

**A FORMAÇÃO-ATUAÇÃO DOCENTE  
EM TEMPOS DE OFENSIVA  
NEOLIBERAL: ALGUNS  
APONTAMENTOS**

*THE TRAINING-PERFORMANCE TEACHER  
IN TIMES OF NEOLIBERAL OFFENSIVE:  
SOME POINTS*

*FORMACIÓN-ACTUACIÓN DOCENTE EN  
TIEMPOS DE OFENSIVA NEOLIBERAL:  
ALGUNOS PUNTOS*

**RODRIGO COUTINHO ANDRADE**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro (UFRRJ) – Nova Iguaçu/RJ.  
E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

**Resumo:** O processo de intensificação da precariedade docente – inexorável das transformações do mundo do trabalho em sua totalidade sistêmica – que se materializa por meio da proletarização do magistério de acordo com as medidas de/do *accountability* educacional e das transformações curriculares para a formação inicial-continuada sob a premissa da pragmaticidade, indicam explicitamente uma face da atual agenda neoliberal para a educação no país. Tais mutações que impactam o trabalho docente se encontram no âmago das contrarreformas para a educação brasileira no atual contexto sócio-histórico, objetivando a formação sob a égide da pedagogia política do capital, sendo a reengenharia do controle das práticas pedagógicas a última investida após a solidificação das políticas avaliativas e curriculares. Neste sentido, objetivamos no presente estudo examinar os impactos da ofensiva neoliberal sobre o trabalho docente ante à reformulação das finalidades formativas no contexto de recomposição burguesa. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental.

**Palavras-chave:** formação docente, atuação docente, ofensiva neoliberal, ensino de geografia.

**Abstract:** The process of intensifying teacher precariousness - inexorable of the transformations of the world of work in its systemic totality - that materializes through the proletarianization of the teaching profession according to the measures of educational accountability and the curricular transformations for the initial-continued formation under the premise of pragmaticity, explicitly indicate a face of the current neoliberal agenda for education in the country. Such mutations that impact the teaching work are at the core of the counter-reforms for Brazilian education in the current socio-historical context, aiming at the formation under the aegis of the political pedagogy of capital, with the reengineering of the control of pedagogical practices the last one invested after the solidification. evaluative-curricular policies. In this sense, the objective of the present study is to examine the impacts of the neoliberal offensive on the teaching work before the reformulation of formative purposes in the context of bourgeois recomposition. This is a basic research, qualitative analysis, explanatory character, which falls into the category of bibliographic-documentary research.

**Keywords:** teacher training, teaching performance, neoliberal offensive, geography teaching.

**Resumén:** El proceso de intensificación de la precariedad docente, inexorable de las transformaciones del mundo del trabajo en su totalidad sistémica, que se materializa a través de la proletarización de la profesión docente según las medidas de responsabilidad educativa y las transformaciones curriculares para la formación inicial continuada bajo La premisa de la pragmática, indica explícitamente una cara de la agenda neoliberal actual para la educación en el país. Tales mutaciones que impactan el trabajo docente están en el centro de las contrarreformas para la educación brasileña en el contexto sociohistórico actual, apuntando a la formación bajo los auspicios de la pedagogía política del capital, con la reingeniería del control de las prácticas pedagógicas, la última invertida después de la solidificación. políticas evaluativas-curriculares. En este sentido, el objetivo del presente estudio es examinar los impactos de la ofensiva neoliberal en el trabajo docente antes de la reformulación de los propósitos formativos en el contexto de la recomposición burguesa. Esta es una investigación básica, análisis cualitativo, de carácter explicativo, que entra en la categoría de investigación bibliográfica-documental.

**Palabras-clave:** formación del profesorado, desempeño docente, ofensiva neoliberal, enseñanza de geografía.

## Introdução

É comum observar nos estudos da área de ensino de geografia e nos relatórios de estágio supervisionado assertivas sobre a reprodução do conhecimento escolar nos mesmos princípios da pedagogia tradicional, alicerçada em parte – explícita ou implicitamente – à crítica exercida por Lacoste (2005) acerca da *Geografia dos Professores* no que tange ao método descritivo-mnemônico. No caso do geógrafo francês citado, o trabalho docente refletia incisivamente as estratégias do bloco no poder (POULANTZAS, 1978) para a formação humana, incidindo intencionalmente sobre a geografia dos bancos escolares, inexorável dos flancos universitários, os elementos teóricos, filosóficos, cognitivos, éticos, políticos e atitudinais para a oclusão dos princípios políticos desta ciência, que espelhou em largo sentido a hegemonia epistemológica daquele contexto sócio-histórico, materializando – dialeticamente – em rotunda escala o *leitmotiv* para o movimento de renovação da geografia brasileira ante às contradições conjunturais-estruturais do sistema capitalista. Podemos ressaltar que isto ainda ocorre nos dias atuais sob novas roupagens, assim como a disputa sobre a concepção de/da ciência em óticas divergentes, ou não, a do capital e sua pedagogia – vide o avanço das contribuições teóricas ao longo destes “40 anos” e a materialização da reação-consentimento docente nos diferentes espaços, tempos e escalas.

No entanto, não objetivamos discutir neste momento as novas concepções teórico-metodológicas para o ensino de geografia no país e seus reflexos na formação inicial-continuada e no trabalho

docente, mas atentar para dois fatores que imputam o necessário cuidado – sob nossa concepção – das/nas elucubrações-considerações no interior da academia sobre a responsabilização e o “fracasso” do magistério. Estas, ao mesmo tempo em que sussurram a lamúria – intencional, quiçá? – do hiato com a escola sem a autocrítica do – hipotético – isolamento, dão largos fôlegos ao projeto do empresariado (inter)nacional para a impetração das contrarreformas em sua face autocrática na contemporaneidade, tendo como último “nó” a regulação política, ideológica e profissional do magistério.

O primeiro fator advém dos riscos generalizantes, e até particularistas, da assertiva que tomamos como problema alegórico da pesquisa, considerando tanto a abstração-ocultamento da realidade do professorado na contemporaneidade para sua reprodução social-material incluindo as condições mínimas para o labor, quanto a impossibilidade empírica para evidenciar e mensurar as práticas pedagógicas no país e a sua coadunação à reprodução mimética nos princípios da pedagogia tradicional, mesmo com a ciência da ofensiva dos mecanismos de regulação do trabalho docente<sup>1</sup> impetrados verticalmente para o cotidiano escolar, que defendem discursivo-materialmente, inclusive, os métodos inovadores “demandados” para a superação do “fracasso pedagógico”. Queremos reiterar que a defesa da “insuficiência docente” para a promoção do “conhecimento flexível” (KUENZER, 2017) abre largo campo para a atuação das fundações, das consultorias e das organizações sociais, estruturados por frações do empresariado no

---

<sup>1</sup> Entendemos como regulação do trabalho docente as avaliações verticais que combinam a aplicabilidade das prescrições curriculares aos indicadores de eficiência da Educação Básica, em simetria às práticas baseadas nas teses do gerencialismo e da Nova Gestão Pública (NGP), justificando os princípios da qualidade pela aferição dos resultados e os aparatos ideológicos da meritocracia e responsabilização – *accountability* educacional –, resultando na contemporaneidade nos mecanismos de remuneração variável, competição administrada e no refino do controle social.

processo de privatização endógena (MONTAÑO, 2008) para a ratificação da “pedagogia do resultado” que, de modo oculto ou explícito, reproduzem as predileções ético-políticas da Pedagogia da Hegemonia (MARTINS; NEVES, 2015) como o caso do Movimento Todos pela Educação<sup>2</sup>, almejando também a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura com maior foco sobre a prática<sup>3</sup> – saber fazer –, indissociável da expansão da formação superior sob a égide das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) – Educação a Distância (EaD).

Além disso acrescentamos que a generalização das assertivas sobre o *fracasso docente* ganha um novo ingrediente paradoxal para as pesquisas, os estudos e o desenvolvimento de materiais pedagógicos para o trabalho dos professores na contemporaneidade forjados no ambiente acadêmico, que pode ser concebido no escopo da ciência geográfica, como em outras áreas, no contexto de ampliação dos programas para a formação inicial sob a teleologia da prática reflexiva, como o caso do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – que são nos dias atuais as principais iniciativas para interlocução escola-universidade. Colocamos isto tanto para a reflexão das ações realizadas no percurso da graduação, que de certo modo (de)anuncia relativo *fracasso* das ações desenvolvidas tendo certeza de que as iniciativas para a iniciação à docência com foco na prática hoje são as mais vultuosas nos cursos de licenciatura, quanto para as ações-

---

<sup>2</sup> Movimento composto por organizações da sociedade civil, da sociedade política e do empresariado nacional para a consolidação de políticas educacionais sob os ditames do capitalismo mediado pelas premissas da terceira via.

<sup>3</sup> Vide a Resolução Nº 2 de 2015 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015), que trataremos posteriormente, assim como das premissas para a Base Nacional Curricular Comum para a formação de professores em curso.

vicissitudes no bojo do fetiche da prática (SOUZA, 2018) para a formação docente ancorada pela episteme pós-moderna e sua primazia para o presentismo, o imediatismo e a instrumentalização das práticas pedagógicas sem a necessária reflexão (KUENZER, 2017), ou o *détour* (KOSIK, 1978), sob os princípios da pedagogia flexível – saber fazer. Ou seja, após anos de interlocução academia-escola mediados pelos programas, quais os reais impactos?

O segundo fator, no qual dedicamos os esforços para a realização da presente pesquisa, está arraigado na obliteração das condições materiais de todo tipo que impactam o trabalho docente na contemporaneidade quando verificamos os discursos-afirmações sobre a reprodução do método descritivo nas salas de aula, em simetria às suas repercussões na educação básica. Desde já defendemos, por meio do exame bibliográfico-documental, assim como na averiguação dos dados estatísticos oficiais e das entidades de classe dos profissionais da educação que serão expostos ao longo do texto, que para alcançarmos possíveis críticas ao magistério devemos, no mínimo, compreendê-los não apenas pelo vértice fenomênico-aparente, mas por meio da averiguação da sua condição material-estrutural em diálogo com os mecanismos de supressão da sua condição profissional; em outras palavras, sua autonomia em todos os sentidos. Ao mesmo tempo gostaríamos de ressaltar que não se trata de uma defesa purista dos profissionais da educação, mas um exame das contradições analíticas sobre estes em tempos de intensificação da precariedade do trabalho, não destoante das novas morfologias do labor em sua totalidade no sistema capitalista. Trata-se do pessimismo da razão.

## **O atual quadro da docência e dos espaços escolares: tempos de intensificação da precariedade**

Ressaltamos inicialmente que não utilizaremos o termo/categoria “precarização” por compreender que o trabalho na história do sistema capitalista tem como ente o caráter precário, sendo esta sua condição mais aviltante para o trabalho simples em decorrência dos mecanismos ônticos da burguesia para a extração da mais-valia relativa-absoluta. No segundo momento cabe destacar que o magistério não se desloca, em hipótese alguma, das novas morfologias do trabalho na totalidade sistêmica do capital em suas particularidades materiais e imateriais. A terceira consideração, retida por meio do exame histórico das transformações dos modos de produção até a contemporaneidade, reside na essência da subtração-simplificação do trabalho complexo combinado à assunção de novos postos também complexos, originados do avanço técnico-tecnológico, indissociável dos mecanismos de ocupação da classe trabalhadora no modelo de desenvolvimento dependente desigual e combinado, transparecidos nos dias atuais pelo acréscimo da informalidade. Por fim, ressaltamos que as consequências das transformações laborais na atualidade, e suas consignas físicas e psicológicas, tem como base o esgarçamento das relações sociais do trabalho combinado à instabilidade profissional, que inclui a pulverização da sua identidade como bem intenciona o princípio da flexibilidade. Tomamos as informações a seguir para melhor exemplificação.

Segundo os dados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, obtidos no primeiro semestre do ano de 2015, 29,8% dos profissionais da educação deste estado se afastaram do cotidiano escolar. Dentre este universo, 36% alegaram más condições de trabalho, 35% devido ao gozo de alguma licença, 22%

por estresse, e 6% por doenças osteomusculares (APP, 2016). Em outro estudo, Diógenes e Ferreira (2017, p. 13) apontam que 26% do adoecimento docente, no estado de Alagoas em 2016, tiveram como causa a depressão, seguido pelos distúrbios osteomusculares em 22%, Síndrome de Bournout em 13%, e paralisia das cordas vocais no mesmo quantum. No estado de Goiás, ao longo do ano de 2015, 49% dos docentes da rede estadual declararam que sua rotina era fatigante, e aproximadamente 57% consideravam sua remuneração como ruim ou péssima (SINPRO, 2016). No caso do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2017, em reportagem do Jornal *O Globo* com base nos dados da Secretaria de Fazenda, verificamos que 3.271 servidores solicitaram exoneração, sendo 68% na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) (GLOBO, 2018). Sobre o estado de São Paulo, segundo reportagem da *Folha de São Paulo* com base nos dados do Tribunal de Contas do Estado (TCE), o absenteísmo alcança a média de 36 dias na rede municipal, e aproximadamente 30 dias na rede estadual. Um quarto das razões para as ausências nas redes paulistas são por estresse, sendo os principais sintomas contabilizados em 16,5% por fadiga/cansaço, 15,9% motivados por dor de cabeça, e 15,1% por crise de ansiedade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017).

Os números do Censo Escolar de 2018 explicitam que a rotina docente em sua grande magnitude – com maior relevância para os subsistemas de ensino municipal e estadual de caráter público – apresentam fatores para o desgaste físico-psicológico. Como podemos verificar na Tabela 1, 64,3% dos professores das diferentes redes de ensino no Brasil trabalham em mais de um turno, em duas ou mais escolas, em diferentes anos de escolarização, e com elevado



número de estudantes por turma de acordo com o nível de ensino, considerado pelo estudo como grupos de maior esforço.

**Tabela 1: Nível de esforço docente no Ensino Médio - Brasil, 2018<sup>4</sup>.**

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
<i>Total</i>	1,2	9,4	25,1	42,9	14,4	7
<i>Federal</i>	2,4	30,6	33,5	30,8	2,2	0,5
<i>Estadual</i>	0,9	7,3	22,2	44,7	16,6	8,3
<i>Municipal</i>	0,5	9	22,5	43,1	15,8	9,1
<i>Particular</i>	1,1	10,8	31	38,7	11,5	6,9

Fonte: INEP (2018).

Além de apresentar dados relativos ao esforço docente, a Tabela 1 aponta para as variáveis do labor no país de acordo com as redes de ensino, com primazia para a acentuação da precariedade nos sistemas públicos estaduais e municipais que concentram parte significativa das matrículas da educação básica no Brasil – vide a Tabela 2 ao observamos a média de alunos por turma –, sendo tal fato “lamentado” – pasmem, ou não – também no relatório *Education at a Glance: indicators* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As turmas permanecem comparativamente maiores, com 23 alunos por turma nos anos iniciais do ensino fundamental e 27 alunos por turma nos

<sup>4</sup> O primeiro nível se refere aos docentes com até 25 alunos por turma, atuando em apenas um turno, escola e etapa. O Nível dois se remete aos professores que tem entre 25 e 150 estudantes com a atuação nos mesmos moldes do nível anterior. O Nível três se remete à categorização docente que tem entre 25 e 300 alunos, atuando em um ou dois turnos em uma mesma escola-etapa. O Nível quatro classifica os professores que tem entre 50 e 400 alunos atuando em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. No quinto nível “estão” com mais de 300 alunos, atuando nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. O último nível apresenta o percentual docente com mais de 400 alunos e atuação nos três turnos, e duas ou três escolas-etapas (INEP, 2018).

anos finais do ensino fundamental, índices superiores aos respectivos 21 e 23 da média OCDE. De modo similar a vários países OCDE, o tamanho das turmas no Brasil varia de acordo com o tipo de instituição. Há cerca de 24 alunos por turma nas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental – valor acima da média OCDE de 21 – mas apenas 18 alunos por turma nas escolas privadas (OCDE, 2018, p. 7).

**Tabela 2: Média de alunos por turma - Brasil (2018).**

	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
<i>Total</i>	26,8	26,7	26,4	26,3	31,6	30	29,1
<i>Federal</i>	26,1	25,5	25,7	25,9	34,8	30,1	26,4
<i>Estadual</i>	28,3	28,3	28,4	28,6	32,1	30,5	29,6
<i>Municipal</i>	26,8	26,5	25,5	24,8	29,1	27,1	26,9
<i>Privada</i>	23,7	23,5	23,8	24	27,7	27	27
<i>Pública</i>	27,5	27,3	26,9	26,8	32,1	30,4	29,5

Fonte: INEP (2018).

O mesmo estudo (OCDE, 2018) aponta para a condição salarial do magistério no Brasil que, apesar da Lei do Piso Salarial<sup>5</sup>, não alcançou no ano de 2018 a metade da média – 14 mil dólares anuais – dos vencimentos dos países da OCDE, estimado em 30 mil dólares anuais (OCDE, 2018, pp. 6-7).

No Brasil essa remuneração é consideravelmente inferior à de outros países latino americanos, tais como o Chile (cerca de 24.000 dólares), Costa Rica (cerca de 24.900 dólares) e México (variando entre 20.000 dólares na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental até 49.300 no ensino médio). A média do salário real dos professores, o que inclui as características da força de trabalho docente e todas as gratificações e compensações monetá-

<sup>5</sup> Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

rias, é consideravelmente superior ao salário estatutário, mas continua a ser uma das menores entre os países membros e parceiros da OCDE. No Brasil, o salário médio dos docentes, na faixa etária entre 25 e 64 anos, varia entre 22.000 dólares na pré-escola até 24.100 dólares no ensino médio. Em comparação, a média OCDE varia entre 36.900 e 45.900 dólares. Esses intervalos demonstram também que os salários no Brasil tendem a variar menos entre etapas educacionais diferentes do que em outros países OCDE, nos quais professores do ensino médio ganham aproximadamente 25% a mais do que professores da pré-escola (OCDE, 2018, p. 6).

Esta síntese se confirma, com ressalvas, ao examinarmos a média salarial docente nas diferentes redes de ensino no país.

**Tabela 3: Média da remuneração mensal por rede de ensino - Brasil (2018).**

<b>Federal</b> (0,8% das matrículas)	7.767,94
<b>Estadual</b> (33,4% das matrículas)	3.476,42
<b>Municipal</b> (47,5% das matrículas)	3.116,35
<b>Privada</b> (18,3% das matrículas)	2.599,33

Fonte: Inep (2018).

Se realizarmos um breve cálculo alcançaremos a conclusão de que a melhor faixa salarial, como o caso da rede de ensino federal, não alcança a média dos países latino-americanos mencionados em relação ao salário anual cotado ao dólar no dia 13 de setembro de 2019 (R\$ 4,10) – 22.732 –, e está muito aquém da média discriminada pela OCDE – deixando explícito um confronto de dados. Excetuando esta rede, concluímos que o rendimento médio anual das demais se encontra abaixo do salário mínimo estipulado pelo Departamento

Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) para o mês de julho do ano de 2019 – R\$ 4.214,62. Apesar de nos basearmos na média de rendimentos do magistério no país, tomando o ano de 2018 como referência, cabe ressaltar que existem variações regionais, estaduais e municipais tanto em relação à renda, quanto ao custo de vida, o que nos imputa devidas ressalvas. Mas, de modo geral, quando comparamos aos países da OCDE, essa perspectiva nos acama para mais uma característica da precariedade do labor no magistério.

Outro fator que cabe para a exposição dos elementos prováveis para a identificação da realidade docente no país, com base nos dados oficiais, se refere à regularidade. Segundo o estudo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o tema, a continuidade dos professores é mais elevada nas redes particular e federal, mas deixando explícito que o grande quantitativo dos docentes no país não permanece em uma escola por mais de quatro anos, o que pode ser considerado um empecilho para o desenvolvimento de atividades ante o necessário conhecimento mais profundo dos ambientes escolares, adquirido mediante o tempo de trabalho – mesmo sendo considerado como alto pelo instituto discriminado. Sobre o tema, a diferenciação entre as redes é similar a conclusão sobre o número de alunos por turma, assim como o nível de esforço.

**Tabela 4: Indicador da regularidade docente no Brasil (2018).**

	Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
<i>Total</i>	13,1	37,5	40,4	9
<i>Federal</i>	2,1	32	60,7	5,2
<i>Estadual</i>	6,9	46,4	42,1	4,6
<i>Municipal</i>	16,1	37,4	37,6	8,9
<i>Privada</i>	9,1	30,3	47,5	13,1
<i>Pública</i>	14	39,3	38,6	8,1

Fonte: INEP (2018).

Em relação ao cotidiano escolar e os fatores concernentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os dados do Censo Escolar (INEP, 2018) apresentam outros elementos para a ratificação da tese sobre a intensificação da precariedade docente – considerando as condições materiais de trabalho. No caso do ensino fundamental, para exemplificação, apenas 55,1% das escolas possuem bibliotecas ou sala de leitura<sup>6</sup>, 33,1% apresentam dependências adequadas para portadores de necessidades especiais, 11,5% detém laboratório de ciências, 44,3% possuem laboratório de informática, 57,6% dispõem de internet banda larga, e 42% dos espaços escolares contam com quadras esportivas. O mesmo estudo apresenta dados alarmantes sobre a estrutura das escolas no Brasil ao explicitar que 58,4% dos estabelecimentos que ofertam o ensino fundamental não contam com rede de esgoto, e 6,1% não tem qualquer tratamento de resíduos. Acrescemos a isto o fato de que 34,2% das escolas do mesmo nível de ensino não possuem abastecimento regular de água, e em 10,1% não há energia, água e esgoto.

<sup>6</sup> Na rede pública este índice é de 48,9%, com destaque positivo para a rede federal com 95,7%, e negativo para os sistemas municipais de ensino público em 40,1%, enquanto a rede privada detém 81,6% de bibliotecas, ou espaços de leitura, em sua totalidade (INEP, 2018a).

Sobre a premissa inicial, acerca da insuficiência docente para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem para além da descrição-memorização, alertamos para um fato que abarca não só a Geografia, mas os diferentes campos científico-disciplinares. Em 2017, 74,2% dos professores de todas as redes de ensino da educação básica possuíam a titulação adequada para atuarem em sala de aula. No caso da geografia nos anos finais do ensino fundamental, 51,4% docentes haviam concluído o curso de licenciatura neste campo acadêmico, enquanto 1,4% eram bacharéis sem complementação pedagógica, 28,9% licenciados em outra área, 4,1% titulados em qualquer área sem licenciatura, e 25,8% sem formação superior. Ou seja, aproximadamente um quarto dos professores de geografia do país no ensino fundamental não tem diploma universitário, o que coloca em dúvida até o magistério quanto uma profissão – de fato.

Por fim, objetivando a identificação, por meio dos dados oficiais, para a exposição acerca da intensificação da precariedade docente de forma panorâmica, acrescemos a este cenário as “novas”<sup>7</sup> formas de contratação e os planos de carreira dos professores no país. Venco (2019) analisa o primeiro elemento que destacamos por meio da exposição da “uberização” do trabalho docente, tomando a rede estadual de São Paulo para exemplificação. A autora explicita que as novas formas de contratação dos sistemas públicos de ensino têm como gênese as premissas e institucionalidades da reforma gerencial do Estado, ancorado material e ideologicamente nas teses da Nova

---

<sup>7</sup> Venco (2019, pp. 2-7) aponta que esta característica não é nova no estado de São Paulo por meio do exame da historicidade das contratações e os mecanismos institucionais-reguladores para tal, exemplificando através dos efeitos do Decreto Nº 49.532, de 26 de abril de 1968, que regula a contratação de professores para necessidades temporais. A autora acresce que para além da contratação temporária com base na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), se ratifica em 1999, por meio da Portaria DRHU Nº 12/1999, a admissão de estudantes com “pelo menos um semestre cursado” (VENCO, 2019, p. 3).

Gestão Pública (NGP), gerando inicialmente – como as investidas primárias da ofensiva neoliberal (ANDERSON, 1995) – a dialética agregação-dissolução dos “coletivos laborais” (VENCO, 2019, p. 2). Isto pode ser concebido nos dias atuais pela introjeção da competição administrada<sup>8</sup> na esfera pública, como ímpeto da “boa conduta” – contra as práticas de *rent seeking* – sincrônicas às intencionalidades do Conselho Latino-americano de Administração e Desenvolvimento (CLAD), não descartando as organizações supranacionais e os agentes financeiros da mesma escala, concomitante à dessindicalização dos profissionais da educação (LÜDKE; BOING, 2004).

O sujeito da pesquisa de Venco (2019) é o professor eventual – *uberizado*. Este seria, em nossa concepção, o docente de novo tipo sob a ótica do capital. Ao mesmo tempo em que é destituído de qualquer vínculo de trabalho por não contar com uma atribuição fixa do labor, como a quantidade de aulas ao longo da semana, assim como só lecionar quando convocado pela escola em caso de ausência dos professores efetivos e substitutos, permanece completamente sem qualquer regulamentação nos moldes das medidas de *zero hour contract* (ANTUNES, 2018), além de não demandar formação específica para o cargo que permite o cadastramento de estudantes de graduação – sem formação específica também – (VENCO, 2019, p. 7). Portanto, não estamos diante apenas da contratação precária, ou da intensificação da precariedade, mas da absoluta desprofissionalização sob a farsa da polivalência mediada pela performatividade.

---

<sup>8</sup> Podemos mencionar como exemplo as avaliações *high stakes* (BONAMINO; SOUZA, 2012) nas redes estaduais de Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco, que lograram para o magistério a responsabilização dos resultados aferidos nas avaliações externas, resultando em bonificações ou sanções.

Assim, propala-se a imagem de um trabalhador mais qualificado, com a falsa ideia de maior participação no processo de trabalho, uma vez que a participação é compreendida na organização do trabalho para fins de avaliação de performance, como a contribuição a ser dada pelos trabalhadores para aperfeiçoar a produção (VENCO, 2019, p. 9).

Estes docentes – eventuais – não possuem jornada de trabalho definida, formação adequada em grande parte dos casos, é avaliado permanentemente e deve sempre estar disponível à oferta de horas. Soma-se a isso a “tentativa de prescrição do trabalho intelectual, por meio de cadernos cujo texto é invariavelmente elaborado em tempo verbal imperativo, mais do que sugerir atividades, induz a condutas didáticas e de conteúdos aos docentes” (VENCO, 2019, p. 8), sendo o conhecimento aferido pelas avaliações externas o mecanismo de regulação-controle dos resultados e da avaliação deste docente, impetrando a perda da autonomia e sua transformação em tutor – não descartando os demais.

Sob a tutela da liberdade de organização do tempo de trabalho, como o caso da Uber e das demais “ocupações” mediadas por aplicativos nos pressupostos da economia do compartilhamento (SLEE, 2017)<sup>9</sup>, se materializa o mesmo conteúdo da liofilização da

---

<sup>9</sup> Para Slee (2017, pp. 21-33) esta categoria se remete ao novo âmbito dos negócios ancorado à internet, e os respectivos aplicativos, que conectam consumidores e serviços variados como transporte, alimentação, hospedagem, etc., tendo como auge o início da presente década. Ao mesmo tempo em que se sustenta sobre a premissa da facilitação-mediação entre demanda e oferta, galgando ideologicamente o nano-empresariamento de si e a flexibilização do trabalho ameaçando antigas redes ante a competitividade pulverizada e atomizada, se materializa nos dias atuais por meio do desmantelamento de pretéritas formas de convívio, das novas formas de regulação do trabalho pela avaliação constante, da destituição completa dos direitos trabalhistas, da intensificação da precariedade do trabalho por não contar com qualquer relação direta com os prestadores de serviço e da assunção de novos grupos empresariais ou a reformulação estratégica dos “antigos” em sua inserção no mundo virtual.



produção nos moldes *toyotistas*, sendo quase institucionalizada de fato na cidade de Ribeirão Preto (SP) que chegou a desenvolver um aplicativo – Professor *Delivery* – para a contratação de professores temporários.

A iniciativa previa uma dinâmica que estabelece um intervalo de 30 minutos entre a convocação e o tempo de resposta do professor, assim como uma hora para chegar à escola. Depreende-se que a lógica, semelhante à praticada pelo governo do Estado de São Paulo há décadas, para além da precariedade do contrato, da disponibilidade incessante e, ao mesmo tempo, ferindo o princípio da isonomia do magistério, responde exclusivamente ao imediatismo do problema, desconsidera a perspectiva do trabalho propriamente dito e ofende a qualidade do ensino (VENCO, 2019, p. 8).

Acrescemos a esta iniciativa o cadastramento de professores voluntários no estado do Rio Grande Sul no contexto da greve dos professores no término do ano de 2017, ou o caso da contratação – pregão – por menor preço global executado pela prefeitura de Angelina (SC) (SILVA; MOTTA, 2019). Ambos os casos ferem diretamente o Artigo Nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que regulariza o ingresso docente por meio de concurso público de provas e títulos, e a Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério, sem contar que a contratação temporária – intermitente – anula o tempo de planejamento das aulas em dois terços do contratado, como rege o quarto inciso do Artigo Nº 2 da lei do “piso”. Portanto, os professores eventuais, ou temporários, ficam excluídos de um dos principais fatores para a valorização salarial docente – o tempo de serviço (PRADO, 2019) –,

assim como as fissuras para o tempo de contribuição previdenciária que não de se agravar devido às novas regras em trâmite.

Ademais, ascende o número de professores cadastrados em aplicativos para aulas particulares nos mesmos moldes da Uber – como o caso do *superprof*<sup>10</sup> –, de modo concomitante à ascensão dos *softwares* para a “mediação” da relação ensino-aprendizagem nas diferentes redes de ensino, promovendo o refino do apostilamento. Ao mesmo tempo em que isto indica a saturação do mercado de trabalho mesmo considerando a elevada demanda por docentes, e refletindo a simplificação do trabalho complexo-intelectual, esmera de modo profícuo novas formas de regulação da atividade dos professores por meio do controle dos objetivos de aprendizagem e das habilidades e competências prescritas no currículo com fins avaliativos, baseados na performance.

Outro elemento para a exemplificação da intensificação da precariedade do trabalho docente, indo ao revés da meta 18 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), se remete aos planos de carreira e ao regime jurídico dos profissionais da educação básica. Este, que é um dos elementos históricos mais incisivos para o incremento salarial dos professores no país, está sendo cada vez mais suplantado pelas premissas da meritocracia e do *accountability* educacional mesmo que estudos apontem que a melhoria dos resultados – aferidos pelas avaliações externas – está relacionado aos investimentos materiais para a condição do labor, a redução do número de alunos por turma, a ampliação do gasto por aluno, o incentivo à formação continuada/qualificação e a ampliação salarial docente (PRADO, 2019, p. 13), apresentam nos dias atuais elevada disparidade nos sistemas municipais. Enquanto nos estados o

---

<sup>10</sup> Ver em: <https://www.superprof.com.br/>.

vínculo docente efetivo se classifica como estatutário em sua totalidade, nos municípios isto presencia em apenas 37,6% (PRADO, 2019, p. 20), somado à multiplicidade da jornada de trabalho, do ingresso docente e o do não cumprimento da carga horária, em alguns casos, para o planejamento – estados como Alagoas, Pará, Piauí e o Rio de Janeiro em relação aos professores que atuam 16 horas semanais – se agravando para os professores temporários, deixando nítido a ausência de uma política nacional para contratação e valorização do magistério que se agrava ao observamos os mecanismos de progressão.

Sobre o último, de acordo com a pesquisa de Prado (2019), existem diversos mecanismos de ascensão funcional. Categorizadas como tradicionais<sup>11</sup> e/ou contemporâneas<sup>12</sup>, apontam para diferentes formas de progressão da carreira, sendo a titulação máxima – principalmente o caso da especialização – o mais recorrente entre os estados, próximo ao tempo de serviço. No entanto, é evidente a disparidade das ações valorativas neste âmbito, limitado muita das vezes às gratificações, cabendo destaque negativo para o estado do Rio de Janeiro que só contabiliza o tempo de serviço para a progressão dos professores efetivos, somado ao fato de que apenas os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná incentivam a participação em eventos científicos, ou a publicação de materiais, deixando subjacente toda perspectiva envolta aos discursos sobre a qualificação docente, limitada em grande parte à pós-graduação – o que enxergamos como algo profícuo; mas em certo sentido limitado.

---

<sup>11</sup> Tempo de serviço, habilitação, titulação máxima como especialização, mestrado e doutorado, participação em eventos acadêmicos e assiduidade-pontualidade (PRADO, 2019, p. 30).

<sup>12</sup> Aperfeiçoamento, permanência mínima na escola, avaliação de desempenho, prova de conhecimento, desempenho dos alunos em avaliação externa, certificação e limite (PRADO, 2019, p. 30).

Cabe ainda ressaltar que a amplitude temporal da carreira é destoante no país. Enquanto o estado do Rio Grande do Sul estabelece que em 16 anos o professor alcance o “teto”, no Amapá isto só aconteceria após 37,5 anos (PRADO, 2019, p. 37).

Outro fator que expõe a carência de uma política nacional para a valorização do magistério é a remuneração e a sua evolução ao longo do tempo, tomando a jornada de 40 horas como exemplo. Enquanto no Estado do Pará o professor ingressa com o salário de R\$ 1.922,37 e tem como vencimento final a quantia de 2.129,07 da mesma espécie, no Amazonas a renda inicial é de R\$ 3.269,49, e a final está estipulada em 11.735,55 reais, apresentando a amplitude do vencimento básico de 259% (PRADO, 2019, p. 38).

### **As iniciativas para a formação-atuação docente na contemporaneidade**

Para o exame das intencionalidades programáticas contemporâneas e sua incidência na formação-atuação docente, considerando este o “último nó” para a consolidação da política do conhecimento em tempos de reconfiguração das morfologias do trabalho, examinaremos três documentos que, sob nossa ótica, representam as investidas hegemônicas para a materialização de “professor de novo tipo”. Este, em tempos de intensificação da precariedade como já exposto, não destoa das transformações do labor nos dias atuais, sendo progressivamente requisitado-responsabilizado pelas vicissitudes da “qualidade” educacional ante os avanços das medidas da NGP e do gerencialismo, que alcança o chão da escola por meio do refino do gerenciamento da relação ensino-aprendizagem aferido pelos indicadores e avaliações externas, representando os anseios meritocráticos imputados pela

competição administrada. O primeiro documento aqui tomado como diretriz para o trabalho docente resulta de uma análise do Banco Mundial – “*Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e do Caribe*” (BANCO MUNDIAL, 2014).

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação. O fato perturbador neste aspecto é que os estudantes da América Latina e do Caribe permanecerem mais de dois anos atrás de suas contrapartes da OCDE em matemática, leitura e aptidões do pensamento crítico — e ainda mais atrás dos países do Leste Asiático, inclusive do Vietnã (BANCO MUNDIAL, 2014, p. XI).

Esta é a premissa norteadora do banco para a execução das políticas educacionais no bloco latino-americano, logrando de modo rotundo as vicissitudes da relação ensino-aprendizagem para o escopo produtivo, indissociável dos apontamentos em torno do recrudescimento da teoria do capital humano e sua pertinência para o desenvolvimento econômico nos moldes das teses neoliberais<sup>13</sup>. Porém, o vértice está assentado primordialmente na efetividade-produtividade docente para a consolidação dos conhecimentos *úteis* – aprendizagem flexível (KUENZER, 2017) – para a formação do homem de novo tipo (GRAMSCI, 2015). Para tal, mencionam que os vencimentos dos docentes “absorvem cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB)” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 1), transparecendo que

---

<sup>13</sup> Ver Schultz (1973), Becker (1983) e Beeby (1967).

seu elevado “custo” deve se adequar às metas educacionais, e sua categorização enquanto “atores críticos nos esforços da região para melhorar a qualidade e resultados da educação” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 1), deixando implícito a resistência às (contra)reformas educacionais e seu receituário unilinear. Em suma, o documento afirma que:

A baixa qualidade média dos professores latino-americanos e caribenhos é o fator limitante sobre o progresso da educação na região e, por conseguinte, sobre a contribuição da despesa nacional com educação para a redução da pobreza e prosperidade compartilhada.

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) não conseguem manter os estudantes interessados. Nenhum corpo docente na região hoje (talvez com exceção de Cuba) pode ser considerado de alta qualidade quando comparado globalmente, mas vários países fizeram progresso na última década no sentido de elevar a qualidade dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos, sobretudo o Chile. [...]

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (BANCO MUNDIAL, 2014, pp. 2-3).

Tomando o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como certificador da qualidade, e de modo comparativo com diferentes países da OCDE, se responsabiliza a baixa efetividade da

aprendizagem no bloco latino-americano por meio do parco pragmatismo e da resistência dos professores. Isto se coaduna à caracterização dos professores da região em questão, que são categorizados com alto índice de educação formal em contraposição às habilidades cognitivas – tomando os processos seletivos como o vestibular para exemplificação –, possuidores de salários relativamente baixos e com pouca variação ao longo da carreira, justificado pelo “número consideravelmente menor de horas, sendo relatada uma média de 30 a 40 horas semanais, em comparação com 40 a 50 horas semanais para outros profissionais de nível superior, técnico e burocrático” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 8), com empregos estáveis e férias que compensariam a remuneração (Ibidem, p. 9), e poucos em relação à demanda – principalmente em casos particulares, como a disciplina Matemática.

Sobre a primeira caracterização exposta no documento em voga, não há qualquer menção que abarque as condições estruturais de trabalho, entendido aqui como um dos princípios básicos para a valorização do magistério. Ao mesmo tempo, também não se considera a particularidade do trabalho docente, que não ocorre apenas em sala de aula, mas em suas horas de planejamento, reuniões pedagógicas, elaboração-correção de provas, ou até no lançamento das notas nos sistemas virtuais.

No segundo momento, o estudo realizado pelo Banco Mundial avança para a caracterização dos professores da América Latina e do Caribe em sala de aula, se apropriando para tal do Método de Stallings e partindo da seguinte premissa:

A mágica da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na sala de aula. Todo elemento de

despesa de um sistema educacional, desde a concepção do currículo até a construção da escola, aquisição de livros, e salários dos professores, reúne-se no momento em que um professor interage com os alunos em sala de aula. A intensidade com que esse tempo de instrução é utilizado é um importante determinante da produtividade do gasto com educação (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 11).

De acordo com o método utilizado para a mensuração da qualidade docente, o mínimo aferido para o desvelo da “boa prática” deve ser quantificado em 85% do tempo de aula direcionados para a instrução – sem explicar o que seria isto. O resultado aponta que, no caso brasileiro, 64% do tempo é utilizado para instrução e, portanto, aproximadamente 21% estaria sendo desperdiçado – equivalente a um dia da semana.

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. Os programas de capacitação de professores de muitos países da OCDE transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 12).

A primeira caracterização, que se refere à cronometria, também inclui o tempo dos docentes fora da sala de aula em 6 a 8%, sem mencionar a razão. A conclusão inere a otimização do tempo de instrução à positivação dos resultados nas avaliações externas, legitimando os resultados aquém do esperado pela quantidade do tempo desperdiçado. Para o Banco Mundial, a primeira iniciativa sobre o trabalho docente nos dias atuais incorre objetivamente sobre a racionalização da gestão do labor nos moldes tayloristas,



imputando as prerrogativas do pragmatismo, mas logrando ao ostracismo as causas para o “desperdício”.

A segunda menção crítica aos docentes do bloco em questão se refere à parca utilização das TICs, em contraposição ao uso demasiado do quadro negro. Os elaboradores do relatório não consideraram em momento algum a particularidade das redes de ensino em relação à estrutura física dos países do bloco, utilizando apenas de exemplos positivos esparsos – como o caso do programa *One Laptop per Child* (OLPC) no Peru e Honduras. Causa espanto verificar que a não utilização das TICs se arremeda à recusa docente apenas, principalmente em nosso país ante escolas sem saneamento básico.

Em cerca de um terço de todo o tempo dispendido em atividades de ensino os professores utilizam o quadro negro e nada mais. Entre 14% e 24% do tempo, os professores não utilizam qualquer material de aprendizagem. Os professores utilizam as ferramentas de TIC disponíveis na sala de aula somente 2% do tempo (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 16).

O relatório continua, no que consideramos aqui como terceira caracterização, por meio da afirmação do parco envolvimento dos estudantes. A média da “atenção” discente foi cronometrada em aproximadamente 25% das atividades em sala de aula, considerando que em cerca de cinco alunos apresentam distração de modo geral. Outro fator que nos chamou atenção foi o reflexo das taxas de repetência, resultando na presença de estudantes de diferentes idades na mesma sala de aula – o que para o banco seria negativo.

Professores bem treinados, contudo, aprendem a lidar com essas turmas e, com planos de aula bem elaborados, mantêm todos os alunos envolvidos

muito mais do que 20% do tempo. Uma das constatações mais claras desta pesquisa é que os baixos resultados da aprendizagem dos alunos podem estar diretamente relacionados com o fracasso dos professores em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. São desafios importantes para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto anteriores ao serviço quanto em serviço: garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem, estejam equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 17).

Além de apontar que o “professor excelente” seria aquele que possui uma aula bem elaborada, assim como a situar o fracasso na formação inicial, destoa de qualquer averiguação a materialidade concreta no qual o professor subsiste, como a quantidade de aulas por ele realizada ao longo da semana resultante da insuficiente remuneração, o tempo disponível para o planejamento nas escolas, a estrutura escolar para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, etc. Isto se repete na última caracterização realizada, sobre as variações nas práticas em sala de aula em uma mesma escola.

O documento expõe que em uma mesma unidade escolar os professores agem de forma diferente, sendo estes punidos, ou bonificados, de forma homogênea – o que seria um grave equívoco para os formuladores do relatório. Utilizando-se do Método de Stallings, conclui-se que as piores práticas, refletidas de modo implícito – sem qualquer comprovação – nas avaliações externas, são devido aos professores com reduzido uso do tempo em instrução, ficando a direção das escolas responsáveis pela identificação,

encaminhamento para capacitação, contratação de profissionais mais hábeis, ou a reprodução de “exemplos gravados em vídeo de práticas boas e deficientes por parte dos professores; e a inclusão de avaliações da prática dos professores em sala de aula, seja por vídeo ou observadores treinados, nas avaliações de desempenho dos professores” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 23), o que denota um incentivo à competição administrada e o caminho para a *voucherização*.

Como aconselhamento para a elaboração das políticas educacionais se propõe o refino no recrutamento, o aumento da seletividade, a ampliação dos padrões para o ingresso no curso de formação de professores, e a revisão qualitativa dos cursos superiores de licenciatura tomando como exemplo as ações no Chile<sup>14</sup>. O documento ignora rotundamente o baixo valor social da profissão nos dias atuais no Brasil, assim como a pouca atratividade da profissão, encaminhando a fórmula da preparação dos professores excelentes por meio de quatro tarefas essenciais:

Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério.

Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor.

Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho.

Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 34).

---

<sup>14</sup> “Seu ministério está aberto a propostas de mudança importante, incluindo a redução do número de anos necessários, mudanças radicais no conteúdo do currículo e aumento do tempo gasto com o trabalho nas salas de aula” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 28).

Dentre estes, cabe destaque ao desenvolvimento profissional dos professores que se desdobra em quatro ações. A primeira seria o aperfeiçoamento para abordagens orientadas, definido como “treinamento que prepara os professores de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas estratégias de ensino e os materiais correspondentes para fornecer um currículo diário bem-definido” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 37). Entende-se aqui o impulso ao apostilamento e a imersão do trabalho docente em recursos didáticos reprodutores do currículo que, em casos brasileiros como o Programa Autonomia mediado-promovido pela Fundação Roberto Marinho, tendem a transformar o professor – polivalente – em mero tutor. A segunda ação se circunscreve no domínio do conteúdo de modo instrumental, objetivando o aprofundamento das habilidades e a eficácia no modo de ensinar que, indissociavelmente do primeiro, se restringiria à aplicação dos procedimentos preestabelecidos com vistas ao conhecimento aferido pelas avaliações externas. O terceiro conselho recai sobre a gestão da sala de aula para o uso eficiente do tempo nas premissas do Método de Stallings. Por fim, recomenda-se a colaboração de colegas nos moldes do *ohnismo*.

O documento encerra suas considerações expondo formas de motivação para a obtenção de melhor rendimento sob os princípios do gerencialismo por meio do incremento às recompensas profissionais<sup>15</sup>, a pressão profissional<sup>16</sup>, e aos incentivos financeiros<sup>17</sup> (BANCO MUNDIAL, 2014, pp. 40-47). Isto se daria de modo

---

<sup>15</sup> Condições de trabalho adequadas, motivação intrínseca, reconhecimento e prestígio, e domínio e crescimento profissional (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 41).

<sup>16</sup> Estabilidade no emprego, *Feedback* dos clientes, *Feedback* gerencial (Ibidem).

<sup>17</sup> Pagamento de bonificações, aposentadoria e benefícios, e diferenciais de salário (Ibidem).

individualizado através da revisão dos procedimentos avaliativos, ou a sua inclusão no bloco latino-americano, considerado por Bonamino e Sousa (2012) como avaliações de terceira geração, já praticado pelos sistemas estaduais de ensino – como o caso de São Paulo. Mas, para tal, o banco reitera a resistência às reformas realizadas pelos profissionais da educação e os sindicatos desta categoria, indicando a cristalização de novas formas de ação para a obtenção do consentimento docente. Em suma, se trata da mesma agenda do processo de Bolonha<sup>18</sup>.

O segundo documento para o exame das mutações da formação-atuação docente no país reflete a agenda neoliberal para a educação, de modo simétrico às considerações do Banco Mundial. A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada dos cursos de licenciatura, parte das prerrogativas para a o “projeto nacional da educação brasileira” sob as premissas da equidade das condições de acesso, permanência e garantia da aprendizagem na educação básica, obedecendo os princípios do pacto federativo e os apontamentos acerca dos valores ético-políticos e a formação para o mundo do trabalho, tendo como ente basilar o currículo.

Após salutares considerações sobre a educação e a formação docente, indicando abertamente a manutenção e o aprimoramento da relação entre ensino, pesquisa e extensão, assim como da teoria e a prática, aponta para a base comum nacional como forma e equalização e homogeneização das licenciaturas no país. No entanto, para além das premissas expostas no documento, que de fato apontam para melhoras mesmo que discursivas ou ideais, ocorre a

---

<sup>18</sup> Ver Macedo (2017).

ampliação em 400 horas da prática como componente curricular, somados ao mesmo teor para a realização do Estágio Supervisionado como rege o Artigo Nº 13 (BRASIL, 2015, p. 11). Esta iniciativa se aglutina às principais medidas para os cursos de formação de professores no país ao longo dos últimos anos calcados no pragmatismo.

O segundo apontamento se refere à obtenção da licenciatura para graduados em áreas afins e o segundo diploma, sendo incentivado com o aproveitamento curricular e a carga horária limitada, de forma variável, a aproximadamente um terço das 3.200 horas previstas para a formação inicial, assim como os diferentes meios para a execução – presencial ou à distância (BRASIL, 2015, pp. 11-13)<sup>19</sup>. Em tempos de carência e desinteresse pela profissão, estas iniciativas podem ser entendidas como um passo para a polivalência, tendo em vista a sua existência nos dias atuais, como o caso da Sociologia no Ensino Médio, onde apenas 25,8% dos docentes tem a formação adequada, ou da ciência geográfica que conta com 71,4% dos professores habilitados adequadamente no mesmo nível de ensino. Ao mesmo tempo, podemos conceber como sintomático a expansão destas iniciativas por meio da Educação a Distância (EaD), mesmo com todos os apontamentos sobre a evasão, a parca produção da pesquisa científica e a sustentação de suas ações por meio do empirismo puro (MACEDO, 2017).

A terceira e última consideração sobre esta Resolução condiz com a política de valorização do magistério nos sistemas públicos de ensino articulados à avaliação de desempenho e ampliação da

---

<sup>19</sup> Segundo os dados do INEP (2019), desde 2016 as matrículas do curso de Pedagogia na modalidade à distância superaram o formato presencial.

capilaridade do controle social nos moldes do *consumerism*, como respalda o Artigo N° 19:

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação (BRASIL, 2015, p. 15).

O último documento para a exposição das intencionalidades formativas para o magistério é a terceira versão do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, atualizada em 18 de setembro deste ano. Em sua introdução, não destoante em relação ao conteúdo dos documentos anteriores devido ao teor discursivo, se pontua a necessidade de adequação da formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a garantia dos direitos de aprendizagem, das demandas educacionais contemporâneas e para a contemplação das habilidades para uma sociedade mais complexa nos moldes da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), objetivando primordialmente a superação das desigualdades educacionais, o tratamento das identidades no Brasil e a consolidação das competências profissionais – o que é comum nos mecanismos institucionais, a relação entre os dispositivos curriculares e a qualidade da educação.

Assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>20</sup> e pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>21</sup>, se estipula, como rege a 15<sup>a</sup> meta, a promoção de mecanismos avaliativos aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o incremento da formação geral e específica com a prática didática, com base no estímulo “a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2019, p. 2).

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2019, p. 2).

Sob nossa ótica, o que se intenciona é a completa reprodução da BNCC em todos os poros dos sistemas de ensino, que tem como vértice originário o modelo avaliativo espelhado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (COUTO, 2016) – organizado em áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo em que reproduz as iniciativas lineares do pensamento hegemônico para a educação, como bem propaga os organismos financeiros internacionais acerca das TICs e da qualidade aferida pelas avaliações externas, se dilui, em largo sentido, a autonomia das instituições de ensino superior

---

<sup>20</sup> Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>21</sup> Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.



para a formulação curricular, tornando-o abertamente instrumentalizado para a reprodução da prescrição curricular oficial na escola básica. Seria a transformação das licenciaturas em cursos para a aplicação do currículo nos espaços escolares limitados e regulados pelas avaliações – o que denominamos aqui como o “último nó” –, ferindo a autonomia docente em todos os níveis de ensino por meio do pragmatismo de cunho neotecnista (FREITAS, 2011).

Esta assertiva se respalda no próprio Parecer quando se examina os indicadores de aprendizagem e da formação de professores, tendo como “sufixo” seu baixo valor social. Após o exame da evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e sua insuficiência ante o projetado, se chega a dois aspectos – conclusões. O primeiro “se refere a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério” (BRASIL, 2019, p. 6)

[...] Dentre esses itens chama a atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 7).

O segundo aspecto coloca a qualidade do professor como elemento central para o desempenho dos estudantes, podendo ser entendido até como capital variável ante à preocupação com a *quantofrenia*<sup>22</sup> quando se ressalta que “a qualidade de um sistema educacional não poder ser maior que a qualidade de seus professores, porque ela é a

---

<sup>22</sup> Ver Goulejac (2007).

alavanca mais importante para melhorar os resultados educacionais” (BRASIL, 2019, p. 7), situando tal dilema na precariedade da formação inicial do professor em sete considerações.

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
- (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
- (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização;
- (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
- (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a pauperização dos conhecimentos oferecidos (BRASIL, 2019, p. 7).

É notória a centralidade dos docentes nas prescrições institucionais nos dias atuais com o protagonismo para transformação das licenciaturas em cursos com maior foco na prática, de modo simétrico aos discursos internacionais. Seria este o epicentro na contemporaneidade para a garantia da qualidade da educação básica, após a cimentação das políticas curriculares e avaliativas. Tal investida ao pragmatismo se respalda nas experiências internacionais – sob a ótica dos reformistas – por meio da apresentação de referenciais em diferentes países, com destaque

para a Austrália, incentivando os mecanismos de avaliação dos cursos de licenciatura e dos docentes, imputando este como forma para a progressão salarial, a necessidade de materialização do Currículo Clínico para a ampliação da experiência prática, a existência de agências reguladoras e a exigência de horas mínimas para a EaD (BRASIL 2019, p. 13).

Sobre a competência profissional docente se estipula que todos os cursos e programas no nível superior devem se adequar à BNCC, ferindo a autonomia epistêmica em prol das aprendizagens essenciais e seus princípios teórico-metodológicos na atual prescrição curricular, assegurando também o conhecimento para a prática nos limites das demandas do século XXI. Mas cabe destaque para o protagonismo das competências socioemocionais estruturadas em cinco grupos – abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento e resiliência emocional –, com relação direta à “continuidade dos estudos, com a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais” (BRASIL, 2019, p. 16), reflexo das habilidades aplicadas. Seria, de modo explícito, a adequação dos docentes, desde a graduação, às intencionalidades formativas para as novas morfologias do mundo do trabalho no atual contexto do regime de acumulação flexível, categorizado pelo Parecer como “mundo VUCA” (BRASIL, 2019, p. 15) – volátil, incerto, complexo e ambíguo – nos princípios da Educação ao Longo da Vida. Trata-se da adequação dos professores, desde a formação, à pedagogia política do capital.

Faz parte desta pedagogia, também, a disseminação de formas pseudo-científicas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão

sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social. A naturalização da ideologia da “mão invisível do mercado” como reguladora eficiente do cotidiano social também faz parte do conteúdo desta pedagogia política. De modo geral, esta pedagogia política constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ético-política do trabalhador em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa (SOUZA, 2015, p. 175).

### **Considerações finais**

Salientamos que as assertivas sobre o “fracasso docente” em relação à reprodução da pedagogia tradicional nas salas de aula devem ser realizadas com o mínimo de cuidado para o desvelo da essência do trabalho docente, não amparado mimeticamente no episódio fenomênico, mas considerando a ofensiva do capital sobre a educação e as vicissitudes que se materializam sobre o magistério nos dias atuais. Ofensiva esta que tem como gênese as contrarreformas ainda na década de 1990, derivadas da consolidação do neoliberalismo na década de 1970, que nos dias atuais logra – com maior proficuidade – à docência a responsabilização dos resultados em tempos de polivalência, tutorização e proletarização, não dissociado até da criminalização das suas práticas – como os diferentes episódios protagonizados pelo Movimento Escola sem Partido.

Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação dos seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectadas das raízes do seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história do seu ofício, esvazia-a de

seu sentido original e em seu lugar procura constituir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 83).

Através do pensamento único para a escola básica se delinea paulatinamente o esfacelamento da identidade docente por meio da sua desprofissionalização, tendo como princípio paradigmático o neotecnicismo com base na pseudocientificidade forjada no racionalismo pedagógico, como espelha as ações despolitizadoras assentadas no *accountability* educacional sob o mantra da produtividade.

Atualmente, a importância dada ao “professor como profissional” está ligada a práticas de avaliação permanente de seu trabalho, das suas competências levando ao seu monitoramento, a alteração da sua remuneração por produtividade, dentre outros. O objetivo é instruir uma forma de controle sobre o trabalho do professor, pela via da estratificação da categoria desses trabalhadores. [...] O discurso que prevalece na “sociedade do conhecimento”, para formar o professor como “trabalhador do conhecimento”, valoriza os seguintes elementos de preparação e formação para o trabalho docente: a formação pautada na experiência, formação inicial e continuada e a formação a distância (MA-CEDO, 2017, pp. 101-102).

### **Referências bibliográficas**

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

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

BANCO MUNDIAL. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe*. Washington: Banco Mundial, 2014.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

\_\_\_\_\_. *Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *3ª versão do Parecer*. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente Curricular: Geografia. *Revista da ANPEGE*, v. 12, n. 19, p. 183-203, 2016.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves. Saúde e trabalho docente: inquietações e tensões. In: Seminário Internacional de La Red Estrado, XI, 2017 Colômbia, Universidad Pedagógica Nacional. *Anais...* Colômbia: Universidad Pedagógica, 2017, p. 1-18.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *Seminário de Educação Brasileira*, v. 3, p. 1-35, 2011.

GOULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 4: temas de cultura, ação católica. Americanismo e fordismo. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2017-2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 16 agosto de 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017.

LACOSTE, Yves. *A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papirus, 2005.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MACEDO, Jussara Marques de. *Formação para o trabalho docente*. Curitiba: Appris, 2017.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia MV. *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. In: ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 23-42.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. *Education at a Glance 2018*. Paris: OCDE, 2018.

POULANTZAS, Nico. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

PRADO, Mauricio Almeida. Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada 2019. *Textos para discussão*, n. 46, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Roteiro*, v. 44, n. 3, 2019.

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

SOUZA, José dos Santos. *O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6. 2015.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, 2019.

Submetido em: 14 de outubro de 2019.

Devolvido para revisão em: 06 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2020.

**Como citar este artigo:**

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A formação-atuação docente em tempos de ofensiva neoliberal: alguns apontamentos. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 53-92, jul.-dez./2019.