

● EDUCAÇÃO

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Noádia Munhoz Pereira¹

RESUMO: Neste artigo se discute a problemática da formação humana no contexto do ensino superior. O objetivo a ser alcançado parte da perspectiva de que a valorização da classe trabalhadora é o fio condutor para a diminuição da contradição entre saber e fazer. Os pensadores clássicos, quais sejam, Marx (2010a), (2010b), Mészáros (2010) e (2008); Marx e Engels (2009a), (2009b); Cunha (2007), Chauí (2014), Bourdieu (2004); Lukács (2012) sinalizam para a possibilidade conceitual da travessia tumultuada da sociedade capitalista que marcou os processos formativos emancipatórios para a sociabilidade humana. A formação integral e integrada de uma sociedade capitalista periférica ressignifica as forças produtivas desvinculando os interesses dos grupos sociais ora uniformizando ora generalizando as linhas do pensamento teórico na composição de correntes hegemônicas de modernização do ensino superior. A universidade pública brasileira tampouco superou as vicissitudes reformistas e já lança-se para o desafio de uma nova composição curricular para a formação dos professores. Portanto, traremos aqui da análise do plano curricular evidenciado pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) mediante implementação de um novo modelo didático-pedagógico sob a orientação de um perfil de docente advindo das licenciaturas. Nesse contexto, a pesquisa ressalta que os parâmetros incorporados pela UAB provocam no trabalho o controle dos conteúdos e ritmos a ser aprendidos e mensurados pelas condições recentes de expansão dos cursos de licenciatura digitais, semipresenciais com o uso da tecnologia digital da informação em espaços de interação, web, chat, email, tele-aula e até mesmo o espaço tradicional de formação.

Palavras-chave: Formação. Trabalho docente. Universidade Aberta do Brasil (UAB).

THE TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION AND THE TEACHER TRAINING POLICIES IN THE BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY

ABSTRACT: The article discusses the problem of human formation in the context of higher education. The goal to be achieved is from the perspective that the valorization of the working class is the guiding thread for the reduction of the contradiction between knowing and doing. The classical thinkers, namely, Marx (2010a), (2010b), Mészáros (2010) and (2008); Marx and Engels (2009a), (2009b); Cunha (2007), Chauí (2014), Bourdieu (2004); Lukács (2012) point to the conceptual possibility of the tumultuous crossing of capitalist society that marked the emancipatory formative processes for human sociability. The integral and integrated formation of a peripheral capitalist society redefines the productive forces, untying the interests of the social groups, sometimes unifying and generalizing the lines of theoretical thought in the composition of hegemonic currents of modernization of higher education. The Brazilian public university has not overcome the reformist vicissitudes and is already launching itself into the challenge of a new curricular composition for the formation of teachers. Therefore, we will present here the analysis of the curricular plan evidenced by the Open University of Brazil (UAB) program through the implementation of a new didactic-pedagogical model under the guidance of a teacher profile coming from undergraduate degrees. In this context, the research highlights that the parameters incorporated by the UAB provoke in the work the control of the contents and rhythms to be learned and measured by the recent conditions of expansion of digital degree courses, semi-presential with the use of digital information technology in spaces Interaction, web, chat, email, tele-class and even the traditional training space.

Keywords: Training, teaching work and Open University of Brazil (UAB).

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, Brasil. noadiamunhoz@doutorado.ufu.br.

INTRODUÇÃO

Os elementos principais para a caracterização das condições de trabalho que encerram a rotina brasileira despertou simultaneamente para a observação de dois fenômenos, um sobre a intervenção pedagógica disponibilizada pelas ações governamentais estatais e outra pela adoção de programas direcionados para o controle do trabalho docente, o que ocasiona, por sua vez, a desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente no ensino superior.

Sobre o primeiro fenômeno, temos que os arranjos organizacionais em torno da reconfiguração das relações de poder e autoridade combinada com novas palavras de ordem ao profissionalismo e a burocracia, inauguram uma nova autoridade gerencial complexa, híbrida e ideológica respaldada pelo conceito teórico do gerencialismo aplicados aos projetos de reforma estatal. O estudo de Newman & Clarke (2012) exemplifica a proliferação dessa particularidade gerencial e seus efeitos de reforma. O que denominaram de gerencialismo nada mais era do que a implementação de uma nova gestão pública pós década de 1980 proclamadas pelas agências internacionais de desenvolvimento monetário (período Thatcherian). No entanto, destacam que o gerencialismo tornou-se um modelo global para reforma estatal, as quais trazem as seguintes características: abordagens mercadorizadas, com um retorno à contratualização, separação comprador fornecedor e mercados internos ou quase mercados; uma economia mista emergente de prestação e financiamento de serviços; um processo complexo de reestruturação e desregulação da força de trabalho; e um privilegiamento retórico subsequente do cliente ou consumidor de serviços público. Quanto ao aspecto da gestão, temos que: o controle prático de custos na busca por maior eficiência, principalmente pela produtividade do trabalho intensificado produziu a celebração mais dinâmica do gestor-como-herói sendo articulado no novo gerencialismo, particularmente naquelas novas concepções de gestor como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência. Entretanto, estavam centradas em uma pré-condição essencial para transformar as burocracias profissionais de bem-estar social em organizações modernas (NEWMAN & CLARKE 2012, p. 357-358).

Quanto ao aspecto dessa configuração gerencialista do Estado incorporada nas relações de trabalho educacionais, temos Gandin & Lima (2015), em exame sobre a gestão do trabalho docente, os quais constataram a execução de programas pré-concebidos com a perda de parte de sua autonomia pedagógica ao voltar seu trabalho para o controle dos conteúdos e ritmos de aprendizagem. A pesquisa analisa como decorre o processo de intensificação do trabalho docente devido à adoção de programas de intervenção pedagógica advindos da configuração gerencialista do Estado.

Em específico, para as constatações pertinentes à classe trabalhadora no interior da universidade pública brasileira a hipótese reside nas influências recebidas pelo Estado gerencial acabaram por espalhar limitações

nas práticas gestoriais, os desdobramentos para o docente, em especial, consistem no aumento do controle no trabalho e constante perda de autonomia. Para a gestão, o incentivo à modernização e a inserção da racionalização aos meios de trabalho acabam por encerrar um perfil de gestor autocentrado, burocrático e impessoal, reflexo da cultura organizacional subjacente ao contexto mais amplo das políticas educacionais e suas tendências.

Contudo, a esse respeito, chamo a atenção para a defesa de uma reforma sistêmica da própria estrutura do sistema do capital, no sentido de romper com a lógica do capital e contemplar na educação a alternativa de uma reforma radical e concretamente sustentável. Portanto, concordo com Mészáros (2008) no cumprimento dessa tarefa histórica que envolve a mudança das condições objetivas de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS 2008, p.65).

Nesse contexto, de fato a educação, em seu papel principal desalienante de transformação progressiva da consciência, demonstra suas condições concretizadoras de pensar em sua universalização indissociada da ideia de universalização do trabalho. Não somente o controle do trabalho, mas o controle da educação assume em conjunto o domínio da personificação do capital em sua relação de subordinação e dominação estrutural em igualdade. As razões históricas dos efeitos concretos e benéficos da educação sob a classe trabalhadora ensejam os imperativos pontuados pelo autor como requisitos na condução de alternativas contra as ofensivas do capital.

Uma educação para além do capital é comprometida em romper com o círculo vicioso de um sistema deficiente regido pelos apetites artificiais ora de desperdício, outrora de escassez orientada pela expansão do capital em nome de sua contraproducente acumulação. Em oposição a esse crescimento, a autogestão das funções metabólicas sociais entende que a redefinição educacional caminha para a proclamação de uma educação continuada, de transformação social, ampla, emancipadora e de automeiação. O conceito de mediações de segunda ordem inclui a sobrevivência do *Estado*, a relação de troca orientada para o *mercado* e o *trabalho* em sua subordinação estrutural ao capital. A interposição desses três entes – Estado, mercado e trabalho – impõe à humanidade na contemporaneidade o fetichismo, a reificação e a alienação em suas diferentes formas de reprodução.

A educação para o trabalho, nesse caminho, também leva outra conotação por estar direcionada

pela ideia de um novo trabalhador, ou seja, mais escolarizado e mais qualificado. Assim, o aprender continuamente tornou-se uma nova palavra de ordem para o cumprimento das necessidades momentâneas do mercado de trabalho. A educação, nesse sentido, toma outro direcionamento e caminha para o conceito de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade (MACIEL; PREVITALI, 2011).

Na abstração dessa realidade é evidente o papel desempenhado pela produção humana determinada pelas relações extra econômicas imediatizadas pelos modos de produção concretos derivados da teoria marxista que conclui que a ação das leis puramente econômicas do capitalismo estratifica as relações entre os homens. A explicação fica assim entendida, segundo o ponto de vista marxista,

O processo só se torna misterioso quando as relações econômicas não são entendidas como relações entre homens – o que já ocorreu e continua a ocorrer, até mesmo no interior do marxismo –, mas, ao contrário, são fetichizadas, 'reificadas' – por exemplo, através de uma identificação das forças produtivas com a técnica tomada em si mesma, concebida como algo autônomo (LUKÁCS 2012, p. 336).

Daí a manifestação do ser social, do homem e sua abstração do real partir da complexidade do processo de trabalho, o que significa dizer em outras palavras que a ação humana é modelada pelo desenvolvimento do trabalho. O desenvolvimento objetivo do homem em sua autenticidade ontológica¹ necessita da *presença do trabalho* socialmente necessário. A maneira mais explícita de valorização da ação humana social e de efetivo desenvolvimento de sua essência ontológica se vincula diretamente ao trabalho. É o trabalho segundo suas peculiaridades que produz a gênese do ser social, as consequências de todo e qualquer trabalho humano assumem de imediato alternativa autêntica de transformação sobre o sujeito e possuem a significativa tendência a naturalizar as suas relações e as estruturas da práxis social para não desaparecer no ato da efetivação do trabalho a essência social do homem. Por isso, é preciso, sobretudo direcionar o exercício do trabalho docente em sua cotidianidade, ou seja, em sua materialidade, a fim de evitar imediatismos ou generalizações em termos ontológicos de interpretação da realidade imediata subjetiva que circunda o trabalho social do professor universitário e do gestor do ensino.

¹ No que se refere à filosofia da natureza, Marx sempre se posicionou rigorosamente contra a tradicional separação entre natureza e sociedade, que Feuerbach tampouco superou, sempre considerou os problemas da natureza, predominantemente, do ponto de vista de sua inter-relação com a sociedade. Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano, contrapôs a exigência de levar em conta, de modo concreto e materialista, todas as relações da vida humana e, antes de tudo, as relações histórico-sociais. A luz ontológica de sua teoria consiste em problematizar essas relações natureza/sociedade (LUKÁCS 2012, p. 285).

Na sociedade capitalista, determinadas condições de trabalho destituem os pressupostos de determinação do processo real da vida em sua historicidade, as abstrações da realidade e a determinação da consciência social começam, portanto, a substituir as bases materiais de produção e a própria força de trabalho é apresentada apenas na imaginação. Assim, o contrário dessa concepção Marx & Engels (2009) apresentam a consciência como elemento diretamente entrelaçado com a atividade material, como sendo intercâmbio material dos homens, isto é, a linguagem da vida real. As diferentes formas de consciência correspondem à vida real do homem, e o que importa é a sua consciência, por isso, a abstração da realidade não perde o seu meio de existência resultando no processo real da vida e da ação dos indivíduos de cada época. A consciência manifesta a identidade da natureza humana, a relação limitada homem/natureza, bem como a relação limitada de uns com os outros em sociedade e inaugura a descoberta da consciência da necessidade em meio à divisão do trabalho por conta do intercâmbio social.

A concepção de objetivação do trabalho, mediante a descoberta da relação de intercâmbio do homem com a natureza e após com a sociedade, exprime que os trabalhadores não apenas produzem mercadoria que possuem valor no mundo das coisas, se desapropriam do objeto criado e começa a estabelecer uma relação de dependência nociva não somente à sua própria vida, aos objetos do trabalho. Daí então, Marx conceitua o processo de objetivação do trabalho em sua apropriação de estranhamento no trabalho. Vejamos:

Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital. Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio (MARX, 2010, p. 81).

A medida mais apropriada para determinar o trabalho docente em sua profissionalização consiste em trazer o sentido de pertencimento de si quando na ação de seu exercício reduzindo o esforço desnecessário desalienante e mecânico da realidade social na qual estamos inseridos. A sociedade capitalista produz objetos de valor, estipula contratos de gestão que aderindo ou não acabamos vitimizados ao dispensar esforços inutilmente.

As mediações *online* desenvolvidas em fóruns de discussão para a formação nos cursos de licenciatura dos futuros professores compõem elementos desejáveis e não desejáveis por apresentar múltiplos letramentos à formação universitária. As novas práticas sociais deveriam ser categorizadas por conceitos de mediação e de orientação didática fundamentada pelo esclarecimento de dúvidas, explicações teóricas, exemplificações, proposição de perguntas para estimular o debate na direção adequada dentre outras múltiplas mediações da aprendizagem. O trabalho docente virtual ou o teletrabalho, assim denominado, deslocaliza o trabalhador, propõe uma nova relação com o espaço físico e permite contornar dois limitantes organizacionais: o tempo e o espaço o que acarreta, por sua vez, a perda do sentimento de pertencimento e a aproximação da inserção do trabalho pedagógico nas relações de produção do capital (MILL & FIDALGO; 2009 p.223).

Para Rangel et al. (2015), a performance da educação a distância deve apresentar uma reedição de práticas para a formação de professores universitários, quais sejam: a) a necessidade de explicitar os objetivos de cada fórum, indo além do que parece óbvio; b) a possibilidade de flexibilização de prazos de acordo com o ritmo e andamento de cada turma; c) os objetivos e contornos da mediação em cada fórum; d) a eventualidade de conflitos e discussões superficiais; e) o domínio da escrita necessária, visto que a mediação online baseia-se fortemente nela; f) a qualidade da mediação; g) o forte apelo de mediação praxiológicas em fóruns de cursos de formação continuada; h) a importância das mensagens afetivas, baseadas em papéis colaborativos; i) um espaço definido para questões de gerenciamento do curso.

Vale ressaltar que a reedição dessa prática tem sujeitado o trabalho docente a certo desamparo didático-metodológico, no sentido de caminhar para espaços de mediação subjetivos demais para uma aprendizagem significativa para o professor universitário o que acaba por promover uma cultura do desgaste funcional e da culpabilização de si.

O que há de problemático nisso a teoria marxista responde, no entanto, à luz dos conceitos marxistas promoveu sem querer a sensação de culpa diante do regime utilitarista totalmente moldado pelas preferências do capital. O trabalho docente agrega essa controversa entre ser e não ser produtivo no regime da modernidade, pois depende do conceito de docência que implica a análise da natureza desse trabalho. As políticas públicas disponibilizam a contribuição da distribuição de ampla formação em serviço, com slogans, argumentos, dados de crescimento das taxas de matrícula, acesso e expansão da universidade pública, as crenças são favoráveis, mas as condições nem tanto para o professor universitário.

A natureza econômica do trabalho pela ciência fora comprometida pela lógica do universo da economia que assume aqui duplo sentido, ou seja, o ganho político e/ou o ganho econômico². O comprometimento

²... o fetichismo inerente à mercadoria e ao dinheiro parece ter sido contido durante algumas décadas com a ajuda das instituições sociais e políticas

reside em passar por cima das questões sociais que engendram as questões fundamentais das relações transnacionais, à multiplicação das inovações, o espaço cibernético, a transposição de barreiras geográficas, a criação de novos espaços, a ampliação do lucro, a racionalização da produção, a adaptação dos comportamentos às novas circunstâncias, o empreendedorismo, as microempresas, o crescimento do mercado informal, o fluxo do capital rentável, o ócio, o individualismo exacerbado, o consumismo, o incentivo ao entretenimento, o apego a futilidades, são apenas algumas características da natureza econômica do trabalho segundo o ponto de vista da mundialização do capital científico.

Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo *paper*, o cinema é vencido pelo videoclipe ou pelas grandes montagens com 'efeitos especiais'. Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealdade virtual, que apaga todo o contato com o espaço-temporal enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de 'paradigmas', sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade (CHAUÍ 2003, p.11).

A mundialização geograficamente volátil cria relações sociais e sistemas de produção marcados por rearranjos políticos distintos no que diz respeito a maneiras de viver e suas sociabilidades. No entanto, a situação da classe trabalhadora basicamente fica reduzida a espaços evolutivos estressantes e conflituosos o que em nada contribui para a qualidade estrutural da sociedade como um todo. Chamo a atenção principalmente para o âmbito do trabalho educacional, especificamente produto da ciência, o qual fica a margem, sujeito a uma sociabilidade educacional periférica reduzida a espaços tensos e contraditórios de relações de poder entre a política e a economia.

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apoia em uma espécie de neodarwinismo social: são "os melhores e os mais brilhantes", como se diz em Harvard, que triunfam. Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual

que comprimiram o capital em um quadro nacional, a mundialização do capital apresenta-se como sendo o quadro onde" a relação social dos produtores no conjunto do processo do trabalho aparece mais uma vez e com uma força renovada como uma relação social externa a eles, uma relação entre objetos". (CHESNAIS 2000, p.9)

são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. (...) Para o sofrimento social, contribui em grande medida a miséria do desempenho escolar que não determina apenas os destinos sociais, mas também a imagem que as pessoas fazem desse destino. (...) Porque se passou do intelectual engajado ao intelectual descolado? Em parte porque os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, mesmo que sejam dominados pelos dominantes, fazem parte dos dominantes. É um dos fundamentos de sua ambivalência, de seu tímido engajamento nas lutas. Eles participam confusamente dessa ideologia da competência (BOURDIEU, 1997 p. 35 grifos).

A esse processo educacional destacamos que a função da ideologia consiste em pensar o que devemos e como devemos pensar o que devemos e como devemos valorizar sentir, fazer. Enfim, a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações, ideias, valores e condutas e dissemina para toda a sociedade as ideias e os valores da classe dominante que, por sua vez, são tomadas como universais para todas as classes sociais. A educação não deve, portanto, ocultar a divisão social das classes e nem legitimar o discurso competente, pois se assim o fizer estará contribuindo para exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital, configurando o que podemos denominar de o empresariamento da educação. Vejamos:

Se reunirmos o discurso competente da organização e o discurso competente dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois aspectos hoje indissociáveis no modo de produção capitalista: o discurso da organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence. Na medida em que essa ideologia está fundada na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, este se torna o lugar preferencial da competição entre indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais. Isso se manifesta não só na busca do diploma universitário a qualquer custo, mas também na nova forma assumida pela universidade como organização destinada não só a fornecer diplomas, mas também a realizar suas pesquisas segundo as exigências e demandas das organizações empresariais, isto é, do capital. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa (CHAUÍ, 2014, p.58).

O capitalismo tornou a ciência uma força produtiva e mais um agente de acumulação do capital, sendo que os cientistas e pesquisadores tornaram-se

fragmentos econômicos e força geradora do conhecimento e da informação diretamente convertida em matéria-prima no setor de serviços e prestação de serviços educacionais. Como consequência tem-se a desvalorização das classes sociais, o aumento da pobreza, a dispersão da comunidade científica, aceleração da qualificação, desqualificação de mão de obra, proliferação do setor de serviços, desregulamentação econômica e formação de monopólios financeiros mundiais.

Vicissitudes reformistas: projeto UAB (universidade aberta do brasil)

A partir da segunda década do século XXI, mais especificamente a partir do governo Lula da Silva, foram empreendidas uma série de programas no setor do ensino superior com ênfase para o aumento e melhoria de oferta dos serviços educacionais em todo o país. Nesse sentido, o maior acesso à educação deveria ser distribuído em todo o território nacional por intermédio de uma política pública de reestruturação desse nível de ensino. Silva, Vicentim, Nascimento e Oliveira (2015) identificaram os seguintes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A composição de um sistema de ensino na modalidade à distância com a finalidade de expandir a oferta de cursos e programas e com o objetivo de *ampliar o acesso* à educação superior e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diversas regiões brasileiras configura-se da seguinte maneira:

... embora a nomenclatura indique Universidade, se trata de uma rede de instituições de ensino superior públicas atuando em consórcio. Embora a nomenclatura indique Aberta, o acesso se dá apenas aos aprovados em exames de seleção, e, embora a modalidade seja a distância, por normativa do Ministério da Educação, são necessários encontros presenciais nos polos de apoio, sendo que para a graduação estes encontros são semanais (SILVA, VICENTIM, NASCIMENTO E OLIVEIRA 2015, p.12).

Pela análise da implementação do sistema UAB, após nove anos, identificamos uma grande expansão estando a UAB presente com seus polos em 622 municípios brasileiros, mais que duas vezes o número de 252 municípios que abrigam campus das Universidades Federais. Quando se trata de redução da desigualdade da oferta de ensino superior em termos regionais, em se tratando da instalação de unidades, a UAB não compensa os desequilíbrios das instalações dos *campi* universitários, municípios de pequeno e grande porte, de modo que, é possível reduzir a desigualdade de oferta entre municípios pequenos. Vejamos:

Tabela 1: Panorama da expansão universitária

	2002	2014
IFES	45	63
Campus	148	321
Cursos de Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação à Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: CENSO/2013-Inep

Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) estabeleceu três ações para a formação docente contidas no contexto da Universidade Aberta do Brasil-UAB (dec. 5.800/2006). O que, por sua vez, favoreceu a ampliação da qualificação de professores a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) (lei 11.502/2007), concomitantemente, estimulou a iniciação à docência. Tanto a UAB quanto a CAPES apresentam estratégias para a formação de professores com o objetivo de estabelecer a formação e a valorização dos trabalhadores em educação movida pela concepção de formação sólida, teórica e interdisciplinar com articulação teórico-prática, que tenha o trabalho como princípio educativo e a pesquisa com princípio cognitivo. A qualidade do ensino aos egressos dos cursos de licenciatura é parte integrante do núcleo de saberes para a formação mediante educação à distância e presencial.

O Plano Nacional de Educação (2014)³ exige fontes orçamentárias e operação de créditos, além da redistribuição de recursos educacionais, principalmente após a promulgação das Emendas Constitucionais nº. 53/2006 e nº 59/2009, responsáveis pela criação do Fundo de Desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação e pela Lei Federal nº 11.494/2007 que cria o FUNDEB, outro regime cooperativo consolidado pelo PNE que sintonizam um equilíbrio do pacto federativo entre a União e o Estado, exprimem o esforço organizado em regulamentar o Sistema Nacional de Educação de maneira articulada, materializa-se com a criação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério – PSPN respaldado pela Lei nº. 11.738/2008.

A aprovação do PNE é a expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em todo o país. Esse documento redimensiona o cenário atual e contribui na viabilização de uma educação de qualidade, princípio

³ O documento referência da Conferência Nacional de Educação CONAE (2014) é responsável pelo movimento de discussão referente às diretrizes do novo PNE para a educação superior. O referido documento traz o debate político e social pelo eixo de sistema nacional de educação, assegurando a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, cujos eixos temáticos têm como perspectivas: democratização, universalização, qualidade, inclusão, igualdade, diversidade e a valorização dos profissionais da educação, constituindo-se em um marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade (FRANÇA, 2014, p.418).

há muito requerido pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. O novo regime de colaboração assumiu características de descentralização no contexto educacional com o objetivo de combater as desigualdades regionais entre regiões e municípios, outro aspecto, a ação entre as esferas do governo e as unidades subnacionais mantém significativa autonomia decisória e capacidade de autofinanciamento.

A política de financiamento tornou-se premente após a reforma educacional iniciada na década de 1990, principalmente com as políticas de fundos e de descentralização financeira. Portanto, o ex-Fundef e o Fundeb são programas focalizados, de cunho descentralizador e indutores do regime de colaboração. Nesse contexto, a descentralização deve ser entendida como sendo a transferência ou a ampliação e competências e responsabilidades de planejamento, gestão e controle dos recursos financeiros. O regime de cooperação acontece no financiamento por meio do compartilhamento de responsabilidades. Seria, pois, a responsabilização dos órgãos educacionais na gestão financeira da educação (FRANÇA, 2014, p. 427).

O financiamento da educação, pela via do regime de colaboração entre os entes federativos mediante a gestão de recursos públicos apresenta a forte implementação de políticas neoliberais. A composição dos recursos destinados a manutenção e expansão do sistema educacional encontram-se vinculado aos recursos da União e dos Estados, os quais apenas um percentual de 25% tem aplicabilidade à educação dos recursos somados e arrecadados no todo. No documento do CONAE (2014), o debate gira em torno da proposta para o aumento dos índices, ficando de 25% a 30% para a União, Estados e Municípios, respectivamente, proposta que se encontra em fase de aprovação pelo Projeto de Lei Federal nº103/2012.

Tanto a lei⁴ da “nova CAPES”⁵ quanto as exigências

⁴ Portaria n. 1403 de 9 de junho de 2003 que institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

⁵ Busca a finalidade de transformar a formação de professores numa política de Estado com vistas à qualidade da formação. A palestra de abertura da coordenadora da Diretoria de Educação Básica Da Capes teve como chamada o fortalecimento da formação acadêmica nas Faculdades de Educação e afins, aproximar as Faculdades de Educação e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica e demais licenciaturas. Uma tensão entre o aumento da demanda por formação de professores em nível superior e a incapacidade de atendimento ou oferta de formação, afora a questão do abandono dos cursos de formação pelas estudantes. Uma segunda tensão representada pelo índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, por uma formação que desconsidera o preparo do cidadão. Há ainda o problema do ingresso da juventude na carreira do magistério (a universidade forma apenas 34% dos licenciados) o que implica pensar a aproximação do estudante por meio do Estágio e das Práticas de Ensino. As políticas e ações da “nova CAPES” cuida dessas questões, em termos de fomento a pesquisa o programa oferece bolsas de iniciação a Docência/PIBID/CAPES; cuida do programa de Consolidação das Licenciaturas/PRODOCÊNCIA/MEC (apresenta financiamento de bolsas desde 2006); o observatório da educação (edital com financiamento

advindos da UAB e as regras do regime de colaboração do sistema nacional de educação pautados pelo PNE, traduzem a composição neoliberal na esfera político-econômica de forte conotação ideológica direcionada para as ações de profissionalização e valorização do magistério. Essa política tem tentado moldar a profissão docente ao combinar elementos problemáticos e instáveis com o objetivo último de controle da profissão.

Para Marques (2009), os profissionais da educação estariam sendo alvo de novas estratégias de controle ou regulação, posto que os professores estivessem reivindicando certo grau de autonomia e de descentralização administrativa. A formação de professores ligada, sobretudo ao processo de expansão do REUNI e vinculada ao desenho da Universidade Nova, as duas novas palavras de ordem até então existentes exigem expansão e reestruturação. No entanto, a autora chama atenção para que no momento de análise a contrapartida dos representantes dos professores no âmbito do Fórum dos Dirigentes Universitários (FORUMDIR) seja de expandir e reestruturar resguardando a qualidade da formação como pressuposto e finalidade. A formação e o trabalho docente são subtemas, partes da composição da programação de temáticas mais relevantes sobre a formação de professores; portanto, a prioridade é valorizar e não medir esforços no campo das disputas pela formação.

Nessa mesma direção, Del Pino, Vieira e Hypólito (2009) identificaram que com a inserção exacerbada da tecnologia no espaço educacional aspectos de um novo gerencialismo inaugura a dimensão do controle de cada docente dentro de fora da sala de aula, o controle é um mecanismo intrínseco da sociedade do conhecimento e produz inseridos no discurso do gerencialismo a intensificação do trabalho docente. A conversão das capacidades individuais e da liberdade de escolha em autogovernança do mercado emitem juízos de valor para o discurso do novo gerencialismo e constitui-se um novo modelo de resistência nas relações de trabalho na universidade pública. Trata-se de uma concepção estratégica que coordena e conduz a ação do outro. O domínio das tecnologias cristaliza as subjetividades dos professores por meio de práticas educativas e pedagógicas de responsabilidade individual sobre a eficiência, a qualidade e a produtividade do processo de trabalho educacional. A naturalização da lógica do mercado é presente nesse discurso, pois é efeito dessas governamentalidade.

O processo de produção do trabalho docente permite a instalação de padronização do fazer educativo, aprofundando a separação entre concepção e execução sobre cada dimensão do ensino. A profissionalização coloca-se a mercê da instauração de processos de avaliação e comparação direcionados para a necessidade de alinhar a própria identidade dos professores que são agora reduzidos a clientes e consumidores, não havendo distinção entre liberdade e consumo, educação e treinamento.

de projetos direcionados para a formação dos professores na carreira do magistério no âmbito de programas de formação continuada). A intenção é manter a ideia de centros de Formação de Professores envolvendo pesquisas e a pós-graduação em universidades públicas por meio das Faculdades de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano ideológico sustenta basicamente esses micropoderes reformistas concedidos a princípio pelas transformações na organização da divisão do trabalho. Ainda são estimulados métodos e técnicas rígidos para se justificar a não redução do tempo de trabalho mesmo que sejam veementemente contestados.

É bem verdade que fazer da profissão professor uma rotina incessante de corrida para resultados impulsiona para a mesma reinvenção, ao invés de condenar o ofício, é preciso colocar-se profundamente no emaranhado de suas relações sociais e buscar o compromisso não da condenação, mas da memória do trabalho e do conjunto de realizações alcançadas. Em estudo crítico sobre a formação do professor foi possível despertar para o desenvolvimento em primeiro lugar das respostas encontradas no exercício da reflexão no afã da docência, os princípios da autobiografia, da história de vida, do ego história, da biografia educativa, da narrativa de formação e da cartografia perfazem o interesse em suscitar o enfrentamento de si mesmo e do escolher ser professor. Evidentemente, quando tratamos do processo de formação nos cursos de licenciatura, o ponto de partida é inventariar toda uma vida e enchê-la de princípios organizativos de uma prática em sua totalidade.

Nesses marcos, identifico-me com a instância teórica de Pereira (2013) que conceitua o professor em seu vir a ser, em seus dizeres, para o exercício de um novo professor em mim. O devir-professor-em-mim era virtual e abandonou o caminho seguro e repetitivo das aulas/palestras e se permitiu trilhar o caminho das aulas/pesquisa. O 'dador de aulas', alguém que, sobretudo, abreviava o trabalho dos alunos, o desempenho concentrava-se em ler o que os alunos deveriam ter lido, pensar o que eles deveriam ter pensado, compor a aula e, em seguida, apresentar o percurso, de fato, o professor seria um atalho para a formação de seus alunos. Segundo o ponto de vista institucional, a universidade contribuía para trazer a forma pronta, a redução dos tópicos a serem planejados e a formação instrucional de treinamento e fabricação de identidades. Nesse contexto, a realidade do trabalho docente conjuga o trivial. Que se restaure o movimento infinito e cíclico das disciplinas e dos campos do saber e espalhem o desvelamento da apropriação dos meios de produção da subjetividade. Em suma, a mediação no processo de formação de professores incorpora a didática do recomeço, da recriação, da cristalização, da referência, do parâmetro, da decisão, da vontade, da consciência, do compromisso, da ruptura, da emancipação, dos sonhos, do experimentar, da possibilidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani.. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BRASIL/MEC/INEP. Censo da educação Superior 2013. Acessado em outubro de 2015 (25 páginas). Acesso: www.mec.gov.br

BRASIL/MEC/SESu. **Balanco Social**: a democratização e expansão da educação superior no país de 2003 a 2014. (106 páginas). Acesso: www.mec.gov.br

BRASIL, Decreto nº5. 800. **Regulamenta o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)** ago. 2006.

BRASIL/MEC/SESU. **Relatório de gestão**. Prestação de contas ordinária anual. Relatório de Gestão consolidado. Abril, 2015 (1628 p.). Disponível: <www.mec.gov.br>. Acesso: data

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n.1.248, 23 dez. 1996. P.27833-27841.

BRASIL. **Ministério Público do Trabalho e os Direitos dos Trabalhadores** / Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do trabalho da 17ª Região, Projeto PCDLegal. – Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. André Rocha (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 24. ANPED, São Paulo (pp. 5-15), 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**; tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: **Revista o capital financeiro no comando**. Out. (p.7-28), 2000.

DEL PINO, M. A. B. & VIEIRA, J. S. & HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. A. M. & FIDALGO, N. L. R. (orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (série Prática Pedagógica)

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da educação (RBPAE) ANPAE**; Editora: Janete Maria Lins de Azevedo. Recife: ANPAE, 2014, v.30, n.2 (maio./ago. – 2014).

LUKÁCS, G. (1885-1971). **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACIEL, R. M. & PREVITALI, F. S. Impacto das políticas públicas do trabalhador da educação na rede estadual de ensino de patos de Minas / MG em 2011. **Revista Labor**. 2011. (6). p. 326-343.

MARX, K. **O capital crítica da economia política. O processo de produção do capital (livro I)**, vol. 1. 26ª edição. Tradução de Reginaldo Santana. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2008.

MARX, K. (1818-1883). **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010. (144p)

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4ª reimpr. São Paulo: Boitempo. 2010. (189p)

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Editora Moraes, SP, 1976.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v.1, t.1.

MARX, K. **Contribuição à crítica da econômica política**. SP. Expressão Popular. 2008.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. Braga. São Paulo: Editora Escala, 2009.

NEWMAN, J. & CLARKE, J. Gerencialismo. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n.2, p.353-381, maio/ago.2012.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013. (248p)

SILVA, M. R.; VICENTIN, I. C.; NASCIMENTO, D. E.; OLIVEIRA, G. B. A universidade aberta do Brasil como política pública de ampliação do acesso ao ensino superior e redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as regiões do Brasil. In: **Revista eletrônica FAFIT/FACIC**. V.6, n. 01, jan/jun, 2015 (p. 8-18).

