professores se apercebessem, por muitas vezes, do que estava acontecendo, das mudanças que ocorriam na função da escola, e como o capital soube criar ferramentas sutis de intervenção.

Isso é o que nos mostra Marise Ramos com sua tese da pedagogia das competências, ou seja, a lógica neoliberal avançando para dentro da sala de aula buscando formatar, desde então, os “futuros trabalhadores” do porvir, que irão ser sua “imagem e semelhança”. Uma série de habilidades é necessária para atender às necessidades do mercado de trabalho em constante reformulação, criando e extinguindo profissões, devido aos movimentos cíclicos do capitalismo.

Ao ser utilizada no âmbito do *trabalho*, essa noção torna-se plural – “competências” –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de “*pedagogia das competências*”, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz. (...) A emergência da “*pedagogia das competências*” é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. (Ramos, 2008, p.299 e 304, grifos nossos)

Algumas competências são fundamentais, como polivalência e flexibilidade. A pedagogia das competências vai ser definida como a direção a ser seguida pela educação para que os estudantes tenham “sucesso” e para que haja equilíbrio na sociedade contemporânea.

Esse “norteador” vai definir, no Brasil e no mundo, as matrizes curriculares que serão utilizadas associadas às ferramentas de padronização do conhecimento, como as avaliações universais, anteriormente tratadas nesse estudo.

O avanço neoliberal chega a outro patamar. Agora ele age diretamente na formulação dos currículos, conteúdos, referenciais curriculares e diretrizes educacionais. São as bases curriculares nacionais que estão em disputa nesse momento, como aponta Ramos:

Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa. Para isso constroem-se os chamados referenciais. (...)

No Brasil, esses referenciais se equivalem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho. Tais referenciais, que tomam as competências como base, são, supostamente, as ferramentas de comunicação entre os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais. Constituem-se também como suportes principais de avaliação tanto na formação inicial e continuada quanto no ensino técnico, com o intuito de permitir a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais. (Ramos, 2008, p.299 e 304)

Infelizmente, observamos ser ilusório pensar que exista uma formação educacional na atual conjuntura brasileira que seja desinteressada, sem máculas do modo de produção capitalista. O entrelaçamento é tanto que os professores inseridos no processo, por estarem tão próximos, não conseguem enxergar o tamanho do comprometimento que existe e sua colaboração involuntária nesse sistema. Só com um certo distanciamento é possível se ter noção do tamanho do enraizamento presente na relação construída pelo neoliberalismo com a educação. O neoliberalismo passa a pautar a

educação pública e privada com o objetivo de atender a suas demandas. Tudo passa a ser visto como natural, inclusive a formação de indivíduos que se responsabilizem por seu sucesso ou fracasso, flexíveis e polivalentes que são, para enfrentar as incertezas do mundo capitalista.

O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual. (...)

A competência, inicialmente um aspecto de diferenciação individual, é tomada como fator econômico e se reverte em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas. A flexibilidade econômica vem acompanhada da psicologização da questão social. (Ramos, 2008, p.299 e 304)

Isso é extremamente grave, tanto do ponto de vista do trabalho docente quanto do sujeito aluno, posto que ambos são diretamente atingidos por esse processo de enraizamento e naturalização das diretrizes neoliberais no seio das relações intersubjetivas da escola.

Além disso, com a teoria do capital humano – que até hoje é defendida por instituições internacionais e nacionais, com influência direta na elaboração de políticas públicas para a educação –, vieram outras formas de dominação e controle, político e ideológico, da educação.

Como não bastasse a tentativa insana de uniformizar as avaliações em um país continental, com diversas realidades nacionais,

regionais e locais, há ainda outra tentativa absurda de mensurar a qualidade da educação apresentada através de tais avaliações baseadas em currículos que, em mais de 90% dos casos, não correspondem a tais realidades. Não bastasse a diversidade cultural de um país dessas proporções, temos, ainda, as desigualdades socioeconômicas, especialmente acentuadas no Brasil.

Eis que surge a novidade da “meritocracia”, anunciada como a solução para todos os problemas da escola pública. Vimos o resultado desastroso dessa política implantada na rede municipal do Rio de Janeiro pela então secretária Claudia Costin, a mesma que orquestrou uma série de mudanças e projetos com objetivos múltiplos de controle, responsabilização e punição das escolas, bem como de formatar e engessar o trabalho docente, transformando o professor em um executor/tarefeiro e, para os alunos, transformou as escolas em *lôcus* de passagem. Infelizmente, essa lógica mercadológica ainda vigora na rede municipal, que agora, na atual gestão, está totalmente abandonada à própria sorte, com o sucateamento completo dos seus equipamentos.

A “meritocracia” implementada por Costin gerou tensão e constrangimento entre direção e professores, professores e professores e alunos. Por um “prêmio” pífio, que mais parecia uma esmola (14º salário), mas que para uma categoria tão prejudicada financeiramente parecia muito. Assim, vimos a deterioração acelerada das relações intersubjetivas no interior das escolas, gerando uma fragmentação que só servia aos de cima.

Luiz Carlos de Freitas nos mostra como o avanço do ideário neoliberal atingiu inclusive a concepção do que seria a base, o mínimo (currículo mínimo) do que deveria ser levado às escolas públicas, o “ideal” para a formação educacional dos mais pobres, sem que corresse o risco da perda do controle político, social e ideológico. Tudo bem amarrado, culpabilizando escolas, professores e indivíduos, e ainda saindo mais forte e como quem só queria ajudar. Um cinismo atroz!

A defesa do “direito de aprender” do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram, cumpre várias funções, desde as operacionais até as

ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* — não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico” (...) Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.

É como se garantir ao aluno o acesso ao básico redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho...

No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social não é problematizada pelos reformadores. (Freitas, 2014, p.1090-1091, grifos nossos)

Observamos que a educação pública no Brasil e seus atores (professores, alunos, gestores e comunidade escolar) sofrem todos os tipos de ataques e interferências, que vão desde a manipulação curricular até a pressão diária e a responsabilização pelo atingimento de metas e resultados, que passam a fazer parte da lógica neoliberal da “eficiência”. Muito diferente da busca pela equidade e igualdade nas oportunidades, uma vez que equidade significaria verificar o ponto de partida de cada aluno e dar-lhe as condições reais de sair do fosso da desigualdade e partir de um ponto mais próximo.

E igualdade seria ter oportunidades idênticas (uma vez que a equidade já tivesse sido alcançada) aos dos jovens das classes mais abastadas da população. Só então poderíamos falar em qualidade na educação pública.

Porém, a realidade está distante de atingir tanto a igualdade quanto a equidade. Os professores não possuem condições objetivas nem materiais de trabalho mínimas. Se tratássemos apenas das condições materiais de trabalho, já seria suficiente para comprovar que a docência sofre profundas privações, as quais não os permitem cumprir sua função em sua plenitude. Mas ainda existem as condições objetivas e a desvalorização profissional, tanto financeira quanto institucional.

Todo esse processo, descrito anteriormente, tem também como objetivo a criação do imaginário da desnecessidade do professor. É cada vez mais comum o desrespeito ao trabalho docente. Costumamos fazer uma pequena comparação: se fosse uma receita médica, alguma pessoa leiga teria coragem de questionar o profissional que a prescreveu? E se fosse um laudo de um engenheiro, que leigo questionaria seu laudo? Pois, com o trabalho docente tem sido cada vez mais comum que leigos, ou “especialistas” que jamais pisaram em uma sala de aula, tenham a fórmula mágica, a solução para todos os problemas. E os professores? Quem pergunta aos professores? Por que não são consultados? E o pior: quantas vezes são questionados por responsáveis encorajados por movimentos nefastos, como o Escola Sem Partido (ESP), que passaram a contestar toda a prática e forma adotada pelos professores de seus filhos, promovendo um verdadeiro patrulhamento ideológico, perseguindo e constrangendo docentes que estão em seu local de trabalho, no exercício de sua função. Um completo desrespeito!

Surgido em 2004, o movimento ESP é um misto de doutrina moral com cunho religioso, que distorce completamente o papel do professor e promove ainda mais sua desqualificação, pondo em xeque a profissão que um dia já foi considerada a mais nobre das profissões, mas que é cada vez menos reconhecida. Sua obsolescência é o objetivo primeiro de uma elite neoliberal e política que enxerga, com razão, nesses profissionais o último bastião de resistência a seus

interesses de dominação total e completa da sociedade. Os professores das redes públicas (fundamental e superior) são sim, apesar de todos os ataques que sofrem diuturnamente, por todas as frentes, o último bastião de resistência ao *status quo*, ao “*establishment*”, que nas trincheiras de suas salas de aula, na sua relação professor-aluno, ainda conseguem manter um mínimo de autonomia e enfrentam o poder hegemônico constituído.

Como dizia o grande mestre Milton Santos (2006), em sua maior obra, *A natureza do espaço*, a resistência ao poder em escala global que vem de cima, da verticalidade, reside na escala local, na horizontalidade. A dialética da escala global com a escala local é o que nos mostra os lugares onde há a resistência. As favelas são um exemplo dessa resistência local da qual nos fala Santos, da mesma forma, aqueles professores nas localidades mais longínquas, que dão conta da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, resistem a toda sorte de obstáculos e abandono pelo poder público a serviço do capital.

O mesmo acontece com os professores que teimam em ensinar um currículo mais adequado (claro que levamos em conta toda as dificuldades pedagógicas e materiais encontradas por esses profissionais) à realidade de seus alunos, não se limitando ao “currículo mínimo”, raso, insípido, inodoro e incolor proposto pelas secretarias de educação em favor de uma lógica mercantil.

O caso da rede municipal do Rio de Janeiro, por nós investigado, é emblemático nesse sentido. Não bastasse ter promovido a maior violência institucional, política, jurídica e física contra os profissionais de educação quando da greve histórica de 2013 (maior movimento de greve da educação pública da história no país desde os anos de 1980), a gestão Costin/Paes promoveu a maior interferência direta na função do trabalho docente dos últimos vinte anos.

Os professores concursados, e, portanto, aptos a exercer sua função enquanto organizadores do conhecimento, chegaram a receber ordens de pessoas ligadas a empresas privadas no papel de coordenadores dos “projetos educacionais” adquiridos por milhões de reais pela prefeitura junto a empresas como a FRM, IAS e Sangari.

O legado mais destrutivo que essa gestão deixou foi a naturalização da precarização e intensificação do trabalho docente, além da reificação e desmobilização da categoria, que até hoje junta seus cacos. Muitos passaram a aceitar passivamente novas diretrizes e resoluções por mais que isso destruísse cada vez mais sua real função. É o que chamamos de “vencer pelo cansaço”, pois só quem está no cotidiano escolar sabe como é difícil e cansativo lutar para derrubar uma barreira e depois ver mais três ou quatro sendo erguidas na sua frente.

Em nossa pesquisa (Costa, 2020), fizemos um conjunto de perguntas para traçar um perfil dos docentes da rede municipal e tivemos vários resultados muito interessantes, mas talvez os mais impactantes tenham sido duas questões em particular. Quando perguntados pelo seu ato de ser professor na escola pública, a maioria (39%) respondeu ser um ato de “resistência” e “luta”. Já quando perguntados sobre a melhor palavra que definiria “educação”, para a qual a resposta era espontânea e não induzida, a maioria respondeu “libertação”, o que nos remeteu imediatamente ao caráter libertador que o conhecimento traz para a vida do sujeito, principalmente para o sujeito pobre, negro e periférico que corresponde a mais de 80% do público atendido pelas escolas da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Isso só reforça a importância da escola pública na sua função primordial de formadora dos filhos da classe trabalhadora e a necessidade de o trabalho docente ser pleno e possuir as condições objetivas e matérias necessárias para a sua realização de forma minimamente satisfatória, o que passa também pela autonomia financeira, algo que tem sido proposital e sistematicamente negligenciado há anos pelos governos nas três esferas do Poder Executivo. Um professor do Ensino Fundamental, no Brasil, não chega a ganhar US\$ 10.000 por ano, enquanto a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) diz em seus relatórios que um professor deve ganhar em média US\$ 25.000 por ano. (Inep, 2016)

Mesmo assim, o BM, no seu último relatório intitulado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, diz que os professores brasileiros são bem pagos e têm

resultados aquém da remuneração que recebem. E diz mais, que os que escolhem a profissão docente fazem parte dos 30% de alunos com piores resultados. (BM, 2017) Ou seja, segundo o relatório, os professores brasileiros são os fracassados que não conseguiram ser outra coisa a não ser professores. Mais ofensivo que isso, impossível.

Portanto, quando a educação pública se encontrava no momento pré-pandemia já era muito ruim, uma vez que, além de todos os ataques já descritos anteriormente, havia perdido mais com a revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) forçada pelos atores do capital, onde até as diretrizes para a formação superior dos professores foram atingidas. Ademais, houve também a Reforma do Ensino Médio (REM), que promoveu a cisão total entre o currículo de pobres e ricos, deixando àqueles a perda de disciplinas fundamentais para a formação do sujeito crítico, o que logicamente só atende aos interesses de uma “pedagogia das competências” no molde do que nos mostrou Ramos (2008), para formatar na conformidade das necessidades e demandas do mercado.

Por último, porém não menos grave, em 2017 a aprovação do Projeto de Emenda à Constituição (PEC) nº 95¹, ou PEC do “fim do mundo”, que cria um teto de gastos justamente para saúde, educação, cultura e políticas sociais, recaindo sobre os pobres como um golpe de misericórdia do neoliberalismo fundamentalista brasileiro, que condena os investimentos em educação, ciência e pesquisa transformando-os em *despesas*. Que país é capaz de crescer e desenvolver-se sem educação, ciência e pesquisa? Nenhum. O golpe de 2016 é contínuo e segue destruindo diretos e promovendo retrocessos.

Os professores das redes públicas estaduais e municipais em quase sua totalidade vivem, provavelmente, o pior período de precarização e intensificação de seu trabalho de todos os tempos. Seus recursos financeiros nunca foram tão defasados. A título de exemplo, cito o caso dos profissionais de educação do Estado do Rio de Janeiro que, desde que o estado entrou em regime de recuperação fiscal, já estão há seis anos sem reajuste salarial e, após a “granada

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 12/9/2020.

no bolso do inimigo” de Paulo Guedes, chegarão ao fim de 2022 há oito anos sem reajuste. Se isso não for uma forma de sequestro da autonomia do trabalho docente, uma intervenção direta e violenta, será o que, então?

Não há forma mais cruel de se destruir um profissional e interferir em suas funções e autonomia que não seja através dos seus ganhos, tirando dele seu orgulho, sua vontade, sua potência por meio da humilhação e do constrangimento de um salário pífio, incapaz de garantir o mínimo de sua dignidade.

Eis que chegamos a 2020 aturdidos por uma tal de Covid-19, Coronavírus ou algo assim, que ficamos sabendo pela grande mídia que atingia a China desde outubro de 2019. Mas as informações que circulavam minimizavam o que realmente estava acontecendo. Até mesmo respeitados especialistas, pegos de surpresa, se anteciparam equivocadamente, dizendo que não havia motivo para alarde ou pânico por parte da população. Era, segundo eles à época, apenas um vírus de baixa letalidade. Um tipo de “gripezinha”, como seria repetido pelo atual presidente da República em rede nacional de televisão.

Em pouco tempo, no entanto, o vírus se mostrou forte, rápido e letal o suficiente para que a Organização Mundial da Saúde (OMS), munida dos relatórios chineses, soasse o alarme e decretasse uma pandemia mundial. Alguns países, principalmente na Europa, custaram a reconhecer a gravidade, e o vírus, que exige um comportamento anticapitalista, começou a amontoar corpos pelo mundo ocidental, na sua vasta maioria em território capitalista e neoliberal.

Aliás, esse vírus é, ele próprio, resultado do estilo de vida capitalista que vivemos, mas com o agravante de que, no mundo globalizado, não existem mais fronteiras e daí seu espalhamento em tempo recorde.

Aqui no Brasil, como não poderia ser diferente, o vírus chegou de avião, trazido pelos ricos e pela classe média vinda da Europa, após merecidas férias. O primeiro caso registrado foi duplamente emblemático, exemplar e didático. Uma empregada doméstica idosa contraiu o vírus de sua patroa, que havia chegado há pouco da

Itália e, mesmo sabendo que estava com o vírus, não se preocupou em dispensar os serviços de sua “mucama”. Infelizmente, a senhora contraiu o vírus e em três dias veio a falecer. Pobre, moradora do interior, sem recursos, não teve a menor chance.

No Estado do Rio de Janeiro, foram decretadas as medidas de isolamento social no dia 13 de março de 2020 – por sinal, o primeiro estado a tomar essa decisão, já que o governo federal negava, como ainda nega, a gravidade da situação. Todos os lugares que pudessem gerar algum tipo de aglomeração de pessoas foram proibidos de funcionar por decreto. A cultura, o entretenimento e a educação foram os primeiros a serem atingidos pelas medidas de isolamento.

Pois é aqui que começa um outro grave problema, que se torna ainda mais grave por tudo que já dissemos anteriormente, em um país onde a desigualdade é social, racial e econômica ao extremo. No início, como havia pouca informação sobre a real gravidade e o comportamento do vírus, acreditava-se que o tempo de reclusão seria relativamente curto. Mas hoje sabemos que não haverá mais o “antigo normal”, que só uma vacina eficaz poderá trazer alguma tranquilidade e que, mesmo assim, hábitos adquiridos pela necessidade da crise sanitária não poderão ser mais abandonados.

É nesse cenário caótico em que nos encontramos hoje que a educação pública e seus professores e alunos se apresentam. Se a missão do ensino-aprendizagem já era quase impossível dadas as condições relatadas, que dirá neste momento em que é impensável a reunião de pessoas em espaços pequenos, mal ventilados, sem o mínimo de equipamentos e adaptações necessárias para mitigar a transmissão do vírus? E é exatamente nessas condições em que se encontram 90% das escolas públicas país afora.

Os professores se viram, de uma hora para outra, tendo que fazer um “sem número” de cursos, capacitações, etc. para aprenderem a usar plataformas virtuais, nas quais, sem consulta alguma, as secretarias de educação resolveram apostar. A rotina dos docentes foi completamente alterada, com treinamentos e tutoriais que buscam a todo momento transformar o docente em operador de plataformas executivas e corporativas do mundo da iniciativa privada.

É verdade que a modalidade de Ensino a Distância (EaD)² já não é uma novidade no Brasil há muitos anos. Desde a criação da internet, essa área vem sendo cada vez mais explorada. Só para se ter uma ideia do crescimento acelerado do EaD no Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014 mostram que, enquanto as matrículas na educação superior saíram de 3 milhões em 2001 para mais de 7 milhões em 2014, as matrículas no EaD do Ensino Superior saltaram de 3 mil em 2001 para absurdos 1,1 milhões em 2014. E o mais impressionante é que 90% dessas vagas preenchidas foram oferecidas por instituições privadas de ensino. Ou seja, o EaD se tornou um grande negócio, tanto que o mercado brasileiro atraiu uma gigante desse segmento, a americana Kroton, com ações na bolsa de Nova York.

Mas o que isso tem a ver com o que enfrentamos atualmente nas escolas públicas brasileiras? Tudo! De uma hora para outra, os neoliberais viram na tragédia da pandemia do Coronavírus a oportunidade, já há tempos por eles esperada, de levar o EaD para o Ensino Fundamental. Aliás, o capitalismo sempre se aproveita das crises que cria para concentrar mais renda, gerar mais desigualdade e eliminar postos de trabalho.

O ensino remoto que se tem tentado implementar de forma desastrosa pelas secretarias de educação estaduais e municipais, através de plataformas inacessíveis tanto para os professores (em termos técnicos e recursos financeiros, devido a toda estrutura necessária) quanto para os alunos, que vivem, em sua maioria esmagadora, nos estratos mais precários da sociedade, é nada mais, nada menos do que o EaD. Mas esse modelo nunca foi pensado para o Ensino Fundamental, justamente pelas particularidades que esse tipo de ensino envolve.

² “A Educação à Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação como ‘possibilidade’ de ampliação do quadro de matrículas pela rápida expansão de vagas no Ensino Superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino-aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolver seus cursos.” (Arruda e Arruda, 2015, p.322) Outro motivo do investimento nessa modalidade, tinha o objetivo de democratizar o Ensino Superior nas áreas mais distantes e de difícil acesso, como as regiões ribeirinhas e da floresta amazônica. Porém, não tardou a se tornar um novo nicho de mercado explorado comercialmente pelas entidades privadas de ensino.

Não vamos aqui fazer juízo de valor do EaD para o Ensino Superior, primeiro por não se tratar do objeto deste artigo, e segundo porque não possuímos elementos suficientes para apontar se é eficiente ou não em sua função. O que sabemos e podemos afirmar é que o EaD no Ensino Superior brasileiro se tornou um grande negócio que não para de crescer, gerando cada vez mais desemprego na área docente e em todas as demais envolvidas no processo da educação superior.

O que nos interessa aqui é apontar para a gravidade do que está ocorrendo ao se fazer, a toque de caixa, o uso de plataformas virtuais que não atendem e nem alcançam os discentes do Ensino Fundamental público. E mais: impondo aos docentes uma rotina muito mais difícil, estressante, com uma intensificação e precarização enorme do trabalho.

Os professores se viram, literalmente da noite para o dia, tendo que se transformar em produtores de conteúdo digital, os “youtubers”, “blogueiros”, “influencers” e coisas do gênero. Que fique claro que não temos nada contra as pessoas que se dedicam a tais funções, na verdade, elas já se tornaram até profissões. Mas daí a se impor que professores se transformem nesses agentes, há uma distância enorme.

Os docentes, atordoados pelas novidades e pela velocidade dos acontecimentos, nem tiveram a chance de entender o que estava acontecendo e muito menos de se pronunciar. Muitos foram aprendendo aos trancos e barrancos, transformando suas casas em estúdios, tendo que adquirir do próprio bolso equipamentos para gravar e transmitir aulas online. Tudo isso em tempo recorde.

A carga horária dos professores agora não só aumentou como não há mais uma rotina, um horário certo de trabalho. A todo momento são surpreendidos com novas demandas e exigências das secretarias de educação que cobram dos gestores e estes, por sua vez, são obrigados a repassar a pressão aos professores. Não são poucos os casos de professores acometidos por doenças ligadas ao estresse emocional. A autonomia docente, se antes estava sequestrada, agora está totalmente aprisionada.

A grande mídia a todo momento levanta a questão da “volta às aulas”, do “ensino remoto” ou “EaD”, consulta infectologistas, médicos, psicólogos, pediatras, “especialistas” em educação, como Claudia Costin, que se tornou uma espécie de consultora para esse assunto na maioria dos veículos de comunicação. Enfim, todos se pronunciam e dão o seu “pitaco” sobre um assunto tão grave e delicado como é o Ensino Fundamental, principalmente na rede pública de ensino, onde, sabemos, nossos jovens têm sido prejudicados de todas as formas.

No entanto, o que chama nossa atenção e nos estarrece é o fato de observarmos que, passados mais de seis meses de isolamento social, mais de 150 dias de escolas fechadas, em nenhum momento os atores mais importantes desse processo foram ouvidos ou sequer consultados. Os professores jamais foram escutados ou indagados por qualquer das autoridades governamentais ou pela mídia, a quem só interessa a promoção e o uso midiático de uma situação tão grave como a enfrentada neste momento.

Vivemos uma verdadeira tragédia educacional em um país onde a educação pública é posta em quarto, quinto plano. Onde os filhos da classe trabalhadora, das favelas, pretos e pobres, recebem o mínimo e que têm na educação pública a única possibilidade de tentar vencer a enorme barreira da imobilidade social, à qual estão condenados há mais de um século, já que a abolição da escravatura só ocorreu no papel.

O abismo já existente entre os jovens das escolas públicas e privadas só se amplia a cada dia que os filhos da classe média, mesmo a distância, continuam estudando e se preparando para o futuro. Enquanto isso, oito em cada dez alunos da rede pública de ensino seguem privados do direito fundamental de aprender, estudar³. Isso para não comentar o papel fundamental que a escola pública acabou assumindo, pelas deficiências do Estado, de garantir a segurança alimentar desses jovens, que no atual cenário encontram-se privados dessa necessária função cumprida pelas escolas, pois sabemos bem que para muitos é onde fazem a única refeição do dia.

³. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 22/12/2020.

Vivemos um dilema. Para os professores que amam sua profissão, aqueles que, em nossa investigação para a tese de doutorado, responderam que veem em seu ato de lecionar na escola pública um ato de luta e resistência e que também enxergam na educação a “libertação” verdadeira, pois são sabedores de que aos mais pobres só resta o poder transformador do conhecimento, a esses professores resta a dor de saber que, nesse momento, milhões de jovens (de acordo com o senso educacional, aproximadamente 87% dos jovens estudam na rede pública de ensino) estão privados do direito constitucional à educação. Como o fosso só cresce, as consequências serão enormes e teremos uma perda dificilmente reversível, o que aprofundará ainda mais a desigualdade socioeconômica no Brasil. Por outro lado, esses mesmos professores são seres humanos comuns, não são super-heróis. Muitos (a maioria, na verdade) possuem algum tipo de comorbidade, outros são idosos. E não se vê, por parte das autoridades competentes (esse termo parece até uma ironia), ações concretas na direção de adequar os equipamentos escolares para a nova realidade, muito menos a preocupação com a saúde dos profissionais de educação e seus alunos.

Enquanto isso, o governo federal, acéfalo em todos os sentidos, mas principalmente na educação, uma vez que, desde que assumiu, em 2019, não tivemos um ministro que de fato cuidasse dessa pasta, promoverá (ou já terá promovido, dependendo de quando este artigo for publicado) o maior crime de exclusão social já visto na história do país. Após uma consulta pública através de uma enquête promovida pelo próprio MEC, a maioria esmagadora dos jovens decidiu que preferiria que a realização do Enem ocorresse só em maio de 2021, e escolheram maio, pois, dentre as opções oferecidas, essa era a que dava um prazo maior, certamente se tivessem outras opções como junho ou julho, escolheriam estas. Isso em uma tentativa desesperada de conseguir mais tempo para poderem se preparar de alguma maneira para realizar o principal exame que permite o ingresso no Ensino Superior no Brasil. Sabemos que a maioria dos jovens que responderam à enquête do MEC são oriundos da rede pública. E qual foi a resposta dada pelo governo federal? Foi um tapa na cara! Marcando o exame para janeiro de 2021, o

governo federal mandou um recado claro de quem ele quer nas universidades e quem ele não quer nas universidades.

Após um período curto (aproximadamente treze anos) de avanços na democratização do Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Superior, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a construção de dezessete universidades, somadas às ações afirmativas como a Lei de Cotas sociais e raciais, vivemos um momento trevoso, de retrocessos e perdas de diretos sem precedentes na história recente. Nos arriscamos dizer que nem mesmo durante os anos de ditadura militar tivemos tantos retrocessos.

Em paralelo a isso, os neoliberais, atentos a todas as oportunidades, aproveitam o momento para realizar o sonho antigo de acelerar a implementação do EaD para o Ensino Fundamental, com o objetivo de conquistar mais esse enorme nicho de mercado, avançar ainda mais no seu propósito de mercantilizar e privatizar a educação pública.

Porém, se no Ensino Superior o EaD já enfrenta muitas dificuldades para dar conta de formar profissionais que realmente consigam ter a credibilidade necessária para se colocarem no mercado, no Ensino Fundamental isso é praticamente impossível, pois nesse nível a relação presencial entre professor-aluno e aluno-aluno é fundamental para a realização e concretização do processo de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que os jovens, mesmo de classe média, que possuem as condições necessárias para receber o ensino remoto, têm reagido da pior forma e seu desempenho caído tanto. Podemos dizer por experiência própria. Ocorre que a interação social é uma necessidade inerente dos jovens, tanto dos de menor idade quanto dos adolescentes. E isso uma tela de computador ou celular não é capaz de dar. Eis o dilema em que nos encontramos. Estamos passando pelo pior dos momentos com o pior dos governos que poderíamos ter para enfrentar tal situação, e no caso do Estado do Rio de Janeiro, onde vivemos, sofremos isso nas três esferas de governo. Nos resta continuar lutando, acreditando no amanhã, em movimento, atuando e buscando a mudança⁴.

⁴ Toda a nossa solidariedade e respeito à dor de todas as famílias que perderam alguém nesta terceira guerra mundial em que se transformou a luta contra a pandemia de Covid-19, mais uma vez um mal que tem sua origem no modo e estilo de vida capitalista de produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, E. P. e ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior. In: *Educação em Revista*, v.31, n.3, Belo Horizonte, jul./set. 2015, p.321-338.

BM. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, 2017. Relatório publicado em novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 28/11/2020.

COSTA, E. *O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: *Revista Sociedade e Educação*, v.35, n.129, Campinas, out./dez. 2014, p.1085-1114.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. Panorama da Educação. Destaques do Education at a Glance. MEC, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/education-at-a-glance>>. Acesso em: 28/11/2020.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. Verbete. In: PEREIRA, I. B. e LIMA, J. C. F. (Orgs.) *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p.299-304. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>>. Acesso em: 10/9/2020.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Campinas: Autores Associados, 1983.

SCHULTZ, T. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

_____. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

O que significa o Movimento Escola Sem (com) Partido?

Vitor Hugo Fernandes de Souza*

Contexto histórico

Com a ascensão do conservadorismo nos últimos anos, o movimento e projeto de lei (PL) do Escola Sem Partido (ESP) é um dos temas mais discutidos pelos conservadores. A educação mais uma vez volta ao cerne do debate. Ela é vista, pela esquerda e pela direita, como a origem de muitos males que assolam a sociedade.

Nesse sentido, com a ocupação de diversas instâncias de poder pela ala conservadora, o movimento ESP (MESP) ganhou força, está espalhado por todo o país e seus PLs têm sido aprovados em muitos municípios e estados brasileiros, além de tramitar em âmbito federal. Porém, esse movimento, como qualquer outro, não surge do nada, mas de um contexto político, histórico e cultural mais amplo.

Com o fim da URSS, houve o enfraquecimento do projeto socialista e das críticas ao capitalismo em geral, que passam a ser chamados de “utopias”. Cria-se um vazio no campo da esquerda, que abre brecha para uma reação da direita conservadora no mundo.

O mundo dito “pós-moderno” é inseguro demais. É cada vez mais líquido, instável, em vez de sólido. Tudo é temporário, incerto, flexível, como dizia Zygmunt Bauman (2001). As relações de

* Professor na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) e na rede estadual de educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: vhfsouza@gmail.com.

trabalho são cada vez mais flexíveis, temporárias, precárias. É cada vez mais difícil planejar a vida a longo prazo. O mundo muda cada vez mais rapidamente: o patriarcado tem sido cada vez mais questionado pelo forte movimento feminista; a heteronormatividade tem sido cada vez mais questionada pelo movimento LGBTQIA+; entre outras grandes transições culturais.

Esse mundo de incertezas, de grandes transformações, tem chocado os conservadores, que defendem a manutenção das tradições, o cristianismo fundamentalista, o patriarcado etc. Os conservadores, associados à ascensão da direita e da extrema-direita em grande parte do mundo, desejam a manutenção das hierarquias sociais e das desigualdades tais como estão, pois as consideram naturais.

Os conservadores do MESP identificaram na educação um dos grandes problemas: a difusão de ideias que questionam o *status quo*, que questionam os valores tradicionais, como o capitalismo, o patriarcado, a heteronormatividade e as hierarquias sociais como um todo. A escola e as universidades se tornam, então, um dos alvos preferenciais desses conservadores, que se organizam politicamente para impedir a difusão de ideias contrárias às suas visões de mundo.

A “bancada evangélica”¹ (que na verdade também tem católicos e outras denominações) atingiu 90 parlamentares federais (deputados federais e senadores) na legislatura atual, só para dar um exemplo de sua força política, num parlamento de 513 deputados federais e 81 senadores.

Os movimentos conservadores crescem em todo o mundo ocidental. Discutiremos o caso de alguns países da América Latina para comparar com o caso brasileiro.

Os movimentos do tipo Escola Sem Partido na América Latina

Em todo o mundo ocidental, são os conservadores, principalmente os fundamentalistas cristãos (católicos e protestantes) e os adeptos de movimentos de direita ou extrema-direita, que estão por trás de movimentos como o ESP ou o Con Mis Hijos No Te

¹ Ver: Marini e Carvalho, 2018.

Metas, como é chamado nos outros países da América Latina. Há grandes afinidades entre esses movimentos, alguns argumentos e propostas são idênticos, demonstrando uma base em comum.

No Peru e em outros países da América Latina, o movimento conservador *Con Mis Hijos No Te Metas*, que luta contra o ensino de gênero e sexualidade, levou multidões às ruas em 2017, em diversas cidades, fazendo com que governo peruano cedesse às pressões do movimento e baixasse uma resolução alterando a redação de alguns trechos do currículo escolar que contemplava o ensino de gênero e sexualidade, com o objetivo de promover uma “adequação” para superar “mal-entendidos”, conforme palavras da ministra da Educação peruana, Marilú Martes. (Schreiber, 2018)

Segundo notícias, a nova redação da lei foi:

Todas as pessoas têm o mesmo potencial para aprender e se desenvolver plenamente. Igualdade de gênero refere-se à avaliação igualitária dos diferentes comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens (...) Embora o que consideramos feminino ou masculino seja baseado em uma diferença biológica sexual, essas são noções que construímos dia a dia, em nossas *interações*. (Schreiber, 2018, online)

O *Con Mis Hijos No Te Meta* considerou que o texto acima promove a homossexualidade. A ministra da Educação peruana respondeu aos que consideram que o ensino de gênero e sexualidade promove a sexualização ou homossexualidade dos alunos:

lamentavelmente, é justamente nas famílias que mais ocorrem violações a meninas menores. Como podemos dizer, então, que a educação sexual deve ser apenas promovida pelos pais se justamente os pais, tampouco educados, lamentavelmente causam dano a seus próprios filhos? (Martes apud Schreiber, 2018, online)

No Equador, o movimento *Con Mis Hijos No Te Metas*, atuante em vários países da América do Sul, protestou em 2017 contra

a inserção de artigos que previam o ensino de questões de gênero em uma lei de combate à violência contra as mulheres. No Paraguai, grupos conservadores protestaram nas ruas de Assunção e o então ministro da Educação, Enrique Riera, cedendo às pressões do movimento, determinou a retirada de materiais didáticos, herdados da gestão anterior, que diziam que gênero é uma construção social. “A família tradicional é papai, mamãe e filhinhos. Naturalmente, nós respeitamos as opções diferentes, mas não vamos inculcar [essa percepção] nas escolas públicas”, disse Riera (apud Schreiber, 2018, online) à imprensa paraguaia na ocasião.

O movimento tem ganhado capilaridade em toda a América do Sul. Christian Rosas, porta-voz do *Con Mis Hijos No Te Metas* peruano, diz que o grupo tem mantido articulação frequente com grupos de vários países. Ele diz:

Temos reuniões mensais de forma virtual, onde compartilhamos uma agenda e acompanhamos programaticamente as iniciativas que são apresentadas nos diferentes países. Isso nos ajuda a ter uma reação mais sincronizada, compartilhando estratégias sociais, comunicacionais, políticas etc. (Rosas apud Schreiber, 2018, online)

Como podemos observar, movimentos do tipo ESP não são exclusivos do Brasil, nem são apenas da América do Sul. A consolidação do conservadorismo e de sua organização política é um fenômeno muito mais amplo e é apenas nesse contexto que podemos compreender seu fortalecimento no Brasil, de que trataremos no item a seguir.

O MESP no Brasil

O MESP no Brasil está intimamente associado à ascensão do conservadorismo entre nós. Os grupos conservadores, partindo de uma visão de mundo hierarquizada, patriarcal, heteronormativa e naturalizadora das desigualdades sociais têm reagido, nos últimos anos, ao crescimento de movimentos sociais progressistas,

particularmente os identitários. Eles defendem os papéis de gênero tradicionais, com a implícita ou explícita superioridade do gênero masculino. Esses papéis seriam, para esses grupos conservadores, determinados biologicamente. Quando a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a pastora Damares Alves, diz que “menina veste rosa e menino veste azul”², mostra-se aí uma expressão desse determinismo biológico.

Tanto os papéis de gênero tradicionais quanto a heterossexualidade são vistos como pilares para a manutenção da família, que só seria possível nos moldes tradicionais do patriarcado. Sendo a família, para esses grupos conservadores, fundamental para a manutenção da sociedade, não seria cabível ser colocada em dissolução, vivendo uma profunda crise moral. Então, a defesa da heterossexualidade e dos papéis tradicionais de gênero são, para muitos dos conservadores, uma questão moral básica, sem a qual a instituição da família ruiria, causando severos danos à sociedade.

Outro ponto importante no discurso do MESP é a defesa do sistema capitalista, que se associa a sua visão hierarquizada da sociedade. Há forte acusação contra os professores, que seriam, em sua maioria, “doutrinadores comunistas”, em virtude das críticas que fariam ao sistema capitalista. Nesse sentido, o estudo de qualquer autor de base teórica marxista ou “de esquerda” é considerado “doutrinação comunista”.

O MESP surge em 2004 com o advogado e ex-procurador de justiça de São Paulo Miguel Nagib, um direitista conservador que já trabalhou como articulista do Instituto Millenium por volta de 2009. O Instituto Millenium é uma *think tank* liberal brasileira, financiada por grandes empresas e empresários brasileiros e do exterior³.

O MESP parte do diagnóstico de que os professores seriam um dos grandes problemas para a educação e a política no Brasil. O movimento permaneceu desconhecido do público por dez anos, quando em 2014, um PL foi encomendado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (então pertencente ao PSC/RJ) a Miguel Nagib,

² Ver: Pains, 2019.

³ Disponível em: <<http://www.institutomillenium.org.br/institucional/parceiros/>>. Acesso em: 12/11/2019.

que, partindo de um falso pressuposto de uma doutrinação marxista, “petista”, feminista e/ou LGBT nas escolas, propõe uma lei que promova uma escola “neutra”, “sem partido”, “sem ideologia”, como se fosse possível a neutralidade política, como se a defesa do ESP não fosse também uma “ideologia”. Pelo contrário, o MESP se apresenta como neutro e usa o nome “sem partido” como estratégia de angariar apoio num contexto de negação e criminalização da política.

A tese do MESP se baseia no combate ao que eles chamam de “marxismo cultural”. Outro ponto importante sobre o ESP é que não há artigos científicos publicados por eles – ou nos quais se baseiam –, tampouco livros com prestígio acadêmico a favor do movimento. Somente artigos simples (sem valor acadêmico), de autores sem relevante formação acadêmica, publicados no site do MESP.

Apenas um livro é utilizado como referência, o *Professor não é educador*, de Armindo Moreira (2012), no qual o autor sustenta que os professores, particularmente os das ciências humanas e da pedagogia, são os que mais fazem “doutrinação” com os alunos. Eles estariam deixando de lado suas prerrogativas de professor – de ensinar a ler, a escrever, etc. – para se dedicarem mais a fazer a suposta “doutrinação”. O professor é visto como um executor tecnicista, que não educa seus alunos e não se preocupa com o exercício da cidadania em sentido amplo.

Entretanto, a referência intelectual de fato do ESP é o astrólogo Olavo de Carvalho. Isso nos mostra que o movimento não tem qualquer sustentação acadêmica ou de educadores e/ou pesquisadores conceituados.

O MESP só ganha força com a adesão do bolsonarismo a suas bandeiras, que também cultivam o ódio aos professores. Segundo *A verdade sufocada* (2006), de autoria do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – condenado por torturas bárbaras durante a ditadura –, livro de cabeceira do presidente Jair Bolsonaro e que virou até documentário⁴, os comunistas, após o golpe de 1964 e a derrota dos movimentos guerrilheiros, estariam “infiltrados” nas universidades, escolas, jornais, etc. difundindo o que chamam de “marxismo

⁴. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gc4JgqCmjTU>>. Acesso em: 3/9/2020.

cultural” a partir do seu grande poder de influência. Daí a necessidade, para os conservadores, de combater as universidades e os professores como um todo.

O MESP na esfera legislativa

Com o PL encomendado por Flávio Bolsonaro e seu irmão, o vereador Carlos Bolsonaro (ambos do PSC/RJ na época), o ESP ganha força na esfera legislativa de todo o país. No site do movimento (MESP, 2019) existe um modelo de PL federal, estadual e municipal. Um dos principais argumentos utilizados pelo movimento é o de que eles defendem apenas a colocação de um cartaz em todas as salas de aula do Brasil. Seria afixado em todas as salas de aula dos ensinos Fundamental e Médio um cartaz com as “obrigações” do professor. Seriam seis. Entre as quais: “3 - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. (MESP, 2019, online) Observe que há o pressuposto de que os professores fazem propaganda político-partidária nas suas aulas, colocando, portanto, em suspeição a maior categoria profissional do país, com mais de dois milhões de profissionais.

A seguir, mais obrigações aos professores: “5 - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. (MESP, 2019, online) Esse item confronta claramente a laicidade do Estado brasileiro. A educação pública, ao ser laica, difere naturalmente em diversos pontos da convicção de vários pais sobre suas crenças religiosas. O evolucionismo da biologia, a idade de nosso planeta, a construção social da cultura humana e diversos outros assuntos vão de encontro às crenças religiosas de diversos pais.

Em outro artigo do seu “anteprojeto” de lei federal, consta:

Artigo 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente,

a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (MESP, 2019, online)

As escolas ficariam proibidas de lidar com qualquer tema relacionado a gênero e sexualidade, como violência contra a mulher, divisão de tarefas domésticas, diferenças de remuneração entre gêneros, etc. A educação sexual em sentido amplo também poderia ser proibida, visto que todos esses assuntos são relacionados ao que eles chamam de “ideologia de gênero”, que não é um conceito, não tem origem na academia, mas no senso comum de pessoas leigas, estranhas às ciências humanas.

Em outro artigo do “anteprojeto” de lei, incluem-se a vigilância e a punição aos professores: “Artigo 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato”. (MESP, 2019, online) Esse artigo demonstra um claro caráter intimidatório, de perseguição aos professores por sua liberdade de cátedra e de expressão. Pressupõe que os alunos são “tábulas rasas” e facilmente manipulados por professores maus, irresponsáveis, que brincam com a formação de seus educandos.

A seguir, reforçando o caráter intimidatório e perseguidor do “anteprojeto” de lei, consta: “Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade”. (MESP, 2019, online)

O MESP (2019, online) apresenta justificativa para a lei, que consta em seu site:

A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral.

Observa-se que em todo o discurso do ESP, os professores são os maiores inimigos e o maior problema da educação. Parece não

haver preocupação com os reais problemas da educação, como evasão escolar, taxa de analfabetismo, qualidade da educação etc.

Por que precisamos discutir gênero e sexualidade nas escolas?

Na perspectiva das ciências humanas, entende-se por gênero o conceito dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres em uma sociedade. Para muitos conservadores, há uma identidade entre sexo biológico e gênero. Então, se um indivíduo é biologicamente homem, deve se comportar como o que é previsto para o gênero masculino. Se um indivíduo é biologicamente mulher, deve se comportar como o que é previsto para o gênero feminino. Há um determinismo biológico no comportamento humano, para eles.

Esse determinismo já foi há tempos superado nas ciências humanas. Margareth Mead, antropóloga estadunidense, fez amplos estudos buscando relacionar cultura e personalidade (masculina e feminina). Mead comprovou, então, através de seus estudos, que o gênero é uma construção social, ou seja, é construído em cada sociedade, em cada contexto histórico, e que, portanto, não é determinado biologicamente. Os estudos de gênero foram aprofundados por diversas autoras, como Simone de Beauvoir, Judith Butler etc. Nas ciências humanas, é consenso que os papéis de gênero são construídos socialmente e que são, portanto, mutáveis ao longo do tempo, sendo constantemente construídos e desconstruídos.

Os estudos de gênero e sexualidade fazem parte do currículo de sociologia no Ensino Médio e estão inclusos de forma transversal no currículo das escolas. São estudados por vários autores da sociologia, antropologia, história, filosofia etc.

Sou professor de sociologia há mais de dez anos na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) e na rede estadual de educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), e sabemos que sexo é um dos assuntos preferidos dos alunos, como é natural entre adolescentes. Ocorrem nas salas de aula inúmeras perguntas sobre sexo e em 2016, mais de uma vez, uma aluna me perguntou se eu era gay. Em uma dessas vezes, resolvi fazer uma discussão com a turma sobre o tema.

Então, perguntei o motivo da sua dúvida sobre minha sexualidade. Ela hesitou em responder, com medo de uma reação agressiva de minha parte, visto que comumente homens se sentem ofendidos com essa pergunta. Insisti e ela começou a falar seus motivos. Outros alunos se empolgaram e começaram também a falar os seus motivos. Alguns deles foram: uma aluna havia insinuado certa intenção e eu não correspondi; às vezes, eu coloco a mão na cintura; eu sou novo, moderno e simpático; quando me perguntaram se eu era gay eu não me ofendi; eu tenho amigos gays.

Essas foram apenas algumas das colocações e já nos evidenciam os rígidos estereótipos de gênero na cabeça dos adolescentes e quão necessária é a discussão sobre esses temas em nossa sociedade. Essa aula foi relatada no Facebook⁵ e o texto viralizou nas redes sociais, sendo publicado em diversos sites e jornais e discutido em alguns programas de TV no final de 2016 e em 2017. Passei, então, a dar diversas palestras e escrever nas redes sociais e em alguns sites sobre o tema.

O deputado federal Eduardo Bolsonaro (então afiliado ao PSC/SP) compartilhou o texto⁶ em seu perfil no Facebook, dizendo: “Professor lacradorzão militante do PSOL assumido que interrompeu a aula para pregar ideologia de gênero”. Em seguida, como é comum, sofreu ataques virtuais e diversas ameaças, inclusive de morte, por parte de seus seguidores.

Esse relato mostra como é ou pode ser uma aula sobre gênero e sexualidade. O que existe nas escolas é um debate saudável sobre gênero e sexualidade, com o objetivo de promover a aceitação das diferenças que existem na sexualidade e nas concepções de gênero.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) recomenda educação de gênero e sexualidade nas escolas do Brasil para prevenir violência contra as mulheres⁷.

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top/?q=professor%20o%20senhor&pa=SEARCH_BOX>. Acesso em: 8/1/2020.

⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/bolsonaro.enb/posts/573945319464763>>. Acesso em: 10/9/2020.

⁷ Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308?posInSet=1&mq=queryId=54496777-a2a3->>>. Acesso em: 20/12/2020.

A cada 25 horas uma pessoa LGBTQIA+ é assassinada no Brasil⁸. Somos os campeões mundiais no assassinato da população LGBTQIA+. Nesse sentido, o ensino de gênero e sexualidade promove a aceitação da diversidade sexual já existente e reduz a discriminação da mulher e dos LGBTQIA+ na sociedade. Ninguém respeita o que não conhece.

Diversas instituições já se manifestaram contra o programa ESP, entre as quais, setores do Ministério Público Federal (MPF), da Organização das Nações Unidas (ONU) e Unesco, sindicatos e associações de professores, universidades e institutos de pesquisa de todo o Brasil, e até o Supremo Tribunal Federal (STF), no caso da lei estadual de Alagoas, que aprovou o ESP com o nome de “Escola Livre”.

A procuradora Deborah Duprat, do MPF, diz que “PL que institui Escola Sem Partido é inconstitucional” e acrescenta:

Daí por que o espaço público, o espaço da cidadania, onde se colocam e se defendem os projetos coletivos, tem que, normativamente, assegurar o livre mercado de ideias. E a escola, ao possibilitar a cada qual o pleno desenvolvimento de suas capacidades e ao preparar para o exercício da cidadania, tem que estar necessariamente comprometida com todo o tipo de pluralismo. Nesse ponto, é preciso desmascarar o compromisso aparente que tanto o PL como o ESP têm com essa principiologia constitucional. A começar pelo uso equivocado de uma expressão que, em si, é absurda: neutralidade ideológica. (Duprat in MPF, 2016, p.2)

Duprat continua:

O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade

⁸ Dados e estatística disponíveis em: <<https://grupogaydabahia.com.br/>>. Acesso em: 5/7/2017.

ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares. (id.ib.)

A oposição da ONU veio através de seus relatores, que classificaram o ESP como “censura”:

Em documento enviado nesta quinta-feira, 13, ao governo brasileiro, relatores da Organização das Nações Unidas (ONU) denunciam as iniciativas legislativas no País com base no Programa “Escola Sem Partido” e alertam que, se aprovadas, as leis podem representar uma violação ao direito de expressão nas salas de aulas e uma “censura significativa”.

Na avaliação deles, os projetos vão “restringir o direito do aluno de receber informação” e abrem brechas “arbitrárias” para que autoridades e os pais interfiram nas escolas. Os relatores pedem que os projetos sejam revistos para que atendam aos padrões internacionais de direitos humanos.

Orientação sexual. Outro fato que chamou a atenção da ONU foi a retirada, no dia 6 de abril, do termo “orientação sexual” dos textos dos currículos escolares que foram entregues ao Conselho Nacional de Educação. Para os relatores ONU, os projetos de lei “geram preocupações com relação à interferência no direito à liberdade de expressão de professores e educadores”. De acordo com os peritos, os textos, portanto, podem impedir qualquer tipo de discussão sobre gênero e diversidade sexual, o que é “fundamental para prevenir estereótipos de gênero e atitudes homofóbicas por estudantes”. (Chade e Toledo, 2017, online)

O ministro Roberto Barroso, do STF, ao julgar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) contra o Programa “Escola Livre”, versão do programa ESP que se tornou lei estadual em Alagoas, defendeu que a referida lei comete:

1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, Art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, Art. 206, II e III);
2. Afronta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, Art. 24, IX e § 1º);
5. Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias (CF/1988, Arts. 205, 206 e 214);
6. Vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes. Risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios. Violação ao princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV, c/c art. 1º). (Barroso in STF, 2017, p.1)

Como podemos observar, importantes instituições se manifestaram contra a censura promovida pelo MESP, que também é amplamente rejeitado pelos docentes.

A recomposição do trabalho docente e o ódio aos professores

Diversos estudos na área da educação nas últimas décadas têm apontado para a reestruturação produtiva das escolas e, consequentemente, a reestruturação do trabalho docente. Essa reestruturação do trabalho docente, como tem sido estudada por diversos autores como Eneida Shiroma (2003), Luiz Carlos Freitas (2012) e Jorge Najjar (2006), caminha no sentido da redução dos espaços de elaboração intelectual do docente, bem como de sua subordinação a mecanismos externos de controle dos processos de trabalho, aliada ao crescimento de tarefas administrativas imputadas a eles, reduzindo crescentemente a autonomia docente.

A autonomia tem sido reduzida à medida que se proliferam os manuais, programas e sistemas de ensino que controlam todo o processo, cabendo ao professor a tarefa de mero executor de algo que não planejou. Essas políticas, que incluem avaliações externas, ranqueamento, remuneração variável, controle mais rígido do currículo, etc., têm responsabilizado os docentes pelo fracasso da educação, padronizado a atividade docente, o currículo e as avaliações, tirando a educação de seu contexto social. Há de se observar que não são levados em consideração, nesse ranqueamento, o contexto social, econômico e cultural em que os estudantes estão inseridos, os quais são os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, conforme comprovou Freitas (2012) ao analisar a relação entre o desempenho do aluno e seu nível socioeconômico em escolas estadunidenses, nas quais o nível socioeconômico (NSE) tinha íntima relação com a proficiência média dos alunos.

Esse processo nos mostra a perda da confiança no docente, a perda do prestígio social, a desprofissionalização de uma atividade que nunca se constituiu, de fato, como profissional. Reduz-se a autonomia e controla-se o processo de trabalho daquele em quem não confiamos. Vivemos uma desqualificação do magistério.

O MESP surge, portanto, num contexto em que reformas no sentido da desqualificação do docente enquanto um intelectual e da intensificação do controle externo do trabalho docente significam

um controle ainda maior do trabalho dos professores, feito por pais, alunos e pessoas estranhas ao processo educativo. O movimento parte de um pressuposto cruel e sem qualquer fundamento acadêmico: o de que o grande problema da educação são os professores, particularmente os de humanas, que em vez de ensinarem suas disciplinas ficariam fazendo o que chamam de “doutrinação ideológica” em sala de aula.

O ESP tem como um de seus grandes adversários o educador Paulo Freire, um dos maiores intelectuais brasileiros, dos mais prestigiados no exterior e patrono da educação brasileira. Freire é tratado pelos dirigentes do MESP como um dos principais responsáveis pelo atraso da educação brasileira, mesmo que, na prática, as propostas de Paulo Freire pouco tenham sido implantadas nas escolas brasileiras. Isso revela a ignorância do MESP sobre a obra e o legado de Paulo Freire e o processo educativo como um todo.

Embora o MESP não esteja tendo sucesso na esfera legislativa, no campo cultural tem ganhado muito espaço com sua forte atuação nas redes sociais, nas quais promove o ódio aos professores.

O MESP conta, ainda, com um canal de denúncias chamado Corpo de Delito⁹, aberto ao público somente para a publicações de “denúncias” contra professores, reforçando o clima de rivalidade entre professores, alunos e sociedade em geral. Com a divulgação pública das denúncias contra docentes, estimulou-se que alunos e responsáveis ficassem contra os professores e que se criasse um contexto de denunciismo, desconfiança e fiscalização dos docentes, o que levou, na prática, a uma campanha de difamação desses profissionais.

Essa campanha contra os professores nas redes sociais, que já levou a demissões em escolas privadas, agressões e toda uma série de constrangimentos, tem feito muitos professores terem medo de realizar seu trabalho conforme seu saber profissional, receosos diante da atuação agressiva do movimento e de seus seguidores. Muitos têm evitado tratar de temas polêmicos como gênero, sexualidade e qualquer assunto relacionado ao marxismo, com medo de serem

⁹. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/blog/category/corpo-de-delito/>>. Acesso em: 22/9/2020.

acusados de “doutrinadores ideológicos” ou de estarem ensinando “ideologia de gênero”, termos utilizados pela campanha.

Essas investidas contra os professores não são consideradas uma resposta racional, uma argumentação com base pedagógica, mas sim ataques pessoais nas suas vidas privadas e em suas redes sociais, com ofensas e ameaças de agressão ou até de morte.

Conclusão

O MESP representa, então, mais uma entidade, mais uma iniciativa contra o professor, ao tentar controlar seu trabalho externamente, ao promover o medo de lidar com temas fundamentais para uma educação emancipadora e em trabalhar segundo sua competência e sua formação acadêmica. Trata-se de uma disputa pela educação em sentido amplo, em que de um lado temos uma educação democrática, plural e reflexiva, e de outro uma educação tecnicista, castradora, censurada, que proíbe temas extremamente importantes para o desenvolvimento dos alunos.

O ESP tem colocado os docentes como inimigos dos alunos, incitando a rivalidade entre eles, incentivando pais a se insurgirem contra os professores de seus filhos. E a educação precisa ser um processo cooperativo, no qual a afetividade entre docentes e discentes ajuda no aprendizado. O MESP visa proibir que tratemos de assuntos “ideológicos”, como se fosse possível não haver ideologia em algum aspecto do conhecimento ou da vida humana. O que pretendem, na prática, é reprimir o ensino plural e reflexivo e impor uma escola de pensamento único, antidemocrática e excludente.

O movimento expressa o período em que vivemos na sociedade brasileira, de crescimento do conservadorismo, do negacionismo científico e histórico, da tentativa de desqualificação das instituições de ensino e pesquisa e, por conseguinte, de seus profissionais. No entanto, a oposição ao ESP nos alerta sobre uma necessidade: a de ter uma ética profissional, uma regulação da profissão docente construída pelos próprios professores, que delimite suas atribuições, para que haja mais segurança de como realizar seu trabalho. A inexistência ou insuficiência dessa regulação é que permite

que haja abusos como o do ESP, causando constrangimento e impondo medo e perseguição aos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHADE, J. e TOLEDO, L. F. Relatores da ONU classificam Escola Sem Partido de “censura”. In: *O Estado de S. Paulo*, 13 abr. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,relatores-da-onu-denunciam-escola-sem-partido-e-classificam-projeto-de-censura,70001737530>>. Acesso em: 13/4/2017.

FREITAS, L. C. Os reformistas empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: *Educação e Sociedade*, v.33, n.119, Campinas, abr./jun. 2012, p.379-404.

MARINI, L. e CARVALHO, A. L. Renovada, bancada evangélica chega com mais força no próximo Congresso. In: UOL, 17 out. 2018. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/legislativo/renovada-bancada-evangelica-chega-com-mais-forca-no-proximo-congresso>>. Acesso em: 15/3/2020.

MESP. 2019. Disponível em: <[https:// www.escolasempartido.org/](https://www.escolasempartido.org/)>. Acesso em: 3/12/2020.

MOREIRA, A. *Professor não é educador*. Toledo: Indicto Editora, 2012.

MPF. Nota Técnica 01/2016 PFDC. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/mpf-projeto-escola-partido.pdf>>. Acesso em: 20/12/2020.

NAJJAR, J. A implantação do Programa Nova Escola na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro: uma análise sobre o processo de aprofundamento da perspectiva neoliberal na escola pública. In: *Revista de Educação Pública*, v.15, n.28, Cuiabá, maio/ago. 2006, p.85-97.

PAINS, C. “Menino veste azul e menina veste rosa”, diz Damares Alves em vídeo. In: *O Globo*, 3 jan. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>>. Acesso em: 8/1/2020.

SCHREIBER, M. Como movimentos similares ao Escola Sem Partido se espalham por outros países. In: BBC News Brasil, 13 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-44787632>>. Acesso em: 13/6/2018.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e as políticas de formação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STF. Medida cautelar da ação direta de inconstitucionalidade 5.537 Alagoas. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/liminar-suspende-lei-alagoas-criou.pdf>>. Acesso em: 20/12/2020.

USTRA, C. A. B. *A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*. Brasília: Ser, 2006.

A reprodução da força de trabalho e a crise de acumulação: pensando sob a perspectiva docente

Cláudia Lino Piccinini*

Ligia Karam Corrêa de Magalhães**

Valéria de Moraes Vicente Moreira***

Neste artigo apresentamos reflexões desenvolvidas pelo grupo Trabalho e Formação de Professores do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx), considerando principalmente a relação entre a formação e o trabalho docente no contexto das reformas no campo da educação nos últimos trinta anos. Nossos estudos desse processo histórico objetivam formular uma interpretação das políticas em pleno desenvolvimento. Entendemos que trabalho e formação de professores são indissociáveis, isto é, possuem uma relação intrínseca que se materializa no processo de exploração da força de trabalho (FT) na sociedade capitalista.

As funções atribuídas à educação na sociedade capitalista, endossadas também pelas reformas em curso, remetem à formação

* Professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora do GT Trabalho e Formação de Professores do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx/FE/UFRJ). Pós-doutora pelo Instituto de História Contemporânea, da Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL). E-mail: clpiccinini@gmail.com.

** Professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora do GT Trabalho e Formação de Professores do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx/FE/UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: ligiakaram@gmail.com.

*** Professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Pesquisadora do GT Trabalho e Formação de Professores do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx/FE/UFRJ) e do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (Grupo These/UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). E-mail: vmvm27@yahoo.com.

da FT, à perpetuação das sociabilidades caras ao capital (individualismo, competitividade, resiliência etc.) e à reprodução ideológica que contempla interesses hegemônicos e acirra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, tecemos a análise dos conceitos de qualificação e formação do trabalhador docente, ancoradas no materialismo histórico, em especial no estudo de *O capital* (Marx, 2013), questionando aspectos relativos às estratégias para formar a FT, para o aumento da produtividade do trabalho e para a formação segundo o paradigma do mundo do trabalho (por exemplo, da organização curricular via pedagogia das competências), situando-os a partir da confluência entre trabalho e formação docente.

Antagonizando tais funções, defendemos que a educação universitária e escolar é direito da classe trabalhadora, é criadora e propulsora dos conhecimentos técnico-científicos dos vários campos histórico-sociais, artísticos e culturais, que potencializam o lugar da escola e do professor em uma perspectiva intelectual, crítica, emancipadora de formação e trabalho.

Discutimos a proletarianização docente, concebida como parte dos antagonismos de classe na esfera de reprodução do capital, tendo em vista as transformações nas esferas da formação inicial e continuada, fatores que compõem a desvalorização da carreira docente e o avanço da precarização via esvaziamento da formação profissional, com a substituição do professor por trabalhadores sem formação (notório saber, capacitado, “habilitado”, polivalente), quando não por artefatos tecnológicos. Tais artefatos parecem ampliar as possibilidades de disseminar conteúdos aos estudantes, bem como favorecem a certificação em larga escala, conferindo empregabilidade a um maior contingente de egressos da educação básica. Assim, aplicadas ao ensino, trazem “benefícios”, aligeirando processos formativos ao mesmo tempo em que oferecem suporte através de pacotes modulares que se interpõem ao trabalho docente, como exemplificados pela Laureate¹ nas avaliações feitas por robôs.

Interrogamos o consenso exibido com relação à suposta “crise da educação”, atualmente difundida como “crise de aprendizagem”,

¹ A rede educacional Laureate utiliza um *software* de inteligência artificial para correção de textos de estudantes matriculados em cursos em Educação a Distância (EaD).

chegando ao debate que nos interessa, qual seja, a crise de acumulação na esfera do capital, motivadora do ciclo de reformas orientado pelo empresariado brasileiro. (Neves e Piccinini, 2018)

Acreditamos que a análise da implementação das atuais políticas públicas ajudará a compreender os avanços do capital sobre o trabalho docente e a refletir sobre aspectos exigidos do “novo” professor, com perfis técnicos vinculados ao “saber fazer”, desde as diretrizes dos organismos internacionais, que se harmonizam com as atuais reformas da educação brasileira. As reformas postulam e organizam critérios de desempenho influenciados pelas necessidades do trabalho nos diversos setores da economia – de formar professores a baixo custo e comprometidos com a implementação do currículo mínimo da educação básica. A esse “novo” professor é imputada a responsabilidade de dar repostas e soluções para o fim da “crise” da educação.

Educação, qualificação e formação da força de trabalho para o capital

O conjunto de reformas, em curso desde os anos 1990, vem intensificando a mercadorização da educação no Brasil, consolidando a subsunção da educação aos interesses do empresariado. Destacamos que os processos educativos não se referem unicamente à educação escolar; são várias as instâncias e níveis de formação da classe trabalhadora – da socialização da criança na creche à pós-graduação na universidade, dos cursos de capacitação em serviço na escola/universidade ao treinamento nos setores industriais, no comércio e nos serviços.

A educação, em geral, e a escola, em particular, atuam “diretamente na produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho”. (Bruno, 2011, p.545) Formar o trabalhador significa torná-lo apto (em diversos níveis e para diversas atividades) às necessidades da produção capitalista, através da disponibilização de sua força muscular e/ou intelectual ao capital. A escola é a instituição que atua diretamente nessa formação da maioria dos trabalhadores e na reprodução das classes, somando-se a diversas outras

instituições que também se ocupam da conformação da classe trabalhadora – a família, os hospitais, as instituições de lazer e de consumo. (Bruno, 2011)

O trabalho desenvolvido na escola/universidade, de ensinar-aprender, do professor e do aluno, deve ser, então, situado na relação com o processo de produção, como trabalho produtivo destinado à reprodução da FT² e à valorização do capital, subordinado às especificidades de uma produção que se altera ao longo do desenvolvimento das forças produtivas e, na educação pública, mediada pelo Estado educador e patrão.

Dessa forma, os professores e outros profissionais da educação passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor da força de trabalho em processo de formação. Esses profissionais são, *na perspectiva aqui adotada*, trabalhadores produtivos, no sentido que lhes conferiu Marx no capítulo 16 do volume 1 de *O capital*. (Bruno, 2011, p.547, grifo nosso)

Na formação econômico-social capitalista, quanto maior o desenvolvimento das forças produtivas maior será a superestrutura condicionada a sua expansão, forças com aptidão para explorar cotas crescentes de mais-valia e gerar acumulação. Diante dessa perspectiva, o desenvolvimento da superestrutura alavancou a universalização da educação tanto no Brasil quanto no mundo em ritmos particulares, distintos.

Nesse processo, a educação, através de suas instituições próprias (e cujas funções apontamos), consome parcela da mais-valia roubada da classe trabalhadora através dos impostos, sustentando um grande aparato estatal de qualificação da força de trabalho. No circuito da reprodução da mercadoria FT, a escola e a universidade se apresentam como a forma socialmente organizada para o aprimoramento, para o refinamento dessa mercadoria, via qualificação. Ao final de cada ciclo de escolarização – educação básica,

² Na escola privada, a reprodução da força de trabalho é acrescida da expropriação direta do trabalho docente, que gera lucro à empresa escola, com a extração de mais-valor.

superior, pós-graduação –, o proprietário da FT se qualifica obtendo alguma forma de diploma/certificação.

Entretanto, estabelecemos diferenças entre “qualificação” e “capacitação” da força de trabalho diante das alterações da concepção do processo educativo em consonância com as mudanças estruturais decorrentes do desenvolvimento do modo de produção capitalista (MPC). E defendemos que, ao reduzir o processo educacional à conferência de competências e habilidades, expropriando ainda mais conhecimentos, e voltado para um mercado de trabalho (formal ou informal) reduzido, flexível e de alta rotatividade, ele se configura como um processo de “capacitação”. Nesse sentido, esclarecemos que, nos momentos de análise da natureza do processo educativo no MPC, aplicaremos os conceitos marxianos de formação e qualificação e, ao referirmos às políticas educacionais atuais, fruto das reformas, indicaremos como capacitação.

Qualificar a FT envolve, segundo Lúcia Bruno (2011), preparar não apenas os trabalhadores que estão na ativa, como os trabalhadores do exército industrial de reserva (os “sobrantes”, porém funcionais ao capital) e as novas gerações.

Ao tratar da esfera da produção, Karl Marx afirma que “para que sua aparição no mercado de trabalho seja contínua, como pressupõe a contínua transformação do dinheiro em capital, é preciso que o vendedor da força de trabalho se perpetue”. (Marx, 2013, p.246) Para isso, deverá mudar sua natureza humana de forma a torná-la mais apta a produzir, isto é, deverá tornar sua FT mais desenvolvida.

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária *uma formação ou um treinamento* determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho

comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção. (Marx, 2013, p.247-248, grifos nossos)

O mesmo se passa com o professor. Ao longo de seu processo de formação ou já como trabalhador formado é um potencial vendedor de sua capacidade de trabalho, compondo o conjunto de trabalhadores cuja ação será requerida para a reprodução coletiva dos futuros trabalhadores. Entretanto, fruto da contradição capital-trabalho, quanto mais trabalhadores forem lançados ao ciclo de exploração da força de trabalho, menor o preço da força de trabalho, e, conseqüentemente, maior a taxa de lucro do capitalista. (Marx, 2013)

Vamos ao segundo ponto de nossa argumentação: formar para o mercado de trabalho se tornou a grande meta do processo educativo no capitalismo, isto é, “modificar a natureza humana” (Marx, 2013) para que esta se adapte a determinadas sociabilidades e se torne adequada à execução de tarefas demandadas pela produção capitalista. Esse processo de formação/qualificação deve ser entendido não só como um gerador de lucro (sua finalidade), mas principalmente como um processo focado no aumento da produtividade do trabalho de acordo com as necessidades postas no decorrer do desenvolvimento do MPC.

Essa formação se desenvolve sob a perspectiva do capital e em conformidade com o desenvolvimento do MPC: trata-se de um processo geral de produção da(s) capacidade(s) – cognitivas, emocionais – de trabalho mais controle social (ideológico) e também do aumento de controles administrativos.

Portanto, não é possível separar “trabalho” e “formação da força de trabalho”, visto que se trata de compreendê-los como fruto de relações sociais de produção capitalista e indissociáveis do antagonismo de classes, da própria luta de classes. Nessa perspectiva, destacamos que o processo de formação é a objetivação e o refino da capacidade de produzir trabalho. O tempo de trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria FT determina o seu valor, o que implica classificação e atribuição de hierarquias que estabelecem diferenças entre trabalhadores: sem diploma – executa trabalho simples; com diploma – executa trabalho complexo, por

exemplo. A FT qualificada é uma mercadoria alienável, é valor de troca, não é imediatamente útil para quem a possui, de forma que é o capital o real consumidor dessa FT e, portanto, de sua qualificação.

Da natureza peculiar dessa mercadoria específica, a força de trabalho, resulta que, com a conclusão do contrato entre comprador e vendedor, seu valor de uso ainda não tenha passado efetivamente às mãos do comprador. Seu valor, como o de qualquer outra mercadoria, estava fixado antes de ela entrar em circulação, pois uma determinada quantidade de *trabalho social foi gasta na produção da força de trabalho*, porém seu valor de uso consiste apenas na exteriorização posterior dessa força. (Marx, 2013, p.248, grifos nossos)

Sendo assim, a valorização da FT se modifica ao longo do tempo, balizada pelas necessidades técnicas da produção; em determinada época, determinados conhecimentos são mais valorizados que outros.

Além de produzir a FT, a escola/universidade ainda é a principal forma de organização e aperfeiçoamento da ideologia sob a perspectiva da classe dominante. É ela que amortece, mesmo não tendo exclusividade sobre o campo ideológico, o antagonismo de classes, mediando a continuidade do domínio da classe no poder para a exploração das futuras gerações de trabalhadores.

Em números, segundo o Censo Escolar de 2017, no Brasil temos cerca de 2,2 milhões de professores que atuam na educação básica e 48,6 milhões de alunos nela matriculados, uma considerável esfera de influência e organização para a manutenção do atual esforço de superexploração da FT. Já os licenciandos, matrículas de professores em formação, somam quase um milhão e seiscentos mil (1.589.440), sendo que na Pedagogia encontramos as matrículas de 50% desses licenciandos. (Inep, 2018)

Sob a perspectiva da sociedade capitalista, a transformação ou a reforma da educação só pode ser concebida como continuidade da sociedade de classes e nunca sob a perspectiva de Estado “neutro”,

cuja educação seja “neutra” e cuja escola forme para a emancipação da exploração. Seria um erro estratégico pensar a educação fora da esfera da organização social da cultura, fora da produção material da existência. E é nesse sentido que se manifesta mais um aspecto da organização dos processos educativos, intrinsecamente relacionado com o MPC: a educação para o incremento da produção e para a formação da classe a ser explorada, oprimida.

Do trabalho individual ao trabalho coletivo na docência e sua proletarização

Partindo da noção de trabalho pré-capitalista, passando ao desenvolvimento das forças produtivas nas relações sociais de produção capitalista, a produção não ocorre mais na esfera individual, pois o trabalhador, até então detentor do tempo da produção, perdeu o controle do ato individual de produção.

Enquanto o processo de trabalho permanece puramente individual, o mesmo trabalhador reúne em si todas as funções que mais tarde se apartam umas das outras. Em seu ato individual de apropriação de objetos da natureza para suas finalidades vitais, ele controla a si mesmo. Mais tarde, ele é que será controlado (...). Assim como no sistema natural a cabeça e as mãos estão interligadas, também o processo de trabalho conecta o trabalho intelectual ao trabalho manual. Mais tarde, eles se separam até formar um antagonismo hostil (...). (Marx, 2013, p.577)

Na sequência de suas formulações, Marx destaca a forma coletiva da produção capitalista e, por suposto, suas consequências, opondo-se à análise da economia burguesa postulada por Adam Smith.

O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, *transforma-se num produto social, no produto comum de um trabalho coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho*, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do

objeto de trabalho. Desse modo, *a ampliação do caráter cooperativo do próprio processo de trabalho é necessariamente acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo e de seu portador, o trabalhador produtivo*. Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; *basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, executar qualquer uma de suas subfunções*. A definição original de trabalho produtivo citada mais acima, derivada da própria natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em seu conjunto. *Mas já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente*. (Marx, 2013, p.577, grifos nossos)

Ao tratar, a princípio, do trabalho produtivo (em geral) e, em seguida, do trabalho individual e coletivo na forma capitalista real, Marx destaca uma importante contradição: que o trabalho individual só produz parte do produto final. Além disso, é necessário ampliar a noção de trabalho produtivo/trabalhador produtivo. Nas palavras de Marx:

O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista *ou serve à autovalorização do capital*. (2013, p.578, grifo nosso)

O produto direto do produtor individual passa a produto social, ou seja, passa a “produto comum de um trabalho coletivo”, trabalho produtivo capaz de ampliar lucro. Pensar o trabalho coletivo como uma relação social do capitalismo significa incluir o trabalho coletivo na produção da massa total do valor produzido, ou de parcela desse valor. Como explica Marx:

o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho,

mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente (...). (2013, p.578)

Não interessa a forma de se produzir o trabalho, se é manual ou se é intelectual, não importa como se produz o trabalho, se ele é material ou imaterial, mas sim que a produção só se concretiza como produção social, como forma histórica de produção de mercadorias. Ao compreendermos o trabalho docente como trabalho coletivo, como parte do esforço para a reprodução da força de trabalho necessária à valorização do próprio capital, podemos inferir porque ele se torna central no circuito das mercadorias, em geral, e das mercadorias educacionais, em especial.

Logo, pensando a partir das relações sociais de produção para a ampliação do processo de extração de mais-valor, e para os processos de formação/trabalho, em especial olhando para o trabalho docente hoje, observamos o movimento de destituição de seus conhecimentos profissionais, de seu processo de trabalho³ – falamos da execução de seu trabalho, de suas formas de realizá-lo e também dos produtos de seu trabalho. Seja na esfera pública ou privada, a precarização que se verifica com a perda de direitos e a flexibilização das relações de trabalho abrem espaços à polivalência da formação e das tarefas a executar no trabalho, engrossando as fileiras da proletarianização no setor de serviços educacionais.

Para Libânia Xavier (2014, p.838), as análises que abordam o processo de precarização do trabalho escolar através das teorias da proletarianização “identificam como principal fator desse processo a lógica racionalizadora do capital”, a qual contribui “para a *desqualificação* (separação entre concepção e execução do trabalho) e a *falta de autonomia* (perda de controle e de poder decisório sobre o próprio trabalho) dos professores”. Mudanças advindas das reformas não significam ruptura com as relações sociais de produção,

³ Um exemplo recente desse processo foi a etapa de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), momento em que os professores que participariam da formulação dos currículos escolares foram substituídos por equipes técnicas de redatores. Ver: <<https://undime.org.br/noticia/29-11-2018-11-24-estados-rumam-a-virada-de-curriculos-alinhados-a-bncc>> e <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/69761-curriculos-de-referencia-da-base-comum-sao-debatidos-em-encontro>>. Acesso em: 20/12/2018.

pelo contrário. Desde sua gênese profissional, o professor continua como trabalhador explorado, entretanto, tencionam ainda mais seu processo de subordinação.

“Crise da educação”, “crise da aprendizagem” ou crise de acumulação?

Ao longo de três décadas, o conjunto de reformas da educação vem construindo sua justificação e legitimação a partir da difusão⁴ da ideia de “crise da educação”, apresentada nos anos 90 e reformulada como “crise da aprendizagem” nas políticas mais recentes, a exemplo da BNCC (2017). Seria essa uma crise do campo da Educação?

Segundo o senso comum da burguesia nacional, para o avanço imperialista brasileiro é imprescindível o desenvolvimento das forças produtivas; ele dependeria cada vez mais de força de trabalho qualificada, condição *sine qua non* para o aumento da produtividade e como elemento da competitividade entre concorrentes (internos ou externos). Novamente a contradição se revela, a massificação⁵ da formação da FT pela via escolar – mesmo considerando a diversidade de organizações educacionais – não tem satisfeito os desejos de melhoria da produtividade do trabalho.

A universalização da educação brasileira, cercada pelas condições reais de desfinanciamento das instituições públicas e de desvalorização do trabalho dos professores, não logrou condições para levar à frente a relação entre estrutura e superestrutura, no sentido de atender ou superar as expectativas da burguesia ávida por trabalhadores “bem formados”, seja para a indústria, o comércio, seja para o setor de serviços. Esse processo explicita uma face das contradições da sociedade capitalista, que nos faz polemizar a dita crise e seu amplo repertório de justificativas para as reformas como uma crise da produção, crise da acumulação capitalista.

⁴ Difusão que se materializa através do discurso, ou melhor, como preferem Eneida Shiroma, Roselane Campos e Rosalba Garcia (2005), pela vulgarização do “vocabulário da reforma”.

⁵ A massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho, tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos. (Bruno, 2011)

Defendendo como papel central da escola a formação para o mercado de trabalho, a burguesia tem pressionado por determinado tipo de instrução e de sociabilidade que dão pistas do primeiro elemento da crise – quando a aprendizagem não se realiza ou se realiza fora das exigências mínimas do mercado. O processo de trabalho docente, cuja atividade principal deveria ser o ensino e o seu produto a aprendizagem, fica comprometido. O trabalho do professor não se incorpora ao objeto de trabalho, o conhecimento escolar, isto é, o trabalho de formação/qualificação da FT, não se concretiza integralmente ou se concretiza parcialmente, não correspondendo ao supostamente esperado, como vem ocorrendo na Rede Estadual do Rio de Janeiro, onde a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), a partir de 2019, oferta um “Curso Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo”, em cuja matriz curricular não constam disciplinas técnicas.

O “produto” do trabalho docente, isto é, o par ensino-aprendizagem, não corresponde àquilo que está sendo oferecido na medida em que não consta do objeto do trabalho a construção de uma matriz curricular correspondente, as disciplinas que deveriam ser consideradas na formação de um técnico e os conhecimentos próprios da área, por exemplo. Para objetivar seu trabalho, o professor não dispõe de “meios de trabalho necessários à incorporação do trabalho ao objeto do trabalho”. (Moreira, 2018, p.39)

O segundo elemento da crise aponta para o trabalho “parcelar” do professor, trabalho seriado, subdividido em áreas de conhecimento e disciplinarizado; “fruto da divisão parcelar do trabalho na escola”. (id.ib.) O terceiro elemento diz respeito ao trabalho alienado, onde o professor não se reconhece no que produz, não se reconhece no produto de seu trabalho.

Todos esses elementos implicam em não realização ou em realização parcial da objetivação do trabalho docente, com perda das esperadas demandas à formação do trabalhador. O produto primordial do trabalho docente é o ensino que se realiza “por meio de atividade de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos” (Costa, 2009, p.70), produto que deveria se materializar como formação/qualificação do trabalhador. Esses

elementos constituem-se como centrais em nossa interpretação do processo de proletarianização docente.

Não devemos banalizar as demandas da produção capitalista que determinam exigências na esfera do conhecimento para a produção, visto que também investem em elementos para conformação da sociabilidade dos indivíduos ao incluir não só modelos de competências, como também, e com certa prioridade, as competências socioemocionais (inteligência emocional, criatividade, capacidade de trabalho em grupo e de iniciativa, empreendedorismo, resiliência, responsabilidade, entre outras). Tais demandas formativas estão voltadas para a sociabilidade, para a modelagem das relações entre sujeitos, mas, antes de tudo, estão voltadas a configurar o indivíduo capaz de se adaptar e resistir às exigências da produção, da precarização/desvalorização do trabalho e até de sua adaptação ao desemprego estrutural, elemento que também se constitui como exigência a ser cumprida pelo trabalho escolar, pelo trabalho docente.

Nas esferas desse tipo de formação e de qualificação, também há de se considerar o custo e o tempo – formar mais trabalhadores, no menor tempo possível, sob as diretrizes do empresariado –, o que tem introduzido novas formas de se pensar o processo educativo, por exemplo, com o uso das “inovações” na formação a distância, predominando a capacitação da força de trabalho em vista do estreitamento curricular, por exemplo.

A EaD, modalidade que mais cresce no Brasil, principalmente nas empresas de serviços educacionais, tem significado maior volume de trabalhadores portadores de diplomas em nível superior. Em 2017, o aumento foi de 17,6% e a EaD já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. (Inep, 2018)

Essa modalidade de ensino também tem sido usada para incremento e expansão da “formatação” dos sujeitos pela via da capacitação/treinamento/reciclagem dos economicamente menos favorecidos e, assim, direciona a certificação conforme interesses do mercado. Materializa-se, assim, o alargamento em duas direções: para menos quando se trata da oferta de formação cada vez mais destituída de qualidade e para mais na medida em que a EaD

possibilita ao setor privado mercantil uma rápida e lucrativa expansão de matrículas, constituindo-se como uma importante alternativa a um mercado cujo público consumidor apresenta historicamente limitações financeiras. (Pereira, Ferreira e Souza, 2014, p.184)

Na lógica do mercado, não basta formar novos trabalhadores, é preciso produzir trabalhadores aptos à produção como reserva (exército industrial de reserva); um processo de massificação da capacitação, onde a formação do trabalhador se restringe às necessidades mínimas ou imediatas da produção capitalista, demandas cobradas da escola, que, ao não concretizá-las, se torna o bode expiatório da crise da educação.

Nesse processo, evitar a evasão e/ou aligeirar a formação reduz custos, apressa a formação da força de trabalho, isto é, adianta o lançamento de quotas de trabalhadores à “livre” concorrência para a venda da sua força de trabalho. Essa força de trabalho tem valor de uso para o capitalista que irá explorá-la, embora para o trabalhador, nesse processo, sua força de trabalho seja valor de troca, mercadoria a ser trocada por salário.

O capital controla os processos formativos, isto é, controla os fluxos e os padrões de formação que serão exigidos no trabalho. Isso inclui não só os conhecimentos, mas a capacidade de organização, disciplina, adaptação etc. e, portanto, compõe a estratégia de difusão ideológica, objetivando o controle da juventude. (Bruno, 2011)

Enfim, com as contínuas mudanças dos processos de trabalho, também se operam mudanças nas demandas de formação da classe trabalhadora. Profissionais que antes eram valorizados pela sua capacidade autônoma de trabalho passam a se curvar à forma mercadoria e às necessidades do mercado conforme padrão de acumulação.

A indústria moderna jamais considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. (...) Por meio da maquinaria, de processos químicos e outros métodos, ela revoluciona continuamente, com a base técnica da produção, *as funções*

dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Desse modo, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e não cessa de lançar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro. *A natureza da grande indústria condiciona, assim, a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluridimensional do trabalhador.* Por outro lado, ela reproduz, em sua forma capitalista, a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas. (...) Mas se agora a variação do trabalho impõe-se apenas como lei natural avassaladora e com o efeito cegamente destrutivo de uma lei natural (...), a grande indústria, precisamente por suas mesmas catástrofes, converte em questão de vida e morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, *a maior polivalência possível dos trabalhadores, fazendo, ao mesmo tempo, com que as condições se adaptem à aplicação normal dessa lei (...).* (Marx, 2013, p.557-558, grifos nossos)

Polivalência, flexibilização e intensificação do trabalho: as diversas formas de proletarização docente no tempo presente

O agravamento da precarização do trabalho, em especial com a perda de direitos que levam ao rebaixamento da remuneração na pandemia da Covid-19⁶, tem demonstrado que a política implementada transforma professores e professoras em entregadores e entregadoras de atividades remotas, inviabiliza o exercício do

⁶ Diversos setores da classe trabalhadora, incluindo os docentes, perderam emprego e salário no período de isolamento social. Não bastasse, o acordo da Medida Provisória (MP) n° 936/2020 permitiu a redução de salário, o corte de direitos, como vale transporte, vale alimentação, periculosidade, etc., e atingiu também os servidores públicos federais, estaduais e municipais. Ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm> e <<https://www.dieese.org.br/materialinstitucional/apresentacaoCalculadoraMP936.html>>.

magistério e não garante o processo de ensino-aprendizagem, além de excluir professores e estudantes que não dispõem de computador e internet. Alguns exemplos nos ajudam a compreender a proletarização docente no tempo presente.

A implementação do ensino remoto na Rede Estadual do Rio de Janeiro, no dia 6 de abril de 2020, vinte dias após o início da quarentena, se concretizou no processo de substituição do ensino presencial por atividades remotas, chamadas inicialmente de educação a distância. Como solução, foi disponibilizada a plataforma virtual privada Google Classroom, cujo acesso não foi facultativo a docentes e estudantes. Ao tornar o acesso à plataforma obrigatório, a Seeduc-RJ não considerou que a maioria dos docentes não tem formação ou foi capacitada para dar aulas a distância, tem pouca familiaridade com as plataformas para esse fim, que o professor não podia ser obrigado a dispor dos meios digitais e tecnológicos e, sobretudo, que talvez nunca tenha refletido de modo mais minucioso sobre as diferenças entre as duas modalidades de ensino.

Agravado pelas formas remotas que assolam também a vida cotidiana, o trabalho docente depende mais do que nunca de sua polivalência, de sua capacidade em conciliar esforço físico e emocional para dar conta da saúde e do trabalho doméstico, dos cuidados (ou não) com a família, da solidão e do isolamento de seus pares, do espaço físico privado sendo também o espaço de trabalho, de tempos a serem conciliados, do uso de aparatos tecnológicos, e muito mais.

O trabalho remoto na pandemia abriu caminho para demissões em massa entre professores da educação superior e básica não só na esfera privada, mas também da suspensão de contratos na esfera pública. Dados da Federação Nacional de Escolas Particulares (Fenep) mostram que só na educação infantil a previsão é de que 300 mil professores e auxiliares sejam afetados com o fechamento de entre 5 a 8 mil escolas no país. (Passos, 2020) No Ensino Superior já foram demitidos 20 mil docentes, que correspondem a 10% do total nacional. (Andrighetto, 2020) Segundo o Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP), a UniNove, a Universidade São Judas, a Universidade Cruzeiro do Sul, a Rede Laureate,

a Universidade Metodista e a Estácio de Sá foram algumas das instituições que dispensaram parte do corpo docente.

O maior oligopólio de serviços educacionais brasileiro, a Cogna Educação (que inclui a Kroton, a Saber, a Vasta Educação – antiga Somos –, a Platos e há planos para uma nova unidade de negócios, a Cogna Venture), já anunciou cortes de 75% na graduação presencial, que será substituída por cursos a distância de menor custo de produção, abarrotando turmas e demitindo docentes, em uma reestruturação que causará ainda mais impacto no Ensino Superior privado. A previsão é de que, dos 59 cursos de graduação ofertados, apenas os de maior valor da mensalidade permanecerão presenciais. (Carvalho, 2020 e Koike, 2020)

Além do fechamento de milhares de postos de emprego, o trabalho remoto contribui para a já instalada intensificação do fazer docente e aponta para o casamento, em um futuro próximo, entre trabalho presencial e remoto, com a chegada de um determinado modelo de “ensino híbrido”.

No caso do Rio de Janeiro, esse casamento poderá se tornar realidade como um desdobramento futuro da Lei nº 8.991/2020⁷ que garante a opção de os estudantes continuarem com as atividades remotas até o advento da vacina. A garantia se estende aos professores que estarão em turmas remotas ou presenciais, seguindo critérios de pertencimento a grupos de risco ou que residam com pessoas em grupo de risco, mediante “diálogo” com a direção/coordenação!

Sem o aparelhamento das escolas para que possam transmitir de forma síncrona e sem a contratação de novos professores, o resultado poderá levar ao aumento da jornada de trabalho. Os professores terão de fazer o ensino presencial dos alunos excluídos do ensino remoto, em aulas regulares, e ao mesmo tempo fazer atendimento remoto aos alunos que permanecerem no isolamento social?

Quanto ao financiamento da educação, o Fundeb Permanente (EC nº 108/2020⁸), anunciado aos quatro ventos como um

⁷ Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTE2MzU%2C>>. Acesso em: 26/11/2020.

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc10>.

avanço na política de financiamento, não garantirá o cumprimento da Lei do Piso do Magistério (Lei nº 11.783/2008⁹), pois a lógica da meritocracia e dos indicadores de aprendizagem servirão para distribuição desigual de ganhos ao magistério da educação básica; consideramos ainda que a complementação financeira a estados e municípios não estará garantida de imediato, visto que o prazo é de dez anos para sua implementação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, junto com a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) (MEC, 2019)¹⁰ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, somada a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), aprovada em julho de 2020 (MEC, 2020)¹¹, são recentes políticas que asseguram a pauta permanente das frações burguesas para a capacitação da FT, determinando o tipo de trabalhador docente que o mercado educacional necessita.

Na centralidade dessas políticas está a vinculação do currículo das licenciaturas (incluindo-se os cursos de pedagogia) ao currículo da educação básica, da BNCC (2017)¹². Trata-se de mudança na lógica formativa que enaltece o “saber fazer”, a “prática pela prática”, o que restringe possibilidades de formação plena. (Colemarx, 2020)

A respeito dessas políticas de formação inicial e continuada, a análise de Helena de Freitas (2020a) aponta que

8.htm>. Acesso em: 26/11/2020.

⁹. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%BAblico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.> Acesso em: 26/11/2020.

¹⁰. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 12/1/2020.

¹¹. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21/9/2020.

¹². Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/8/2018.

aprofundam a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, de maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhada exclusivamente às competências e conteúdos da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais. (Freitas, 2020a, s/p)

Articulada ao processo de capacitação da força de trabalho, a Seeduc-SP saiu na frente e anunciou, em 3 de agosto de 2020, o novo currículo para o Ensino Médio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) em 29 de julho de 2020, o qual vai vigorar a partir de 2021. Faz parte do novo currículo o itinerário formativo Técnico em Educação, que “se alinhará ao processo de destruição do curso de pedagogia como graduação plena – bacharelado e licenciatura – em curso desde a BNC de Formação Inicial de 2019 (...)”. (Freitas, 2020b, s/p) Conforme nos relata Freitas, a intenção da Seeduc-SP e do CEE/SP ao oferecer o itinerário formativa em questão

é deixar a formação de professores “menos teórica”, desgarrada, portanto, dos fundamentos das ciências da educação e das teorias pedagógicas que, nos cursos de pedagogia, garantem uma sólida formação teórica e prática nas diferentes dimensões da formação humana, necessária a todos os professores da educação básica. (Freitas, 2020b, s/p)

A capacitação do “Técnico em Educação” aos moldes paulistas, com a oferta de cursos aligeirados, fora das universidades, significará lançar ao mercado uma massa de trabalhadores docentes cada vez mais empobrecida, sem autonomia, com formação abaixo do “mínimo” previsto na legislação federal (modalidade normal média para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros anos da fundamental), ou seja, desqualificada para pensar o processo educativo em sua totalidade (trabalho este que envolve planejar, avaliar, partilhar saberes, modos de ser a partir de contextos

múltiplos/plurais em que cada turma se situa, cada estudante) e ainda mais subdividida como categoria docente.

As lutas da classe trabalhadora docente são muitas e precisam de unificação com os demais segmentos dos explorados. A luta sindical não poderá ser feita de forma recuada, vista a continuidade do ciclo de reformas do Estado brasileiro, que continua com a Reforma Administrativa (PEC nº 32/2020¹³) que ataca o Regime Jurídico Único (RJU) e pretende ampliar, para grande parcela de trabalhadores públicos da União, estados e municípios, o retrocesso de direitos. A luta contra o trabalho remoto também deve estar na pauta de lutas, ainda mais quando acompanhado por reduções salariais e aumento de jornada de trabalho. A luta pela formação plena dos trabalhadores docentes, considerando o direito à formação continuada (entendida como jornada de trabalho) nos espaços coletivos das escolas e das universidades públicas deve ser retomada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHETTO, F. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. In: Catraca Livre, 28 ago. 2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/>>. Acesso em: 6/9/2020.

BNCC. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, set./dez. 2011, p.545-562.

¹³. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>>. Acesso em: 26/11/2020.

CARVALHO, M. A. de. Kroton cortará 75% dos cursos presenciais: EaD é mais lucrativo. In: *Jornal Socialista Independente*, 25 ago. 2020. Disponível em: <<https://universidadeaesquerda.com.br/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/>>. Acesso em: 14/9/2020.

COLEMARX. A educação no Governo Bolsonaro em seis atos: ajustes na agenda educacional sob nova direção do Estado. In: *Esquerda Diário*, 22 ago. de 2019. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2019/08/22/a-educacao-no-governo-bolsonaro-em-seis-atos-ajustes-na-agenda-educacional-sob-nova-direcao-do-estado/>>. Acesso em: 14/9/2020.

COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: _____.; FERNANDES NETO, E.; e SOUZA, G. (Orgs.) *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, p.59-100.

FREITAS, H. C. L. A portas fechadas, DCN e BNC da Formação Continuada são aprovadas pelo CNE. In: Formação de Professores - Blog, 15 jul. 2020a. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2020/07/15/a-portas-fechadas-dcn-e-bnc-da-formacao-continuada-sao-aprovadas-pelo-cne/>>. Acesso em: 16/7/2020.

_____. Itinerário Educação no EM em SP: destruição da formação de professores nos cursos de Pedagogia. In: Formação de Professores - Blog, 10 ago. 2020b. Disponível em: <<https://formacaoprofessor.com/2020/08/10/itinerario-educacao-no-em-em-sp-destruicao-da-formacao-superior-nos-cursos-de-pedagogia/>>. Acesso em: 20/8/2020.

INEP. Censo da Educação Superior 2017. Divulgação dos principais resultados. Brasília, set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentacao-censo-superior-ultimo&Itemid=30192>. Acesso em: 1/9/2020.

KOIKE, B. Cogna vai reduzir graduação presencial. In: *Valor Investe*, 24 ago. 2020. Disponível em: <<https://valor.globo.com/empresas/noticia/2020/08/24/cogna-vai-reduzir-graduacao-presencial.ghhtml>>. Acesso em: 14/9/2020.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013 [1867].

MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

_____. Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

MOREIRA, V. M. V. A organização do trabalho do professor e a qualidade do ensino. In: MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; e NEPOMUCENO, V. L. C. *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018, p.27-48.

NEVES, R. M. C. e PICCININI, C. L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. In: *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, v.10, n.1, 2018, p.184-206. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>>. Acesso em: 3/2/2020.

PASSOS, G. 5 a 8 mil escolas devem fechar no país. In: Agência Brasil, 16 ago. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radio-agencia-nacional/educacao/audio/2020-08/5-8-mil-escolas-privadas-de-ensino-infantil-devem-fechar/>>. Acesso em: 7/9/2020.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A.; e SOUZA, A. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EaD e presenciais. In: *Temporalis*, ano 14, n.27, Brasília, jan./jun. 2014, p.181-202. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/larissa-dahmer-201608180321055791560.pdf>>. Acesso em: 20/2/2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; e GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*, v.23, n.2, jul./dez. 2005, p.427-446.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.59, out./dez. 2014, p.827-849.

A nova morfologia do trabalho (im)produtivo na era digital e a invenção do professor não-professor: infoprecarização e atividade magisterial no Ensino Superior a distância

Thiago Boim*

Introdução

A proposta do presente texto é analisar como a contradição entre capital e trabalho na atual conjuntura informacional e digital do capitalismo financeiro e globalizado (re)converteu a expansão da oferta de vagas públicas na educação superior a distância em um tipo de mercadoria, que, ao mesmo tempo que é exigência do mercado e para o mercado, se tornou ela própria um processo específico de mercadorização do trabalho. O propósito fundamental foi verificar se, no interior das relações sociais de produção capitalista, a atividade magisterial na modalidade Ensino a Distância (EaD) metamorfoseou algumas das múltiplas causas do processo de exclusão e/ou precarização dos trabalhadores em educação na era digital.

O declarado movimento contraditório de expansão do Ensino Superior a distância no Brasil e também no mundo já há algum tempo vem estabelecendo amplas demandas de estudo nas mais diferentes áreas, o que foi e é realizado com grande pluralidade de abordagem e métodos de trabalho. A lista de referências, por sinal, é enorme e consolidada. Porém, esse complexo desafio de

* Mediador de ensino presencial na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) entre 2018 e 2019. Bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). E-mail: thiago.boim@gmail.com.

compreender o avanço da oferta de vagas públicas no Ensino Superior a distância no presente estágio informacional-digital do capitalismo globalizado e financeiro suscitou, nesta discussão, a emergência de propor uma análise combinada entre a natureza material e específica da EaD – como um tipo de serviço da ampliada rede de produção e reprodução material e imaterial do capital – e o processo de submissão a novas formas de contratos de trabalho, mais flexíveis, mais precários, mais instáveis e com formas dissimuladas de assalariamento dos trabalhadores em educação dessa modalidade.

Segundo Ricardo Antunes (2018, p.19), nos primeiros decênios deste século “(...) não foram poucos os que acreditaram que uma nova era de felicidade se iniciava: trabalho online e digital na era informacional”. Esse prometido “reino da felicidade”, porém, ao invés de liberar o trabalhador do reconhecido sofrimento – fruto do “trabalho não-pago” (mais-valia) –, apenas disfarçou seu assalariamento por meio de novas modalidades, marcadamente mais flexíveis, precárias e instáveis de contrato de trabalho.

Por isso mesmo que a primeira parte deste texto reservou-se à discussão de alguns dos aspectos da crítica de Antunes (2018) ao “mito” eurocentrado do “fim do trabalho” na era informacional digital. Aclamada, principalmente, entre a classe não-produtora do norte global, a respectiva hipótese sustenta, até hoje, a ilusão de que a revolução tecnológica da era informacional-digital – capaz de transformar o conteúdo do trabalho produtivo, predominantemente abstrato, do setor primário e secundário em trabalho improdutivo (expansão do setor de serviços e dos denominados trabalhos imateriais) – elidiria a “lei do valor”, suplantando a sociedade do trabalho pela sociedade do conhecimento.

Já no segundo item, discutiu-se, a partir da divisão social e técnica do trabalho, a centralidade desse processo na determinação da práxis social, isto é, no modo como o homem transformando a natureza pelo trabalho transforma também a si mesmo. Colocou-se em questão, a partir do Capítulo I, “A mercadoria”, da obra *O capital* de Karl Marx (2011), como na sucessão do processo simples de trabalho (produtor de valor de uso para a satisfação das necessidades humanas) ao processo de produção capitalista (cuja finalidade

é a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital) o trabalhador se torna estranho ao produto de sua atividade, que, neste caso, pertence a outro, o proprietário dos meios de trabalho. Tudo isso para, finalmente, analisar, de acordo com Marx (2011), como os processos de trabalho do professor podem vir a ser tanto um processo produtivo quanto improdutivo de reprodução do capital.

Por fim, no último tópico, o texto relacionou o exercício analítico proposto à problemática da infoprecarização do trabalho intelectual no setor de serviços na era digital. Para tanto, a compreensão de trabalho docente digital na era do EaD esteve subordinada à tese de que no estágio atual do capitalismo financeiro, informacional e digital a lei do “mais-valor” ampliou exponencialmente a capacidade do trabalho improdutivo – convertido em mercadoria –, tornar-se “partícipe do processo de valorização do capital, incrementando e aumentando as modalidades de lucro e de criação ou realização de mais-valor” (Antunes, 2018, p.19), ao custo, evidente, da fragilização, intensificação e superexploração da classe trabalhadora.

“Que estranho mito foi esse do fim do trabalho dentro do capitalismo?”

Em pleno acordo com Antunes (2018), admite-se aqui certo estranhamento com a tendência, principalmente, do centro do capitalismo desenvolvido, de apregoar à sociedade “pós-industrial” a “finitude do trabalho”. A premissa reivindicada pela respectiva tese se sustenta na frágil percepção empírico-idealista de que o trabalho não teria mais a centralidade de outrora na produção capitalista. Desde meados da década de 1980, projetava-se nos grandes centros tecnológicos de países ricos que o desenvolvimento “maquínico e sem trabalho” irremediável da produção industrial importaria a retração da classe trabalhadora em escala global. A expectativa da classe não-produtora era de que com a indústria “movida quase que exclusivamente pela técnica, pelo mundo maquínico-informacional-digital, a classe trabalhadora estaria em fase terminal”. (Antunes, 2018, p.27) No entanto, quase quatro décadas depois, por mais metamorfoseada que pareça, a realidade do labor e de quem labuta ainda é

capaz de contraditar essa propositura desenhada e defendida pelo corpo acadêmico da elite econômica global. Em busca de evidências que reforcem materialmente essa crítica ao entusiasmo de alguns setores de Davos sobre os limites do trabalho na era informacional, Antunes questiona a limitrofe observação dos mais radicais defensores deste “mito eurocêntrico”. Segundo ele:

Se parece evidente que a produção de mercadorias, em sentido amplo, vem se metamorfoseando significativamente a partir da introdução do universo informacional-digital, seria plausível, então, conceber a possibilidade concreta de um capitalismo sem trabalho humano, desprovido de trabalho vivo? E, mais, seria ainda possível equalizar países com realidades tão díspares, borrando as mais diferenciadas formas pelas quais se apresenta a divisão internacional do trabalho, com agudas consequências na nova morfologia do trabalho? (Antunes, 2018, p.27)

Dois aspectos, em especial, definem assertivamente a severa inquietação do autor com a restritiva projeção de postular à sociedade pós-industrial a superação do trabalho morto: (1) se, por um lado, Antunes (2018) não nega a reconfiguração da atividade laboral determinada pela introdução da tecnologia informacional-digital, por outro, defende categoricamente “a forma de ser” contraditória do trabalho. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não elidiu, no sistema capitalista de produção, a forma de trabalho de gerar mais-valor. Por isso mesmo, afirma que o labor humano ainda tem sido predominantemente espaço de sujeição, sofrimento, desumanização e precarização. As novas modalidades de trabalho que florescem na era digital, ao contrário do que argumentam seus apoiadores, se reproduzem a partir de traços constitutivos similares às logicas taylorista e toyotista, ou seja, são instáveis, irregulares, inseguras e precárias. Segundo ele,

(...) em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, cujos trabalhos, mais ou menos

intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novo impulso com as TICs, que conectam pelos celulares as mais distintas modalidades de trabalho. (Antunes, 2018, p.30)

(2) se por um lado, o autor não nega a retração do proletariado taylorista e fordista no hemisfério norte, por outro, reconhece, o que chamou de contratendência, que é a expansão desigual e combinada de novos contingentes de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente na área de serviços, mas também na agroindústria e indústria em vários países do sul. (Antunes, 2018)

Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016), esse impulso em escala global de reprodução do capital por meio da expansão imaterial e improdutiva do trabalho, principalmente no setor de serviços, ocorreu sob o mantra do receituário neoliberal, que, privilegiando a liberalização financeira, a suspensão de direitos trabalhistas e sociais, e também a globalização de tecnologias digitais, estabeleceu para a comunidade internacional a necessidade de combater a regulação da economia e o déficit público através de “novas” práticas fiscais: “liberação total do câmbio”, “privatização do setor bancário e de empresas públicas”, “mercadorização de serviços públicos e de assistência”, etc. Ao longo das últimas décadas do século passado, sobretudo a partir dos anos de 1970 no hemisfério norte e anos de 1980 no hemisfério sul, os níveis de operações do capital em dimensões marcadamente internacionais e financeirizadas determinaram à velha divisão internacional do trabalho um novo arranjo de sua infraestrutura para incorporar nas relações de exploração do trabalho, quase sempre assalariado, volumosos contingentes de trabalhadores informais, terceirizados e flexíveis (não importando se suas atividades são materiais e/ou imateriais).

Ao invés do fim do trabalho na era digital, Antunes (2018) afirma que estamos vivendo justamente o oposto da máxima eurocêntrica, pois é notável nos dias atuais o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, “uma variante global do que se pode denominar escravidão digital”. (Antunes, 2018, p.30)

Contudo, ao mesmo tempo em que as cadeias globais de produção material do capital geram novas formas para disfarçar o assalariamento do trabalho improdutivo e imaterial (terceirizados, informais e flexíveis), o excedente necessário dessa força de trabalho ficou garantido nos chamados “bolsões de trabalhadores sobranes”, isto é, um conjunto significativo de trabalhadores que, não contratados em suas respectivas áreas de formação técnica e/ou acadêmica, asseguram a manutenção de um exército de reserva ao mesmo tempo que garantem o aumento da intensidade da exploração e a redução da remuneração aos mais baixos patamares. Isso sem mencionar, claro, a trágica “concorrência” entre os trabalhadores descartáveis, subempregados e desempregados, compostos quase sempre pela força de trabalho feminina, jovem, negra, imigrante e com deficiência, por trabalhos depauperados.

Nota-se, portanto, desse quadro mais geral apresentado por Antunes (2018), que, apesar das profundas metamorfoses ainda em curso no universo produtivo do capitalismo contemporâneo, o trabalho prevalece incontestavelmente como potencial mercadoria geradora de mais-valor, o que inclui, no estágio atual, desde ocupações tendencialmente em retração e que estabelecem relações de trabalho formais e contratuais até aquelas reconhecidamente informais, flexíveis e precárias, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais.

Por isso mesmo que observar a morfologia da classe trabalhadora nos tempos atuais requer um cuidado semelhante. Diferentemente do que previam os mais entusiastas defensores do mito da finitude do trabalho, em pleno século XXI bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva da renda do trabalho para sobreviver. Afinal, se a força de trabalho continua sendo vendida como mercadoria em troca de salário, pago por capital-dinheiro, obviamente não houve qualquer tipo de retração da classe trabalhadora, mas a sua diversificação e ampliação.

Desse modo, mais do que nos preocuparmos com a contrarrevolucionária suposição de que a classe trabalhadora está em declínio, é dever do campo crítico, principalmente no sul global, acolher o estudo da nova morfologia do trabalho e da classe que trabalha

a “dialética espetacular” do trabalho, isto é, aquela que nos leva a compreender o trabalho ao mesmo tempo como uma atividade omnilateral, vital ao desenvolvimento humano e, também, uma atividade alienante, aprisionada e unilateral. “Se por um lado precisamos do trabalho e de seu potencial emancipador, por outro devemos recusar o trabalho explorado, alienado e que infelicitiza o ser social.” (Antunes, 2018, p.31) Para Antunes, é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que (re)converte o estudo do trabalho em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida.

Trabalho e teoria de valor: afinal, o trabalho docente é uma mercadoria improdutiva e/ou produtiva?

Na perspectiva dialética, analisar o trabalho educativo, mais especificamente o docente, implica, a priori, ainda que rapidamente, localizar no campo materialista, histórico e dialético a forma como se determina a condição ontológica do trabalho. Em primeiro lugar, vale lembrar a lição destacada da filosofia materialista, que evidencia no ser social o trabalho como um elemento constituinte e permanente de sua existência, ou seja, é a dinâmica material do trabalho que determina a relação entre os seres sociais, alterando de modo definitivo a condição natural de homem, denotando-o outra natureza: social e complexa. Outro ponto de igual relevância está na centralidade do trabalho na determinação da práxis social, isto é, no modo como o homem transformando a natureza pelo trabalho transforma também a si mesmo. De acordo com o próprio Marx:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (Marx, 2011, p.218)

O trabalho pode, então, ser compreendido como a força de trabalho utilizada numa relação direta com a natureza, que engendra valores de uso necessários à vida humana, independentemente do modo de produção existente. Dito de outra maneira, a unidade, pelo trabalho, entre homem e natureza está na elaboração de um ser genérico¹, cuja ação se relaciona à produção material de sua própria existência pela forma abstrata de trabalho, isto é, naquela atividade laboral destinada a criar valor de uso a partir da apropriação da natureza. Para Marx (2011), o homem se conforma em primeiro lugar e efetivamente como tal objetivando-se na natureza e integrando-a à realidade social. Dessa forma, é possível afirmar que o homem, tomando consciência de sua relação com a natureza por meio do trabalho (objetivando-se de modo prático), venha a fazer de sua própria força de trabalho um meio para a subsistência, produzindo e reproduzindo na realidade concreta o mundo das coisas.

Entretanto, subsumido à lógica do capital, é imperioso compreender como na divisão social e técnica do trabalho ocorre a separação entre trabalho e natureza, ou, ainda, como o valor de uso do trabalho se objetiva em valor de troca, tornando-se, efetivamente, ele mesmo uma mercadoria. Nessa sucessão do processo simples de trabalho (produtor de valor de uso para a satisfação das necessidades humanas) ao processo de produção capitalista (cuja finalidade é a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital) prevalece uma oposição entre ambos que se excluem mutuamente, de modo que o trabalhador identifica no dono de capital a negação de sua própria existência. Isso porque, no processo de coisificação do trabalho, transformado em mercadoria pelas relações capitalistas de produção, o trabalhador se torna estranho ao produto de sua atividade, que, nesse caso, pertence a outro, o proprietário dos meios de trabalho. Dessa forma, segundo Marx, o trabalho, como valor de mercadoria, aos olhos do próprio trabalhador, se consolida na produção como um “poder independente” e

quanto mais o operário se esgota no trabalho, tanto mais poderoso se torna o mundo estranho, objetivo,

¹. “o homem é uma criatura genérica (...) no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal e, portanto, livre.” (Marx, 2011, p. 115)

que ele cria perante si, mais ele se torna pobre e menos o mundo interior lhe pertence. (Marx, 2011, p.111)

Isso quer dizer que, nos meios de produção privados, o trabalho deixa de produzir somente o valor de uso para, sob controle do capitalista, se tornar valor, e não só valor, mas valor excedente (mais-valia). Nesse marco do sistema do capital, o trabalho subordinado a valor de troca condiciona a força de trabalho, isto é, o próprio trabalhador aliena seu valor de uso enquanto vende o seu trabalho como valor de troca. Nessa realidade social produzida pela expropriação do trabalho, o que antes era uma condição natural e essencial do homem se torna trabalho forçado, determinado pelas relações sociais de produção capitalistas. Por isso, o trabalho alienado serviu apenas como meio para satisfazer necessidades externas ao trabalhador, engendrando na realidade um contraste entre a riqueza produzida pelo trabalho e a pobreza de quem a produz. A esse respeito, Marx afirma que

o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas enfermidade para o trabalhador. (Marx, 2011, p.111)

Paralelamente ao processo alienado da atividade produtiva, ocorre também, segundo Marx, a alienação do gênero humano. Para ele,

o trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano. (Marx, 2011, p.117)

Altera-se radicalmente a essência livre e genérica do homem, engendrada conscientemente numa realidade objetivada pela própria natureza do trabalho.

Contudo, no processo de alienação do trabalho, escapa definitivamente ao homem a capacidade de fazer de toda natureza “extra-humana” o seu “corpo inorgânico”. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, ele termina por entrar, segundo Marx, em oposição com os outros homens. “De uma maneira geral, dizer que o homem é estranho a seu ser genérico, é dizer que os homens se tornaram estranhos uns aos outros e que cada um deles se tornou estranho à essência humana.” (Marx, 2011, p.117) Para ele, as condições impostas pelo capital sobre a existência humana deflagram no trabalhador a “bestialização” e o “cretinismo”.

Assim, chega-se ao resultado de que o homem (o trabalhador) se sente agir livremente somente nas suas funções animais: comer, beber e procriar, ou ainda, quando muito, na escolha de sua casa, de seu vestuário etc.; em compensação, ele se sente animal em suas funções propriamente humanas. (Marx, 2011, p.113)

De acordo com Marx (2011), nas relações materiais de produção capitalista o homem é mitigado completamente do controle da reprodução social. Alienado o valor de uso da sua força de trabalho, esse trabalhador reduzido à “força material” do processo de produção é submetido, como mercadoria, em personificação do capital. Através da expropriação dos produtores diretos, o trabalho é inteiramente controlado e dirigido pelo capital, que produz na forma de trabalho não-pago ou excedente (mais-valia). Na produção de uma mercadoria, o processo de mais-valia está na própria mercadoria, sob a forma de trabalho excedente. Todavia, o “caráter misterioso” da mercadoria é justamente apresentar essa propriedade social, isto é, o trabalho social agregado como *sine qua non* ao plano material da mercadoria, refratando o trabalho individual e total dos trabalhadores.

É com base nessas relações sociais de produção e no processo de produção capitalista que o trabalho educativo, seja pelo seu valor de uso ou pelo valor de troca, deve ser apreendido. Segundo Paulo Tumolo e Klalter Fontana (2006), o trabalho docente precisa ser visto pela natureza própria do seu processo de trabalho, produzindo valor de uso, mas também pela natureza específica do processo de

produção capitalista, que impõe, na unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor, a produção de valor de troca com a finalidade da mais-valia. Isso significa dizer que, no capitalismo, os processos de trabalho do professor podem vir a ser tanto produtivos quanto improdutivos.

Para Marx (2011), o trabalho produtivo é o meio pelo qual a força de trabalho é expropriada pelo capital através da produção de mais-valia. Desse modo, é considerado trabalho produtivo toda força de trabalho empregada na engrenagem econômica e social objetificada como mercadoria. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Porém, “é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador – simples elo desse trabalhador coletivo – esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto”. (Marx, 2011, p.158) Sobre isso, Marx defende que:

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (2011, p.106)

Nesse sentido, Marx amplia sobremaneira a característica do trabalho que se constitui de modo produtivo, não tendo relação alguma com habilidades ou técnicas determinadas de um trabalho específico. Ao contrário disso, está reiterado pelo próprio Marx que a condição necessariamente produtiva é o trabalho que produz a mais-valia nos processos de produção do capital, “não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino”. (Tumolo e Fontana, 2006, p.273) Marx afirma que:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as

cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. (Marx, 2011, p.105-106)

Decerto, com base nessa categoria é possível considerar o trabalho docente como uma atividade produtiva, posto que, submetido às relações de produção tipicamente capitalistas, é empregado como uma mercadoria a serviço de quem a compra, alienando, por fim, o trabalhador do produto de seu próprio trabalho. No caso do “mestre-escola”, o trabalho é produtivo não porque “trabalha as cabeças das crianças”, mas por “extenuar a si mesmo para enriquecer o empresário”. O professor universitário, por exemplo, empregado numa instituição de Ensino Superior privada, é, de acordo com esta categoria, um trabalhador produtivo. Afinal, submetido ao processo de mais-valia, a expropriação direta do trabalho do professor, alienado dele próprio, resulta numa mercadoria, o ensino, que não pertence a ele e, ao ensinar, produz objetivamente valor. Todavia, Luciete Fernandes (2013, p.631) observa “que não é possível expropriar mais-valia do trabalho docente do mesmo modo como se expropria do proletário, pois ele não constrói um produto ou um ‘quantum’ de conteúdo material”, embora o trabalho do professor possa vir a ser considerado produtivo.

Marx (2011) realiza, entretanto, uma importante diferenciação entre o trabalho que produz direta ou indiretamente mais-valia e aquele que não produz, pois, segundo ele, nem todo trabalho reproduz capital. Denominada por Marx como trabalho improdutivo, essa categoria é aquela que se caracteriza por não conter o trabalho social expropriado, isto é, não pago. Para Marx, a distinção entre o trabalho produtivo e improdutivo não está no fato de ambos serem necessários ao capital, mas nas distintas funções que exercem: o primeiro produz mais-valia, o segundo não o faz.

De acordo com Marilena Chaui (1978), o agrupamento dos trabalhadores improdutivos é bastante dinâmico e responsável pela manutenção da ordem social baseada em classes, transformando

discursos por ela autorizados em discursos dissimuladores de suas relações de dominação.

O processo de burocratização de todas as esferas da vida, social, econômica e política, de todas as manifestações culturais realiza-se sob a égide de uma ideia mestra: a ideia de organização, entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até a esfera da produção cultural. (Chaui, 1978, p.8)

A atividade improdutiva está relacionada, por exemplo, no interior da atividade produtiva, à forma de controle e vigilância da produção capitalista. São eles

os engenheiros, que concebem como e o que será produzido, os funcionários do departamento de pessoal, do departamento jurídico, os executivos que administram o negócio, os vigias e toda a burocracia empresarial que compõe o “despotismo” do capital sobre o trabalho. (Lessa, 2008, p.447)

Mas, também, está na forma dos trabalhadores do Estado (sempre o aparelho especial de repressão com que as classes dominantes contam para manter a reprodução de sua propriedade privada).

É possível, portanto, considerar, com base nessa categoria, o trabalho docente também como uma atividade improdutiva. O processo de trabalho do professor, nesse sentido, ao não objetivar (re)produção da riqueza social, não realiza intercâmbio orgânico com a natureza, diferente do que ocorre com o trabalho proletário (Lessa, 2008) a não ser que esteja submetido, como visto anteriormente, em processos de produção de mais-valia, como ocorre com o professor universitário ou até mesmo com o de educação básica quando empregado em uma instituição privada. Mas, sem dúvida alguma, já concordando com Lessa (2008) e Chaui (1978), mesmo que o processo de trabalho não seja produtivo, ele está direta ou

indiretamente ligado à reprodução da sociabilidade capitalista, não por gerar algum “meio de produção ou meio de subsistência”, mas um complexo social e não natural de relações sociais de produção.

De todo modo, sendo o trabalho docente produtivo ou improdutivo, a natureza específica da atividade profissional é sempre a mesma, isto é, operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho do professor se constitui, em essência, na execução de um mesmo valor de uso – cujo produto é o ensino – “atravesado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos”. (Melo, 2008, p.2) No entanto, um outro ponto relevante na atividade docente, quando inserido nas condições gerais de produção capitalista, independentemente de ser produtivo ou improdutivo, é o assalariamento dos trabalhadores da educação, seja no sistema público ou privado de ensino.

O trabalho docente, produtivo ou improdutivo, assim como todas as outras categorias de profissionais, enquadra-se, ao menos segundo Antunes (2013), na conjuntura material e social do capitalismo tardio, como a “classe-que-vive-do-trabalho”. Para o autor, todo trabalhador assalariado está invariavelmente desprovido dos meios de produção e, “constrangidos”, são condicionados a vender sua força de trabalho, seja no campo ou na cidade, em troca de salário. Nesse cenário, consideram-se os trabalhadores da educação não como sujeitos sociais e políticos autônomos, mas, sim, indivíduos e pessoas privadas livres apenas para vender sua força de trabalho, revalidando, aparentemente, dessa maneira, a sua competência social usurpada. (Chauí, 1978)

O novo proletariado de serviços na era digital e o advento do info-professor ou apenas o “professor não-professor”

No estágio atual do capitalismo financeiro e informacional, a diferença entre o trabalho dos tipos produtivo e improdutivo está cada vez mais diluída na cadeia produtiva global. Para Antunes (2018), a simbiose entre as formas produtiva e improdutiva do trabalho tem fundamentalmente dois aspectos gerais.

No primeiro, a natureza específica de um tipo de atividade produtiva que gera valor vem acumulando gradativamente, em seu processo de transformação, outras ações que também conferem valor à mercadoria, misturando ações “produtivas” e “improdutivas”. A intersecção crescente entre os diversos setores do ciclo completo de produção do capital (produção, consumo, distribuição, circulação ou troca) (Marx, 2013 apud Antunes, 2018) amplia potencialmente a geração de mais-valor. Em outros termos, o próprio Marx, analisando a indústria de transporte ferroviário e náutico na Inglaterra industrializada, já havia reconhecido que mesmo não produzindo materialmente nada, atividades do setor de serviços – improdutivas e imateriais – se convertem também em atividade produtiva. Isso acontece porque a atividade improdutiva do setor de serviços, dadas as suas particularidades, contempla em sua operação – ainda que dela não resulte nenhum material transformado – um processo de produção. Essa concepção marxiana ampliada de indústria evidencia a processualidade à qual a transformação da mercadoria está submetida em cadeia global e interseccionada entre os diferentes setores da produção capitalista.

Já no segundo aspecto, a reprodução ampliada do capital financeirizado, informacional e digital transferiu aos trabalhadores a pressão por altas taxas de produtividade e redução dos custos. Desestabilizar, portanto, a legislação trabalhista se tornou questão de ordem nas últimas décadas. Esse longo e acentuado processo de “flexibilização” dos contratos de trabalho impulsionou entre os empresários a estratégia de reduzir os custos relativos à força de trabalho por meio da terceirização, “incrementando e ampliando as modalidades de lucro e de criação ou realização do mais-valor”. (Antunes, 2018, p.32) Sob o disfarce de um contrato entre empresas, o trabalho terceirizado – produtivo e/ou improdutivo, material e/ou imaterial – ampliou exponencialmente a extração de mais-valor do excedente de qualquer tipo de trabalho, ainda que muitos deles mantenham uma aparência de não-valor.

O sistema produtivo informacional-digital incorporou em sua processualidade multiforme informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade como mecanismos essenciais, tanto para

a preservação quanto para a ampliação da lei do valor, aumentando em larga escala a importância produtiva do trabalho imaterial no setor de serviços. Para Antunes (2018), essa reestruturação do sistema produtivo subordinou todos os espaços possíveis da cadeia global à forma-mercadoria do trabalho, afinal,

(...) o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. (Antunes, 2018, p.33)

É indiscutível, portanto, segundo o autor, que as TICs no atual estágio da reestruturação produtiva tenham se firmado como o elemento “novo” e “central” das relações materiais do capital. As TICs introduziram novas formas de realização da lei de valor, estabelecendo um complexo mecanismo de extração do excedente de trabalho – seja material ou imaterial – em toda cadeia geradora de valor. Em diferentes realidades globais dos setores produtivo e improdutivo vicejam novas e flexíveis modalidades informacionais de conformação de valor.

Na Alemanha, por exemplo, em oposição ao formato rígido da era automotiva, a denominada “indústria 4.0” deverá digitalizar, por meio das novas TICs, toda a cadeia geradora de valor. Para Antunes (2018), essa é a nova fase da subsunção real do trabalho ao capital, que ao mesmo tempo em que amplia o trabalho morto (por comandos informacionais-digitais) expande os intermitentes globais, trabalhadores subordinados à “trípode destrutiva do capital”: flexibilização, terceirização e informalidade. Já no setor de serviços, um exemplo emblemático é o regime de trabalho proposto pela Uber, “empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado”. (Antunes, 2018, p.42) Trabalhadores e trabalhadoras, donos de seus próprios instrumentos de trabalho, custeiam os próprios benefícios, enquanto o “aplicativo” apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço do motorista.

No universo global do trabalho, as diferentes realidades específicas da atividade laboral da classe-que-vive-do-trabalho estão cada vez mais assemelhadas, sobretudo pela estratégia empresarial de aumentar pragmaticamente a intensidade da extração do excedente da força de trabalho sob o comando informacional digital.

A outra exigência do empresariado global, e que também reforça a similitude entre os diversos setores de produção e reprodução do capital (mais-valor), é o submetimento da classe trabalhadora aos contratos cada vez mais flexíveis e completamente afrouxados: sem jornada pré-estabelecida, sem espaço laboral determinado, com remuneração flutuante e sem direito à organização sindical. Contudo, o setor de serviços guarda uma importante peculiaridade, que também não é exclusiva, pois amplia em toda a cadeia global a capacidade hegemônica da engenharia informacional-digital de aumentar a intensidade da exploração do trabalho: trata-se de um discurso propagador de tendências de “pejotização”, de “teletrabalho” e de “*home office*”.

Nesse sentido, até mesmo as atividades mais especializadas do setor de serviços, predominantemente intelectuais, vêm adquirindo em sua forma de assalariamento mudanças significativas na realização e vínculo que possuem com o trabalho desenvolvido (bancários, professores, trabalhadores de escritório, assalariados do comércio), sobretudo pela crescente mercadorização a que estão sujeitos na reestruturação produtiva informacional-digital, se tornando (direta ou indiretamente) parte do processo de valorização do capital. Essa crescente proletarianização dos trabalhadores de serviço na era digital sustenta a hipótese de que determinadas funções se encontram cada vez mais distanciadas de sua modalidade originalmente intelectualizada. Como é também cada vez maior o número de trabalhadores pouco especializados no setor de serviços (*telemarketing*, *call centers*, *shopping centers*, e redes de *fast food*), que pela tendência de assalariamento – mercadorizado e proletarianizado – se tornam parte também desse novo proletariado de serviços. (Antunes, 2018)

O trabalho docente, quando compreendido sob a égide dos principais “marcos” regulatórios do capital financeiro, também se

insere como mercadoria nas relações de produção mais ampliadas do processo de trabalho no setor de serviços da era digital, produzindo, inevitavelmente, de um lado, a teoria de valor e, de outro, a alienação do professor em favor da acumulação de capital. Desse modo, é impossível não inferir, ao menos numa aproximação inicial, que na modalidade de ensino a distância o trabalho magisterial está, assim como outras atividades intelectualizadas do setor de serviços, condicionado a ampliar o processo de valorização do capital. Isso significa afirmar que a atual expansão do ensino a distância, ao mesmo tempo em que é uma exigência do e para o processo de trabalho, é também um processo de trabalho.

A mercadorização do trabalho imaterial na área da educação superior aparece mais notadamente quando, segundo João França Neto (2016), as novas TICs são incorporadas pelos seus trabalhadores nos diversos espaços ocupacionais do serviço educacional, aumentando sobremaneira os dispêndios de suas atividades, assim como em qualquer outro processo de assalariamento da força produtiva do trabalho. O próprio Marx (2011) já havia, entretanto, sublinhado muito tempo atrás como o emprego da tecnologia é capaz de prolongar, na cadeia produtiva, a parte da jornada de trabalho que o trabalhador dá gratuitamente para o capitalista. A tecnologia é, antes de qualquer coisa, apenas meio para a produção de mais-valor.

Marx afirma que o emprego da tecnologia aos meios de produção não foi projetado para facilitar operações manuais do grupo que vive do próprio trabalho, bem ao contrário disso, representa a diminuição do custo da mercadoria e a própria introdução do mais-valor. “(...) os órgãos ativos anexados à armação da máquina de trabalho” são, para Marx, “como os fusos na máquina de fiar, as agulhas no tear para a confecção de meias, as serras na máquina de serrar, as lâminas na máquina de picar etc.” (2011, p.456), ou seja, a tecnologia empregada na valorização do capital é um tipo de mecanismo que executa com suas ferramentas as mesmas atividades e operações executadas ou operadas, até então, pelo trabalhador com as mesmas ferramentas ou semelhantes.

Em conformidade com Antunes (2018), dentro da perspectiva da teoria crítica, França Neto (2016) argumenta que o professor,

submetido ao viés das TICs, está condicionado a desenvolver, com elevado grau de intensificação, as mesmas atividades educacionais executadas na modalidade presencial. De acordo com ele, o professor de ensino a distância, denominado por vezes como tutor de ensino, está mais explicitamente associado ao conjunto de proletários de serviço na era digital que o próprio professor de ensino presencial, pois o tutor de ensino a distância, ao produzir ensino em plataformas virtuais de aprendizagem, incorpora à natureza específica do trabalho educacional elementos de suportes tecnológicos e informacionais que transformam ele mesmo em instrumento de produção.

Segundo Marx (2011), é essa transformação da força de trabalho em meio de trabalho que determinou, nos meios de produção capitalista, a metamorfose entre ferramenta e máquina-ferramenta ou máquina de trabalho, que não foi outra coisa senão a materialização do trabalho intelectual.

Desse modo, subsumido ao capital e aos interesses da classe não-produtora, a tecnologia informacional, que é trabalho objetivado e trabalho intelectual materializado, expressa a enorme capacidade de transformar a educação (por meio da ampliação do acesso ao ensino técnico e superior a distância) em atividade produtiva, convertendo-a em um tipo de mercadoria, ainda que não possua nenhum elemento material. Dito de outro modo, isso quer dizer que a educação, como ramo autônomo de serviços, se torna esfera particular e específica do emprego de capital produtivo, dando, portanto, continuidade ao processo de produção dentro da ordem de circulação.

A relevância dessa perspectiva dialética e materialista, como lembra Gaudêncio Frigotto (1996, p.8), está justamente na “compreensão da educação como uma relação e prática social que se produz no conjunto das práticas sociais, mormente as da produção material da existência e as relações de poder”.

Por isso mesmo, as TICs, associadas à EaD, devem, segundo esse pressuposto, estar dissociadas da processualidade material que a educação vem adquirindo acentuadamente na modalidade virtual, produzindo mercadoria – ensino – de custo reduzido, baixa

qualidade e tendencialmente mais acessível, sobretudo, aos grupos historicamente excluídos do circuito universitário. Para Solonildo da Silva (2011), até mesmo a oferta pública desse tipo de ensino superior a distância, em conformidade com a tese de Antunes (2018), está condicionada a ampliar o processo de valorização do capital. Isso porque a expansão da oferta pública de vagas no Ensino Superior a distância, submetida aos acordos internacionais de ampliação do acesso à formação universitária, está regida pelo princípio de redução de despesas para os governos e custo zero para os empresários.

O *lobby* de empresas de tecnologia informacional sobre organismos internacionais, por exemplo, como o próprio Banco Mundial, tem assegurado ao setor taxas exponenciais de crescimento. Os insumos tecnológicos consumidos pela expansão da modalidade EaD transformou o ramo informacional-digital no maior interessado em garantir a viabilidade de programas universitários públicos a distância. Segundo Osvaldo Coggiola,

a articulação das empresas dos países centrais, principalmente IBM, Microsoft, as empresas da mídia, como Time-Warner e os organismos internacionais, num mercado que envolve quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares, constitui uma das principais estratégias para viabilizar o processo da utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e europeias. (1998 apud Silva, 2011, p.137)

A princípio, é bastante aceitável que a expansão de vagas no Ensino Superior público a distância, ou até mesmo no privado, por meio das TICs pareça ser em certa medida uma ação de caráter democrático e de elevação do ser social. Contudo, é necessário lembrar que o aumento do consumo de tecnologia informacional nessa modalidade de ensino não garante aos indivíduos em formação níveis mínimos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de tecnologia informacional-digital determina ao aluno a responsabilidade de construir individualmente o próprio processo de formação profissional. Para França Neto (2016, p.138), a educação na modalidade a distância, nesses termos, “é momentânea, frágil, flexível, voltada para o imediato, informativa e em total sintonia com o atual momento do capital global”.

Como mercadoria geradora de mais-valor, uma das formas mais conhecidas na modalidade EaD para rebaixar os custos operacionais não poderia ser outro senão a substituição do professor (categoria assalariada historicamente organizada) por outro tipo de professor, com formação e experiências profissionais semelhantes, mas nomeado pelos contratantes como não-professor: “tutor” e/ou “mediador” de ensino. Segundo Mariana Maggio (2001 apud França Neto, 2016), uma das grandes diferenças entre o professor da modalidade presencial e o da não-presencial, ao menos sob perspectivas mais tradicionais de EaD, é que um desses trabalhadores em educação “ensina” e o outro não. O professor não-presencial (tutor), isto é, aquele que não ensina, foi enquadrado profissionalmente como um tipo menor de professor (mais barato), pois dentre suas atribuições (definidas quase sempre em editais de contratação) estão todas as de um professor: “dirigir, orientar, e apoiar a aprendizagem dos alunos” (França Neto, 2016, p.89), menos uma, a de ensinar.

Só que essa diferença, na prática, não se sustenta, pois está baseada numa combinação pedagógica superada, que ainda compreende ensino como mera transmissão de um conjunto de conteúdos através de condutas preestabelecidas. As concepções de ensino atuais, já muito difundidas no universo educacional, reforçam a tese de que não é mais aceitável afirmar que tutores não ensinam, afinal, o trabalho desse professor, que não é considerado professor, está pautado, principalmente, em diferentes modelos de interação entre os indivíduos e o conhecimento: fóruns em plataformas, atendimento online pelo *chat*, e-mail, WhatsApp e outros; orientação de projeto, condução presencial e online de processos avaliativos, etc.

Das mudanças na educação contemporânea no mundo globalizado e informacional, uma em especial vem despertando a preo-

cupação das entidades de classe representantes dos professores: a perda gradativa de participação do professor tanto na formulação quanto na execução dos processos de ensino-aprendizagem, quer seja na modalidade presencial, quer seja na modalidade a distância.

Obviamente, como não poderia ser diferente, o declínio da atividade educacional dirigida e executada pelos professores repercutiu ainda mais explicitamente nas atribuições da atividade laboral na EaD, que, subordinada a contratos de trabalho não regulamentados, esteve mais sujeita aos processos de precarização e intensificação da atividade magisterial, sobretudo no que tange ao assalariamento e às condições de trabalho, na maioria das vezes conduzidos com equipamentos próprios. O “lugar” cada vez mais indefinido do professor na EaD determina ao tutor grande destaque no cumprimento dos objetivos dessa modalidade de ensino. A expressão “mediador” de processos educacionais virtuais e/ou presenciais, termo corriqueiro no vocabulário de atribuições do trabalhador em EaD, demarca o lugar do ensino nesse tipo de educação, definido pela “mediatização” dos conteúdos e pelo consumo de

materiais, pacotes autossuficientes, fortemente sequenciados e pautados, (...) com proposta de avaliação semelhante a sua concepção de ensino, sendo adotada, por exemplo, pela maioria das instituições públicas e privadas que oferta demandas de cursos na modalidade de educação a distância tanto no Brasil como em diversos países pelo mundo. (França Neto, 2016, p.89)

Nesses termos, é bastante razoável depreender, a partir do cenário laboral na EaD, que o tutor de ensino virtual é primordialmente um professor e, que, como tal, se formou trabalhador em educação atuando no sistema educativo como professor. Contudo, a função de mediador de conteúdos dissociada da desautorização intelectual e profissional sobre o funcionamento e a disposição dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) desqualifica – subjetiva e objetivamente – a identidade docente desse trabalhador em educação. O processo de transformação da natureza específica de

atividades manuais e intelectuais do trabalho docente por meio da tutoria online ressignifica, dentre outros aspectos, o próprio atributo de professor, cada vez mais periférico no processo de ensino e aprendizagem, servindo na atualidade, inclusive, como meio para justificar um dos slogans mais comuns no vocabulário da modalidade de EaD: “aprender a aprender”. O professor vem sendo substituído gradativamente por orientadores, cujo “trabalho” se fundamenta no acompanhamento funcional e específico de um número irrestrito de alunos.

Considerações finais

No final, a nova morfologia dessas atividades, que não são nem as de um professor tampouco as de um não-professor, permite ao setor de serviços propor aos tutores regimes desregulamentados de contratação. A profissão de tutor, por exemplo, conforme advertiu França Neto (2016), é uma designação inexistente no catálogo de profissões do Ministério do Trabalho. O profissional que exerce a tutoria é, portanto, um trabalhador não regulamentado e sem competências definidas. Em outros termos, isso quer dizer que, assim como outros trabalhadores de serviço, o tutor/professor está sujeito invariavelmente a relações precárias de trabalho na era digital sob condições, inclusive, muito semelhantes àquelas dos proletários de serviço: (1) salários baixíssimos – reforçados, sobretudo, pela ampla oferta de mão-de-obra altamente qualificada; (2) direitos trabalhistas negligenciados – ou nesse caso, especificamente, não reconhecidos; (3) superexploração – a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional expôs ainda mais o tutor de ensino ao trabalho extenuado. Se, por um lado, diversificou a dinâmica de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, por outro, tornou o tutor um trabalhador com múltiplas funções, que podem compreender desde o processo pedagógico em si até a gestão de documentos e processos secretariais. A quantidade de alunos por curso e turmas também decorrente desse processo corroborou, inevitavelmente, com a fragilização da tutoria, que passou a responder individualmente a grupos cada vez maiores e

heterogêneos, ampliando o tempo e a dedicação a um atendimento do tipo customizado; (4) flexibilização e informalidade (*home office*) – pejotizados ou não, os contratos de trabalho com jornada determinada não fixam quantidade de trabalho ao professor/tutor. As atuais tecnologias de conexão banda larga de internet sem fio (4G e wi-fi) mantêm o tutor permanentemente com seu status digital online, estando, portanto, dedicado as suas funções 24h por dia. Segundo Silva (2011), longe de serem trabalhadores-parciais, estão mais acertadamente categorizados como trabalhadores “*full-timers*”, embora recebam por jornadas “*part-time*”; (5) dupla jornada – ainda que falte base empírica e material para essa constatação, é possível inferir que o percentual de tutores que vive exclusivamente desse tipo de trabalho não compreende a maioria dos trabalhadores dessa categoria, sendo muito comum que a modalidade a distância de ensino acabe por ser alternativa de complemento de salário para professores ou até mesmo para pós-graduandos bolsistas; e (6) trabalhadores sem representação sindical – nunca houve acordo entre mantenedores de ensino, sindicatos de professores e Ministério Público do Trabalho sobre a inclusão dos professores/tutores como integrantes da categoria docente. Evidentemente, o resultado imediato dessa disputa é a pulverização completa dos direitos dos trabalhadores em educação na modalidade EaD, ficando fora não apenas dos acordos coletivos, mas, em muitos casos, da própria Consolidação da Legislação Trabalhista (CLT).

É imprescindível, portanto, que nesse cenário de infoprecarização da atividade educacional, sobretudo na modalidade de ensino a distância, esteja no centro da análise crítica a necessidade de se compreender melhor – a partir da própria realidade precária dos professores/tutores – as relações existentes entre o trabalhador digital e as TICs com as quais esses trabalhos se inserem e se conectam nas redes informacionais-digitais de produção global, que na atualidade estão no núcleo de atividades geradoras de valor. (Huws e Ursula apud Antunes, 2018) Esse é, por exemplo, o pressuposto de Silva (2011), que teve sua hipótese a respeito da precarização da atividade digital dos professores/tutores reforçada pelas questões formuladas por Antunes (2018):

Cibertariado, trabalhador virtual, infoproletariado? Quais são as dimensões reais que explicam a realidade do trabalho real desenvolvido pelo professor na condição de professor/tutor em cursos na modalidade EaD? (p.157)

Apesar das pesquisas de Silva e França Neto terem sido respectivamente apresentadas em 2011 e 2016, no âmbito da pós-graduação brasileira, ainda é possível reforçar algumas de suas observações a respeito da escassez de pesquisas e bases estatísticas sobre a expansão das contratações de trabalhadores em educação para serviços digitais nos últimos anos. É necessário ao campo crítico das teorias da formação humana avançar sobre esse tema de pesquisa analisando, dentre inúmeros aspectos possíveis, aquele que, na atual conjuntura, ao menos sob os olhos deste tutor de ensino a distância e doutorando em políticas públicas, parece extremamente caro aos professores universitários: a natureza contraditória da atividade laboral de um “professor que já não é mais professor” na era digital de serviços do capitalismo financeiro-informacional.

Destarte, a figura do professor/tutor é um exemplo concreto e evidente do notório processo de precarização do trabalho entre os profissionais do magistério. A sua estratégica expansão global, principalmente nos cursos de licenciatura, fragiliza em escala sem precedentes a classe de trabalhadores em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001, p.35-48.

_____. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: _____. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006, p.15-25.

_____. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho*. Vol. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1978.

DARDOT, P. e LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, L. V. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

FRANÇA NETO, J. *Educação a Distância (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A UNIMONTES em questão*. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2016.

FRIGOTTO, G. Apresentação. In: *Perspectiva. Trabalho e educação: um olhar multirreferencial*, v.14, n.26, Florianópolis, jul./dez. 1996, p.7-12.

LESSA, S. Verbete: trabalho produtivo e improdutivo. In: PEREIRA, I. B. e LIMA, J. C. F. (Orgs.) *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p.445-453.

LIMA, K. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior. In: *Revista PUC viva*, n.35, São Paulo, maio/ago. 2009, p.6-12. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva>>. Acesso em: 28/11/2020.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, S. D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: *VII Seminário da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente, Novas Regulações na América Latina*. Buenos Aires: Rede Estrado, 2008.

SILVA, S. A. da. *Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando e mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?* Tese de Doutorado. Ceará: UFC, 2011.

TUMOLO, P. S. e FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2006.

A escola em disputa: trabalho docente, formação de professores e Educação do Campo

José Guilherme Franco Gonzaga*

Jonas Anderson Simões das Neves**

Cíntia Saydelles da Rosa***

Introdução

Ao analisarem a história e a teoria da forma escolar, Vincent et al. (2001) nos provocam com uma questão cada vez mais emblemática:

A crise atual da escola (...) pode ser interpretada como o fim de um modelo (por exemplo, o “modelo republicano”), ou como o fim de uma predominância – ou seja, a forma escolar (...) até mesmo como fim da forma escolar em si mesma, enquanto configuração sócio-histórica surgida no século XVI? (Vincent et al., 2001, p.8)

Para responder a essa questão é necessária uma perspectiva sócio-histórica, portanto, é este o nosso ponto de partida, analisar o tempo e o lugar de onde olhamos o que está acontecendo na for-

* Professor adjunto do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membro da Articulação Estadual em Defesa da Educação do Campo – RS e do Fórum Nacional da Educação do Campo. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: josegonzaga@unimpampa.edu.br.

** Professor adjunto e coordenador do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: jonasneves@unipampa.edu.br.

*** Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo. Licenciada e Mestra em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: cintinarosa@unipampa.edu.br.

ma escolar e no trabalho docente. Nosso tempo é um tempo de ebulição, “o que era sólido desmancha no ar” (Marx e Engels, 2008, p.15) em velocidade cada vez maior. Somos testemunhas de graves crises éticas, estéticas, ambientais, econômicas, sociais, culturais, ao mesmo tempo percebemos mudanças drásticas em diversas dimensões (divisão social do trabalho, costumes, forma de comunicação etc.).

Nosso lugar é o de formadores de educadores do campo no Sul do Brasil. Um lugar marcado pela presença secular do latifúndio, que agora assiste a expansão da soja e da mineração, mudando a paisagem da pecuária extensiva, expulsando trabalhadores(as) do campo, desalojando comunidades tradicionais e reconfigurando as relações de poder. Por outro lado, somos também parte de diversas formas de existência e de resistência à degradação da vida, seja na produção de alimentos agroecológicos, nas lutas pela reforma agrária, nas ações pela manutenção da língua dos povos indígenas, na permanência de formas culturais seculares e outras tantas ações de povos e comunidades que resistem. (Mazurana et al., 2016)

Nesse sentido, a Educação do Campo surgiu como uma contraposição à Educação Escolar Rural, com a mobilização dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas. Nasceu da combinação das lutas pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perderem suas escolas, suas identidades e seus territórios. A Educação do Campo, dessa forma, é uma crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico fosse colado às suas realidades, ou seja, a partir de relações sociais concretas, da vida acontecendo em sua necessária complexidade. (Caldart, 2008) Dessa forma, ela reafirma e revigora uma concepção de educação popular, crítica e emancipatória.

É desse tempo e desse lugar que dialogamos com a questão proposta por Vincent et al. (2001), é desse campo que dialogamos com o trabalho do docente, mais do que nunca sob fogo cruzado. O que diz a forma escolar para os docentes que, trabalhando com

sujeitos historicamente subalternizados, não se adaptam muito menos se conformam com essa condição?

A forma escolar hegemônica surge como uma demanda do capitalismo e do sistema de produção fabril (Vicent et al., 2001; Enguita, 1989), cumprindo o papel de formar a mercadoria força de trabalho (Enguita, 1993), no entanto, as transformações do sistema produtivo têm provocado mudanças significativas na concepção de escola e da própria ação docente (Geraldi, 2015). Mais do que isso, ao longo desse processo, o capital se apropriou do Estado e deixou ao encargo deste os “custos” com a estrutura educacional para as classes populares, porém, quando essa mão de obra se torna menos necessária e a própria educação se converte em mercadoria, constrói novos formatos de “investimento” em educação, de forma que seja ainda mais facilitada a transferência dos recursos públicos à iniciativa privada, transformando o que deveria ser direito em mercadoria. (Freitas, 2018)

Para refletir sobre as questões apresentadas na introdução, o texto está estruturado nos seguintes tópicos: a formação sócio-histórica da escola e do trabalho docente; disputas educacionais: currículo e formação de professores; e outra possibilidade de escola. No primeiro momento apresentaremos uma análise sócio-histórica do papel da escola na sociedade capitalista e as mudanças provocadas no trabalho docente, na sequência os seus principais impactos nas políticas públicas educacionais e seus efeitos na organização do trabalho e, por último, as possibilidades de construção de uma nova escola, pensada a partir das concepções trazidas pela Educação do Campo e da formação necessária aos(as) educadores(as).

A formação sócio-histórica da escola e do trabalho docente

A forma escolar atual surge da necessidade das sociedades modernas de domesticar corpos e mentes úteis à então nova forma de trabalho, hegemônica pela lógica fabril, pelo início do processo de urbanização e pela linguagem escrita como forma de expressão das relações de poder. A divisão social do trabalho provocava a cisão

dos tempos de viver, fazer e aprender. As aprendizagens dos ofícios nas oficinas ou campo, do aprender “por-ver-fazer” ou “por-ouvir-dizer”, que eram as formas de apropriação do mundo do trabalho pelas camadas populares, não davam mais conta das demandas de socialização/transmissão de saberes exigidos pelo trabalho fabril. Por outro lado, também era importante que o tempo de crianças e adolescentes pudesse ser ocupado com instituições que os disciplinassem e os tornassem dóceis ao processo de intensa exploração. (Vincent et al., 2001; Enguita, 1989)

Essa ruptura entre os tempos do viver e do fazer, bem como o surgimento de campos específicos do conhecimento, exigia, por sua vez, que o processo de socialização de determinados conhecimentos fosse dissociado de outras práticas sociais (tais como as familiares, as laborativas, as militares, as religiosas, etc.), se sustentando pela organização de conhecimentos objetivados, curricularizados e pelo surgimento de uma concepção da socialização desses conhecimentos mediante métodos próprios.

Enquanto nas escolas de Sócrates e Platão a relação se dava entre “um sujeito pensa com outros sujeitos, não como alunos, mas como discípulos (...) Não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia. Ensina-se filosofia porque se era filósofo”, portanto, “havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores”. (Geraldi, 2015, p.82-83)

A educação como processo de “produção da mercadoria força de trabalho” (Enguita, 1993) é parte do sistema “sociometabólico do capital” (Mészáros, 2011), cumprindo importante papel na disputa pela hegemonia. Luiz Carlos de Freitas (2018), ao analisar “O neotecnicismo e a formação do educador”, destaca que “o aparecimento de novas formas de organização do trabalho” exige um “novo estilo de trabalhador”, essa tem sido uma recorrência no capitalismo. Já nos ensinava Marx que “a transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais”. (Marx e Engels, 2008, p.15) As dinâmicas do mundo da produção material da vida se reproduzem em suas lógicas e em

suas contradições também na produção e reprodução da formação da força de trabalho.

Com as relações sociais provocadas pela organização da produção do capitalismo e o advento da escola de massas, a profissão de professor surge da divisão entre produção e transmissão de conhecimentos. Portanto, é necessário alguém dedicado exclusivamente a assumir o “trabalho de ensinar”. Em 1620, ao escrever *Didática Magna*, João Comênio já comparava o trabalho de um professor com o de um “organista, que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la”. Tal como o organista é capaz de ler e executar uma partitura, o(a) professor(a) deve ser capaz de

comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirar da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio), assim, para exercer sua função, tudo lhe é dado nas mãos: o quê e o como ensinar (...). Como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros. É necessária uma contínua atualização para estar sabendo o que se produz de novo que, para se tornar objeto de ensino, passará pelo processo de sua transformação em conteúdo de ensino. (Geraldi, 2015, p.85)

A identidade social do professor é, portanto, constituída como aquele que sabe o saber produzido por outros e que sabe as técnicas para transmiti-lo. Segundo Geraldi (2015), entre o século XVII e o início do XX, ainda que com várias mudanças, cabia “à escola e aos professores (...) organizar e seriar um conjunto de conhecimentos que a tradição, e depois a ortodoxia escolar, considerou e considera essenciais à formação dos sujeitos sociais”. (Geraldi, 2015, p.86) Entretanto, com a ruptura cada vez maior entre a produção do conhecimento científico e a curricularização, consolida-se a alienação do trabalho docente nas sociedades capitalistas.

Assim, as universidades, criadas e controladas por uma elite que mantém fortes laços com o capital e frequentada funda-

mentalmente por homens brancos e ricos, assumem um lugar de protagonismo enquanto produtoras de conhecimentos. Já as escolas, distribuídas preferencialmente em áreas urbanas periféricas, geridas em sua maioria por mulheres, atendendo aos filhos e filhas da classe trabalhadora, com recursos escassos, tornam-se o lugar em que tais conhecimentos devem ser transmitidos aos estudantes.

No entorno dessa perversa lógica dual que separa universidade e escola, surge o primeiro espaço privilegiado de construção e manutenção de uma hegemonia de classe, raça e gênero a partir da legitimidade que o espaço acadêmico confere às construções teóricas e ideológicas ali realizadas. Tais construções são, num segundo momento, convertidas e adaptadas para se transformarem em conteúdos de cursos de formação de professores, num processo de ruptura e alienação, enquanto na escola esses conhecimentos chegam desvinculados de seus interesses econômicos-sociais-científicos de classe, metamorfoseados em saberes supostamente universais, que os professores devem repassar aos estudantes. Vem dessa cisão o interesse de adequação dos cursos de licenciatura com o currículo da escola básica, para que esta não se desvie da função que lhe foi atribuída originalmente, qual seja, a de docilizar os corpos e as mentes das classes subalternas para a exploração, com o mínimo de conhecimentos adequados ao mundo da produção.

Porém, no início do século XXI a identidade do(a) professor(a) não é mais aquele(a) que sabe o saber produzido por outros, mas “aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. O conhecimento não é mais centralmente mediado pela transmissão do professor, “mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz”. Se antes era do professor a responsabilidade pela transformação do conhecimento em conteúdo de ensino, agora é dos autores dos materiais didáticos, cabendo ao professor o “controle da turma”, conferir as respostas e “chamar atenção dos desvios comportamentais”. (Gerald, 2015)

O tecnicismo, inspirado pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e sob os auspícios do paradigma da neutralidade científica, advoga em favor de uma pedagogia tecnicista, a partir da qual o processo define, a priori, o que e quando profes-

sores e alunos devem fazer aquilo que foi determinado. (Saviani, 2012) Não obstante, para esse modelo parece inclusive ser parte da estratégia do capital a possibilidade de substituição dos professores por *softwares* de controle de disciplina e transmissão de conteúdo, até como forma de “programar” os estudantes para saber cumprir sua função social subalternizada e precarizada.

Ao tratarmos das alterações no trabalho docente, ressaltamos a necessidade de que seja considerado o processo desigual e combinado do desenvolvimento da nossa sociedade. Essas mudanças não ocorrem de forma igual ou síncrona em todos os lugares ou para todos os setores sociais. (Coggiola, 2004) A ampliação da oferta de escolarização, seja por demanda do capital, seja pela ampliação de forças políticas que reconhecem o direito de trabalhadores(as) ao conhecimento escolar, implica de forma desigual na educação ofertada e seus impactos no trabalho docente. O professor Miguel Arroyo (2019) alega que a educação de trabalhadores(as), camponesas, indígenas, negros(as) é um direito negado (ou um não direito), o qual só se consegue na medida em que esses setores ganham força política. Portanto, a regra é o não reconhecimento desse direito. Logo, se são mais precários os processos de escolarização desses setores, mais precárias também são as condições de trabalho, formação, remuneração dos docentes que atendem essas populações.

Ainda, e cada vez mais, são recorrentes condições absolutamente precárias de trabalho, seja pela carga horária exaustiva com trabalho em mais de uma escola e recorrentes “tarefas para casa”; pelo tempo gasto em deslocamentos tanto no meio urbano quanto no rural; ou pela remuneração precária. Em muitas escolas, especialmente em contextos rurais, ainda se observa, segundo dados elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais (2019) a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2019, que há no território nacional 77.875 escolas funcionando com turmas multisseriadas e/ou multietapas, cuja organização pedagógica seriada obriga o retrabalho docente, além de funcionarem com um único docente desenvolvendo várias atribuições. Da mesma forma, observa-se que muitos(as) professores(as) ainda atuam em contextos fortemente suscetíveis à violência física e emocional, seja nas áreas urbanas, muitas

controladas por milícias e outras formas de organização criminosas; seja nas áreas rurais, controladas por relações coronelísticas de poder; seja, ainda, em meio a espaços escolares suscetíveis à pressão de setores sociais reacionários, tais como o Escola Sem Partido (ESP), o Movimento Brasil Livre (MBL), entre outros.

Disputas educacionais: currículo e formação de professores

As disputas educacionais em torno do currículo escolar e da formação de professores(as) se dão em um contexto de significativas mudanças no mundo da produção. Observamos a ampliação da violência contra os povos do sul, novas feições do fascismo e radicalização de pautas racistas, machistas e xenofóbicas. De alguma forma, parece que os governos progressistas-reformistas do início deste século chegaram a um limite que, se por um lado tornou visível as fragilidades desses governos e a própria impossibilidade de reformar o sistema capitalista, por outro trouxe à tona a face mais sincera e cruel do capital, que em nome dos privilégios de poucos nega os direitos e a própria humanidade da maioria.

Dessa forma, a relação entre educação e produção vem sendo também disputada em políticas educacionais que regulam, controlam e avaliam a ação docente nas escolas, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reduz a educação ao ensino de conteúdos, competências e habilidades técnicas, incorporando ao texto legal atitudes tais como “flexibilidade, resiliência e determinação” esperadas de trabalhadores(as) pelas novas demandas do sistema produtivo de mercadorias. Fazendo uma análise do contexto das políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, José Carlos Libâneo (2012) aborda o agravamento do dualismo da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres, destacando a conotação instrumental da aprendizagem, reduzindo “conhecimentos essenciais” a “saberes mínimos” para a inserção subalterna dos trabalhadores no modo de produção capitalista. Os movimentos propostos nas mais recentes “reformas” do sistema educacional brasileiro, tais como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e a BNCC, podem ser interpretados como a cristalização dessa nova onda de precarização do trabalho e, especialmente, do(a) trabalhador(a) e de seus meios de vida.

Como o capital exige uma parcela de força de trabalho cada vez mais qualificada tecnicamente e docilmente subserviente à ordem social, o prescrito na BNCC e em outras políticas, em consonância com outras ações sociais (das quais a mais radicalizada é o movimento ESP), tem como principal bandeira o reducionismo curricular, que pretende destituir trabalhadores(as) de conhecimentos capazes de fortalecer e tornar coerente sua crítica e sua capacidade de transformar a realidade que os colocam em situação de exploração e opressão. Com o avanço da agenda conservadora, o debate educacional se reverteu para pautas tais como: proibir ou não o estudo e o respeito à diversidade de gênero na escola; controlar moral e politicamente a ação do professor; atacar o legado teórico e prático de Paulo Freire; entre outras ações contraofensivas de setores mais reacionários que objetivam destituir da educação e da escola a capacidade de desenvolver uma formação autônoma e crítica.

É nesse contexto, sob o violento ataque às conquistas e o desmonte do Estado de direitos, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 2/2019¹, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Sobre esse documento várias entidades educacionais emitiram uma nota em defesa da Resolução nº 2/2015², com as seguintes considerações:

A versão (...) apresenta proposições que destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 26/11/2020.

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 26/11/2020.

instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados, retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução CNE/CP 02/2015. (Nota das Entidades Nacionais em Defesa da Resolução nº 2/2015, 2019, s/p)

Ao fazerem essa crítica, as entidades ressaltam que a Resolução nº 2/2019 retrocede em importantes conquistas em relação à de 2015, especialmente no que se refere à formação de professores(as) capazes de compreender diferentes aspectos da realidade educacional. Explicitam que a BNC nº 2/2015 foi resultado de um amplo debate e expressava “uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica e emancipadora”, ao passo que a resolução de 2019 baseia-se numa concepção tecnicista, visando “instruir” os futuros profissionais para “reproduzir” a BNCC nas escolas e reduzindo a formação teórico-prática ao praticismo de técnicas de ensino. Também retira das universidades o lócus prioritário de formação de professores e institui “proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor”. (Nota das Entidades Nacionais em Defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015, 2019, s/p)

Na trama do controle das ações pelas políticas educacionais, além da prescrição curricular limitadora dos conhecimentos e da formação humana, bem como de sua articulação com políticas reducionistas de formação de professores(as), estabelecem, ainda, políticas de controle e avaliação que subordinam o processo educativo e os professores(as) a pareceres externos. Fecha-se um ciclo com a prescrição do que se ensinar, com a formação de como se ensinar e, por fim, com um sistema de avaliação que aprisiona o professor a seguir o prescrito.

Consolidam-se, assim, as condições para implementar o que o professor Luiz Carlos de Freitas chama de “Reforma Empresarial da Educação”. Assim, à medida que o modelo empresarial passa a ser o modelo de sociedade, todas as instituições, incluindo as escolares, seguem essa lógica. Segundo esse autor,

o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa. (Freitas, 2018, p.49)

No campo educacional isso ocorre de maneira direta pela modalidade de privatização por *vouchers* (dinheiro passado diretamente aos pais) ou por mecanismos intermediários, como a terceirização de escolas à iniciativa privada, lucrativa ou não. No Brasil, o processo de mercantilização do ensino fica evidenciado na formação dos oligopólios (grandes empresas privadas que controlam a maioria da oferta educacional) que transformam cada vez mais a educação em produto a ser comercializado no mercado capitalista. (Chaves, 2010)

Além desses aspectos, a educação pública brasileira sofre constantes ataques: congelamento dos investimentos na área, projeto de lei que ameaça a transferência da gestão das universidades para organizações privadas (FUTURE-SE), militarização das escolas, campanhas difamatórias contra os professores e, em níveis nacional, estaduais e municipais, a proposição de projetos de lei denominados “Escolas sem Partido”, ou melhor, “Lei da Mordaca”, que visam retirar a autonomia dos docentes e a liberdade de ensino.

Freitas sistematiza esse processo considerando que ao

controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional

da formação de professores; e b) o controle da própria organização da instrução por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências. (Freitas, 2018, p.104)

Nesses tempos de avanços nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e para treinar trabalhadores com competências técnicas para o trabalho e dóceis para as regras, o esperado do professor é que saiba manusear ferramentas de comunicação remota e consiga ter boa atuação frente às câmeras. Não é casual que, em propaganda de alguns “cursinhos” preparatórios para exames de avaliação e concursos, os professores tornem-se apresentadores de conteúdos, com técnicas de memorização para treinar estudantes para os exames de avaliação externa. Também cresce o número de *youtubers* ou *influencers* digitais que são comparados com professores, ao mesmo tempo em que professores buscam se consolidar por meio desses canais.

Cria-se, assim, um “novo” modelo educacional, considerado moderno pelo uso de ferramentas digitais e ambientes virtuais de ensino, mas que, em sua essência, reproduz técnicas importadas das casernas das forças armadas para “adestrar” suas tropas e atualiza ferramentas de comunicação de massa e técnicas de controle da população muito próximas àquelas utilizadas por governos totalitários. Nesses termos, o “novo modelo educacional” se propõe eficiente para adestrar estudantes para responder aos “testes” periódicos que avaliam o sistema educacional e, futuramente, já como trabalhadores, a executar tarefas que importem ao capital, subsumindo sua reflexividade a algoritmos cuidadosamente criados para acreditarem que realmente ainda são capazes de pensar. Nesse modelo, o professor, caso não adestrado, além de dispensável, torna-se perigoso, daí as propostas que, em última instância, transformam também as licenciaturas em espaços acadêmicos privilegiados de adestramento.

Torna-se, então, o sistema educacional escolar “dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como

se ensina”, reflete na ação docente como “hegemonização como teoria pedagógica”, que importa “aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não”. (Freitas, 2018, p.105) Nesse sentido, dando suporte aos grandes aglomerados empresariais da educação.

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem. (...) O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho. (Freitas, 2018, p.105-108)

Nesse período, vivenciamos a pandemia de Covid-19, vírus que já fez mais de um milhão de vítimas no mundo, com destaque para o Brasil, segundo país em número de mortes no momento da escrita deste artigo, em grande medida por força da atitude errática de um governo de extrema direita, o qual optou por adotar uma perspectiva negacionista e anticientífica diante da crise e que se demonstrou mais preocupado em atender aos interesses do capital do que com a saúde e a vida da população.

Nesse cenário, o isolamento social foi apontado por especialistas em saúde como a medida mais eficaz para a contenção da

pandemia. Em vários países, institutos educacionais suspenderam atividades, retomando-as em seguida num “novo” modelo educacional, denominado ensino remoto emergencial. Nesse contexto, grandes conglomerados empresariais da educação e da comunicação identificaram uma excelente oportunidade de mercado, intensificando a utilização das tecnologias digitais nos processos educacionais, adentrando com força no sistema público e precarizando ainda mais o trabalho docente e a formação dos estudantes. Com o trabalho de ambos se tornando remoto, sem mínimas condições estruturais de acesso e mesmo de estudo, enquanto os(as) professores(as) alternam seus tempos entre as aulas, o atendimento dos estudantes em redes sociais e os cuidados da casa, os alunos se desesperam para conseguir pontos de acesso à internet. Além disso, estes são obrigados a se deslocar até as escolas para buscar materiais didáticos, colocando sua vida e a dos docentes em risco, e, ao mesmo tempo, a estudar sem qualquer suporte pedagógico.

No entanto, conforme já destacado, esse processo de ampliação da precariedade do trabalho docente e da formação dos estudantes não foi criado pela pandemia e tampouco implementado apenas para conviver temporariamente com o isolamento. Pelo contrário, já havia um planejamento para a implementação desse “novo” projeto educacional coordenado pelo capital e mediado pelas tecnologias digitais, que apenas foi acelerado pela pandemia, constituindo o modelo remoto emergencial um espaço privilegiado de experimentação desse “novo” modelo educacional que, ao que tudo indica, sem resistências, deixará no pós-pandemia de ser emergencial para se tornar hegemônico.

Outra educação, outra escola

Historicamente, grande parcela da população brasileira ficou excluída dos processos formais de educação. Outro aspecto notável, apresentado anteriormente, é que os processos educacionais muitas vezes foram/são guiados pelo capital, beneficiando poucos em detrimento de muitos. Nesse cenário, a educação dos sujeitos do campo foi guiada no sentido de perpetuar a ideia do campo como

espaço de produção de renda e mercadorias e como lugar de atraso e pobreza em relação aos centros urbanos.

Segundo Bernardo Fernandes e Mônica Molina (2004), a Educação do Campo deve ser pensada a partir do conceito de território entendido para além do espaço geográfico, como espaço político, de ação e poder, onde ocorrem todas as relações sociais. Desse modo, a Educação do Campo se difere da Educação Escolar Rural da seguinte maneira:

Enquanto a *Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo*, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (...). *A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos” humanos.* (Fernandes e Molina, 2004, p.37-38, grifos nossos)

A Educação do Campo forjada pela práxis (luta e teorização) dos movimentos sociais do campo (em contraposição à forma escolar fabril *urbanocêntrica* sob interesse do capital), mais do que garantir aos sujeitos do campo o direito à educação escolar em seu território de origem ou de ocupação provisória e que considere nos estudos mais do que o contexto de inserção social e os saberes dos sujeitos do campo, exige uma formação emancipatória, que consiste em “romper a relação contraditória entre o trabalho alienado e a propriedade privada dos meios de produção e de subsistência”. (Ribeiro, 2012, p.304) Dessa forma,

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões

do ser humano. (...) Educação do Campo parte do princípio da educação como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a formação de mão de obra para o mercado. (Molina, 2019, p.257)

A política de formação de educadores do campo se conforma na concepção de Educação do Campo. Segundo Arroyo (2012a), para a formação de educadores do campo é necessário: superar um protótipo único de docente-educador, não cedendo a diretrizes unificadoras, muitas vezes encontradas nos espaços universitários, pois somente assim será construída uma educação que respeite as especificidades do campo e será construído um novo projeto de campo; considerar os movimentos do campo como sujeitos de políticas de formação; incorporar nos cursos a formação acumulada pelos movimentos sociais, o que leva para espaços formais de educação a riqueza de práticas e concepções aprendidas na dinâmica política em que esses sujeitos estão inseridos; reconhecer na defesa da formação específica de educadores do campo uma política afirmativa de educação. Assim,

essa riqueza de conhecimentos incorporados nos currículos de formação dos profissionais do campo vai construindo uma concepção plural de formação. Ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, ter militantes-educadores como estudantes traz uma concepção ampliada de formação. (Arroyo, 2012a, p.365)

O mesmo autor, na obra *Outros sujeitos: outras pedagogias*, traz a reflexão sobre a chegada de outros atores na cena social e suas contribuições para as teorias pedagógicas. Esses novos sujeitos (indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, agricultores e pecuaristas familiares, entre outros), anteriormente excluídos do meio acadêmico, são atores principais nos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Também afirma que Paulo Freire sempre construiu sua reflexão e prática educativa atento aos novos sujeitos

sociais, políticos, trabalhadores e camponeses, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da América Latina e da África. Segundo ele, Freire não inventa metodologias para educar camponeses e trabalhadores adultos, mas capta esses sujeitos “oprimidos” como autores de sua própria educação, construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. (Arroyo, 2012b)

Portanto, para a concepção da Educação do Campo, o domínio sólido dos saberes científicos é fundamental, mas entendemos que eles devem ser postos em diálogos com outras formas de validação e expressão desses saberes, pois deixam de se constituir apenas enquanto instrumentos necessários à prática profissional para adquirir um papel de transformadores da realidade. Dá-se, assim, outro sentido ao processo pedagógico, que deixa de se preocupar somente com os conteúdos disciplinares específicos para dedicar-se à formação de construtores do futuro.

Nesses termos e concebendo a escola em sua dimensão emancipatória, transformadora e mesmo revolucionária, não há qualquer possibilidade de cogitar a obsolescência ou dispensabilidade do trabalho docente no processo educativo. Muito pelo contrário, essas são figuras centrais na formação e na disputa pelo futuro, pois é através da escola que irão construir, ao lado dos estudantes, como professores militantes, a sociedade desejada. Dessa forma, mais do que disputar as escolas, precisamos disputar também a própria formação de professores junto aos governos, universidades e cursos de licenciaturas.

Para dar consequência à formação de intelectuais orgânicos (Gramsci, 1968) que exerçam a função social de professor, os cursos de Educação do Campo têm como princípio pedagógico uma concepção de formação que busca reafirmar o vínculo permanente com movimentos sociais, territórios e comunidades, entendendo as vivências, o pertencimento e as relações comunitárias territoriais como parte importante do processo formativo, que se consolida na pedagogia da alternância dos tempos, espaços e sujeitos educativos. Como resultado, pretende o projeto pedagógico da Educação do Campo que o trabalho e as ações sociais coletivas sejam igualmente compreendidos como educativos, de forma que os(as)

educadores(as) formados(as) nos cursos de Educação do Campo possam compreender e estimular o trabalho coletivo na educação básica, de forma a superar a divisão social do trabalho e ter a compreensão da totalidade da organização escolar: gestão coletiva da escola e da formação integral. (Freitas, 2019)

Os esforços dos percursos formativos dos cursos de Educação do Campo, considerando o caráter sócio-histórico da formação, buscam reafirmar educadores(as) como estudiosos do processo educativo, comprometidos ética e politicamente com a escola e a educação públicas, com a transformação da escola tornando-a espaço de apropriação de conhecimento científico, da consciência crítica e do saber gestor pelas classes populares. Ao mesmo tempo, busca-se uma sólida formação científica com atitude investigativa diante do real, identificando os problemas a partir da crítica da educação atual em suas relações com a sociedade e com o trabalho. Compreende-se, portanto, a necessidade de uma formação ampla e integral com incentivo à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, bem como a participação em eventos e nas entidades científicas e acadêmicas. (Freitas, 2019)

Reconhece-se, logicamente, que ainda existe uma significativa diferença entre esse projeto político pedagógico de formação da Educação do Campo e a realidade das lutas sociais, das escolas do campo e das próprias licenciaturas em Educação do Campo, o que está relacionado também às contradições existentes entre o contexto capitalista atual e o projeto de sociedade que alicerça a Educação do Campo. Assim, considerando a estrutura social dada e a organização social desejada, busca-se na atuação presente dos educadores construir os caminhos para que a síntese desse movimento resulte numa sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Da mesma forma, para pensar a escola como espaço emancipatório é necessário deixar de pensar/agir no futuro do pretérito (poderíamos) e passar a fazer isso no futuro do presente (podemos). Mas, para projetar o futuro é necessário conhecer o passado, não como amarra, mas como experiência/saber, e aí entra o papel fundamental do professor militante, o qual tem o desafio de compartilhar a experiência histórica (conhecimento) da qual precisam os estudantes para projetar o futuro, mas sem tornar-lhes refém

deste passado consolidado, preservando sua liberdade para a construção não de um futuro que poderia ter sido, mas de um projeto de sociedade que se está constituindo.

Por isso, não basta lutar apenas pela escola, mas por um projeto de educação emancipatória que tem na escola e nos professores um espaço privilegiado de atuação. Essa educação de que se fala precisa ser construída numa dimensão omnilateral da formação humana, sem ignorar, obviamente, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, mas tratando-as como suporte pedagógico e sempre orientadas por um(a) professor(a), condição *sine qua non* para a viabilidade do processo de educativo.

Esse processo de disputa pela educação e pela escola pública passa também pela disputa pela concepção de educação e pelas escolas em suas comunidades. As escolas precisam estar em constante processo de diálogo, compromisso e construção conjunta com as comunidades, responder a suas demandas e tornar-se efetivamente parte, pois são as comunidades que justificam e dão sentido a sua existência. Nesse ponto, mais uma vez é com os(as) professores(as), que compartilham o cotidiano dos estudantes e da própria comunidade, a quem cabe propor esse processo constante de interação e articulação, pensando e construindo suas perspectivas pedagógicas em consonância com a realidade em que estão inseridas as escolas.

Considerações finais

As questões que se colocam são: que escola queremos? Qual o papel dos professores nessa escola? Voltamos, assim, à relação sociometabólica do capital com a educação necessária à contemporaneidade. A mercantilização da natureza e das relações sociais transforma também os serviços em mercadorias e a presunção do lucro como prioridade. O capital se apropria do Estado e dos serviços públicos, portanto, vivemos um tempo em que a própria educação pública está ameaçada.

Talvez, para esse modelo de escola o(a) professor(a) seja mais uma categoria que esteja entrando em extinção, ou mudando radicalmente seu jeito de trabalhar, tal como aconteceu com bancários

e outras tantas. Para seguir a lógica reducionista da transmissão de um conhecimento técnico reduzido não se precisa mais de “professores humanos”, há algoritmos da inteligência artificial que podem ser mais eficientes.

Entretanto, a falsa ideia de que o avanço das tecnologias digitais e das comunicações tornaria a escola e os(as) professores(as) desnecessários(as) à educação surge como categoria ideológica e objeto de desejo do capital, que teme a força dessa categoria social, trabalhando diuturnamente para precarizar, desvalorizar e mesmo destruir sua atuação, seja com denúncias cotidianas infundadas, seja pelo não reconhecimento e valorização de seu trabalho.

Da mesma forma, desconstroem a escola e o papel dos docentes em seus projetos educacionais, que reduzem a escola ao papel de transmitir conhecimentos e os(as) professores(as) ao de ferramenta para isso, perspectiva essa que, efetivamente, tornaria desnecessários os(as) professores(as). Nessa absurda utopia capitalista, bastariam alguns programadores para orientar os pais no ensino doméstico (*homeschooling*) para crianças menores e os próprios jovens para “aprenderem” sozinhos com ferramentas digitais. Na prática, um mecanismo de adestramento das novas gerações, transformadas em zumbis de algoritmos, num admirável mundo novo que se aproxima da brilhante construção de Aldous Huxley (1932).

Assim, ao se questionar e criticar um modelo educacional e as próprias escolas que de alguma forma são/estão alinhadas ao capital, não se cogita, em hipótese alguma, abrir mão dessa escola, mas sim colocá-la em disputa, pois constitui-se, sem sombra de dúvidas, em um dos espaços de disputa de hegemonia e formação social para outra sociedade. Historicamente, as mudanças tendem a acontecer nas sociedades de maneira intergeracional, dessa forma, se a escola é um espaço privilegiado de formação, disputar a escola é também agir no presente e disputar o futuro

As sociedades têm se transformado em ritmo e velocidade cada vez mais intensos, certamente os processos educacionais e o formato das escolas serão alterados. No entanto, para que se possa participar dessa construção do futuro, precisamos disputar o presente, trazer à baila a pauta de uma educação omnilateral

emancipatória, garantir que a educação permaneça pública e laica e ser intransigentes na defesa da liberdade de cátedra dos professores em todos os níveis, pois são esses os pilares fundamentais para garantir uma educação democrática e libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012a, p.361-367.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012b.

_____. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo? In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (Orgs.) *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.79-99.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16/10/2020.

_____. BNCC. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16/10/2020.

_____. Future-se. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-236403674>>. Acesso em: 16/10/2020.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. *Educação do Campo: campo, políticas públicas e educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008, p.67-86.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios. In: *Educação e Sociedade*, v.31, n.111, jun. 2010, p.481-500. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19/10/2020.

COGGIOLA, O. Trotski e a lei do desenvolvimento desigual e combinado. In: *Novos Rumos*, ano 19, n.42, 2004, p.4-23.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, B. M. e MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. et al. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p.53-91.

FREITAS, H. C. L. Posfácio. Resistências e desafios na formação continuada dos educadores. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (Orgs.) *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.401-413.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. Rio de Janeiro: Globo, 1932.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Número de turmas, etapas e modalidades de ensino por segmento (turmas multisseriadas e multietapas). Brasil, 2019. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/turmas>>. Acesso em: 6/12/2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: *Educação e Pesquisa*, v.38, n.1, mar. 2012, p.13-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19/10/2020.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZURANA, J.; DIAS, J.; e LAUREANO, L. *Povos e comunidades tradicionais do Pampa*. Porto Alegre: FLD, 2016.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores In: _____. e MARTINS, M. F. A. (Orgs.) *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.195-218.

NOTA DAS ENTIDADES NACIONAIS EM DEFESA DA RESOLUÇÃO Nº 2/2015. Contra a descaracterização da formação de professores.

2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/imagens/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf>. Acesso em: 16/10/2020.

RIBEIRO, M. Emancipação *versus* cidadania. In: CALDART, R. et al. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: EPS-JV/Expressão Popular, 2012, p.301-306.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

VINCENT, G. et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, n.33, jun. 2001, p.7-47.

Formação continuada de educadores(as) das escolas do campo do Estado do Rio de Janeiro

Marília Campos*

Rosilda Benácchio**

As ações de formação na Educação do Campo

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi o primeiro espaço de Ensino Superior público no Estado do Rio de Janeiro ocupado pelos movimentos sociais do campo através da implementação de um curso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), situado dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com sessenta vagas para assentados de áreas de Reforma Agrária do Norte Fluminense, Médio Paraíba, Baixada Fluminense, São Paulo e Espírito Santo, construído em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Rede de Educação Cidadã (Recid), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag-RJ). Além disso, a UFRRJ ofereceu, como contrapartida, dez vagas para povos tradicionais (indígenas, quilombolas, caiçaras) demandadas pelo Fórum das Comunidades Tradicionais (FCT) (Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba), pela Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Rio de Janeiro (Acquilerj) e pela Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), bem como pelos mo-

* Professora associada I do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: marilia.campos@yahoo.com.br.

** Professora associada I do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: rosildabenacchio@gmail.com.

vimentos de ocupação urbana (Ocupação Quilombo das Guerreiras – Rio de Janeiro). Uma das especificidades que marcam o contexto da Educação do Campo no estado é a invisibilidade das áreas rurais, acarretando uma grande dificuldade para toda a luta em torno da defesa da agricultura camponesa, da agroecologia e da Educação do Campo – temas que os gestores públicos tratam como inexistentes.

Assim, a licenciatura em Educação do Campo (LEC/Pronera) começou a ser construída com os movimentos sociais e diversas instâncias da UFRRJ durante o primeiro semestre de 2010. Após o acesso especial de estudantes a partir dos movimentos sociais, o curso de 3.540h iniciou suas atividades em setembro de 2010, sendo concluído em setembro de 2013 com 52 licenciados em duas habilitações: Ciências Sociais e Humanidades e Agroecologia e Segurança Alimentar. O curso funcionou pela Pedagogia da Alternância, de forma que os estudantes ficavam dois terços do semestre em Tempo Escola, na universidade, e um terço do semestre em Tempo Comunidade, quando migravam para suas localidades de origem para realizar atividades diversas de pesquisa e extensão com orientação dos professores. Na organicidade da Alternância, os educandos da LEC/Pronera se “territorializavam” da seguinte forma¹:

REGIONAL	LOCALIDADES
Metropolitana	“Assentamentos” de Campo Alegre, Terra Prometida, Marapicu, São Bernardino (Nova Iguaçu, Caxias e Queimados); Assentamento Cachoeira Grande (Magé); Japeri; Ocupação urbana Quilombo das Guerreiras (centro do Rio de Janeiro)
Norte Fluminense e Espírito Santo	Assentamento Zumbi dos Palmares (Campos dos Goytacazes); Assentamento Celso Daniel (Macaé); Assentamento Cantagalo (Rio das Ostras); Assentamento Cambucaes (Silva Jardim); Assentamento 13 de Maio (Espírito Santo)
Sul Fluminense	Quilombo Santa Rita do Bracuí (Angra dos Reis); Aldeia Sapukay (Angra dos Reis); Comunidade caiçara da Praia do Sono (Paraty)
Médio Paraíba	Assentamento Roseli Nunes (Piraí); Volta Redonda; Quatis
São Paulo	Assentamento Pirituba (Vale do Ribeira)

¹ Essa divisão/territorialização corresponde às áreas de onde vinham os estudantes e para onde iam os professores durante os períodos de Tempo Comunidade no exercício da Pedagogia da Alternância.

Ao longo da implementação da LEC/Pronera (2010-2013), em função da Pedagogia da Alternância, durante o Tempo Comunidade, os estudantes retornavam aos seus territórios de origem e os(as) educadores(as) iam conhecer esses territórios, acompanhar suas pesquisas e atividades de extensão. Em razão do desconhecimento generalizado por parte dos gestores públicos das escolas do campo, dos municípios e do estado, a presença de sujeitos da LEC em todos esses territórios foi de extrema importância, dando grande capilaridade ao debate da Educação do Campo. Foram realizados inúmeros trabalhos pedagógicos sob a forma de pesquisa e extensão em escolas do campo, em redes municipais de ensino e em comunidades diversas, quer de áreas de Reforma Agrária, quer em áreas de ocupação de povos tradicionais, ou mesmo de ocupações urbanas. Vários desses trabalhos foram registrados nas monografias escritas pelos licenciandos².

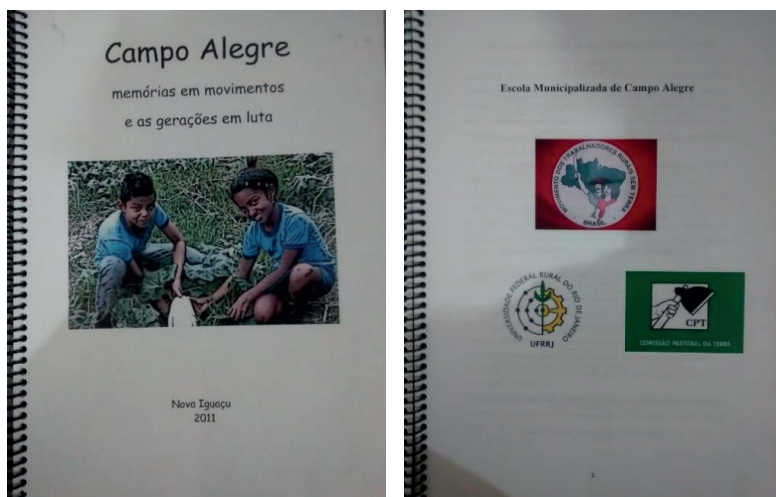
No âmbito da Baixada Fluminense, por exemplo, ao longo de 2011, em um ano de formação continuada com a Escola Municipal Campo Alegre – situada na área de mesmo nome ocupada em 1984 –, a LEC/UFRRJ, em parceria com os movimentos sociais do campo e a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, contando com a atuação de quatro estudantes da LEC moradores do assentamento e estagiários na escola, atuou construindo um livro didático em que se recuperava com estudantes, professores, agricultores e moradores locais as memórias do processo de ocupação, trabalhando-as junto com elementos da agroecologia como conteúdo didático. A história remonta a experiência da escola comunitária na época do acampamento em 1984, na qual uma estudante nossa foi educadora voluntária, em função de sua participação na Igreja Católica e do apoio que Dom Adriano Hipólito deu às famílias que ocuparam a localidade. Essas e outras questões foram trabalhadas na formação continuada que realizamos na escola e no livro didático fruto dessa experiência.

² A sistematização da LEC/Pronera se deu de forma bastante precária, assim como também havia ocorrido com sua implementação em termos de infraestrutura material e humana, de ausência de acompanhamento por parte do Incra/RJ e da própria participação dos movimentos sociais na CPP. O registro do percurso da LEC/Pronera na UFRRJ encontra-se hoje em dois livros (Perruso e Lobo, 2014), muito aquém das cinco publicações previstas, dos diversos Trabalhos Integrados que foram produzidos ao longo do curso e das monografias apresentadas ao final do curso.

Imagem 1: Acampamento em Campo Alegre, Queimados/Nova Iguaçu (1983). Experiência da Escola Comunitária Limberg. Fonte: Acervo pessoal.



Imagens 2: Livro didático construído em 2011 na EM Campo Alegre, Nova Iguaçu. Formação continuada de educadores (MST, CPT e LEC/Proneira). Fonte: Acervo pessoal.



Portanto, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a implantação do curso de LEC pela UFRRJ, principalmente no contexto da turma Proneira (2010-2013), gerou um processo de territorialização do debate sobre Educação do Campo, principalmente através das bases que o curso tinha nos municípios onde estavam seus educandos. No Norte Fluminense já existia um coletivo de Educação do Campo que havia realizado várias ações desde o início da década de 1990, quando ocorreu a ocupação da maior área de reforma

agrária de Campos dos Goytacazes, a Ocupação Zumbi dos Palmares, que continua atuando e que foi responsável pela implementação do Projovem Campo Saberes da Terra³ (2009) naquele município.

Ao longo dos últimos anos, foram realizadas audiências públicas na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) para visibilizar as contradições e dificuldades de implementação da Educação do Campo no estado, o desconhecimento (e muitas vezes descompromisso) dos executivos municipais e estadual, bem como de seus respectivos órgãos normativos (conselhos municipais e estadual de educação) face a essa nova modalidade da educação básica. Existe um generalizado desconhecimento e silenciamento no que diz respeito ao entendimento sobre “Educação do Campo”, “escola do campo” e “política de educação do campo”. Os gestores, em geral, referem-se às “escolas rurais” como escolas de “difícil acesso” e se furtam a reconhecê-las por conta do adicional na remuneração dos profissionais de educação dessas escolas. No caso dos municípios, a referências são as escolas multianuais (anteriormente chamadas multiseriadas).

No âmbito do Ensino Superior, os licenciados em Educação do Campo não têm um reconhecimento por parte das redes públicas de ensino: não foram garantidos concursos específicos para este profissional. Essa é uma das reivindicações que compõe a pauta do Fórum Fluminense da Educação do Campo (Fofec)⁴ desde 2013, quando o Fórum foi formado em Campos dos Goytacazes, junto com diversas outras demandas que não apresentaram grande avanço, tais como: melhoria da infraestrutura das escolas do campo; luta contra o fechamento das escolas do campo e de sua nucleação; garantia de formação inicial e continuada do profissional da Educação do Campo em sua identidade e especificidade; confecção de materiais didáticos diferenciados⁵; entre outras.

³ Programa federal voltado para a inclusão dos jovens do campo.

⁴ I Fofec, 2013, Campos dos Goytacazes; II Fofec, 2013, Paraty; III Fofec, 2014, Paraty; IV Fofec, 2015, Nova Friburgo; V Fofec, 2016, Duque de Caxias; VI Fofec, 2017, Cambuci; VII Fofec, 2018, Búzios; VIII Fofec, 2019, Santo Antônio de Pádua; IX Fofec, 2020-2021, Sul Fluminense (aguardando viabilidade sanitária). O Fórum Fluminense da Educação do Campo se organiza por cinco regionais: Norte Fluminense, Noroeste Fluminense, Serrana, Baixada Fluminense e Sul Fluminense.

⁵ Apesar de a Educação do Campo ter sido incluída no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – tal como a Coleção Girassol, por exemplo –, a necessidade de materiais didáticos construí-

As contradições foram se aprofundando na medida em que foi se produzindo uma legislação que institucionalizou os conceitos de “escola do campo” e de “Educação do Campo” como modalidade da educação básica. O primeiro documento importante foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (Resolução nº 1 CNE/CEB de 3/4/2002⁶) Este documento aprofundava alguns indicativos que já estavam no artigo 28 da LDB 9.394/96⁷, que indicava a necessária “adequação”⁸ e “adaptação”, por parte dos sistemas de ensino, na oferta da educação básica para a “população rural”: 1) dos conteúdos curriculares e metodologia face à sua realidade; 2) da flexibilização do calendário escolar; 3) da relação da escolarização com o mundo do trabalho. Nesse sentido, as Diretrizes sublinharam a importância de uma “educação contextualizada”⁹ face à(s) realidade(s) local(ais) onde a(s) escola(s) está(ão) e onde estão os educandos: ou seja, um conceito que parte das “territorializações” dos processos educativos colocados em funcionamento por uma instituição escolar a partir do “mundo vivido” de seus educandos, o que requereria, por parte dos educadores, um estudo dessa realidade. (Freire, 1987 e 1994) Esse propósito, na maior parte das vezes, não é o da instituição escolar, nem o da formação desses profissionais de educação, nem mesmo o do gestor escolar ou das redes públicas de ensino. As Diretrizes também apontaram um papel importante a ser ocupado pelos movimentos sociais na elaboração pedagógica dessa escola do campo – o que também vem sendo ignorado recorrentemente pelos gestores em todos os âmbitos da Federação. A questão da flexibilização do calendário escolar é uma política de difícil

dos pelos próprios educadores a partir de pesquisas em torno de suas realidades locais ainda se constitui como demanda e lacuna para a formação continuada. Esta tem sido nossa conclusão no bojo do trabalho de formação continuada que realizamos com as doze escolas do campo da rede municipal de Nova Iguaçu.

⁶. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 9/12/2020.

⁷. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 9/12/2020.

⁸. O problema dos conceitos de “adaptação” e “adequação” da educação para as “populações rurais” é complexo, pois pressupõe a oferta do urbano como “modelo”.

⁹. Por “educação contextualizada” queremos designar aquela educação que parte dos conteúdos vividos na realidade local dos educandos.

operacionalização nas redes de ensino. Costuma ser implementada nos municípios e estados onde as Casas Famílias Rurais e as Escolas Famílias Agrícolas se fazem presentes na realidade. E o item relacionado ao mundo do trabalho encontra-se diretamente ligado aos avanços e recuos da política da agricultura familiar e agroecológica.

Todas essas incongruências se aprofundaram ainda mais à medida que a Resolução nº 4 CNE/CEB/2010¹⁰ incluiu a Educação do Campo como modalidade da educação básica no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Decreto-Lei nº 7.352/10¹¹, que institucionalizou o Prone-ra como “política de Estado” e também a política nacional da Educação do Campo, trouxe um enunciado para conceituar “escola do campo” bastante contraditório. Escola do campo é

aquela que se encontra em área rural segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela que se encontra em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo. (Brasil, 2010b, p.1)

Se uma escola em “área urbana” pode ser enquadrada como “do campo” dependendo do público a que atenda, o próprio Decreto já respalda como “do campo” uma escola-polo fruto de um processo de nucleação de outras escolas. Pelas informações que obtivemos nas experiências de formações com professores de escolas do campo de redes municipais¹², quem diz ao IBGE quais são as “escolas rurais” são os funcionários das Secretarias Municipais de Educação, que nem sempre entendem o que significa esse procedimento ou as implicações dessa classificação. Em geral, constata-se que as Secretarias Municipais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação nem sabem o que é “Educação do Campo”, não

¹⁰. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf>. Acesso em: 9/12/2020.

¹¹. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 9/12/2020.

¹². Angra dos Reis e Nova Iguaçu, nas ações de formação continuada promovidas pela UFRRJ nos anos de 2013-2016, e UFF, 2018. No caso de Nova Iguaçu, até 2019.

sabem que se trata de uma nova “modalidade” da educação básica. (Resolução nº 4/2010 CNE/CEB)

Retomando o histórico da Educação do Campo no âmbito da UFRRJ, em 2012 inscreveu-se a proposta da LEC no edital do Programa Nacional da Educação do Campo (Procampo) para que a licenciatura pudesse ser inserida como curso regular no âmbito da UFRRJ a partir de alguns incentivos do Ministério da Educação (MEC) pelo período de três anos: 15 vagas de concurso para professor; 3 vagas para técnicos administrativos; e recurso financeiro para bolsas de estudo discentes. A UFRRJ foi contemplada, junto com 41 outras instituições federais de Ensino Superior, com cursos de LEC. No encerramento das atividades da LEC/Pronera, em 2013, já se anunciava sua implementação como curso regular na UFRRJ¹³. Além da UFRRJ, aqui no Estado Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense (UFF), *campus* Santo Antônio de Pádua, passou a abrigar um curso de LEC, também na área de Ciências Sociais e Humanidades¹⁴.

Observando as experiências dos cursos Pronera, bem como o processo de institucionalização da Educação do Campo nos ensinos básico e superior e a implementação da referida Educação do Campo como política pública pelos diversos entes da Federação, “precarização” parece ser a palavra que melhor cabe a todas essas realidades: a “Educação do Campo” como um novo nome para a “escola rural”. Esse vem sendo – desde 2010, com o surgimento da LEC/Pronera, e de 2013, com a LEC como curso regular desta universidade – o eixo problematizador das diversas ações realizadas pelo Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, criado no mesmo processo de institucionalização do curso LEC na UFRRJ, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Com a finalização da LEC/Pronera, em 2013 – acompanhada da criação da LEC como curso regular de graduação a partir

¹³. O professor Ramoffly Bicalho dos Santos foi o coordenador da LEC regular na UFRRJ (2013-2016).

¹⁴. No Estado do Rio, também ocorreu a implementação de curso do mesmo tipo pelo Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiyaert da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Isepam/Faetec), na área de Ciências da Natureza e Matemática. Foi implantado em Campos dos Goytacazes e foi marcado por grande precariedade, com diversas interdições do Ministério Público pelo fato dos estudantes (grande parte de agricultores) serem recorrentemente desrespeitados em seus direitos (ausência de bolsas, de alojamento, transporte, alimentação etc.) em função de desvio de recursos e outras irregularidades.

de Edital Procampo (2012) –, diversos trabalhos de extensão e de pesquisa realizados ao longo daqueles anos nas várias localidades, principalmente por conta do contato com as escolas do campo e com as redes públicas de ensino, impulsionaram a criação de cursos de formação continuada de professores das escolas do campo. Dessa forma, foram constituídos os seguintes cursos (todos constando 180h como extensão/aperfeiçoamento): (1) “Práticas Pedagógicas em Educação do Campo”, voltado para educadores(as) das 17 escolas do campo de Angra dos Reis; (2) “Escolas do Campo da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu: produzindo materiais didáticos a partir das suas realidades” voltado para educadores(as) das 12 escolas do campo de Nova Iguaçu; e 3) “Experiências com educação quilombola na Escola Municipal Áurea Pires da Gama – Quilombo Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis – RJ”, voltado para educadores(as) da referida escola. Todos os cursos foram realizados entre 2014 e 2016. Os dois primeiros contaram com financiamento do Programa Ação 20 RJ (MEC), direcionado para a formação continuada de professores das redes públicas de ensino, apenas em 2014. Os três cursos contaram com apoio do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) da UFRRJ. O segundo curso incluiu a sistematização do Estudo da Realidade (Freire, 1987 e 1994), desenvolvido pelas escolas do campo de Nova Iguaçu na produção de livros didáticos. O terceiro curso tem financiamento para produção de um livro sobre o percurso da experiência da transformação da escola quilombola.

CURSO/LOCALIDADE	CURSISTAS	FORMADORES
EM Áurea Pires da Gama (Quilombo Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis)	43	17
Escolas do campo da rede municipal de ensino de Angra dos Reis	47	11
Escolas do campo da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu	154	20

O objetivo geral foi realizar curso de aperfeiçoamento (180h) voltado para a formação continuada de educadores(as) do campo

das redes públicas de ensino de Angra dos Reis e de Nova Iguaçu, além da escola quilombola Áurea Pires da Gama. E como objetivos específicos: (a) promover curso 180h abordando os seguintes eixos temáticos: (1) Legislação da Educação do Campo; (2) Currículo da Escola do Campo a partir do Estudo da Realidade Local (Freire, 1987 e 1994); (3) Educação das Relações Etnicorraciais; (4) Agroecologia; (b) incentivar a pesquisa e a devolução de trabalhos e atividades para a comunidade local a partir da investigação sobre a realidade local; (c) articular os conteúdos de forma interdisciplinar; (d) produzir materiais didáticos próprios e contextualizados.

Os cursos de aperfeiçoamento realizados com os(as) educadores(as) do campo de Angra dos Reis e de Nova Iguaçu comprovam a importância da parceria entre as secretarias de educação (no caso, municipais) e as universidades públicas (UFRRJ e Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR)/UFF) no sentido de garantir: (1) a formação continuada (em serviço); (2) a construção curricular a partir do Estudo da Realidade Local (Freire, 1987 e 1994); (3) a produção de materiais didáticos pelas próprias escolas, material contextualizado; (4) o aprofundamento do diálogo entre a escola e a comunidade, entre os conhecimentos escolares e os comunitários/populares; (5) o intercâmbio entre educadores(as) do campo de diferentes redes públicas de ensino.

As referências da Educação do Campo são as da Educação Popular, da História Oral e da Pedagogia da Alternância. Na análise dos processos vividos nas formações, destacamos os seguintes entraves: (1) rotatividade docente nas escolas; (2) dificuldade dos representantes das escolas no repasse das informações do curso dentro de cada unidade escolar; (3) dificuldade de se marcar reuniões pedagógicas; (4) dificuldade de sistematização dos trabalhos desenvolvidos pelas escolas para produção de livro didático. Destacamos como aspectos positivos: (1) realização de curso de formação continuada em parceria com a universidade pública e de forma gratuita; (2) produção de livros didáticos pelas escolas em torno de suas realidades; (3) intercâmbio entre formações e entre docentes de dois diferentes municípios; (4) fortalecimento das ações da Educação do Campo nas redes públicas de ensino, aprofundando o trabalho do Fofec.

Em Angra dos Reis, em função da atuação anterior da professora Marília Campos na rede municipal de ensino, realizamos, em 2013, um projeto de formação continuada (aperfeiçoamento 180h) intitulado “Práticas Pedagógicas em Educação do Campo”, através do Programa Ação 20 RJ e em parceria com a professora doutora Rosilda Benácchio e com a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT) de Angra (2013, 2014, 2015, 2016). O acúmulo em Angra remete à articulação das escolas multianuais (denominadas anteriormente multisseriadas) ainda nos anos 1990, com apoio do curso de Pedagogia da UFF; posteriormente, com o desdobramento do Projeto Memória e História e do Projeto Inter; e depois, através da articulação das escolas de Ilhas e Sertões, identificadas como “escolas do campo”.

Imagens 3: Momentos da formação continuada dos(as) educadores(as) das escolas do campo de Angra dos Reis (2014). Fonte: Acervo pessoal.



Ao finalizar a LEC/Pronera, em 2013, os quatro quilombolas formados nos chamaram para ajudar a implementar um curso de formação continuada com educadores(as) da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, atualmente autoidentificada como quilombola e que a Associação de Remanescentes do Quilombo Santa Rita do Bracuí (Arquisabra) lutou para manter dentro da delimitação do território do quilombo. A Arquisabra apresentou à escola o projeto intitulado “Redescobrimdo o Quilombo Santa Rita do Bracuí”, que resultou no curso de formação continuada com os(as) educadores(as) implementado em 2014-2015, em parceria com professora Benácchio,

tratando de temas diversos articulados à educação/escola quilombola; à educação intercultural; às histórias dos quilombos no Brasil e do quilombo Santa Rita do Bracuí; ao projeto político pedagógico (PPP) da escola em momentos anteriores, em que era trabalhada a história de resistência dos descendentes dos escravizados na terra; às religiões afro-brasileiras; à educação das relações etnicorraciais; ao jongo do Bracuí e juventude; às práticas agroecológicas no quilombo e na escola; entre outros. Os quilombolas, Fabiana Ramos, Marcos Vinícius de Almeida, Luciana Adriano e Angélica Pinheiro (*in memoriam*), foram formadores dos professores nesse processo de diálogo com a escola, junto com dona Marilda de Souza Francisco, griô do Quilombo Santa Rita do Bracuí e funcionária da escola.

Imagens 4: Momentos de atividades de formação continuada com educadores(as) da EM Áurea Pires da Gama, no território do Quilombo Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis (2014). Fonte: Acervo pessoal.



Em Angra dos Reis, no ano de 2014, realizamos, através de curso de extensão da UFF em parceria com a Secretaria de Educação, a formação continuada dos professores do Projeto EJA Pescadores, onde a Pedagogia da Alternância foi regulamentada para o projeto que aconteceu na Praia da Longa, Ilha Grande. Após um pequeno interregno, foram retomadas as atividades de formação continuada com as escolas do campo, no ano de 2018, com o curso intitulado “Mandalas da Educação do Campo”, coordenado pela professora Benácchio.

Imagens 7: Atividades de formação continuada com educadores(as) em Angra dos Reis (2018). Fonte: Acervo pessoal.



Em “Formação Continuada Escolas do Campo de Nova Iguaçu – Educação Diferenciada partindo do Estudo das Realidades Locais”, aprovado pelo MEC com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como Projeto Ação 20 RJ (2017-2018), demos continuidade às atividades de formação junto às doze escolas do campo de Nova Iguaçu.

Imagem 8: Atividades em Campo Alegre, Nova Iguaçu (2018). Fonte: Acervo pessoal.



Em Queimados, o processo de formação continuada é bem recente: iniciou-se no ano de 2018, ainda que precedido por curso de extensão organizado pela LEC/UFRRJ, coordenado pelo professor Igor Carvalho e pelo Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em torno da produção agroecológica dos agricultores da localidade denominada Fazendinha – que é uma das regionais da antiga ocupação de Campo Alegre, mas que se situa na área do município de Queimados e não de Nova Iguaçu. A EM José Anastácio vem vocalizando algumas histórias da época da ocupação, na década de 1980, motivada pelas atividades formadoras desenvolvidas desde 2017. Essas memórias da época da ocupação, as identidades locais, o assédio da violência e da presença do distrito industrial nas áreas de assentamento/rurais e agrícolas são alvo da pesquisa intitulada “A Educação do Campo como ferramenta de luta pela permanência na terra”, empreendida pela mestrandia Sônia Ferreira Martins, orientada por Marília Campos no Programa de Pós-graduação em Ensino Agrícola (PPGEA)/UFRRJ. Tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto os(as) educadores(as) das cinco escolas do campo mostram-se extremamente entusiasmados com o tema da Educação do Campo. Nesse município, o projeto de formação continuada é coordenado pelos professores Igor Carvalho e Jaime Rodrigo.

Imagens 9: Atividades de formação continuada com educadores(as) em Queimados (2018). Fonte: Acervo pessoal.



Nas três formações em curso nessas redes municipais, algumas questões emergem do nosso processo de observação participante e das próprias interações fruto da pesquisa-ação: (a) a confusão em torno da definição de escola do campo perpassa: (1) a desvalorização e o preconceito com o rural e as ruralidades, bem como a dicotomia rural/urbano como se isso pudesse existir; (2) a redução do rural ao agrícola; (3) a ausência de debate na escola e da escola com a comunidade escolar a respeito dos alimentos e da alimentação; (4) os valores do consumo e do urbanocentrismo enfatizados pela mídia; (b) esses itens impactam diretamente nas “identidades” profissionais dos(as) educadores(as) das escolas do campo, na construção curricular e na autodefinição dessas escolas como “do campo”. Ou seja, lidar com os conceitos de “campo”, “rural”, “ruralidades” diz respeito não apenas às escolas enquanto coletivo, mas também aos(as) educadores(as) no seu percurso de autoformação; (c) o número de escolas do campo é menor do que poderia ser, considerando que escola do campo é também aquela situada em área urbana que atende predominantemente aos sujeitos do campo. No entanto, a ausência de debate sobre o que seja este “predominantemente” contribui para congelar o avanço do processo. O debate junto aos conselhos municipais de educação torna-se essencial;

(d) não existem materiais didáticos voltados para a especificidade dos universos socioculturais das escolas do campo. Essa ausência requer nossa atuação enquanto universidade; (e) as atividades de formação potencializam as ações que as escolas já fazem, tais como: (1) histórias da escola e da localidade, inclusive com memória e patrimônio local imaterial; (2) trabalho com saberes e práticas de fitoterápicos e hortas escolares; (3) a autoria da escola em relação ao seu currículo, aos seus materiais didáticos e aos seus fazeres, o que fortalece sua especificidade e sua luta por autonomia didático-pedagógica; (f) a precariedade estrutural de algumas escolas é grande, bem como seu sucateamento.

Programa de formação continuada de educadores(as) das escolas do campo do Estado do Rio de Janeiro

A criação do Programa de Formação Continuada de Educadores(as) das Escolas do Campo do Estado do Rio de Janeiro é uma consequência e um desdobramento das atividades aqui descritas e que envolveram diversos sujeitos da Educação do Campo na UFR-RJ em parceria com movimentos sociais, educadores do campo, organizações de agricultores familiares e de povos tradicionais, secretarias municipais de educação e de agricultura, o IEAR/UFF, o Fofec, entre outros. Como resultado de ações desenvolvidas desde 2010, o Programa já nasce como expressão de acúmulo de ações de educação popular desenvolvidas no tempo recente como forma de enfrentamento da precariedade da educação voltada para e/ou protagonizada pelos sujeitos do campo, dependendo da situação. Nasce como enfrentamento das contradições presentes na construção da conceituação de “escola do campo” e da implementação enviesada da modalidade da educação básica “Educação do Campo”, de seus desafios como construção de “educação diferenciada”, de uma “educação outra” referenciada em pedagogias contra-hegemônicas.

O objetivo fundamental do Programa é reunir as diversas ações e projetos de formação continuada desenvolvidos pela Educação do Campo/UFRRJ em parceria com outros atores individuais e coletivos de nosso estado, visando aprofundar e capilarizar nossas

ações junto aos(as) educadores(as) das escolas do campo e aos(as) educadores(as) populares também envolvidos(as) nessa tarefa.

Como objetivos específicos, temos: (a) dar continuidade e garantir a oferta de formação continuada para educadores(as) das escolas do campo e demais sujeitos a eles(as) articulados(as) a partir da perspectiva da Educação Popular; (b) garantir, junto aos representantes gestores municipais, o direito dos(as) educadores(as) ao espaço-tempo de produção de conhecimentos didático-pedagógicos na formação em serviço; (c) trabalhar a(s) identidade(s) territorial(is)/cultural(ais) das escolas do campo no Estado do Rio de Janeiro, investindo num processo coletivo e autoral, por parte das escolas, de seu(s) currículo(s) e processos didático-pedagógicos, partindo da proposta de Paulo Freire (1987 e 1994) do Estudo da Realidade Local; (d) incentivar e orientar processos de sistematização de escolas e educadores(as), visando produção de materiais didáticos pelas próprias escolas, material autoral e contextualizado; (e) aprofundar o diálogo entre a escola e a comunidade, entre os conhecimentos escolares e os comunitários/populares no debate acerca dos concursos públicos específicos, da especificação das escolas do campo, tanto no âmbito das secretarias de educação municipais como nos conselhos municipais de educação, em diálogo com os movimentos sociais.

Dentro das estratégias propostas para sua viabilização estão: (a) formalização de parceria interinstitucional com a UFF para uso compartilhado de uma plataforma virtual, conforme conversa que já realizamos com a Coordenadoria de Ensino a Distância da referida universidade (Cead/UFF), intermediada pela professora Benácchio. A plataforma tem três usos básicos: cursos e materiais de apoio aos cursos de formação continuada, bem como *chats* e demais ferramentas para os(as) educadores(as) das escolas e dos diferentes municípios dialogarem; materiais didáticos e demais registros (fotos, vídeos, áudios) da produção didático-pedagógica das escolas; portfólios de formação dos(as) educadores(as); (b) oferta de cursos de formação continuada em modalidades diversas, incluindo extensão, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação *stricto sensu*; (c) constituição de um Conselho Gestor Interinstitucional para

planejar, implementar, coordenar, acompanhar/supervisionar, avaliar/replanejar e encaminhar as certificações para as instâncias competentes das instituições envolvidas.

A formação continuada de docentes da Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro tem sido um desafio cotidiano no nosso trabalho, estimulando que as professoras e os professores das redes municipais e estaduais se reconheçam nos seus saberes e fazeres diferenciados como docentes da Educação do Campo e sistematizem essa prática, aprofundando uma pedagogia diferenciada, que inclua de fato os sujeitos do campo. Portanto, que possamos caminhar para o reconhecimento de um currículo diferenciado, direito dos(as) professores(as) e direito dos(as) estudantes no reconhecimento de sua realidade, buscando soluções a partir da ótica do campo. Como afirmam os movimentos sociais do campo, “Se o campo não planta, a cidade não janta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P. R. *Reforma Agrária, território e desenvolvimento no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2003.

_____. A evolução do espaço agrário fluminense. In: *GEOgraphia*, ano 7, n.13, 2005, p.49-70.

ALTIERI, M. e NICHOLLS, C. I. *Agroecología: teoría y práctica para una agricultura sustentable*. México: PNUMA, 2000.

ANGRA DOS REIS. Resolução SECT nº 6, de 30 de junho de 2014. Regulamenta a educação de jovens e adultos. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis, ano IX, n.510, 11 jul. 2014.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; e MOLINA, M. C. (Orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica nas escolas do campo.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010b. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; e FRIGOTTO, G. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: EPS-JV/Expressão Popular, 2013.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS*. Petrópolis/Paris: Vozes/Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MEDEIROS, L. S. de. *História dos movimentos sociais do campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

_____. e PAULILO, M. I. (Orgs.) *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas*. Brasília: Editora UNESP, 2009.

PERRUSO, M. A. e LOBO, R. (Orgs.) *Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade: a experiência da UFRRJ*. Brasília: Gráfica e Editora F&F, 2014.

SECRETARIA NACIONAL DO MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). Textos para estudo e debate. São Paulo: MST, 2014.

UFRRJ. Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010.

Voluntariado como estratégia do capital para a fragmentação da categoria docente¹

Artur Gomes de Souza*

Existem diversas formas de fragmentar a categoria docente, entre elas o voluntariado e a construção ideológica para o rebaixamento salarial por intermédio da criação de novas categorias de trabalhadores, que dispensariam o pagamento de direitos trabalhistas aos professores. Algumas proposições com esse intuito foram operacionalizadas, negociadas e incorporadas às políticas da educação brasileira, como os professores voluntários “paraprofissionais”, que surgem em documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (Buckland, 2000) e “paraprofessores”, do Banco Mundial (Bretton Woods Project, 2013), reconvertidos em monitores, oficinairos, facilitadores e outras denominações que ocultam o caráter voluntário da docência.

Essas alterações implicam em aumentar a instabilidade da categoria docente que não logrou, em sua totalidade, estabilidade contratual no serviço público, como demonstram as pesquisas de Selma Venco (2019) e Allan Seki et al. (2017b), por meio da redução

¹ Este artigo resulta de trabalho de dissertação de mestrado com algumas atualizações. (Souza, 2018)

* Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Licenciado em Educação Física e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx-UFRJ) e do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (Gipe-Marx-UFSC). E-mail: artur.gsouza@hotmail.com.

do valor histórico e moral da força de trabalho². O Banco Mundial, no documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, indica como “solução” para a educação básica brasileira a

não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve. A redução do número de professores, por meio da aposentadoria, poderia ajustar as razões [do número de alunos por professor] a níveis eficientes no Ensino Fundamental até 2027 e, no Ensino Médio, até 2026. (Banco Mundial, 2017, p.129)

Em relação às propostas de ampliação da jornada escolar, eufemisticamente chamada de Educação Integral, o Programa Mais Educação (PME) foi uma forma de o governo federal inserir a terceirização da contratação de professores, voluntários, por meio de “entidade de direito privado, sem fins lucrativos”, genericamente denominada de “Unidade Executora”³ pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que a define como “não pertencente à Administração Pública”. (Brasil, 2009b, p.3-6)⁴ Para receber das Unidades Executoras o valor repassado via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do FNDE, os voluntários deveriam assinar um documento no qual abdicavam de seus direitos trabalhistas, no presente e futuro, sobre as atividades desenvolvidas. Nesse documento, estava descrito que o valor mensal recebido pelo trabalho era “a título de ressarcimento de despesas com transporte e alimentação referente à realização de serviço voluntário em atividades voltadas à Educação Integral, em escolas públicas”⁵.

Ademais da lógica do trabalho do professor como voluntário e sem qualquer direito trabalhista, os programas fomentados pelo PDDE inserem os professores e responsáveis pelos alunos que participam da referida “Unidade Executora” na lógica de gestão

² Para Karl Marx, “Diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral”. (2011, p.209)

³ Também conhecidas como Associações de Pais e Professores das Escolas Públicas Brasileiras.

⁴ Disponível em: <<http://twixar.me/qYwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

⁵ Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1241412.pdf>>. Acesso em: 6/12/2020.

empresarial, e não escolar, haja vista que devem cumprir as obrigações inerentes a uma empresa com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) do “terceiro setor”. Tais políticas indutoras da ampliação da jornada escolar, estruturadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)⁶, pela Fundação Itaú Social e pela Unicef, foram institucionalizadas via governo federal pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (Vieira, 2019; Paixão, 2016) Para não transparecer a modificação da forma de contratação docente, foram inseridos no debate novos termos, assim como o encapsulamento de antigas bandeiras de luta, como a autonomia da escola. Em suma, no debate político houve a transferência do central para o periférico, do contrato de trabalho do professor para o atendimento de crianças “vulneráveis”, do ensino e conteúdo escolar para a educação informal e o “aprender a aprender”, da mudança do território público em escolas para a utilização de espaços privados de igrejas e clubes em parcerias público-privadas viabilizadas e geridas pelo presidente da “Unidade Executora”. (Vieira, 2019)

Outro aspecto que congrega a miríade de programas de trabalho docente voluntário na escola pública é o ocultamento proposital, efetuado pelo aparelho de Estado, das estatísticas sobre a forma e a quantidade de professores contratados de maneira voluntária. Nesse trabalho, propomos um modo de inferir aproximadamente, com base em combinações de possibilidades, pelo Censo Escolar, o montante de professores voluntários que atuam na educação básica pública brasileira. A ausência de direitos trabalhistas, a baixa remuneração e o processo de terceirização foram zonas de silêncio no debate acerca dos programas e geram mal-estar quando comentados. Tal polêmica talvez seja explicitada pela convivência com que foi tratada essa “reconversão docente” (Shiroma e Evangelista, 2015) no projeto de conciliação de classes por grande parte da intelectualidade e sindicatos de trabalhadores da educação. A reconversão viabilizada por agentes do capital, como a Fundação Itaú Social e o Cenpec, não seria algo impensável, haja vista que as famílias

⁶ O Cenpec foi fundado em 1987 “por iniciativa de Maria Alice Setúbal, filha de Olavo Setúbal, presidente do Banco Itaú”, com apoio financeiro do Banco Itaú e do Unicef. (Vieira, 2019)

desses capitalistas estavam ali defendendo seus interesses de classe (Vieira, 2019), porém, é de assustar a defesa de tal projeto pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE). (Brasil, 2009a⁷; CNTE, 2009 e 2013)

O ocultamento estatístico sobre o trabalho voluntário

Os trabalhadores contratados como voluntários existiam no universo escolar em anos anteriores, em projetos como o Amigos da Escola⁸, mas não de forma sistematizada e induzida pelo governo federal tal qual no PME, instituído em 2007 (Brasil, 2007a)⁹ e regulamentado em 2010, com o argumento de

contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (Brasil, 2010, p.1)¹⁰

O professor que nele atuava, e depois no Programa Novo Mais Educação, era contratado pela Lei do Voluntariado. (Brasil, 1998)¹¹ Seu cadastro no Censo Escolar constava na nomenclatura “profissional/monitor de atividade complementar”. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não oferece a opção de voluntário como categoria de contratação, restando camuflada a situação dos professores, dado que o PME é contabilizado como ensino integral e suas turmas aparecem como “atividade complementar”. (Brasil, 2016c)¹² O Inep elide, assim, a forma de contratação voluntária por não apontá-la como categoria na coleta de dados.

⁷. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 11/09/2020.

⁸. Tal programa de voluntariado, criado em 1999 pela Rede Globo, foi concebido e coordenado pelo Cenpec. (Paixão, 2016)

⁹. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 6/12/2020.

¹⁰. Disponível em: <<http://twixar.me/mPwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

¹¹. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm>. Acesso em: 6/12/2020.

¹². Disponível em: <<http://twixar.me/DPwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

Em 100% dos casos de profissional/monitor de atividade complementar não foi preenchida a categoria do formato de contratação em 2015. Portanto, inferimos, a partir da forma de contratação voluntária descrita pelo PME, que todos os casos da tabela de docentes da rede pública que não contêm a forma de contratação podem ser considerados como contratados de forma voluntária.

Realizamos algumas opções metodológicas para conseguir um número aproximado do montante de voluntários por meio de análise estatística descritiva dos microdados do Censo Escolar do Inep¹³ (2011-2017), relativa ao número e percentual de professores temporários das redes públicas, sua idade e turmas atendidas.

Optamos por essa fonte por ser censitária e balizar o financiamento da educação, via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (Brasil, 2007b)¹⁴ A coleta de dados é realizada anualmente e tem como referência a última quarta-feira do mês de maio. Os dados, publicados no Diário Oficial da União, balizarão, no ano seguinte, o repasse de recursos que estados e municípios receberão via Fundeb.¹⁵

Faz-se necessário essas esclarecimentos preliminares, pois, quando trabalhamos com dados estatísticos, as diferenças na metodologia de coleta e como os dados brutos (os microdados) são trabalhados explicitam tanto opções teóricas, quanto limites. Essas questões não são menores se pensarmos na possibilidade de discussão com outras pesquisas que, eventualmente, tenham outra organização metodológica. Para poder sistematizar os dados e perceber o movimento que ocorre nacionalmente com fidedignidade, levando em consideração os princípios da reprodutibilidade na forma de chegar aos resultados expostos, explicitamos os caminhos que percorremos.

¹³. De acordo com a página eletrônica do Inep, “Os microdados do Inep se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames”. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 6/12/2020. Para nossas análises utilizamos o programa estatístico R (R Core Team, 2016) e o pacote ffbase (Jonge; Wijffels; Van Der Laan, 2016).

¹⁴. Disponível em: <<http://twixar.me/FPwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

¹⁵. Disponível em: <<http://twixar.me/z1lm>>. Acesso em: 6/12/2020.

Os microdados do Censo Escolar são divididos em quatro tipos de tabelas: Tabela de Escola; Tabela de Turma; Tabela de Matrícula; e Tabela de Docente. Debruçamo-nos sobre a Tabela de Docente, que conta com outras cinco tabelas, uma para cada região do Brasil. Dentro delas há uma variável que se refere à “função que exerce na escola”. De 2011 até 2014 era chamada “ID_TIPO_DOCENTE” e continha quatro categorias: “1 – Docente”; “2 – Auxiliar de Educação Infantil”; “3 – Profissional/Monitor de Atividade Complementar”; “4 – Tradutor Intérprete de Libras”. (Brasil, 2016d, p.39)¹⁶ No ano de 2015, essa variável teve quatro alterações: a primeira refere-se ao nome, que passou a ser “TP_TIPO_DOCENTE”; a segunda foi a mudança no nome da categoria 2, de “Auxiliar de Educação Infantil” para “Auxiliar/Assistente Educacional”; e a terceira e quarta referem-se à criação de duas novas categorias, “5 – Docente Titular – Coordenador de Tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD” e “6 – Docente Tutor – Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EaD”. (Brasil, 2016e)¹⁷

Consideramos em nossas análises todo o universo da Tabela Docente, escolha teórica e política, tendo em vista que o Inep, quando apresenta seus dados em relatórios, utiliza o filtro de apenas considerar professores aqueles da categoria 1, até 2014, e os referentes às categorias 1 e 5 de 2015 em diante. Também trabalhamos com os docentes que atuam em todos os tipos de turmas, diferente das análises do Inep, que não utiliza os docentes das turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado.¹⁸

Na década de 1990, o Cenpec buscava em seus projetos “garantir permanência de estudantes em situação de ‘risco’ na escola, através de atividades complementares desenvolvidas no contraturno escolar” (Vieira, 2019, p.203), um mecanismo semelhante ao que posteriormente foi implantado no PME para modificar a visão

¹⁶. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 6/12/2020.

¹⁷. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 6/12/2020.

¹⁸. Essa variável, que se refere ao “Tipo de Atendimento”, também foi alterada em 2015. De “FK_COD_TIPO_TURMA” de 2011 a 2014, passou a se chamar “TP_TIPO_TURMA”, e duas de suas categorias (2 e 4) foram modificadas de “2 – Unidade de Internação” para “2 – Unidade de Atendimento Socioeducativo” e de “4 – Atendimento Complementar” para “4 – Atividade Complementar”. As demais (“0 – Não se aplica”, “1 – Classe Hospitalar”, “3 – Unidade Prisional” e “5 – Atendimento Educacional Especializado (AEE)”) não sofreram alterações. (Brasil, 2016d e 2016f)

de educação e de espaços educativos, algo aproximado da proposta de trabalho voluntário e ampliação do tempo escolar, sem a necessidade de espaços escolares e profissionais contratados nos moldes da estabilidade pública. Os espaços são terceirizados, assim como os professores. Para tanto, não poderiam ser denominados da mesma forma que costumavam ser chamados, pois tal movimento envolve uma reconversão docente, sindical, espacial e conceitual de escola e de educação integral para atividades complementares de ampliação da jornada escolar¹⁹. Os aparelhos privados de hegemonia do capital financeiro, representados pelo Cenpec, em forte vinculação e sincronia com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, construíram consensos com seus aliados e conciliações com sindicatos, como a CNTE, e intelectuais do campo progressista²⁰. (Vieira, 2019; Paixão, 2016)

Essa construção permitiu que novas categorias emergissem para ocultar a terceirização de sujeitos docentes e do espaço escolar, reconvertendo a escola pública em espaço que necessita de parcerias público-privadas para sua efetivação. (Vieira, 2019)

Para o Inep (Brasil, 2017d, p.17)²¹, “Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar”. Essa prestidigitação de considerar docentes apenas os que se dedicam à regência de classe exclui todos os que trabalham na docência e estão contidos na Tabela Docente do Censo Escolar, mas não na contabilização final como docentes. Quanto a essa questão, Kênia Miranda (2017), tratando do processo de trabalho na modalidade a distância, especificamente na educação superior e profissional, afirmou que

A própria denominação professor é substituída pela de tutor. Tutor e professor desempenham a mesma função, em muitos casos, a qualificação exigida é a mesma, desta forma, o capital recorre a esta nomeação

¹⁹. Ana Maria Cavaliere (2014) discute essa confusão conceitual e apreende o movimento do Inep que, a partir de 2013, denomina as “atividades complementares” de “educação integral”.

²⁰. O Conselho de Administração do Cenpec, em 2016, era composto por Benedito Rodrigues dos Santos, Bernardete Angelina Gatti, Daniel Cara, Isa Maria Ferreira da Rosa Guará, Ladislau Dowbor, Maria de Salete Silva e, sua presidente, Maria Alice Setúbal. (Cenpec, 2016)

²¹. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 6/12/2020.

de forma pejorativa, não se tratando apenas de demérito moral, mas de seu par articulado, qual seja, de um menor pagamento ao tutor/professor que trabalha nesta área. (Miranda, 2017, p.196)

Em relação ao exposto no caderno de instruções de preenchimento do Censo Escolar²², na Tabela Docente são contemplados os profissionais escolares em sala de aula. É válido salientar que não são informados os estagiários que atuam em sala de aula, assim como docentes que acompanham os alunos com deficiência, “transforno global do desenvolvimento e/ou altas habilidade/superdotação (professor itinerante) em várias escolas da rede, sem realizar o acompanhamento dos alunos durante todo o ano letivo”. (Brasil, 2016a, p.87)

Vemos que, dos que são informados, surgem seis subcategorias: “Docente^[23]; Auxiliar/Assistente educacional; Profissional/Monitor de atividade complementar; Tradutor-intérprete de libras; Docente titular; Docente tutor”. (Brasil, 2016a, p.86)

Ou seja, todos esses estão enquadrados entre aqueles profissionais que atuam em sala de aula, durante todo o ano letivo, desenvolvendo atividades com os estudantes da educação básica. Não há consenso na área acerca dessa decisão metodológica, haja vista que em grande parte das pesquisas há uma diferenciação entre os que seriam considerados professores e os outros profissionais que exercem a docência sem requisito de habilitação formal para tal. Dalila Oliveira e Lívia Vieira (2010) conceituam da seguinte forma:

Sujeito docente – são considerados sujeitos docentes os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência. (Oliveira e Vieira, 2010, p.14)

²². Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 6/12/2020.

²³. O docente é caracterizado por ser o “Professor responsável pela regência de classe” e o Profissional/Monitor de atividade complementar como “Profissional ou monitor responsável pelo desenvolvimento das atividades complementares”. (Brasil, 2016a, p.86)

Há uma complexificação e diferenciação do professor e do profissional que exerce atividade de docência. O “sujeito docente” parece situar-se próximo de nosso entendimento, no entanto, optamos por tratá-los como professores, posto que sua atividade principal é a docência. Essa explanação justifica-se pela necessidade de esclarecer os critérios que utilizaremos para apreender, na trilha de Miranda (2017), o movimento integrado do capital em segmentar e fragmentar a categoria docente.

Categoria docente fragmentada: crítica das formas contratuais

Há inúmeras formas de exercer a docência na educação básica brasileira. As funções, salários, formas contratuais, prestígio social e possibilidades de sindicalização podem indicar que as diferenças compõem esferas de categorias profissionais distintas. Temos a hipótese de que elas confluem em um fenômeno de fragmentação do trabalho docente. Os professores em fragmentos conformam elementos do projeto do “capital educador” (Seki et al., 2017a) para a escolarização no Brasil. Aproximamo-nos da elaboração de Sara Morgenstern (2010, p.3), na qual a autora alega que a “segmentação interna da profissão docente não pode ser motivo dissuasivo para a ação comum”, aspecto fundamental relativo às formas de organização política da categoria.

Sadi Dal Rosso (2013), ao tratar da fragmentação sindical na escola brasileira, considerou o “sistema de relações de trabalho (...) complexo”, pois

Depende de inúmeras circunstâncias, de infinitas conjunturas: se o indivíduo pertence ao escalão federal, estadual ou municipal; se é professor ou servidor; se é permanente ou temporário; se é do setor público, privado ou de outra forma institucional; se é governado pelo Estatuto do Servidor Público ou pela Consolidação das Leis do Trabalho; se regido pela CLT, qual é a forma em que é contratado; e assim seguem as minúcias. (...) O Estado brasileiro nega a

seus servidores a regularidade das condições que exige das empresas. O Estado é promotor ativo de desigualdades e precarização. (Dal Rosso, 2013, p.47-48)

Em nosso estudo chegamos à conclusão de que a fragmentação da composição e denominação da força de trabalho da categoria do magistério, em geral, expressa-se em pelo menos três formas. Na primeira delas, verificamos que, do ponto de vista nacional, o trabalho docente sem direitos trabalhistas, na modalidade voluntário, foi disseminado por programas indutivos, prioritariamente voltados para a ampliação da jornada escolar com atividades chamadas de complementares. O PME passou por uma reformulação, ensaiada no Governo Dilma Rouseff e concretizada no governo ilegítimo de Michel Temer²⁴. (Brasil, 2016b)²⁵ O Novo Mais Educação não alterou o formato de contratação dos professores (Brasil, 2013a²⁶; Brasil, 2016b) e criou novas terminologias para elidir a função docente. Há uma proliferação de programas que criam subcategorias de tutores, monitores (Brasil, 2013a e 2013b), “oficineiros e outros atores” (Brasil, 2013c, p.36)²⁷, mediadores da aprendizagem e facilitadores²⁸ (Brasil, 2018b), profissionais/monitores de atividade complementar (Brasil, 2016a) e assistentes de alfabetização (Brasil, 2018a)²⁹, funções que exercem a tarefa de ensino sem ser conside-

²⁴. Um estudo produzido pelo Itaú Social (2015) em parceria com o Banco Mundial e o Ministério da Educação, publicado no dia anterior ao anúncio de Aloizio Mercadante, então ministro da educação, sobre as mudanças que seriam realizadas no PME, foi a base argumentativa do novo foco do programa: “melhoria do aprendizado, especialmente português e matemática”. (Tokarnia, 2015, online) Disponível em: <<http://twixar.me/ZPwm>>. Acesso em: 6/12/2020. Não há diferenças, quanto a isso, em relação ao objetivo do Novo Mais Educação: “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática”. (Brasil, 2018b) Disponível em: <<http://twixar.me/hj4m>>. Acesso em: 23/4/2018.

²⁵. Disponível em: <<http://twixar.me/LPwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

²⁶. Disponível em: <<http://twixar.me/4j4m>>. Acesso em: 6/12/2020.

²⁷. Disponível em: <<http://twixar.me/4j4m>>. Acesso em: 6/12/2020.

²⁸. O Ministério da Educação define esses termos como: “O Mediador da Aprendizagem é o responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico”, basicamente matemática e língua portuguesa, como complemento escolar; “O Facilitador é o responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer”. O Mediador da Aprendizagem recebe 150 reais por turma e o Facilitador 80 reais. (Brasil, 2018b, p.4 e 7) Além de não reconhecer a atividade de ensino para ambos os cargos, só considera aprendizagem o que seja relativo à língua portuguesa e matemática, sendo o restante recreação.

²⁹. Disponível em: <<http://twixar.me/JVwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

radas formalmente docência. A segunda refere-se às variadas denominações do professor temporário que se espalham pelas redes estaduais e municipais de ensino, impossibilitando uma descrição relativamente precisa desse fenômeno. A terceira expressa a impossibilidade ou dificuldade de sindicalização e representação sindical dos interesses dos professores temporários.

Quando mais educação incide em menos direitos trabalhistas: o caso dos voluntários

O MEC entende as atividades do PME como escolares, ou educação integral, principalmente no momento de preenchimento do Censo Escolar, tendo em vista que os recursos do Fundeb são articulados ao número de matrículas e estar em educação integral eleva em até 30% o coeficiente repassado por matrícula às redes municipais e estaduais. Mas, no momento de delegar o nome de professor e conceder-lhes direitos trabalhistas, operam em outra lógica, afirmando ser esse trabalho não escolar, voluntário, cabendo qualquer designação não vinculatória ao pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPM). (Brasil, 2008)³⁰ A nomenclatura depende da criatividade da equipe governamental no MEC a cada momento³¹. No período de Fernando Haddad, vimos florescer os tutores, monitores (Brasil, 2013a), oficinairos e outros atores (Brasil, 2013c) e profissionais/monitores de atividade complementar (Brasil, 2016a). Com Mendonça Filho, apareceram os mediadores da aprendizagem e facilitadores (Brasil, 2017b³² e 2018b). Com Maria Helena Guimarães de Castro, tivemos a inserção dos assistentes de alfabetização³³ (Brasil, 2018a). Esses programas federais são os maiores, embora exista uma diversidade de iniciativas estaduais e

³⁰. Disponível em: <<http://twixar.me/yVwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

³¹. Enquadraria tais termos designatórios nas “(...) formas flexíveis de trabalho que vão sendo inventadas com o passar dos anos conforme a engenhosidade dos assessores intelectuais”. (Dal Rosso, 2017, p.105)

³². Disponível em: <<http://twixar.me/XVwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

³³. O “assistente de alfabetização” foi mantido na alteração da nomenclatura de “Programa Mais Alfabetização” para “Programa Tempo de Aprender”. Disponível em: <<http://twixar.me/jVwm>>. Acesso em: 6/12/2020

municipais que seguem o mesmo princípio do trabalho voluntário, como o “Educador Social Voluntário”, do Distrito Federal, que ocupou 4.975 “educadores voluntários” em 2017. (Gozzi, 2020)

Os programas do governo federal de contratação de professores voluntários, especificamente o PME, revestem-se de um discurso místico e sedutor que, segundo Francisca Salvino e Vagda Rocha (2015), obriga o professor chamado de “oficineiro” a

dispensar o seu conhecimento, o seu trabalho e o seu tempo de forma voluntária em prol da escola, da comunidade e da população (...) ratificando a sua vulnerabilidade e não apenas a dos alunos a que atende. (Salvino e Rocha, 2015, p.704)

Olinda Evangelista e Roberto Leher (2012) compreendem que o PME age entre assistencialismo e atividades socioeducativas, uma alusão às medidas punitivas socioeducativas. Para eles, “O propósito, antes, é evitar a reprodução intrageracional da pobreza e o potencial de rebelião inerente às ‘classes perigosas’, como diria Fernando de Azevedo, nos anos de 1930”. (Evangelista e Leher, 2012, p.15)

Se somadas essas reflexões às de Nívea Vieira e Rodrigo Lamosa (2017), que demonstraram o vínculo orgânico do que chamaram “fração do capital financeiro” – por meio do Cenpec, instituição do Banco Itaú – com o PME, os princípios da fragmentação do trabalho docente vão sendo delineados. Essa organização propôs e expandiu a concepção de educação em tempo integral em contraposição às propostas da esquerda, como a de Darcy Ribeiro, na década de 1990. O curioso é que na década seguinte tal setor implantou nacionalmente sua concepção nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Vieira e Lamosa (2017, p.8), “o Cenpec foi vitorioso ao imprimir o projeto educacional formulado pelas frações do capital que representa, conseguindo ampliar seu raio de ação de São Paulo para o Brasil”.

O PME, em seu manual, “abrandar a precariedade do trabalho e do vínculo do voluntário com a instituição escolar, ressaltando vínculos de natureza pessoal e social supostamente superiores aos direitos trabalhistas”. (Vieira e Lamosa, 2017, p.7) A estrutura de

funcionamento do PME é fundada na contratação de forma voluntária com base na lei do voluntariado. (Brasil, 1998, 2013a, 2013b e 2016b) O vínculo do trabalhador voluntário não é com a secretaria de educação, mas com uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola.

Quanto a isso, há um documento do Unicef (Buckland, 2000) que, após apontar que os salários dos professores preenchem quase todo o orçamento da educação em diversos países em desenvolvimento, afirma que neles não haveria como reduzir os salários de professores, pois, em muitos casos, os rendimentos estavam abaixo da linha da pobreza. Deveriam, então, ser contratados paraprofissionais ou professores mais baratos, voluntários, articulando-se o sindicato de docentes³⁴. Vemos essa articulação do Cenpec e demais organizações ao incorporar a CNTE (2009 e 2013) nas discussões e defesa do PME, assim como na zona de silêncio formada sobre a promoção do voluntariado nas redes públicas em detrimento do regime contratual com direitos trabalhistas. Peter Buckland (2000) ressalta também que essas mudanças, para serem aceitas, muitas vezes são apresentadas como soluções temporárias e “que mudanças adicionais serão necessárias para fazer com que as reformas sejam permanentes”. (Buckland, 2000, p.37) O documento ainda alerta que nos países em que os professores qualificados superam a demanda, os salários podem ser reduzidos substancialmente para professores com habilitação.

O Breton Woods Project (BWP), em análise sobre as recomendações políticas do Banco Mundial para países em desenvolvimento que contavam com escassez de professores habilitados, critica o modelo de contratação de professores sem habilitação, “paraprofessores [para o Banco Mundial] – professores não profissionais com baixos níveis de treinamento” (BWP, 2013, p.2), pois isso impactaria na qualidade do ensino.

Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2015) afirmam que os professores do PME, no Brasil, poderiam ser enquadrados como paraprofessores, como “aqueles admitidos sem processos públicos

³⁴. No texto se diz que: “O apoio de sindicatos de professores pode ser um fator central nas estratégias de reestruturar as escalas de salários e/ou empregar professores menos qualificados ou mais baratos”. (Buckland, 2000, p.37)

de seleção, que se multiplicaram em função dos programas assistencialistas”. (Shiroma e Evangelista, 2015, p.319) Na visão das autoras, “esse expediente amplia o leque das formas contratuais, da remuneração e das garantias trabalhistas, aprofundando ainda mais as fissuras da categoria docente”. (id.ib.)

As autoras demonstraram que as orientações, tanto com o termo paraprofissionais (Buckland, 2000), quanto paraprofessores (BWP, 2013), foram artifícios utilizados por governos como saídas rápidas e econômicas. Entendemos que essas estratégias foram reconvertidas em suas nomenclaturas, não sendo utilizadas no contexto oficial em alusão aos paraprofissionais ou paraprofessores.

Patrícia Buss (2016) compartilha do entendimento de Shiroma e Evangelista (2015) de que o PME desvia o foco da escolarização, como forma de aquisição de conhecimentos, para âmbitos da assistência social, algo que seria como um desvio da questão central para questões periféricas que, em tese, não seriam responsabilidades da instituição escolar, mas que com a entrada de programas como o PME passam a ser. Isso gera uma responsabilização para quem trabalha na escola para com problemas que fogem de sua alçada. (Vieira, 2019)

Os trabalhadores do PME cumprem o papel de professores, mesmo não tendo qualificação formal para tal. O seu período de ensino é contabilizado pelo MEC como educação integral. No PME, é designado “professor” aquele que realiza as atividades administrativas do Programa³⁵, enquanto quem realiza as atividades da docência não pode ser chamado professor, sendo utilizados os termos oficineiro, monitor e educador popular. Maura Penna (2011) questionou a forma de contratação dos profissionais para o PME usando as leis que regem a contratação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (Brasil, 1996)³⁶ Sua pesquisa traz relatos de professores que não dispunham

³⁵. O FNDE e o Ministério da Educação declaram ser necessário “garantir um professor, (...) lotado na escola na qual serão desenvolvidas as atividades do Programa Mais Educação, a ser denominado professor comunitário, para viabilizar e coordenar as referidas atividades mediante a promoção da interação entre a escola e a comunidade, período em que deverá ficar afastado do exercício das atribuições inerentes ao seu cargo”. (Brasil, 2013a, p.9)

³⁶. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6/12/2020.

de materiais que o programa adquiria para os professores voluntários. As disputas por espaços e materiais sintetizam a geração de um fenômeno que denominamos de fragmentação do trabalho docente. Para Penna (2011), seria aceitável de forma provisória, para a posterior consolidação da educação integral. No entanto, entendemos que, por ser permanente a forma de contratar sem direitos trabalhistas, isso não pode ser pensado de forma passageira e, sim, como forma de conceber a escolarização de crianças e jovens e a educação pelas relações de trabalho dos professores.

Temos acordo com Dayse Hora et al., que questionam

a entrada dos oficineiros e outros sujeitos, auxiliando maciçamente no desempenho do trabalho que pretende oferecer educação integral aos alunos, sem, no entanto, serem enquadrados nessa categoria para usufruir dos amparos da legislação trabalhista. (2012, p.465)

Neuda Lago e Tauã Assis (2016) definem como “educador social” o professor do PME e assinalam que a nomenclatura utilizada nos documentos oficiais não é contemplada nas ocupações disponíveis no Ministério do Trabalho. Viviane da Rosa (2013, p.162) concluiu que “nos documentos do PME não há o uso do termo educador social, contudo, muitas de suas atribuições se originam desta área”. Essa atitude intencional do governo seria para evitar possíveis direitos trabalhistas. De acordo com Lago e Assis,

(...) ele é o único que aparece no catálogo de ocupações do Ministério do Trabalho. Portanto, definir que o monitor que atua em um programa oficial do governo federal desempenha uma das ocupações registradas geraria ônus e direitos trabalhistas garantidos por lei. Mas, ao contrário, o PME parte da proposta do monitor como oficineiro, nomenclatura não inclusa no Cadastro Brasileiro de Ocupações, o que autoriza a não geração de direitos trabalhistas a eles, uma vez que não é uma atividade regulamentada. (2016, p.116)

Adriana Miranda et al. (2016) chegaram à mesma conclusão: não há definição de *oficineiro* nos registros da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Nos relatos de sua pesquisa, três “*oficineiros*” consideram o termo como não adequado ao trabalho que realizam. Veem-se muito mais como educadores e ou professores, pois em suas percepções atuam no âmbito da formação dos jovens para quem lecionam.

Com base nas definições apresentadas, parece que o sentido do termo *educador social*³⁷ estaria na esteira da virada assistencialista da escola e, ironicamente, seus objetivos se aproximariam aos de medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (Brasil, 1990)³⁸

Hora et al. (2012), em avaliação de 21 experiências de ampliação da jornada integral via PME em redes públicas de ensino, chegaram ao resultado de que em nove delas havia “professores trabalhando na condição de ‘não professores’”, nomeados *oficineiros*. Em outra matriz de análise, ao entrevistar “monitores”³⁹ do PME, Urânia Rosa (2014) percebeu que alguns gostam de ser considerados monitores e incluso negam que sejam professores. Associam a figura do professor àquele que ensina e proporciona aprendizagens relacionadas ao sofrimento, em contraposição ao que ocorre no PME, repleto de atividades lúdicas e prazerosas. Aceitaram o discurso governamental e vestiram a camisa, talvez sem perceber que o termo expressa sua condição de subsistência, sem direitos trabalhistas e com parcas remunerações. Para Viviane da Rosa (2013), conquanto o discurso seja embebecido nas palavras de inovação, “não perde, em sua essência, seu caráter subordinado aos interesses

³⁷. Não exploraremos as inúmeras definições e sentidos atribuídos ao termo *educador social*, pois esse terreno é complexo, carregado de litígios e mereceria um estudo aprofundado.

³⁸. As medidas socioeducativas são aplicadas pela autoridade competente, quando verificado que o adolescente praticou ato infracional, e desdobram em distintas sanções, entre elas: “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional (...)”. (Brasil, 1990) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 6/12/2020.

³⁹. É relevante diferenciar aqui os monitores-professores, nome dado aos professores temporários do Estado de Alagoas (Oliveira, 2015), dos professores voluntários, que recebem também o nome de monitores no PME.

do capital que historicamente toma formas e conteúdos diversos”. (Rosa, 2013, p.173) Essa abordagem é próxima da argumentação de Paula Becker (2013) de que “as experiências revelam iniciativas e inovação pedagógica, vislumbram-se novos perfis de educadores e, com eles, outra estética presente no processo de ensinar e aprender”. (Becker, 2013, p.50) Muito embora a autora ressalte a necessidade de professores para atuar na ampliação da jornada escolar para integral, os oficineiros não são entendidos como tais, mesmo operando atividades de ensino no ambiente escolar.

Se o argumento é de que os monitores ou oficineiros trariam proteção social aos estudantes, quem provê a proteção social aos monitores ou oficineiros? É válido ressaltar que, em 2017, 299.673 (14,5%) professores da rede pública no Brasil trabalharam como voluntários (Tabela 2). Rosa questiona essa forma de contratação:

Ora, se é este profissional que efetivamente estará em contato com as crianças, adolescentes e jovens das escolas contempladas com o PME, responsável pelas oficinas previstas no Plano de Ação da escola, então é o responsável pela formação dessas crianças, adolescentes e jovens. Contudo, não é reconhecido como professor, não é contratado como profissional e, muito menos, ressarcido por isso. Ao contrário, recebe uma ajuda de custo para transporte e alimentação de, no máximo, R\$ 300,00 e deve ser considerado voluntário. (2013, p.167)

Esse entendimento não é consensual na área da Educação. Para Lago e Assis (2016), as atividades desenvolvidas pelos monitores são não escolares, no entanto, tratam do PME como ampliação da jornada escolar. Interessante artimanha operada pelo MEC e respaldada pelos autores. Há distinções no entendimento do MEC e dos autores, dado que o consideram educador social, merecedor de direitos trabalhistas, ao invés de voluntário oficineiro. Os autores avançaram em relação às políticas oficiais, porém, a categoria “educador social” não é ainda a mais adequada, em nosso entendimento, para essa situação.

O trabalho dos professores voluntários e dos eventuais pode ser inquirido como estratégia governamental para contenção de possíveis insurreições. Eles são formalmente desempregados, mas têm um vínculo de ocupação e alguma remuneração. Fariam parte de uma tática de conformação social do exército industrial de reserva⁴⁰, no âmbito da categoria docente. A reflexão de Juliana Basílio (2010, p.41) sobre professor eventual é interessante para pensar: “assumi que estava desempregada e desisti de ser professora eventual”.

Em análise sobre todos os trabalhadores do setor de educação no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Dal Rosso chegou à conclusão de que,

Além dos contratos de tempo parcial e dos contratos por horas de trabalho, a educação revela, nas personificações de monitores, tutores, estagiários, treinandos e em outras figuras recentemente inventadas e criadas para dar conta da crescente demanda por educadores, um indicador expressivo de quanto a flexibilização está tomando espaço em contratos, horários e cargas laborais num setor aparentemente tradicional de atividade. (2017, p.246-247)

O número de nomenclaturas continua crescendo. Em Resolução do FNDE (Brasil, 2016g)⁴¹, os auxiliares de professores são considerados alunos-monitores⁴², cujo ressarcimento de despesas com transporte e alimentação seria “efetivado mediante apresentação do Relatório e Recibo Mensal de Atividades Desenvolvidas por Voluntário”. No caso dos assistentes de alfabetização, eles também utilizariam esse recurso para compra de materiais para as atividades. (Gozzi, 2020)

⁴⁰. De acordo com o dicionário do pensamento marxista, editado por Tom Bottomore, “A existência de uma reserva de força de trabalho desempregada e parcialmente empregada é uma característica inerente à sociedade capitalista, criada e reproduzida diretamente pela própria acumulação do capital, a que Marx chamou exército de reserva do trabalho ou exército industrial de reserva”. (Bottomore, 2013, p.234)

⁴¹. Disponível em: <<http://twixar.me/8Vwm>>. Acesso em: 6/12/2020.

⁴². Eles atuariam “na implementação da Proposta de Redesenho Curricular”. (Brasil, 2016g, p.13)

O Estado brasileiro, com a aprovação da PSPM (Brasil, 2008), vinte anos após a Constituição Federal (Brasil, 1988)⁴³ – que previa o piso salarial para os professores –, criou nomenclaturas que omitem a função docente. Essa contradição veio embalada na ideia de que estavam em curso propostas de “ampliação da duração da carga horária” e “organização curricular flexível integradora”, no interior das quais as novas formas de contratação pela Lei do Voluntariado encontrariam seu curso adequado. Aparentemente, se processava uma política de valorização do trabalho pedagógico, pois as possibilidades de ação escolar se encontravam formalizadas. Entretanto, a lógica do trabalho voluntário institucionalizada, implementada por programas – Ensino Médio Inovador (Brasil, 2016g), Mais Educação (Brasil, 2007a), Novo Mais Educação, Mais Alfabetização (Brasil, 2018a), Tempo de Aprender (Brasil, 2020) –, foi um instrumento para ocultar o fato de que a mudança da nomenclatura criou um novo tipo de professor, não reconhecido e, portanto, não merecedor do piso salarial. Seki et al. entenderam essa questão da seguinte forma:

Embora fundamental para a consecução desses programas, o professor é obrigado a assinar um contrato de voluntário – não professor – mediante o qual abre mão, no presente ou no futuro, de qualquer tipo de reconhecimento de seus direitos trabalhistas. (Seki et al., 2017b, p.949)

Outra modalidade com igual força foi o Programa Mais Alfabetização, que mantém as mesmas prerrogativas do trabalho voluntário e o pagamento via PDDE do Mais Educação. O Programa estende-se aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental da educação básica e vale-se de “assistentes de alfabetização” para nomear os professores, como referido. (Brasil, 2018a) A criação de outros programas nos mesmos moldes e sua vasta aceitação na comunidade escolar parece conformar um *modus operandi* de contratação de professores e resolução de problemas da educação. Criar nomes que não estejam no

⁴³. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6/12/2020.

Cadastro de Ocupações e fazer o professor assinar um termo por meio do qual abre mão de seus direitos trabalhistas leva a pensar que, na área educacional, programas que dizem “mais” representam “menos ou nenhum” direito trabalhista para os seus trabalhadores.

Essa população jovem submetida a jornadas de trabalho em tempo reduzido sem direitos trabalhistas tem crescido nos últimos anos. Para Dal Rosso (2017, p.177), “trata-se de um fato novo. Um tipo de trabalho temporário reduzidíssimo, durante o qual dificilmente se pode retirar um sustento adequado para a vida”.

A proporção de empregados, dos setores público e privado, que trabalhava 19 horas ou menos por semana subiu de 3,3%, em 2000, para 7,3%, em 2010, no Brasil. Como matriz explicativa, Dal Rosso (2017, p.183) utilizou o exemplo “dos professores no setor privado que conseguem algumas horas-aula por semana, ou também de estudantes universitários que realizam estágios ou trabalhos remunerados por algumas horas por semana”.

Se cruzarmos o número de turmas às quais os professores estão vinculados⁴⁴ com sua idade e forma de contratação, a faixa etária acima de 51 anos é a que acumula maior número de turmas e também os melhores formatos de contratação. Quanto mais jovem, pior o contrato de trabalho dos professores (conforme Gráfico 1).

Tabela 1: frequência e percentual de docentes e turmas atendidas da educação básica pública por tipo de contrato do professor. Brasil (2017). Fonte: Inep, Censo Escolar (2017). Elaboração própria.

Forma de Contratação	Docente		Turmas atendidas	
	N	%	N	%
Concursado/efetivo/estável	1.201.571	57,5	6.220.086	65,7
Contrato CLT	17.792	0,9	46.699	0,5
Contrato temporário	565.538	27,1	2.409.801	25,5
Contrato terceirizado	5.123	0,2	14.292	0,2
Voluntário	299.673	14,3	774.012	8,2
TOTAL	2.089.697	100	9.464.890	100

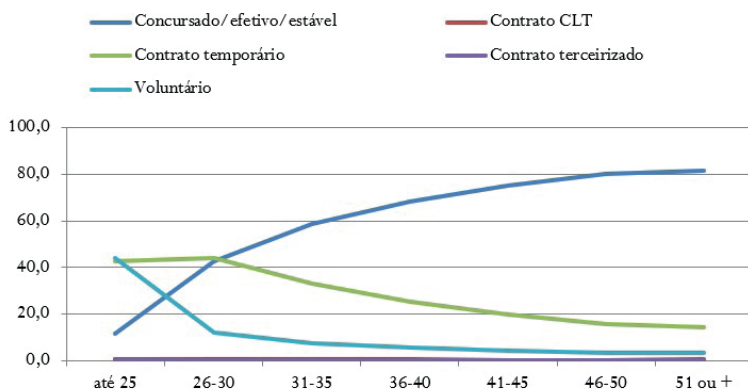
⁴⁴. Para os cálculos desta variável utilizamos a fórmula “Percentual de Docentes com contratos temporários = [1 - (Efetivos + Celetistas)/(Total de Contratos)]”, exposta em Seki et al. (2017b).

Somadas as formas de contratação e ingresso com as jornadas laborais mais curtas, os jovens voluntários e temporários recebem remuneração inferior. São ofertadas condições de inserção desiguais de acordo com a idade dos trabalhadores, algo próprio da competição do modo de produção capitalista que se expressa em nosso objeto de estudo na fragmentação da categoria docente.

Para compreender com as lentes da teoria do valor o processo de flexibilização das relações de produção e as diferenças que ocorrem entre estratos de mulheres, negros, jovens e homoafetivos, Dal Rosso (2017) pontua que os mecanismos se combinam para rebaixamento da média do valor da força de trabalho. Percebemos que os mais jovens são os submetidos às piores formas de contratação no campo educacional, o que resulta em menor custo com a expansão das matrículas para o ensino em tempo integral, programas de reforço escolar e programas de esportes na escola.

O Gráfico 1 expressa que as faixas etárias mais jovens concentram maior número de professores voluntários. Em 2017, dos professores com idade até 25 anos, 86,9% eram temporários, divididos entre 44,1% voluntários e 42,8% com contrato temporário. Na faixa etária dos com 51 anos ou mais ocorre o inverso: 14,5% de temporários e 3,4% de voluntários. (Souza, 2018)

Gráfico 1: percentual de docentes com contrato temporário por idade e forma de contratação dos professores na educação básica. Brasil (2017). Fonte: Inep, Censo Escolar (2017). Elaboração própria.



O número de professores voluntários em escolas públicas cresceu 40,95% e o número de turmas atendidas por eles 21,10% entre 2011 e 2017 (Tabela 2). No ano de 2015, chegamos ao ápice do voluntariado no setor educacional público, com 312.666 professores. No ano seguinte, 2016, houve uma queda de 29,60% de docentes e 40,29% das turmas atendidas; isso se coaduna com a remodelação do Programa Mais Educação, que levou a mais de 40% de redução de matrículas de ensino integral na educação básica brasileira. (Brasil, 2017a)⁴⁵ A redução das matrículas e das turmas atendidas pelos voluntários é praticamente a mesma, conferindo à nossa análise precisão em relação à inferência da participação do professor voluntário prioritariamente nos programas de aumento da jornada escolar do governo federal.

Tabela 2: frequência e crescimento percentual de professores com contrato de trabalho voluntário e turmas atendidas por eles na educação básica pública. Brasil (2011-2017). Fonte: Inep (2011-2017). Elaboração própria.

Ano	Turmas atendidas	$\Delta\%$	Docente	$\Delta\%$
2011	644.456	-	212.613	-
2012	475.297	-26,25%	212.986	0,18%
2013	629.747	32,50%	261.738	22,89%
2014	753.643	19,67%	304.168	16,21%
2015	756.397	0,37%	312.666	2,79%
2016	451.637	-40,29%	220.129	-29,60%
2017	774.012	71,38%	299.673	36,14%
Δ 2011-2017	129.556	20,10%	87.060	40,95%

Nota: $\Delta\%$ representa percentual de crescimento e Δ diferença.

Da Tabela 2, podemos depreender que o grupo de docentes voluntários foi o que mais cresceu (40,9%) de 2011 para 2017. Embora o número de turmas atendidas por eles tenha crescido 20%, os voluntários atuam hoje com cargas horárias mais reduzidas. Isso gera menores remunerações devido ao pagamento ser por número de turmas atendidas nessa modalidade.

⁴⁵. Disponível em: <<http://twixar.me/vj4m>>. Acesso em: 7/12/2020.

As inúmeras violências que afligem aqueles que exercem a docência foram expostas por Evangelista (2017), para quem, dentre a miríade de adjetivos que a eles são designados, como “inclusivo, assistente social, gestor, privatizado, tutor, voluntário, substituto, temporário, empreendedor, aprendiz, treinado, precarizado” (Evangelista, 2017, p.15-16), o mais grave seria

“violentado” (...) posto que o professor é objeto não apenas da violência simbólica e física habitual no país, como de um nível elevado de tensão face às perdas intermitentes que vêm sofrendo em termos de carreira, salários e condições de trabalho (...). (Evangelista, 2017, p.15-16)

Os professores voluntários não apareceram nos trabalhos analisados como professores temporários. A ausência da discussão acerca dessa subcategoria docente pode indicar a presença subjetivamente incorporada⁴⁶ pelos autores de que esse professor voluntário não seja professor e, como tal, não deva ser destinado a ele tratamento quando falamos de professores temporários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, 2017. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 20/4/2018.

BASILIO, J. R. Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009). Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2010.

BECKER, P. C. de C. A organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o Programa Mais Educação. Especialização em Educação Integral. Florianópolis: UFSC, 2013.

⁴⁶. Entendemos que “se posso descobrir a subjetividade, será por uma diferença existente entre o que a situação costuma exigir e a resposta que lhe dou”. (Sartre, 2015, p.30)

BOTTOMORE, T. (Ed.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundeb, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm-documents/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 11/9/2020.

_____. Manual de orientação para constituição de Unidade Executora. 2009b. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_de_orientacao_para_constituicao_de_uex.pdf>. Acesso em: 9/9/2020.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013a. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

_____. Relatório e recibo mensal de atividades desenvolvidas por voluntário. 2013b. Disponível em: <<http://twixar.me/4j4m>>. Acesso em: 25/5/2018.

_____. Manual operacional de educação integral. 2013c. Disponível em: <<http://twixar.me/4j4m>>. Acesso em: 25/5/2018.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2016: caderno de instruções. 2016a. Disponível em: <<http://twixar.me/lj4m>>. Acesso em: 15/7/2018.

_____. Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016b. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.

_____. Programas e políticas federais que utilizam os dados do Censo Escolar orientações de preenchimento. 2016c. Disponível em: <<http://twixar.me/DPwm>>. Acesso em: 17/7/2018.

_____. Microdados do Censo da Educação Básica 2012: manual do usuário. 2016d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 27/1/2017.

_____. Microdados do Censo da Educação Básica 2015: manual do usuário. 2016e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 27/1/2017.

_____. Instruções para utilização dos Microdados do Censo da Educação Básica 2015. 2016f. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 27/1/2017.

_____. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016g. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador.

_____. Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil. 2017a. Disponível em: <<http://twixar.me/vj4m>>. Acesso em: 27/3/2017.

_____. Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017b.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017c. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. Instruções para utilização dos Microdados do Censo da Educação Básica 2016. 2017d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 27/1/2017.

_____. Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018a. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental.

_____. Perguntas Frequentes – Programa Novo Mais Educação. 2018b. Disponível em: <<http://twixar.me/hj4m>>. Acesso em: 23/4/2018.

_____. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal.

BUCKLAND, P. *Making quality basic education affordable: what have we learned?* Unicef PD-ED, 2000. Disponível em: <<http://www.unicef.org/spanish/education/files/costs.pdf>>. Acesso em: 20/4/2018.

BUSS, P. Os impactos de programas socioeducativos do governo federal na educação física escolar: do esvaziamento do conteúdo à virada assistencialista da escola. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2016.

BWP. Funding the World Bank: the sixteenth IDA replenishment. Major reform must be the price of UK support. 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/y1lm>>. Acesso em: 25/5/2018.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? In: *Educ. Soc.*, v.35, n. 129, dez. 2014, p.1205-1222. Disponível em: <<http://twixar.me/51lm>>. Acesso em: 13/9/2020.

CENPEC. Quem somos. Governança. 2016. Disponível em: <<https://cenpec.wixsite.com/relativ2016-2015/quem-somos>>. Acesso em: 9/9/2020.

CNTE. 7ª Conferência Nacional de Educação da CNTE. Brasília, out. 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/S1lm>>. Acesso em: 10/9/2020.

_____. *Políticas e gestão da educação básica: concepções e proposições da CNTE*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Escola de Formação, 2013. Disponível em: <<http://twixar.me/X1lm>>. Acesso em: 10/9/2020.

DAL ROSSO, S. Fragmentação sindical. In: *Educar em Revista*, n.48, abr./jun. 2013, p.39-52. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32520>>. Acesso em: 10/7/2018.

_____. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. In: *CADERNO CRH*, v.27, n.70, jan./abr. 2014, p.75-89. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792014000100006>>. Acesso em: 18/7/2018.

_____. *O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor*. São Paulo: Boitempo, 2017.

EVANGELISTA, O. e LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. In: *Trabalho Necessário*, ano 10, n.15, 2012, online. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>>. Acesso em: 20/3/2018.

EVANGELISTA, O. Tragédia docente no Brasil. In: *Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867-1917)*. Niterói, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/t1lm>>. Acesso em: 25/10/2017.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos: o Programa Mais Educação. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://pqnu.link/14ah4>>. Acesso em: 4/7/2018.

GOZZI, E. O assistente de alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado na escola pública. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UNOESC, 2020.

HORA, D. M. et al. Experiências de ampliação da jornada escolar no Estado do Rio de Janeiro: sujeitos e(m) atuação. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.7, n.14, 2012, online. Disponível em: <<http://twixar.me/B1lm>>. Acesso em: 20/3/2018.

JONGE, E.; WIJFFELS, J.; e VAN DER LAAN, J. fbase: Basic Statistical Functions for Package ‘ff’. R package version 0.12.3., 2016. Disponível em: <<https://cran.r-project.org/web/packages/fbase/index.html>>. Acesso em: 24/6/2017.

LAGO, N. A. e ASSIS, T. C. O monitor do Programa Mais Educação: em busca de uma definição conceitual. In: *Pro-Posições*, v.27, n.1, jan./abr. 2016, p.111-132. Disponível em: <<http://twixar.me/R1lm>>. Acesso em: 18/7/2018.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, A. S. et al. Ser oficineiro à luz da psicodinâmica do trabalho: impasses e possibilidades. In: *Pretextos*, v.1, n.2, dez. 2016, p.166-183. Disponível em: <<http://twixar.me/Y1lm>>. Acesso em: 20/3/2018.

MIRANDA, K. *Lutas por educação no Brasil recente: o movimento docente da educação superior*. Niterói: EdUFF, 2017.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; e VIEIRA, L. M. F. (Orgs.) *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p.3. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/342.pdf>>. Acesso em: 22/3/2018.

OLIVEIRA, D. A. e VIEIRA, L. M. F. (Coords.) *Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte:

UFMG/Gestrado, 2010. Disponível em: <<http://twixar.me/P1lm>>. Acesso em: 15/7/2018.

OLIVEIRA, M. S. Trabalho docente precário: narrativas de professoras-monitonas de uma escola estadual do 1º ao 5º ano no município de Maceió - AL. Dissertação de Mestrado. Maceió: UFAL, 2015.

PAIXÃO, T. S. Classe social, hegemonia e educação integral do Cenpec para (re)organização da escola pública. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

PENNA, M. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. In: *Revista da Abem*, v.19, n.25, 2011, p.141-152. Disponível em: <<http://twixar.me/wj4m>>. Acesso em: 8/3/2018.

R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, 2016. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>. Acesso em: 23/2/2017.

ROSA, U. S. S. Para além de um biscate: perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA. Dissertação de Mestrado. Feira de Santana: UEFS, 2014.

ROSA, V. S. A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2013.

SALVINO, F. P. e ROCHA, V. G. G. Sentidos de “educação integral” nos meandros do Programa Mais Educação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.3, set./dez. 2015, p.684-714. Disponível em: <<http://twixar.me/9j4m>>. Acesso em: 18/7/2018.

SARTRE, J. *O que é a subjetividade?* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SEKI, A. K. et al. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. In: *Retratos da Escola*, v.11, n.21, jul./dez. 2017a, p.447-467. Disponível em: <<http://twixar.me/V1lm>>. Acesso em: 17/7/2018.

SEKI, A. K. et al. Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. In: *Práxis Educativa*, v.12, n.3, set./dez. 2017b, p.942-959. Disponível em: <<http://twixar.me/Jj4m>>. Acesso em: 8/10/2017.

SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.20, n.10, dez. 2015, p.314-341. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>>. Acesso em: 25/5/2018.

SOUZA, A. G. Professor temporário: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011-2017). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2018.

TOKARNIA, M. Mais Educação: Mercadante quer melhorar o aprendizado de português e matemática. In: *Agência Brasil*. 6 out. 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/71lm>>. Acesso em: 3/7/2018.

VENCO, S. B. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? In: *Cad. Saúde Pública*, v.35, n.13, nov. 2019, online. Disponível em: <<http://twixar.me/c1lm>>. Acesso em: 25/7/2019.

VIEIRA, N. S. e LAMOSA, R. A. C. A pedagogia política do capital financeiro: educação ambiental, parceria público-privada e trabalho voluntário. In: *Anais do IX EPEA: encontro pesquisa em educação ambiental*. Juiz de Fora, ago. 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0228.pdf>. Acesso em: 8/3/2018.

VIEIRA, N. S. *Hegemonia do capital financeiro na educação brasileira: a atuação do Itaú Unibanco na política educacional*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

Entrevista com Luiz Carlos de Freitas*

(setembro de 2020)

O trabalho docente articula dimensões político-pedagógicas, éticas e profissionais, objetos de distintas elaborações teóricas e disputas sobre a própria constituição subjetiva e objetiva da identidade desse trabalhador que atua em diferentes níveis e modalidades de ensino. Qual a sua concepção sobre o trabalho docente? Quais aspectos gerais e específicos caracterizam ou deveriam caracterizar a identidade profissional do professor no contexto atual?

Pode-se abordar essa questão desde vários ângulos. Trabalho é uma categoria polêmica, especialmente no momento histórico em que vivemos. Gostaria de tirar a ênfase da “identidade profissional”, muito recorrente nos dias de hoje e, sem negá-la, pensar o trabalho docente em sua inserção social, ou seja, como uma construção social. Penso que o ângulo mais produtivo para essa análise é indagarmos quais são as *finalidades da educação*, as quais informam a própria compreensão e construção do trabalho docente. O trabalho docente é uma relação.

Esse caminho, provavelmente, também ajudará a evitar que enveredemos por uma concepção de trabalho docente “institucionalizada”, ou seja, limitada à ação do professor em uma sala de aula, dentro de uma instituição concebida apenas como um “local de estu-

* Professor titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: freitas.lc47@gmail.com.

dos imateriais” – ou, como diria Nadejda Krupskaya, pedagoga russa: apenas uma “escola de estudos” livresca. Para anteciparmos o contraponto, pensemos em uma escola que também seja “etnográfica”.

Esse caminho, é claro, tem limites práticos em nosso momento histórico, mas, a despeito deles e das necessárias mediações que podem ser indispensáveis para se chegar a uma escola com finalidades diferentes das atuais e que mudem o próprio caráter do trabalho docente, é preciso que tenhamos clareza teórica para dar uma direção concreta a tais mediações, sem o que seremos vítimas de concepções antigas, apenas reescritas como novas, mas que são sobre-determinadas pela vida social contemporânea. Corremos o risco, se isso ocorre, de que as chamadas “mediações” se transformem em meras justificativas ilustradas para, em essência, mantermos as mesmas práticas de uma escola destinada apenas aos “estudos” e desgarrada da vida, ou seja, onde o *trabalho socialmente necessário*, em suas variadas dimensões, está ausente. Daí a importância de pautarmos a discussão das finalidades da educação.

Discutirmos as finalidades da educação também ajuda a nos descolarmos de formas específicas de conduzir o trabalho docente e da tentação de querermos, a partir destas formas, caracterizar o trabalho docente como de tipo “a” ou “b” – avançado ou não; moderno ou não. As formas estão a serviço das finalidades. Por exemplo, veja-se a discussão sobre o ensino remoto ou a Educação a Distância (EaD). A questão central não está em usar ou não educação a distância ou remota, está em definirmos, antes, qual a função social que ela estará cumprindo: a serviço de que projeto ela está?

Ao discutirmos as finalidades da educação, surgirá a necessidade de definirmos um horizonte, um projeto histórico que intencionamos realizar. A educação é um fenômeno social com história, tem passado e projeta o futuro. Ao assumirmos a necessidade de um projeto histórico, já nos situamos entre aqueles que não têm uma visão negacionista da modernidade, como se dela nada pudesse resultar de positivo e superador – base do pós-modernismo e de um “individualismo crítico” que assolou a educação nos últimos tempos, dissolvendo, ilusoriamente, as metanarrativas históricas e, de fato, preparando o caminho para o neoliberalismo e para o negacionismo

libertariano ultraliberal. Que tipo de trabalho docente gera essas vertentes? Os primeiros motivam um retorno piorado às formas escolares da “escola nova” – aquela, pelo menos, tinha um projeto; os segundos, desenvolvem um mero conjunto de técnicas e processos aos quais o docente se subordina para transformar os estudantes em “empreendedores”, pelos quais o Estado não tem nenhuma responsabilidade. As finalidades educativas que ambos os grupos atribuem à educação, advindas de seu projeto social, determinam a concepção de trabalho docente dali resultante e, certamente, conformam sua subjetividade se não houver resistência. Mas, até mesmo para resistir é necessário que se vislumbrem outros projetos históricos a serem realizados e que aglutinem forças para além do voluntarismo individual.

Na década de 80, discordava de alguns teóricos que diziam que a ação docente devia promover a “transformação social”. Não porque esta não deveria ocorrer, mas porque, dito dessa forma, ficava sem definição o projeto histórico, ou seja, a própria direção da “transformação social”. O pós-modernismo retirou de cena a questão da direção da transformação, já que, para ele, todas as direções propostas até então não promoveriam uma transformação e era necessário empoderarmos os indivíduos para que eles criassem as variadas formas de transformação social, pelo micro. Deu no que deu: os microespaços não estavam vazios politicamente e o “mercado” chegou primeiro com seu projeto de empreendedorismo, propondo empoderar exatamente os indivíduos. O pós-modernismo acabou – conscientemente ou não – esvaziando as forças progressistas da transformação social na educação e abrindo espaço para as forças conservadoras e até reacionárias. O pós-modernismo e o negacionismo destroem a conexão com o futuro e criam um “presentismo” vazio de projetos e, como estamos vendo, não existem espaços vazios em política, na vida. Criam, ainda, a ilusão de que se pode projetar, hoje, bolhas sociais isoladas que funcionem autonomamente por outras regras sociais, recriando a fracassada estratégia tolstoiana das comunas independentes.

Então, discutir trabalho docente sem olharmos para as finalidades da educação e seus projetos sociais cria armadilhas.

A sistematização mais avançada que conheço e que, pela prática, instaura um trabalho docente e uma escola que vão além dos “estudos” e estão enraizados na vida e, ao mesmo tempo, em uma proposta de transformação da sociedade atual, promovendo uma refundação da escola com vistas a uma nova sociedade mais igualitária e democrática, está no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), consubstanciada na proposta e na prática da escola de nível médio do Movimento, o Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul.

Essa experiência foi registrada em um magnífico livro chamado *Escola em movimento* (Caldart et al., 2014). Ela foi criada procurando acumular ensinamentos de experiências históricas de transformação social e educacional. Não se tenta partir do zero, como se bastasse a “inspiração em Marx ou Gramsci”. É também construção coletiva do magistério e seus estudantes – como propunha Krupskaya.

O que está ali conceituado e descrito é possível de ser feito nas escolas de hoje – com maior ou menor alcance. Não é uma obra acabada, pode ser ampliada e deve, mas demarca um patamar conceitual básico (e suas consequências) do qual não se pode recuar. Deve ser um horizonte a ser perseguido *hoje*. Não é para quando *houver a revolução*, pois não há nenhuma garantia de que ela, a revolução, nos levará a um sistema melhor – a menos que comecemos, *agora*, a lutar por ele na medida de nossas possibilidades e realidades. Nesse livro, os autores afirmam:

Nessa compreensão, estudar se refere ao movimento *simultâneo e combinado* entre: a apropriação dos conteúdos teóricos necessários ao exercício da práxis (...) e a construção de significados e conceitos sobre as vivências ou as atividades que vamos realizando em diferentes tempos e espaços de formação, de modo que se intencionalizem aprendizados, se consolidem valores, comportamentos e saberes que sejam coerentes com o projeto humano e societário (visão de mundo) que defendemos. (Caldart et al., 2014, p.267, grifos meus)

Uma prática precisa ter, então, força material para que possa se projetar como práxis, exigindo a “exposição” real das pessoas ao processo, de modo a torná-lo uma experiência de vida que exija deles uma compreensão teórica das transformações que esta prática provoca (...). (Caldart et al., 2014, p.271)

O que é trabalhador docente nesse contexto? Certamente, tem pouco a ver com um “ministrador de aulas”, mesmo aquele que se pudesse considerar “crítico”. Ainda que o inclua, não é o que o caracteriza. Devem ser vistos como *educadores* que articulam e organizam criticamente a interação entre as experiências de vida (de dentro e de fora da instituição escolar) e os espaços de elaboração criados por seus estudantes e coletivos, abrangendo os vários campos de seu desenvolvimento: intelectual, comportamental, emocional e social – experiências formativas estas que apontam para um projeto de sociedade mais igualitário e democrático. O que guia essa concepção é a interação planejada entre a vida (trabalho), a sociedade e a natureza, o que coloca o “conhecimento” a serviço da criação de uma forma mais avançada de organização social.

Um educador com essas características só será *plenamente* possível sob novas relações sociais, mas está sendo construído *desde já* nos movimentos de resistência desde o século XX, no âmbito das experiências socialistas. Como aponta Immanuel Wallerstein, nos últimos duzentos anos, eliminadas as combinações, criamos três grandes filosofias sociais: conservadorismo, liberalismo e socialismo. Ao apagar do conservadorismo e do liberalismo, o socialismo e suas experiências históricas se firmam como *ponto de partida* para se pensar e construir novas relações sociais.

A função social da escola e do trabalho docente tem sido tensionada por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que imprimem novas configurações para a educação escolar. A pandemia do Coronavírus e a necessária suspensão do ensino presencial fizeram emergir debates e práticas que incidem diretamente nas concepções sobre a função da escola e na especificidade do

trabalho docente. Que tendências e embates você observa emergirem desse contexto? Qual a sua apreciação sobre elas/eles? Na sua concepção, que princípios, aspectos e condições objetivas e subjetivas do trabalho docente estão sob risco e quais devem se constituir, essencialmente, como uma pauta de luta e resistência para os trabalhadores da educação?

As crises cíclicas do capitalismo deram lugar a uma crise sistêmica que se agudiza desde os anos 70 do século XX. Nesse processo, o capitalismo reage com propostas cada vez mais radicais de controle ideológico, econômico e social em uma luta incessante para não ceder espaço à emergência de novas formas de relações sociais. Isso levou ao fortalecimento das teses neoliberais e das teses libertarianas – os primeiros defendendo um “estado mínimo”, mas autoritário na defesa do livre mercado sempre que necessário; os últimos defendendo a própria eliminação do Estado e a predominância das trocas voluntárias em um livre mercado radical.

Esse endurecimento atinge o Estado e suas instituições, as quais passam a ser vistas como inseridas no mercado, lugar em que os liberais radicais se sentem mais seguros. As instituições sociais têm, então, sua dinâmica interna penetrada pela lógica do mercado, ou seja, pelo gerencialismo e pela concorrência. Como aponta Marilena Chaui, as instituições são vistas como “empresas” e devem se comportar como tal. A “empresa” reúne, em si, a lógica do mercado. Esse modelo é estendido para o indivíduo que também passa a ser visto como um gerente de si mesmo, desonerando o Estado.

As crises estão obrigando uma revisão da proposta originária, formulada durante o século XIX, de instituição de uma democracia liberal que servisse para “regular” as crises e contradições da ordem social capitalista. O sistema não consegue restabelecer o equilíbrio e isso atinge a própria concepção de Estado e seu papel, os quais passam por mudanças radicais.

O Estado garantidor da cidadania passa a ser questionado e disputado de forma que seja colocado à disposição das necessidades diretas do capital. Reduzido o alcance do Estado, o cidadão também passa a ser visto como inserido no mercado, sob a lógica deste, ou seja, induz-se uma nova concepção de “cidadania”, construída,

agora, a partir da participação de cada um no mercado. A ação do Estado, garantidora de cidadania, além de cara, é vista como uma interferência na lógica do mercado, atrapalhando a própria evolução social – não só o mercado. Emerge o empreendedorismo, ou seja, a ideia de que a cidadania é construída no interior do mercado pelo próprio indivíduo e não pela ação do Estado ao garantir a correção das desigualdades sociais induzidas pelo sistema.

Esse processo afeta também a educação, como não poderia deixar de ser. Ela forma a juventude. Afeta, portanto, a materialidade e a própria cultura da escola. Na materialidade, temos a redução de financiamento público, a instituição de Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCCs) alinhadas a exames censitários guiados por materiais didáticos (impressos ou online) igualmente articulados com as bases nacionais, em um esforço contínuo para controlar a autonomia do magistério e viabilizar uma cultura de concorrência. A formação dos professores é subordinada a bases nacionais e a processos de credenciamento institucionais. Aprisionar a democracia exige aprisionar também as suas instituições sociais, inclusive a educação.

Investe-se na visão de que o Estado é um “mau administrador” e, assim, começa um processo de deslocamento da gerência das escolas, primeiro para organizações não-governamentais (ONGs) e depois para empresas privadas lucrativas controladas pelo rentismo. O financiamento público vai acompanhando essa mudança e sendo remanejado para o mercado privado, primeiro por meio de contratos de gestão – terceirização – e depois pela instituição de *vouchers*, estabelecendo, dessa forma, a suposta primazia da “escolha dos pais” na matrícula dos filhos em escolas. As escolas públicas de gestão pública que sobrevivem o fazem em um quadro de ausência de recursos e de permanente queda de qualidade, já que seus recursos são desviados via contratos e *vouchers* para a iniciativa privada, criando uma espiral negativa que pretende justificar, cada vez mais, sua própria privatização.

Essa materialidade é acompanhada de mudanças na cultura escolar pela introdução da “responsabilização”, ou seja, o alinhamento entre bases nacionais e resultados educacionais dos estudantes, cobrados em exames e testes, acoplados a consequências positivas e negativas para as escolas e seus profissionais que atinjam ou não

metas. Ao mesmo tempo, os estudantes são inseridos na lógica da competição via exames. Todos os atores da escola e a própria escola como instituição são inseridos em uma lógica concorrencial baseada em metas e resultados sob a crença de que a concorrência gerada pelos exames fará emergir a qualidade.

Essa ambiência produz uma cultura que radicaliza a meritocracia como visão de mundo, inserindo escolas, gestores, professores e principalmente estudantes em uma “corrida para nenhum lugar”, guiados pela lenda de que “nota mais alta é sinônimo de boa educação” – como aponta Diane Ravitch.

A inserção da juventude nesse ambiente tem consequências importantes, pois aí está a base da construção do empreendedorismo – a competição e a explicação do sucesso pelo esforço do indivíduo. É a base, também, para que se ataque a solidariedade e todas as formas coletivas de organização, as quais se desfazem para dar lugar ao individualismo e à concorrência desenfreada. As desigualdades sociais passam a ser vistas como desigualdades de mérito, portanto, de responsabilidade dos indivíduos (ou da filantropia) e não uma responsabilidade social do Estado.

Esse processo vem se radicalizando nos países centrais desde meados dos anos 70 do século XX e, em ondas progressivas, vem atingindo os países semiperiféricos e periféricos.

Como não poderia deixar de ser, esse movimento retoma o que Demerval Saviani definiu como sendo o tecnicismo em educação: ou seja, a predominância dos processos e técnicas sobre o trabalho docente. Mas retoma-o sobre novas bases, tanto teóricas, quanto tecnológicas. Em 1992¹, chamei a atenção para a emergência de um neotecnismo que, mantendo as características do tecnicismo, arregimenta nova base tecnológica no campo da automação e da informática na elaboração de plataformas online de aprendizagem, processo que hoje tem mais visibilidade, especialmente pela situação gerada pela pandemia. No entanto, não há nada de novo nisso, eram tendências que já estavam em desenvolvimento e que ocorreriam com ou sem pandemia.

¹ N.E.: o autor se refere a dois artigos publicados em 1992: “Neotecnicismo e formação de professores” (Freitas, 1992a) e “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” (Freitas, 1992b).

É nesse quadro que estão sendo desenvolvidas as novas condições objetivas e subjetivas de gestores, professores e estudantes em nossas escolas. Há grave risco de que, por elas, se criem as justificativas para uma “democracia” de mercado, em nova escalada sobre a débil democracia liberal centrista. Esta última teria ficado cara e arriscada demais frente às crises permanentes do capital e, não podendo continuar a atenuar o efeito das inequidades sistêmicas, o sistema opta, como forma de sobrevivência, pelo controle da educação da juventude, formando-a dentro de uma lógica individualista que responsabiliza o indivíduo, numa lógica meritocrática, pelo seu sucesso ou fracasso. O sistema fica ileso.

Os indivíduos não são vistos em uma escala de desigualdades socioeconômicas, mas em uma escala meritocrática onde o acesso ao poder e a posições sociais se definem (e se autojustificam) pela quantidade de mérito acumulado no mercado – supostamente à disposição de todos, na dependência do esforço pessoal. Esse processo oculta, é claro, as formas pelas quais se acumula o mérito, agora reservadas à elite, como bem aponta Daniel Markovits. Em resumo, as elites se desentenderam do restante da população. Os próprios conservadores se associaram aos liberais de vários matizes criando o hibridismo “liberal no mercado, conservador nos costumes”. Para os conservadores, a escola pública deve ser militarizada; para os liberais, deve ser privatizada. Esses projetos se cruzam e se apoiam – como ocorre atualmente no Paraná.

Diante desse quadro, é fundamental que o trabalho pedagógico no interior da escola enfatize o oposto e permita o exercício da solidariedade e da organização coletiva, conduzindo a uma crítica radical do individualismo e da meritocracia – sem prejuízo do desenvolvimento do estudante nas várias áreas de desenvolvimento. A escola precisa colocar em cena um projeto sociopolítico oposto, afetando a formação da juventude.

Apesar das bases nacionais curriculares e do aumento do controle do trabalho docente, os professores podem encontrar espaços nas escolas e em suas salas onde exercer o contracontrole, a contrarregulação. No plano mais geral, emerge a luta contra a privatização e a militarização da educação.

“Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva” (2018), de sua autoria, começa e termina nos convocando para ajustarmos nossas análises da realidade atual com vistas a nos arriscarmos em formulações de enfrentamento pois “armar a resistência depende de que nos situemos neste novo cenário. É melhor nos mexermos, mesmo que precária e arriscadamente, do que ficarmos parados, pois nesta condição seremos alvos fáceis”. (Freitas, 2018, p.923) No mesmo texto, o senhor sustenta que “a privatização é que deve ocupar lugar central na agenda da resistência” (id., p.920), ou seja, a luta seria contra a reforma empresarial da educação. Focando como “alvos fáceis” os professores e particularizando sua análise no contexto atual de implantação/imposição de programas de educação remota, híbrida, quais seriam os temas centrais da resistência propositiva?

Como já mencionei, não há nada de novo na educação remota ou EaD. Essas tendências já estavam em desenvolvimento. Elas vão avançar em duas direções: um mercado híbrido, cuja base é presencial e combina a ação do professor em sua sala com a ajuda de plataformas de ensino online; e um mercado a distância. Nos dois casos a autonomia metodológica do professor é profundamente atingida.

Com a privatização, o professor deverá ter mais dificuldades para articular uma resistência no interior das escolas. Daí a importância das organizações sociais e sindicais que dispõem de mais espaço para reagir. Penso, portanto, que a luta pela autonomia do magistério combinada com a luta contra a privatização em sua associação com a militarização das escolas são o foco central da resistência. Nesse caso, resistir é apoiar radicalmente a retirada de ONGs e de empresários do âmbito da educação pública. É defender intransigentemente a educação pública de gestão pública.

Mas outros aspectos são importantes: a luta pela implantação da gestão democrática das escolas é uma delas. Esse processo deve envolver pais e estudantes. O processo de expansão da privatização, a julgar pelo que ocorre em outros países, vai colocar em cena os pais. De certa forma, isso já acontece aqui com a questão da milita-

rização das escolas públicas, onde os pais são chamados a votar para definir se querem ou não militarizar a escola.

Igualmente será necessário combater os exames censitários, ampliando os indicadores e transformando-os em exames amostrais com função precípua de orientar a política pública, ou seja, de avaliar os governos e suas políticas, e não as escolas. A esses temas, somam-se as clássicas lutas pela valorização do profissional da educação, pela formação de qualidade e por carreira adequada. O caminho é longo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. et al. *Escola em movimento: Instituto de Josué de Castro*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação de professores. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992a.

_____. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; e LUDKE, M. *Escola básica*. Campinas: Papirus/Cedes; São Paulo: Ande/Anped, 1992b.

_____. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. In: *Revista HISTEDBR On-line*, v.18, n.4, out./dez. 2018, p.906-926. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>>. Acesso em: 6/12/2020.

Gramsci, em precioso texto de juventude, foi certo ao denunciar o produtivismo que se expandia com o capitalismo industrial. Em suas palavras: “a escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme”.

Se o mundo taylorista e fordista é mais parte do passado do que do presente, nos setores de ponta do capitalismo o “novo” universo maquínico-informal-digital, sob forte impulsão financeira, se impõe em todos os setores e ramos produtivos possíveis (indústria, agroindústria e serviços), cada vez mais comandados pelo capital.

Se a educação gestada durante a sociedade do automóvel já cumpriu sua função, trata-se, agora, de alicerçar os “novos fundamentos pedagógicos”, requeridos na fase mais destrutiva do *sistema de metabolismo antissocial do capital*, quando a destrutividade se confunde com *letalidade*, em pleno *capitalismo virótico ou pandêmico*. A educação consolidou-se como negócio de corporações gigantes, geradora tanto de um ideário mistificador, quanto de mais-valor.

Trabalho Docente sob Fogo Cruzado 2, resultado do labor intelectual desenvolvido pelo Grupo These/UERJ-UFF-EPSJV-Fiocruz, demonstra, então, como a assertiva gramsciana não poderia ser mais atual. Uma verdadeira *incubadora de pequenos monstros*, a escola concebida pelas corporações financeirizadas avança lepidamente na construção de seu projeto “pedagógico”, se não houver uma clara, aberta e forte confrontação.

Se o termo não tivesse forte carga pejorativa, já estariam dizendo abertamente: os/as docentes devem ser intermitentes e, assim, tornarem-se *trabalhadores/as uberizados/as*, uma aberração que leva ao limite a precarização. E os/as alunos/as (futuros/as “colaboradores/as”) devem ser *multifuncionais*, tão somente para os capitais. Desde cedo devem aprender a poupar para acumular, sempre dotados de *resiliência* e *sinergia*, aguçando seu espírito empreendedor, para citar algumas empulhações que adulteram os léxicos e violentam a etimologia das palavras. Pragmático, utilitarista e concebido segundo uma razão puramente instrumental, este é o ideário do capital corporativo.

Dividido em duas partes e congregando um amplo contingente de renomados e de jovens pesquisadores, *Trabalho Docente sob Fogo Cruzado 2* enfrenta um vasto leque de questões: docentes, precariado, precarização e perda de direitos; lutas e resistências durante a pandemia; trabalho e ensino remoto; adoecimentos e padecimentos do trabalho docente; sociedade do conhecimento e capital humano; “reformas” neoliberais na educação; “escola sem partido”; nova morfologia do trabalho e reprodução do trabalho docente; ensino à distância; mito do “voluntarido”; dentre tantos outros pontos.

Se, como o livro demonstra, parte desta realidade já existia antes da pandemia, o que se pode esperar no período pós-Covid-19, depois de terem sido feitas tantas experimentações do trabalho nos *laboratórios do capital*? Experimentações, vale dizer, tanto nas escolas e faculdades privadas, quanto nas públicas, através de uma pragmática deliberada, visando o completo desmonte da escola pública.

A crítica, então, deve ser profunda e contundente. Como a que o Grupo These vem realizando e da qual este livro é mais um exemplo.

RICADO ANTUNES

Professor Titular de Sociologia da UNICAMP

O segundo volume da obra *Trabalho Docente sob Fogo Cruzado* evidencia que o processo de precarização do trabalho docente, seja na rede pública ou na privada, se prolonga e intensifica cada vez mais, constituindo-se em múltiplas e novas expropriações em meio à crise sanitária. Isso não é à toa. Para dismantelar o processo educativo, que começava a dar pequenos passos em direção à educação “desinteressada”, e encadear mecanismos de consenso e de coerção voltados para cimentar no senso comum escolar a lógica empresarial-privatista, em ataque frontal à educação pública, seria necessário, sobretudo, curvar os docentes. Retirar qualquer possibilidade de enfrentamento; atacar e desorganizar os coletivos; proporcionar o estranhamento entre pares; intensificar jornadas de trabalho; desqualificar o trabalho docente para requalificá-lo rebaixando seu processo formativo; negar sua formação profissional nas áreas de conhecimento específicas; retirar direitos; adoecê-los...

Onde vemos barbárie, o empresariado da educação vê “janelas de oportunidades”. A crise social e humanitária que vivemos com a pandemia de Covid-19 é vista como oportunidade de negócios – haja vista a rápida e abrangente expansão de investimentos na área e o aumento significativo dos lucros. Sempre, como evidenciam estas pesquisas, centrando fogo nos docentes.

O “labirinto do capital” aprisiona professores/as nas tramas do cotidiano de barárie, deixando pouco respiro de esperança. Contudo, como é brilhantemente exposto nesta obra, as sementes de resistência são mantidas. Por mais que as condições de luta e de resistências não sejam ideais, a categoria mantém-se erguida e esmera-se para desvelar a crueldade que se esconde sob o véu mercantil-filantrópico do empresariado e seus prepostos.

VÂNIA MOTTA

Professora da Faculdade de Educação da UFRJ