

O DEDO QUE INDICA E O DEDO QUE APONTA: RELAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Júlio César Abranches Guimarães¹

RESUMO: O cenário educacional brasileiro merece continuamente releituras filosóficas, sociológicas, críticas e objetivas. Os últimos tempos, para a educação pública, têm sido marcados por ações e movimentos de alguns atores interessados e interessados na condução da educação voltada exclusivamente para o trabalho. Neste artigo pretende-se indicar como as atuais políticas públicas educacionais (PPE) têm reverberado na atuação do professor das escolas públicas frente à sua autonomia e liberdade de condução dos conteúdos curriculares. Ainda, relacionar tais PPE às falácias de reformas educacionais incorporadas ao discurso neoliberal e à massificação do trabalho docente. Para tal, foram elencadas as principais PPE e discussões sobre a educação pública no Brasil como: Escola Sem Partido, Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A partir de tal análise traçamos caminhos entre PPE e atuação docente, a partir dos conceitos de autonomia e heteronomia, o que acabou por evidenciar a precarização e proletarização do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Liberdade, poder, autonomia, heteronomia, políticas públicas educacionais.

ABSTRACT: The Brazilian educational scene deserves continual philosophical, sociological, critical and objective re-readings. The last times, for public education, have been marked by actions and movements of some actors interested in conducting education exclusively geared towards work. This article intends to indicate how the current public educational policies (PPE) have reverberated in the performance of the teacher of the public schools in front of their autonomy and freedom of conduction of the curricular contents. Also, to relate such PPE to the fallacies of educational reforms incorporated into the neoliberal discourse and to the massification of teaching work. To this end, the main PPE and discussions on public education in Brazil, such as: No Party School, New High School, National Curriculum of Education (BNCC) and National Book and Didactic Material Program (PNLD) were listed. From this analysis we trace paths between PPE and teaching performance, based on the concepts of autonomy and heteronomy, which ended up evidencing the precariousness and proletarianization of teaching work.

KEYWORDS: Freedom, power, autonomy, heteronomy, educational public policies.

¹ Mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

1. INTRODUÇÃO

O ajuste neoliberal potencializado nos anos 1990 na América Latina impulsionou uma série de movimentos que findaram no papel do Estado para a condução da educação para os resultados. Embora otimista com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a sociedade brasileira ainda se via nas condições duramente criticadas por Antônio Gramsci, na península itálica, na virada do século XIX, acentuadas nos primeiros vinte anos do século XX (NOSELLA, 1992).

A ideia de escola unitária gramsciana, resguardados os diversos cenários e tempos, vem refutar basicamente os dois modelos de ensino e de escolas no Brasil: uma escola humanista, com um cardápio vasto de ensino para as classes que podem abarcar com as despesas e com a logística; e outra escola tradicional, voltada para o trabalho, para as massas (GRAMSCI, 1991, 1999).

Na perspectiva de Estado, debruçado pelo poder advindo do povo (rememorando a concepção filosófica da Revolução Francesa), a educação deveria ser conduzida por políticas públicas educacionais (PPE) permanentes e/ou com certa estabilidade temporal. Entretanto as PPE de governo, temporais e voláteis, são as que têm se mostrado mais atuantes no palco das discussões educacionais. Tal instabilidade acaba por corroborar para a ideia de alienação dos atores escolares (professores, administradores, coordenadores e alunos) e tal alienação reforça ações interesseiras de agentes alheios à formação no contexto de comunidade escolar, formação acadêmica e formação profissional.

Assim, o mesmo dedo que deveria indicar a direção para o desenvolvimento de uma educação e sociedade equânime, crítica, embasada em preceitos filosóficos e culturais, acaba apontando para o rosto de cada indivíduo, determinando suas próprias vontades, disseminando um discurso abrangente, mas vazio, e diminuindo paulatinamente as relações humanas e suas potencialidades. A única direção que parece viável para os governos seria a do trabalho, da alienação e do consumo.

Um breve olhar através dos discursos das PPE, sobre os ombros de pensadores críticos que refutam a lógica de educação como produto e fábrica de mão-de-obra, nos servirão de base para ratificar a hipótese de políticas educacionais interesseiras e controle do trabalho docente. Nesse sentido, os conceitos de trabalho,

autonomia e heteronomia, liberdade e poder nos darão aportes para conduzir um traçado entre o controle do trabalho docente e as PPE.

2. CONCEITOS

A atividade laboral remonta a própria história da humanidade e das sociedades. As relações de poder, das mais diversas formas, conduziam e conduzem os rumos de tais sociedades. Trabalho e poder, então, são o Norte que orienta a ascensão ou declínio de um grupo social. Esses conceitos, que reverberam controle, conduta e decisão, anexam também os conceitos de liberdade e de autonomia, ora refutando a lógica de abstração inserida na liberdade, ora corroborando o antagônico conceito da autonomia, heteronomia.

2.1. Trabalho, poder e heteronomia

As concepções hegelianas e marxianas induzem que o trabalho media as representações entre o homem e o mundo, sendo aquele um ato histórico (ENGUIITA, 1989, 1993; MÉSZÁROS, 2015). Segundo Antunes (2004), as diferenciações entre trabalho intelectual e braçal já se iniciam na Grécia Antiga. Com isso, o primeiro de tipo de trabalho seria algo prazeroso, criativo; o segundo tipo (*tripaliare*) aponta para uma atividade penosa, sacrificante. Aflorando já nas revoluções do trabalho (partindo-se da administração científica do trabalho – taylorismo, até o toyotismo), as relações de poder sempre dirigiram as formas de quê e como se daria o trabalho e seu objetivo, a produção que atendesse uma demanda e gerasse lucro, principalmente a partir de meados do século XIX.

Monarquia, parlamentarismo, ditaduras, democracias, vários regimes conduziam a partir do poder (seja ele militar, social, econômico, político, simbólico, entre outros) suas determinações, definidas por um seletivo grupo (classe hegemônica). Logo, tais vontades eram prolongadas à toda sociedade trabalhadora.

O conceito de heteronomia nesta análise engloba como o poder de quem emana uma ordem ou determinação e direciona o trabalho e novamente suas vontades, na perspectiva do controle, reforçado pela alienação, conforme cita o filósofo húngaro István Mészáros (2006). Para o discípulo de Lukács, que trata da ontologia humana a partir do trabalho, as reformas que o Estado propõe são paliativas, reforçam o processo

de alienação e cada vez mais massifica e burocratiza as formas de trabalho para, principalmente, atingirem dois objetivos: avolumar o capital e deixar de gastar com direitos sociais.

Logo, um Estado que conduza bem uma política heterônoma, maquiada pelas lógicas de reforma e desenvolvimento, irá atender satisfatoriamente a um determinado grupo e intemperizará a grande maioria, menos abastada. Aqui há, então, uma confusão de entendimento, pois o Estado, seguindo seu próprio discurso, legisla a favor de uma educação que irá impulsionar o desenvolvimento e salvar a sociedade das grandes intempéries da pós-modernidade e da globalização. Contudo, embora seja uma das principais engrenagens, a educação não gira sozinha. Daí se percebe nas PPE seu objetivo que aponta para a formação de um tipo específico de trabalhador que se adapte às novas tecnologias, se amolde às normatizações e acredite fielmente na cíclica crise econômica, reduzindo assim o pensamento crítico, a autonomia e a liberdade.

2.2. Autonomia e liberdade

Autonomia e liberdade, de certa forma, se complementam, pois, em tese, sairiam do mesmo *locus* racional. Verdade e liberdade parecem também corroborar nesse sentido de complementação de conceitos, uma vez que Espinoza, Tolstói e Kant concordam que a liberdade é uma consequência da verdade e que a verdade torna o homem verdadeiro pela educação. Platão e Aristóteles atrelavam o entendimento do conceito de autonomia à razão, ou seja, ligada a ideia de independência da vontade, seguindo as próprias concepções. Segundo Abbagnano (2007), a dignidade aponta que ser digno não estabelece uma relação direta com um preço, algo a ser comercializado ou substituído. Temos que a autonomia está ligada à própria dignidade humana. A autonomia em Kant parte da vontade essencial ao ser racional, que aceita a consciência da própria vontade, por meio da moralidade. A autonomia, assim sendo, a partir da razão, da verdade e da educação, o permitiria ser livre guiar suas ações.

Logo, autonomia e liberdade se completam neste trabalho na ótica de que sempre há algo a ser feito para e na educação, mas como e quando seriam feitos dependeria daqueles conceitos que intencionalmente são disseminados em uma fajuta falácia. Observaremos mais adiante que tais conceitos, geralmente utópicos, pelo viés schopenhaueriano, se desmontam no campo de nosso objeto de estudo, o trabalho docente.

3. ANÁLISE DAS PPE

As PPE, principalmente as atuais, vêm justificar as mudanças de natureza política, econômica, social e cultural que alguns atores discursam. A alternância de governos deixa um lastro de certa perda de ordem, disciplina e concisão legal. As mudanças nos cenários sociais são legitimadas de acordo com os acertos entre grupos hegemônicos. Mainardes (2009) relata que

A pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas. Nesse sentido, sem desconsiderar a importância de pesquisas de natureza teórica, deve-se destacar as contribuições das pesquisas que procuram investigar o contexto da prática (realidade concreta), articulando-as com as determinações mais amplas².

Tal ideia reflete a necessidade de uma exploração crítica das PPE a luz dos conceitos de autonomia e heteronomia, nos quais liberdade e poder institucional se sobrepõem. Desse modo, algumas PPE merecem destaque para reforçar a precarização e proletarização do trabalho docente.

3.1. Escola Sem Partido

Embora venha perdendo fôlego em diversas tramitações ao longo do território brasileiro, o projeto de lei Programa Escola Sem Partido (PESP) iniciará nossa breve análise para corroborar com a tese de que todo tipo de reforma seria justificada devido às inclinações ideológicas que possam surgir no campo de debates da educação pública.

Desde 2004, conforme Minto et al. (2016), o PESP se iniciou com o Movimento com Familiares, idealizado por Miguel Nagib. A partir de então as tramitações se iniciam a nível municipal, estadual e nacional. O PESP previa, deste modo, embasado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção

² MAINARDES, *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*, p. 13.

Americana sobre Direitos Humanos, Constituição Federal Brasileira de 1988 e LDB/96, a neutralidade política, partidária e ideológica dos professores durante o processo de escolarização dos alunos, ou seja, posições dessa natureza deveriam ser evitadas, garantindo assim a pluralidade de ideias. Entretanto, além de não prever sanções, tendo em vista todo o aparato que seria mobilizado para possíveis denúncias, a ideologia do PESP pecou em não dialogar com outras comunidades escolares, gerando assim um desconforto e uma polarização conflituosa entre “esquerda X direita”.

Entre aqueles que rechaçam e refutam o PESP, percebemos que há algo de novo nos debates educacionais e como justificativa primordial desse projeto de lei, a função da educação pública. E essa novidade é também encontrada na Medida Provisória nº 746/16 (Reformulação do Ensino Médio), que viria a se tornar a Lei nº 13.415/17 (que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral), na nova Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

3.2. Novo Ensino Médio, BNCC e PNLD

Bourdieu e Passeron (1995), tratando do poder simbólico e do *habitus*, reforçando a lógica estruturalista althusseriana da escola como principal aparelho ideológico de Estado (AIE) (ALTHUSSER, 1992), assinalam que na escola se reproduzem as conformações que a sociedade se desentranha. Assim, na escola pública, as orientações hierarquicamente impostas pelos gestores da educação vêm gravitando e ganhando cargas densas até que se atinja o chão da escola. Ou seja, desde acordos internacionais entre nações e agências supranacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas (ONU), p. ex., a educação tem seu lugar assegurado durante as transações. Assim, para ser contemplado com alguns investimentos ou empréstimos com tais agências, é necessário que a educação brasileira, através de avaliações externas, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), atinge uma nota satisfatória de acordo com os quesitos das agências e produzir indicadores.

Assim, recaindo sobre a escola, via reprodução e internalização de discursos neoliberais, a responsabilidade de alavancar o desenvolvimento. Com o lema “Educação é a base” (BRASIL, 2016), o Estado vem legitimar que a base curricular (BNCC) irá

reformular, quiçá revolucionar, o modo como a educação, o processo de ensino e de aprendizagem são direcionados. Já o Novo Ensino Médio vem dissecar o ensino, sendo motivo de muitas discordâncias pois induz a uma falsa autonomia por parte de aluno em escolher “uma área para se aprofundar”, deixando como obrigatórias as disciplinas de Matemática, Português e Inglês. Conquanto passível de inúmeras alterações (BNCC do ensino fundamental e médio), pois temos medidas provisórias de governos provisórios, a ideologia que se desenha por trás dos discursos remete a uma educação e escola para o trabalho. E essa correspondência diminui a importância das disciplinas das áreas de humanas. Assim, caso estabelecidas tais “reformas”, apenas aqueles que puderem arcar com gastos de uma instituição privada poderão ter uma educação mais ampla, no sentido epistemológico das ciências.

Existe ainda, sobre o PNLD, uma orientação à massificação e padronização do material a ser fornecido. Já se encontra ao longo do território escolas que recebem materiais didático de empresas e agências privadas, sob a perspectiva do Estado falido, que não arca com as custas da educação. Bem como, também temos que alguns livros, que apresentam um conteúdo mais prático, ligados à atividade laboral não intelectual, segundo Di Giorgi (2014), mesmo que não escolhidos pelos professores, acabam por chegar nas escolas, reduzindo assim a possibilidade de engrandecer o “*capital cultural*” (p. 1029).

Observa-se então que tais PPE vêm muito mais seguindo uma orientação heterônoma, imposta através das relações de poder, do que surgido no seio da sociedade civil, com demandas verdadeiramente reais e necessárias de olhares cuidadosos. As metas a serem cumpridas, índices a serem alcançados, competências e habilidades a serem trabalhadas remetem à uma educação pública para o trabalho, uma falsa ideia de educação equânime. Essa dissecação dos saberes, intencional e interesseira, atende demandas de um sistema excludente, empresarial e concorrencial.

Para o professor da escola pública, dentro deste cenário conflituoso, destarte, sua atuação vai se atomizando, se perde a noção de totalidade e se vê na condição de proletário (mesmo havendo movimentos e elementos distintos do conceito de Marx, como greves, sindicalização, representação legislativa) (MÉSZÁROS, 2006).

4. CONCLUSÕES

Nossa breve análise corrobora com a precarização e proletarização do trabalho docente. Debruçado em Enguita (1989, 1993) e Contreras Domingo (2012), partindo também das contribuições de Antunes (2004), Mészáros (2005) e Severino (1986), as PPE nos permitem, através da análise dos discursos das PPE, inferir que sobre o trabalho docente:

- a massificação se concretiza na burocratização das atividades pedagógicas e administrativas (taylorização), assim se atomiza a atividade e se perde a noção da abrangência do ensino, sempre restringida às decisões de gabinete;
- a precarização tem se dado pelas condições logísticas mínimas, piso salarial imposto como se fosse o valor devido, elevação do número de professores contratados, sem garantia de estabilidade ou dedicação exclusiva;
- a proletarização se apresenta pelas dificuldades em frequentar cursos de pós-graduação, pela desorientação ideológica (imposta pelas reformas) e perda da identidade profissional (individualismo concorrencial por produtividade), pela ideia de um profissionalismo que contraditoriamente coloca o professor, agora alienado, em uma condição de monitor e auxiliar em sala de aula, sendo que os conteúdos seguirão um padrão nacional, quiçá global;
- a fragmentação se torna mais contundente à medida que as atividades docentes se dissecam, ora para a lógica dos índices de avaliações externas, ora para o controle das médias de aprovação internas (visando a elevação dos índices que, paralelamente repercutem nos recursos que chegarão nas instituições).

A reprodução das mazelas da sociedade na escola pública, como um processo reflexivo, assinala um controle neoliberal (PPE e agências supranacionais) da atividade em sala de aula. Existe uma crescente onda de padronização do ensino, que respeitaria as diferenças regionais e culturais brasileiras. Não constitui interesse fundamental do Estado uma formação crítica e reflexiva nem de alunos e nem de professores, embora nas falas de agentes da classe hegemônica se ouça. Porém o

contraditório logo aflora na formação tacanha, visto que as instituições de ensino superior, principalmente privadas, apoiadas por medidas e portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tratam a educação como produto (CONTRERAS DOMINGO, 2012) inserido em um tipo de *semi-mercado*.

A autonomia do trabalho perde fôlego nesse cenário. Pois, não se apresenta como profissão, seguindo critérios citados por Contreras (2012), cientes de que um quesito de profissionalidade seria a autonomia, a atuação com certos graus de liberdade e a identidade de classe, como visto em várias outras classes profissionais com o mesmo grau de instrução.

A liberdade para os professores ainda é uma certa abstração, pois é cerceada sua atuação pelos livros e materiais didáticos já anteriormente predeterminados; pela base nacional curricular que isenta os menos abastados de uma gama ampla de saberes e de conhecimentos; e por um ensino médio formatado para o trabalho, retirando as potencialidades dos jovens da escola pública. Portanto, as relações entre o trabalho docente e as PPE engrandecem os aspectos heterônomos, de controle e de poder institucional e afasta a possível autonomia e concretização da liberdade de ensino, de aprendizagem e da própria educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992,

ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Brasília, DF, 2016.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 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. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

CONTRERAS DOMINGO, J. *A autonomia de professores*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DI GIORGI C. A. G; MILITÃO, S. C. N, MILITÃO, A. N.; PERBONI, F.; RAMOS, R. C.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

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 Sul, 1993.

GRAMSCI, A. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce*. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16., jan. /abr. 2009.

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, L.W; RODRIGUES, F.C; GONSALEZ, J.A. *Notas sobre “Escola Sem partido”*. 2016. Dossiê Escola sem partido. *Marxismo 21*. Disponível em: <<http://marxismo21.org/escola-sem-partido/>> Acessado em 05/03/2017.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SEVERINO, A. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.