

O ESTRANHAMENTO DOCENTE PERANTE A SUA PRÁTICA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Adenaide Amorim Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo: O presente trabalho discute a prática docente nos cursos de pedagogia em Instituições de Educação à Distância. O objetivo é compreender o impacto da qualificação na prática docente. O conceito de qualificação que norteia este trabalho fundamenta-se na concepção marxista da autora Ana Elizabeth Alves, para quem a qualificação não é somente uma preparação para exercer um trabalho, mas implicações na forma como o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo. Trata-se de um estudo de caso fundamentado na abordagem qualitativa. A análise dos dados foi realizada a partir de categorias que evidenciam o estranhamento do professor em relação à sua prática.

Palavras-chave: Ensino Superior. Prática Docente. Prática Estranhada. Qualificação.

Introdução

Este trabalho discute acerca da prática docente e tem como principal objetivo compreender o impacto do fenômeno da qualificação no contexto da reestruturação na prática docente nos cursos de pedagogia em Instituições Privadas de Ensino Superior de Educação à Distância (EAD). O conceito de qualificação que norteia este trabalho fundamenta-se na concepção marxista da autora Ana Elizabeth Santos Alves (2005), para quem a qualificação não é somente uma preparação para exercer um trabalho, mas implicações ligadas à forma como o sujeito se relaciona consigo próprio e com o mundo à sua volta.

Esta pesquisa está inserida na abordagem qualitativa e fundamenta-se no estudo de caso como método de investigação. Como metodologia para a produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: a observação em campo, a análise de material didático, registros em diário de campo, além de conversas informais com alunos e professores. Para Amado e Freire (2013), o estudo de caso tem como ponto de partida a compreensão de um dado contexto, no entanto, seus objetivos não estão totalmente dissociados de uma realidade mais ampla, o que permite formular hipóteses e fazer conjecturas genéricas que partem de resultados relativamente particulares.

O estudo de campo deste trabalho foi realizado no ano de 2017, em dois cursos de graduação em pedagogia pertencentes a instituições privadas EAD distintas, denominadas neste texto de instituição **A** e instituição **B**. A instituição **A** localiza-se na cidade de Vitória da

Conquista/BA, sendo nacionalmente conhecida devido às suas propagandas, e possui sede em São Paulo. Seus cursos são caracterizados como semipresenciais, nos quais algumas disciplinas são ofertadas presencialmente e outras são totalmente à distância.

A instituição **B** situa-se na cidade de Belo Campo/BA, com sede na cidade de Valença/BA. Teoricamente, o curso de pedagogia desta instituição também é semipresencial. Neste caso, parte de uma mesma disciplina seria presencial e, outra parte, à distância. Porém, não é assim que de fato ocorre¹. A situação deste curso de pedagogia é mais complicada do que se imagina. Ela não é certificada pelo Ministério da Educação (MEC) e os certificados de graduação emitidos são validados por outra instituição credenciada. Geralmente, esta instituição atua em pequenas cidades e em escolas cedidas pela prefeitura. A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi realizada a partir das seguintes categorias:

empregabilidade docente, atuação docente, perfil docente e o exercício da prática docente. O conceito de qualificação presente no estudo de Alves (2005) norteou grande parte da análise e da fundamentação destes dados, além de outros autores de referência.

Compreende-se que os resultados de pesquisas denominadas “estudo de caso” nem sempre podem ser generalizados para o restante da realidade. No entanto, este estudo mostra-se relevante na medida em que permite refletir a respeito da atual situação da educação EAD no Brasil e, a partir desta reflexão, antever o futuro da formação dos pedagogos que se desvela nesta perspectiva. Uma vez que, de acordo com Giolo (2008), parece não haver dúvidas de que a oferta de cursos de pedagogia à distância tem buscado substituir a oferta presencial e, em certa medida, conseguido o seu intento.

Breve histórico da relação entre qualificação e reestruturação produtiva

Conforme sinalizado anteriormente, o conceito de qualificação que norteia este estudo é o conceito engendrado pela autora Ana Elizabeth Santos Alves, em seu livro intitulado *Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva*, publicado no ano de 2005, como resultado de sua pesquisa de doutorado. Conforme Alves (2005), não há como falar em qualificação sem falar de trabalho, dado que ambas as concepções sempre estiveram intrinsecamente ligadas ao longo da história e acompanharam as constantes modificações das

¹ Teoricamente, na instituição **B**, parte de uma disciplina seria presencial e, outra parte, à distância. No entanto, uma disciplina de 60h, por exemplo, é ministrada em quatro encontros presenciais, de 4h cada, totalizando uma carga horária efetiva de 16h. Esta instituição não possui plataforma virtual para aulas à distância.

relações de trabalho no sistema capitalista até o atual modelo, no contexto da reestruturação produtiva.

Por reestruturação produtiva compreendem-se as severas mudanças ocorridas no modo de produção do capital, tendo por características fundamentais a desregulamentação e a flexibilização do trabalho, reforçadas pela acumulação flexível e pelo uso das novas tecnologias. Com este mecanismo, “torna-se difícil dissociar o tempo de trabalho e o tempo extratrabalho, o profissional e o pessoal, o público e o privado” (ALVES, 2005, p. 101). As demandas mercadológicas de cunho neoliberal acabam por ditar praticamente todas as regras que estruturam a sociedade.

Como consequência, trabalhos como os de Santos (2012) e Giolo (2008) têm apontado que a crescente mercantilização do setor privado da educação superior, fruto de políticas neoliberais, tem imposto cada vez mais obstáculos ao trabalho docente. Neste trabalho, objetiva-se compreender *como* a ausência dessa fronteira entre público e privado, vida e trabalho, tem sido absorvida e quais são os seus reflexos na prática do professor que vem formando os futuros pedagogos, num contexto onde a qualificação profissional cedeu lugar à qualificação ultimamente compreendida como competência.

De acordo com Alves (2005), qualificação e trabalho são aspectos indissociáveis no mundo capitalista porque ambos são necessários no processo de acumulação do capital desde o período manufatureiro, quando o trabalho deixa de ser sinônimo de realização do homem genérico² e torna-se mercadoria. No entanto, a relação entre esses dois aspectos – qualificação e trabalho –, bem como os sentidos atribuídos a ambas as categorias foram modificando-se ao longo da história, conforme as mudanças ocorridas nas reestruturações produtivas no mundo do trabalho.

Essas mudanças nas estruturas produtivas são tão intensas que acabam formando em cada época um novo homem e interferindo não somente em sua relação com o trabalho, mas em seu modo de vida, em sua relação com o seu semelhante e consigo mesmo. Deste modo, “O trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto *trabalhador*, enquanto *mercadoria*, é o produto do movimento total” (MARX, 2004, p. 91, grifos do autor).

Há, no período manufatureiro, o início da divisão do trabalho que marcará a era industrial e revolucionará o processo produtivo para sempre. Naquele momento, ainda em

² Para Marx (2004), homem genérico quer dizer natureza humana. Uma forma livre do homem se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

oficinas, os artesãos já começaram a não mais fabricar um objeto como um todo, mas somente uma parte dele. Desta forma, o trabalhador acabou se especializando em uma única função, mesmo que essa especialização tenha ocorrido ainda de forma precária. Nessa divisão, acabaram surgindo funções mais simples e outras mais complexas, “dando origem, no processo de produção, à separação entre trabalhadores qualificados e não qualificados” (ALVES, 2005, p. 40).

Os trabalhadores não qualificados não precisavam de instrução e o custo para qualificar os demais era baixo. Nesse sentido, os trabalhadores qualificados produziam mais riquezas e os produtos tinham seus preços reduzidos em comparação aos do artesão que era responsável pela fabricação do produto como um todo. Foi nesse processo que teve início a desvalorização da força de trabalho e a valorização do capital, que passou a ser produzido em muito menos tempo.

Com o surgimento de máquinas cada vez mais elaboradas, esse processo torna-se mais aperfeiçoado e o movimento do trabalhador torna-se mais racionalizado. Isso acaba gerando concorrência entre os capitalistas e, conseqüentemente, uma maior precarização do trabalho para produzir mercadorias de menor custo, com um número cada vez mais reduzido de trabalhadores e em menor tempo. Tem-se aqui o início da gestão científica taylorista por parte dos proprietários dos meios de produção, como sinaliza Alves:

O uso de diferentes processos de trabalho com o objetivo de racionalizar a força de trabalho já indica a preocupação dos empregadores em criar métodos de controle sobre o trabalho que, conseqüentemente, implicariam em mudanças nas qualificações (ALVES, 2005, p. 42).

Nesse momento da era industrial moderna, o fordismo e o taylorismo protagonizaram juntos uma nova direção no processo de qualificação, inaugurando uma nova cultura para o mundo do trabalho, ao se estabelecer novos fundamentos para melhor controlar, disciplinar e racionalizar a mão de obra, determinando uma outra fase de acumulação do capitalismo.

Com o princípio da administração científica taylorista introduzido no trabalho, marcando o início da gestão eficiente, há um movimento de brutal desqualificação da mão de obra. Essa dinâmica efetiva-se, criando uma rígida separação entre concepção e execução, teoria e prática, “destruindo o trabalho profissional qualificado” (ALVES, 2005, p. 45) com a sua desvalorização. Nesse processo, exige-se do trabalhador uma expropriação do conhecimento daquilo que ele faz e de si próprio. Ele funde-se com a máquina que opera e seus movimentos, por sua vez, passam a ser cronometrados, suas atitudes automáticas, seu

tempo padronizado e seu pagamento passa a ser realizado por peça produzida. O resultado é o nascimento do trabalho estranhado.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. [...]. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor (MARX, 2004, p. 80).

Com a nova determinação de criar um novo tipo de homem e, conseqüentemente, um novo modo de viver com base no consumo, houve profundas e irreversíveis mudanças tanto nas estruturas da sociedade como também na mentalidade da população. Além de ocorrer um redirecionamento das funções administrativas do Estado, houve também uma formação da moral, baseada na racionalidade e no disciplinamento, principalmente da classe operária que passou a ser formada cada vez mais cedo, pois, preocupados com a sua mão de obra, os capitalistas determinaram mudanças nas políticas educacionais em vários países, inclusive no Brasil (ALVES, 2005).

Quando o modelo fordista entra em crise com a diminuição da produtividade, dos lucros e do acúmulo de riquezas, aliados com a competição nos mercados internacionais, há um processo de reestruturação na produtividade industrial e no controle do trabalho baseado no modelo de produção japonês, o toyotismo. Esse modelo instaura novas práticas no mundo do trabalho, exigindo um novo tipo de trabalhador em moldes que pudesse ser capaz de dar continuidade ao funcionamento do sistema capitalista. Entra em crise o “modelo da qualificação” e entra em cena o “modelo da competência”.

[...] o “modelo da qualificação” implica uma negociação dos salários, das promoções e da classificação dos cargos. O “modelo da competência” gera particularização das relações entre o capital e o trabalho e o aumento do individualismo nas relações entre os empregados (ALVES, 2005, p. 101).

Uma das principais marcas do avanço desse modelo foi o desenvolvimento da tecnologia em benefício do capitalismo e da flexibilização da economia. Com a evolução da microeletrônica, a tecnologia deixou de ser rígida para tornar-se mais flexível, no entanto, conforme esperado, “as inovações tecnológicas nem sempre supõem um caminho com avanços para a classe trabalhadora” (ALVES, 2005, p. 64). Há um maior barateamento e precarização da mão de obra, inclusive dos trabalhadores qualificados. A despeito das novas

exigências de um trabalhador flexível (comunicação, cooperação, criatividade, experiente, espírito empreendedor e de liderança), qualificação e estabilidade não fazem parte dessa nova fase capitalista:

[...] no plano da hierarquia das qualificações: um trabalhador multiqualificado; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores: o trabalhador temporário, com possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função das mudanças conjunturais (ALVES, 2005, p. 64).

Coloca-se, então, um fim na divisão técnica do trabalho. A partir de agora, o trabalhador deve ser polivalente e ser capaz de integrar funções para aumentar a produtividade da empresa em que trabalha, submetendo-se a salários cada vez mais baixos por medo do crescente desemprego.

Os efeitos do modelo de produção na identidade pedagógica

Conforme Alves (2005), os modelos de produção fordista e taylorista foram apropriados em condições diferentes, para além dos seus países de origem. No Brasil da década de 1930, por exemplo, depararam-se com instabilidade política, baixa qualificação dos operários brasileiros e ausência de outros elementos que fortalecessem suas bases produtivas. Aos poucos, estes modelos de produção foram estabilizando-se graças aos incentivos de empresários e do Estado: investiu-se em ensino técnico para a formação de profissionais qualificados, houve subsídios do governo para a indústria e também a abertura do país para o capital estrangeiro, na década de 1950. É neste contexto da estruturação industrial que a educação é discutida em suas diversas faces: conteúdo, metodologias, horários, etc.

Devido aos limites deste trabalho, não foi possível fazer uma relação entre a chegada destes modelos de produção com a prática dos pedagogos, até a chegada do toyotismo, com a reestruturação produtiva no Brasil. No entanto, pode-se supor que houve uma correspondência entre a apropriação desses modelos com as principais leis e decretos que tentaram moldar a identidade dos cursos de formação, bem como o modo de exercer essa identidade por intermédio de suas práticas, pois a identidade do pedagogo está atrelada ao processo de constituição de sua profissão.

O curso de pedagogia no Brasil, desde a sua criação, em 1930, até os dias atuais, sempre esteve marcado por custosos dilemas. De acordo com Saviani (2009), a questão sobre qual modelo priorizar na formação do pedagogo sempre foi um deles: se centrado nos

conteúdos culturais-cognitivos ou nos procedimentos didático-pedagógicos. Admitindo-se que os dois modelos são importantes, o dilema se dá, ainda hoje, em como articulá-los de forma adequada.

O curso de pedagogia sucedia-se em dois moldes: “buscava-se formar, no bacharelado, o técnico de educação e, na licenciatura, o professor da Escola Normal” (CRUZ, 2012, p. 154). O primeiro formava diretores, inspetores, orientadores, etc. O segundo, por conseguinte, formava professores secundaristas, responsáveis por atuar no ensino superior e na formação de professores primários formados nas chamadas Escolas Normais, onde se aprendiam “os fundamentos da educação e as metodologias necessárias para a realização do trabalho docente” (CRUZ, 2012, p. 153).

A partir da década de 1970, os modelos fordista e taylorista entram em crise ao mesmo tempo em que o Brasil passa por transformações no campo político, econômico e social, que se intensificam na década de 1980. Em meio às dúvidas e às incertezas, orientados pelas novas tendências pedagógicas que começam a despontar, inicia-se na década de 1980 fortes e acalorados debates acerca do futuro do curso de pedagogia no Brasil, fazendo crescer o movimento em torno da reformulação de seu currículo.

A partir da década de 1990, o Brasil inicia o seu processo de orientação neoliberal, guiado pela nova reestruturação produtiva, “afastando o Estado do seu papel de fomentador do desenvolvimento da indústria e da empresa nacional” (ALVES, 2005, p. 73). Na mesma década, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 estabelece várias reformas, o que afetou diretamente o curso de pedagogia e, conseqüentemente, sua identidade.

Com a promulgação da nova LDB e a determinação de que todos os professores tivessem diploma de graduação até 2007, extinguem-se as Escolas Normais de nível médio e, em 1999, surgem os cursos Normais Superiores responsáveis pela formação de professores para atuarem na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, ênfase que a pedagogia tentava tomar para si.

[...] por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas (SAVIANI, 2009, p. 150).

O curso de pedagogia, antes dividido entre bacharelado e licenciatura, passou a ser encarregado somente pela formação de funcionários de cargos técnicos: inspetores, orientadores, diretores, etc. De acordo com Cruz (2012), esta polarização dificultou a definição de uma proposta razoavelmente consensual entre os educadores no que tange às diretrizes curriculares.

No ano de 2006, ocorre outra importante mudança: o MEC decreta o fim do Curso Normal Superior, e o curso de pedagogia, que durante sua trajetória esteve separado das primeiras etapas do ensino fundamental, passa, a partir de então, a ter a docência como seu principal objetivo. A partir deste momento, a formação do pedagogo deve abranger a docência, a participação da gestão e da avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, bem como a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas, tais como atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas (CRUZ, 2012).

Concomitante a esse processo, a LDB, a partir do seu artigo 80, e posteriormente nos decretos 5.622/2005 e Decreto 6.303, regulamenta e estabelece as normas para atuação de instituições EAD no Brasil. Esta modalidade de educação deu-se primeiramente em instituições públicas voltadas, principalmente, para professores que já atuavam na educação, mas que não possuíam o nível superior; professores cuja primeira graduação não correspondia à disciplina que ministrava na sua escola, ou mesmo para a formação continuada dos professores, de um modo geral (SANTOS, 2012).

Mesmo a LDB estimulando essa modalidade de formação, ela só se efetivou a partir do ano 2000. Contudo, foi a partir do ano 2002, com a “massificação da internet”, com o princípio de acumulação flexível toyotista adquirindo supremacia em todos os setores econômicos e, conseqüentemente, com a apropriação neoliberal da educação transformando-a em mercadoria, que houve por parte das instituições privadas de educação uma agressiva apropriação da educação EAD, o que

[...] lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema [...] como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia [...], em primeiro lugar (GIOLO, 2008, p. 1212).

Conforme pesquisa realizada por Giolo (2008), entre os anos 2000 e 2006 o número de instituições privadas EAD cresceu em um percentual de 100%. De lá para cá, esse percentual só tem aumentado. Santos (2012), ao pesquisar sobre a precarização do trabalho docente em instituições privadas de modalidade EAD, nos alerta para um novo e agressivo quadro que se estabelece na formação do pedagogo, que rapidamente começa a se solidificar. As constantes mudanças de reestruturação produtiva no mundo do trabalho têm tido como reflexo a tendência de

[...] um modelo de educação mercantilista e instrumental. Com predominância no ensino virtual, dos modelos *franchising* educacional, das avaliações baseadas em critérios quantitativos, da ruptura com a produção de conhecimentos críticos, da formação aligeirada e da ênfase em uma educação estritamente conformista para uma inserção social sem autonomia (SANTOS, 2012, p. 236).

Nesse novo modelo de formação do pedagogo, muitos são os questionamentos, as dúvidas e as incertezas. Uma educação a serviço do capital não é novidade, tendo em vista que sua democratização e massificação surgiram a serviço do mercado. Talvez o dilema que os professores formadores enfrentam na atualidade seja o de atuar em uma educação formadora que opera a partir da lógica empresarial, onde a formação torna-se mercadoria em institutos competitivos, geridos nos moldes da gestão científica e cuja finalidade seja a obtenção de lucro e o acúmulo do capital, colocando mais uma vez em questão a identidade do curso de pedagogia.

É comum que os interessados em propagar esta modalidade de educação utilizem-se dos mesmos argumentos para defendê-la e justificá-la como, por exemplo, a “popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação e a necessidade crescente de elevar o nível de escolaridade e de aperfeiçoamento e atualização profissional” (BRASIL, 2002, p. 13). Ou que esta seja uma iniciativa “política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira” (ALVES, 2011, p. 89), além de outros argumentos, como flexibilidade no horário, a não necessidade de deslocamento do aluno até a faculdade etc.

Após quase vinte anos de formação de professores pedagogos em instituições privadas EAD, não foi realizado um diagnóstico concreto de dimensão nacional para sustentar tais afirmativas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, conseqüentemente, o Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE), que avaliam os concluintes dos cursos de graduação pouco revelam acerca dessa qualidade.

De acordo com Assis e Amaral (2014), os testes padronizados e exames em larga escala, com o intuito de promover a tão almejada qualidade, têm produzido sérios efeitos colaterais nos sistemas educativos de um modo geral e pouco revelam sobre a real situação da qualidade da formação dos pedagogos via EAD, em instituições privadas. Conforme as autoras:

Esta centralidade nos resultados dos exames de desempenho dos estudantes tem contribuído para desencadear efeitos perversos no interior das IES, sobretudo das privadas. Em estudo realizado por Assis (2008) constatou-se, por meio de dados obtidos junto a coordenadores de cursos de graduação de três IES, que algumas instituições vêm promovendo reformas curriculares de modo a adequá-los aos conteúdos cobrados no Enade (ASSIS; AMARAL, 2014, p. 6).

Outras manobras também são realizadas no interior destas instituições para que a nota obtida nas avaliações seja utilizada na promoção da boa reputação das universidades, com o objetivo de atrair mais estudantes e dinheiro público. É comum o ajuste das avaliações no formato do ENADE, ainda que a “promoção de treinamentos dos estudantes e ou simulados das provas caracteriza um uso indevido da avaliação, além de demonstrar fragilidade do projeto de formação das IES, ao buscarem ajustá-lo a qualquer custo para obter uma boa avaliação do MEC” (ASSIS; AMARAL, 2014, p. 7). Isso não quer dizer que não ocorram experiências bem sucedidas, questiona-se neste trabalho, conquanto, a formação manipulada como uma mercadoria e suas consequências na prática do professor formador.

Análise das práticas docentes observadas nas instituições A e B

Este tópico está reservado à análise da prática docente observada em nossos campos de pesquisa nas as instituições **A** e **B**. Durante o período de observação, várias foram as situações que despertaram a nossa atenção, desde aquelas envolvendo a estrutura das instituições, o seu público alvo, até mesmo, no caso da instituição **B**, seu funcionamento informal com a utilização de recursos públicos. Contudo, neste trabalho, discutiremos acerca da prática docente a partir das seguintes categorias: a) empregabilidade docente, b) atuação docente, c) perfil docente e d) o exercício da prática docente, reservando para os trabalhos futuros a discussão dos outros tópicos.

a) A empregabilidade docente no contexto da reestruturação produtiva

A questão da empregabilidade docente tem sido um problema desonroso em todas as categorias, desde o professor dos primeiros anos do ensino fundamental até os professores universitários. Pequena é a porcentagem de professores que gozam de boas condições de trabalho e logram sucesso financeiro - duas condições necessárias para uma prática docente exitosa. A desvalorização do trabalho docente compromete, inevitavelmente, a qualidade da educação de um país e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento não só econômico, mas também humano (ARANHA, 2006).

Conforme se observa neste estudo, a precarização e a desvalorização do trabalho docente parece ter chegado a um limite máximo. O professor não tem estabilidade em seu emprego e, por isso, é obrigado a ceder parte do seu trabalho de forma gratuita. Por exemplo, na instituição **A**, o professor é contratado por hora/aula a um valor irrisório. Assina-se sua carteira de trabalho de forma legal, de acordo as leis trabalhistas vigentes; no entanto, outros trabalhos prestados por ele à instituição não são remunerados. Estamos nos referindo aos planejamentos de aula, reuniões e outras atividades que extrapolam o fazer docente.

Dadas essas condições, no instante em que o trabalhador vende a sua força de trabalho para a sua reprodução, para a sua subsistência, ele também produz trabalho excedente. O trabalho despendido pelo trabalhador que não cria valor para ele [...]. Essa capacidade de produzir excedente de trabalho é revertida pelos capitalistas a seu favor, pelo controle da força de trabalho, aumentando a produtividade (ALVES, 2005, p. 44).

Na instituição **B**, a situação ainda é pior, pois além de ser irrisoriamente remunerado, o professor entra como um prestador de serviços. Não existe nenhum documento que comprove que o professor possua algum tipo de vínculo com a instituição, exceto os e-mails trocados com a coordenação. As condições de trabalho também são piores do que as da instituição **A**. Como não há material elaborado, o professor deve elaborar seu próprio material didático e dispor de todo o equipamento de mídia necessário (como notebook, data show etc.), além de se deslocar para os Polos localizados em outras cidades, sem receber adicional algum em seu pagamento.

As subcontratações do trabalho docente nesses moldes refletem a flexibilização da organização do trabalho implantado na acumulação flexível, responsável pelo desemprego estrutural que tanto amedronta os trabalhadores em todos os setores econômicos e que, por isso, se submetem às mais ínfimas condições de trabalho por medo do desemprego. “Essa realidade aponta para uma tendência de as empresas estarem sempre procurando reduzir o

quadro de trabalhadores “centrais” contratando uma força de trabalho temporária que pode ser demitida sem custos” (ALVES, 2005, p. 7).

Conseqüentemente, isso remete a dois problemas vivenciados pelos professores nas instituições **A** e **B**, intensificando ainda mais precarização e desvalorização do trabalho docente: o primeiro é a questão da superlotação das salas de aula, que será tratado mais adiante; o segundo diz respeito à ampliação do fazer docente, que será discuto a seguir.

b) Ampliação do fazer docente nas instituições de educação EAD na rede privada

Este tópico chama a atenção para um fenômeno que acontece nas instituições **A** e **B**, a questão da ampliação do fazer docente, reforçando o ideário da reestruturação produtiva no modelo toyotista, no qual o trabalhador é admitido “para a empresa, e não para um determinado posto de trabalho” (ALVES, 2005, p. 68). Exigem-se do professor fazeres/práticas que extrapolam o que se espera de um professor e para o qual ele foi formado.

Na instituição **A**, além do fazer docente, o professor exerce atividades identificadas como de *marketing* e *vendas*. Literalmente, ele veste a camisa da empresa em épocas de campanhas de matrícula. É comum encontrarmos nas redes sociais professores fazendo propaganda da instituição, convocando e “recrutando” novos alunos. Quando fazem isso, os professores mostram-se “profissionais polivalentes, ‘trabalhadores multifuncionais’” (ALVES, 2005, p. 69) para garantirem o seu emprego. Isso nos remete a outra reflexão de Alves (2005), para quem:

[...] a importação da tecnologia não acarreta a utilização de trabalho qualificado, mas, sim, aumento da produção e incremento nas formas de acumulação. A introdução de inovações técnico-organizacionais indica a ocorrência de uma maior intensificação nos processos de trabalho (p. 70).

Ou seja, exige-se do trabalhador/professor no atual contexto um grau de comprometimento que extrapola os limites da empresa em que trabalha. Com o avanço tecnológico, especialmente com a internet, essa exigência tem sido intensificada e controlada “mais de perto”, incluindo o controle de sua vida privada.

A base desse processo, que é a exploração e a expansão dos avanços tecnológicos em âmbito mundial, implicou em mudanças nos conteúdos de trabalho e nos requisitos de qualificação. O que propõe o novo modelo é a ampliação do uso do trabalho de forma mais abrangente, flexível (ALVES, 2005, p. 63-64).

Observou-se em reunião com a administração, propostas de incentivos aos professores para alcançarem metas de matrícula. Os professores que conseguem, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de seus alunos renovando suas matrículas para o semestre seguinte, são retribuídos com prêmios. Durante a observação, o prêmio prometido foi uma adega de vinho.

Estas estratégias, por parte das empresas, nada mais são do que mecanismos de coerção e dominação cujo objetivo é o de manter a produtividade e garantir uma margem de lucro vantajosa. Esse é um ideário de colaboração incutido no trabalhador no qual ele é responsável tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso da empresa. Por isso, superar as metas torna-se objetivo primordial. “O estudo desta teoria parte do ponto de vista do proprietário, com o objetivo de adaptar a força de trabalho às necessidades do capital” (ALVES, 2005, p. 45).

Os mecanismos elaborados pela gerência nunca

[...] usam somente a coerção, mas, também, mecanismos de persuasão que levam os operários a cooperar e o Estado a intervir com políticas que visam amenizar os conflitos, garantindo a reprodução da força de trabalho: “os interesses dos trabalhadores devem ser coordenados com os interesses do capital” (ALVES, 2005, p. 48, grifos da autora).

Percebe-se que cursos de pedagogia EAD da rede privada estão, por um lado, exigindo e moldando um perfil de profissional de acordo com suas demandas capitalistas e, por outro, desqualificando-os ao transformá-los em estranhos à sua profissão, à sua própria prática. De acordo com Karl Marx (2004), “Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isso só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora do trabalhador*” (p. 86, grifos do autor).

c) Perfil docente dos cursos de pedagogia EAD em instituições privadas

A partir da análise das duas categorias anteriores, pode-se inferir que o perfil profissional exigido nas instituições **A** e **B** está em consonância com modelo de qualificação exigido na reestruturação produtiva, denominado “competência”. Exige-se do trabalhador certos saberes, fazeres e atitudes que o leva a comprometer-se e a envolver-se com a empresa para “o bem de todos”.

É esse o perfil de professor valorizado tanto na instituição **A** quanto na instituição **B**. Estima-se o professor mais animado, dinâmico em suas aulas, criativo e menos exigente, o

chamado “professor amigo”, que divide sua vida e problemas com os alunos e que, em troca, ouve os seus dramas. Se o professor quiser permanecer na instituição, deve “cair nas graças do alunado”. Se o professor for “chato” e exigente, os alunos podem fazer reclamação junto à coordenação e, a depender do caso, ele pode ser substituído de forma imediata. Como a instituição opera com a lógica do mercado, prevalece à máxima de que “o cliente tem sempre razão”.

A coordenação da instituição A entende que, por ser a maioria dos alunos composta de trabalhadores, sem tempo para leituras, as aulas devem ser descontraídas e mais leves. Em certa ocasião foi solicitada a uma professora, recém-admitida, que exigisse menos leituras e que fosse mais flexível com os alunos. Por essa razão, algumas práticas³ são aceitas “em off”, uma vez que o professor opta por fazer vistas grossas do que entrar em confronto com os alunos e, conseqüentemente, com a instituição.

Tendo em vista que o professor é avaliado semestralmente pelos alunos nestas instituições, e uma avaliação negativa pode custar o seu emprego, agir eticamente neste caso pode significar ficar desempregado. Nesse processo, há uma corrupção da prática docente, pois, para Freire (2002), genuinamente uma prática docente ética

Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (p. 39).

Esta dinâmica reforça ainda mais o que Alves (2005) já havia dito acerca do perfil de trabalhador qualificado exigido pela nova reestruturação de produção do capital, além das implicações na vida de cada profissional individualmente.

Em relação ao aspecto comportamental, passou-se a exigir atitudes como envolvimento, cooperação, responsabilidade, disponibilidade, espírito empreendedor, [...] avaliações de desempenho individual – [são] atributos utilizados como critérios de seleção para a manutenção do emprego, somados a pressões vindas do mercado de trabalho precarizado quanto à oferta de empregos (p. 79).

Essa estratégia promove não só a competitividade e o individualismo entre os professores, como também os enfraquece enquanto classe trabalhadora, enquanto categoria, tornando-os cada vez mais vulneráveis e submissos às degradantes condições de trabalho

³ Trabalhos pagos, plagiados, pedidos para retiradas de faltas (principalmente alunos do PROUNI, que obrigatoriamente devem ter 75% de frequência) etc.

impostas. Muda-se o perfil do docente que está atuando e, em maior grau, o perfil do aluno que está sendo formado nos moldes da qualificação como competência.

d) Desenvolvimento da prática docente

Entende-se que não existe e que nem deva existir um desenvolvimento correto da prática docente, e sim um acordo quanto à sua intencionalidade. Acredita-se que a prática docente deva ser o resultado de demandas históricas, sociais, culturais e econômicas, que deva consistir em uma orientação para a sociedade que se almeja, e estar de acordo com o desejo estabelecido e compartilhado socialmente, constituindo as relações entre educação e sociedade.

Muitos são os fatores internos e externos responsáveis por moldar a prática docente ao ponto de torná-la única em cada contexto devido à sua dinamicidade, sua dialogicidade e, conseqüentemente, devido à subjetividade teórica e autonomia docente. Para que uma prática seja efetiva, é imprescindível que o professor não seja um mero executor, ele deve ter espaço também para pesquisar, planejar, tencionar, fazer escolhas, organizar, aceitar, recusar, prever, julgar, etc. Pois, conforme Sacristán (2000):

A competência dos professores não está em planejar tarefas [...]. Tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar soluções à situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado. Sua competência profissional se expressa melhor no *como enfrenta as situações que lhe são dadas* [...] prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão (p. 244, grifos do autor).

No entanto, o que se tem observado nas instituições pesquisadas é justamente o contrário: para elas, enquanto empresas que visam a acumulação de capital, a competência docente deve ajustar-se à abordagem tecnicista.

Como em todo o processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva a divisão do trabalho. Os técnicos tornam-se então responsáveis pelo planejamento e controle, [...] e os professores reduzem-se a simples executores (ARANHA, 2006, p.258).

A inserção da prática docente na abordagem tecnicista na instituição A dá-se de diferentes modos. Logo de início, é exigido do professor um plano de curso no qual deve estar esclarecido de que forma ele desenvolverá a sua disciplina, e poderá ser reformulado caso a

coordenação (administração) entenda que o plano não se molda ao perfil dos alunos (trabalhadores, sem tempo para realizar leituras, etc.) atendidos na instituição.

Ademais, a instituição A produz seus próprios módulos. Percebe-se que estes módulos são resultados de pesquisas dos seus elaboradores ou feitos com foco nas disciplinas de forma bastante recortada. Há pouco espaço para discussões e reflexões, uma vez que os conteúdos dos módulos focam em leis, decretos e conceitos fechados. Devido a uma autonomia relativa, o professor pode optar por trabalhar com filmes, pequenos artigos ou breves capítulos de livros. Pode, inclusive, inovar na forma como irá trabalhar com os conteúdos em sala de aula, porém, esbarra em um modelo de avaliação rígido, impedindo-o de superar os moldes de uma prática bancária.

As provas seguem sempre o mesmo modelo: são oito questões objetivas e duas discursivas. Não há espaço para reflexão aprofundada, pois os alunos simplesmente decoram as leis, decretos e conceitos importantes e os reproduzem na prova. Na concepção freiriana, esse tipo de avaliação funciona como um extrato bancário onde o professor verifica, por meio de uma prova, se o conteúdo depositado nos alunos durante o semestre, de forma passiva, foi guardado e arquivado de forma efetiva. Nesse modelo de avaliação, a instituição centra-se somente nos resultados das provas sem se preocupar, de fato, com o processo formativo do pedagogo.

Mesmo que o professor seja avesso a esta abordagem, a própria estrutura da instituição não permite que sua prática seja diferente. O máximo que ele consegue é ministrar uma aula show “pela estranha exigência de se transformarem em ‘animadores de auditório’ de ministrarem ‘aulas-show’ que torna o seu ‘produto’ (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado” (SANTOS, 2012, p. 237, grifos da autora).

Apesar das duras críticas feitas à perspectiva educacional tecnicista ao longo dos anos pelos educadores, ela parece ressurgir com mais força “no atual momento de globalização da economia e do fortalecimento do ideário neoliberal, continua existindo o risco de encarar a educação como uma técnica de adaptação humana ao mundo do mercado” (ARANHA, 2006, p. 258-259). Um bom exemplo de como estas práticas estão cada vez mais permeadas no contexto educacional são os testes standardizados e padronizados, incentivando a competição entre escolas, faculdades, incentivando a meritocracia individual de alunos e professores, levando-os à burocratização de suas práticas etc.

Pimenta e Lima (2006) classificam esta prática de “prática como instrumentalização técnica”. Esta instrumentalização técnica caracteriza-se assim por ser uma “prática pela

prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão [que] pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (p. 9). Formando, desta maneira, pedagogos técnicos ao invés de pesquisadores reflexivos, onde docência e pesquisa, teoria e prática, unificam-se em uma mesma *práxis*, “grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores” (p. 18).

Outro problema identificado nas instituições estudadas é a ausência de leitura e reflexão crítica aprofundada. Os alunos só conhecem alguns dos clássicos da pedagogia por meio de citações fragmentadas nos módulos didáticos. Quando fazem algum tipo de pesquisa, é comum a incidência de trabalhos plagiados da internet e, por esta razão, alguns professores admitem não ler os trabalhos por considerarem “perda de tempo”. Isso tudo acaba comprometendo, no que tange à formação desse pedagogo, a formação de sua subjetividade pedagógica.

Outro fator que descaracteriza e aliena a prática docente, principalmente na instituição A, é a questão da superlotação das salas de aula e a dificuldade da relação professor/aluno. Para reduzir custos com professores, a coordenação optou, no semestre observado, por agregar até duas turmas de semestres distintos em uma mesma sala. Devido ao número exacerbado de alunos por turma, fica praticamente inviável abrir espaço para uma aula dialógica. Por conseguinte, o número reduzido de professores, faz com que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), geralmente um artigo, seja feito em grupos. O professor, para dar conta da grande demanda, opta por trabalhar com temas muito próximos e utiliza-se da mesma metodologia de pesquisa.

Esta lógica reflete a necessidade no processo de acumulação da flexibilização e desregulação do mercado, que contaminou todos os setores sociais, e que “tem como objetivo reduzir custos do trabalho com enxugamento do quadro de pessoal, utilizando operários com vínculos empregatícios precários” (ALVES, 2005, p.74). Consequentemente, o professor “trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria” (MARX, 2004, p. 80).

Mesmo que as instituições privadas, assim como as públicas, tenham como missão promover a educação, a primeira sempre opta por operar como qualquer outra empresa. Os pedagogos em formação são vistos como mercadorias produzidas em série, serão formados em menor tempo e com menor custo possível. Como resultado óbvio, estes pedagogos baratos

serão absorvidos no mercado com salários cada vez mais irrisórios, além compor o “exército de reserva” de trabalhadores.

Essa retroalimentação produz um processo de perda objetiva e imperativa que tende, cada vez mais, a promover a desvalorização do professor. Por essa razão, concordamos com a reflexão de Aranha (2006), para quem,

A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos destes cursos (p. 43).

Diante do que observamos, a prática docente sofre terrivelmente uma descaracterização estética, perpassa por dilemas éticos e morais, além de submeter o professor a conflitos e cerceamento de suas possibilidades. Tudo isso acaba afetando diretamente a formação desse futuro pedagogo, que obtém uma formação precária com nome de “qualificação”. E nesse processo, a prática docente transita entre qualificação e precarização da formação docente.

Percebe-se ainda que a qualificação como competência vem promovendo cada vez mais o estranhamento e a alienação da prática docente. O professor se relaciona com a sua prática como se estivesse diante de um objeto estranho, alheio, exterior a ele. Ao não se realizar como professor, o docente perde sua identidade e não reconhece a si próprio na profissão que exerce. Além do estranhamento e da alienação, a qualificação como competência se apropria da vida desse professor quando ele é controlado além dos limites da empresa em que trabalha. Suas atividades e o seu tempo, mesmo fora do seu ambiente de trabalho, convergem sempre em força de trabalho.

Considerações finais

Ao realizarmos este estudo, compreendemos o quão urgente é a necessidade de discutirmos acerca da questão da formação do pedagogo nas instituições privadas EAD, tendo em vista a dúvida finalidade desta formação e também o motivo pelo qual, durante quase vinte anos de ampliação da educação à distância em instituições privadas, o poder público ainda não discutiu efetivamente esta questão. Tendo por base a experiência de outros países, a nossa hipótese é a de que estamos caminhando para um cenário bastante obscuro e a beira de um

colapso, com a qualidade medíocre da formação oferecida em muitos destes cursos (NOBLE, 2000).

No interior desta atual demanda, está o problema da mercantilização da prática docente e da construção de uma identidade profissional totalmente estranha ao sujeito que a exerce. Como consequência da nova reestruturação produtiva, as instituições de educação EAD da rede privada, observadas nesta pesquisa, estão forjando uma identidade docente desvinculada de sua formação inicial e de sua identidade social historicamente construída. Exige-se uma identidade emergente e fluída que seja construída e desconstruída no exercício produtivo diante de uma necessidade vigente. Exige-se uma polivalência irrefletida, quase sobre-humana, porém, uma prática produtiva e rentável.

Isso tudo acaba levando o professor a uma exaustão, gerando graves consequências não só profissionais como também pessoais. Como consequência, há um forte comprometimento da sua relação afetiva com a família, parceiros amorosos e amigos, além de vários problemas de saúde, tanto física quanto mentais. Nesse sentido, não há somente o estranhamento da prática docente em si, como decorrência há o estranhamento de si próprio, estranhamento dos outros e da sua realidade.

Este trabalho não defende que a precarização trabalho docente, em decorrência da reestruturação produtiva, só tenha chegado aos cursos EAD da rede privada, pelo contrário. Reis (2003) mostra que, em um momento da história da humanidade no qual tudo parece estar ligado à economia e ao modo de produção e acumulação do capital, inclusive às atividades estatais, a prática docente nos cursos de pedagogia presenciais em instituições públicas também tem sofrido com esse processo, no entanto, ainda há nestas instituições certa autonomia docente no exercício de sua prática, o que sustenta sua identidade docente e o seu fazer. Ainda há certa liberdade de questionamento, pois estes também são espaços de reflexão e de crítica. Nesse sentido, a partir do que foi evidenciado nesta pesquisa, discutir o lugar da formação e a identidade do pedagogo caracteriza-se por uma demanda necessária e improrrogável.

Referências

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011, p. 83-92.

AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. AMADO, João (Org.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 121-143.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação da Educação brasileira: um balanço crítico**. Anais: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Ampae: Porto, Portugal, 2014, p. 1-15.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Superior a Distância**. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002, p. 1-37.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Teoria e prática no curso de pedagogia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012, p.149-164.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez., 2008, p.1211-1234.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Bomtempo Editorial, 2004, p. 79-90.

NOBLE, David. De volta a ruína?: ensino à distância, lucros e mediocridade. Le Monde Diplomatique. São Paulo, abr. 2000. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/>. Acessado em: 07 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 3/4, 2005/2006, p.5-24.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, out./dez., 2012, p. 229-244.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 14, jan./abr., 2009, p. 143-155.

SOBRE A AUTORA

Adenaide Amorim Lima

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Graduanda em Licenciatura de Filosofia (UESB); Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

E-mail: adenaideamorim@gmail.com