

## O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO

Prof. Luis Fernando de Freitas Camargo – FEUSP<sup>1</sup>  
Rua Paschoal Malatesta, 135 CEP 03029-070, São Paulo, Brasil  
[lufefre@terra.com.br](mailto:lufefre@terra.com.br)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nuria Hanglei Cacete - FEUSP<sup>2</sup>  
Rua Biritiba Mirim, 323 CEP 06715-435, Cotia, SP, Brasil  
nuriah@usp.br

Palavras Chaves: *profissão, proletarização, formação de professores, processo histórico, mercantilização e neoliberalismo*

**Introdução:** Geralmente a análise dos processos - tais como o que se verifica no Ensino Superior – é alimentada por elementos dispersos, identificados nos vários segmentos que compõe a realidade concreta. Dessa forma é que vamos desvendando propósitos, consolidando a crítica e concretizando a denúncia. Entretanto, nesse tipo de análise, alguns elementos se apresentam contraditórios e, por essa condição, podem obscurecer o trajeto da reflexão.

O presente trabalho tem como pretensão destacar a profissão - professor universitário dos cursos de licenciatura – atuante no ensino privado considerado de massa e relacionar este a um processo de proletarização, porque destituído de organização (sindical) e submetido a um controle mediado, apenas, pelo contrato de trabalho. Nesse nível, o professor não coloca nenhum tipo de resistência frente à condição a que está submetido, condição essa que, entre outras, o responsabiliza plenamente pela implantação das políticas promovidas pelo Estado. Muito mais do que as diretrizes que o poder central estabelece para o desenvolvimento das profissões, o currículo do ensino superior privado se organiza a partir dos elementos constante na avaliação externa, instrumento corriqueiro de controle que conforma a realidade desse nível da educação.

---

<sup>1</sup> Diretor de Políticas Educacionais do IFSP, docente de Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP e doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo

Assim, não se trata de questionar, de interpretar ou de colocar em risco os processos de racionalização promovidos pelo Estado uma vez que as relações de trabalho se encarregam de assegurar qualquer processo, através do dispositivo da “demissão”, se bem que esse setor - mercantil - tem experimentado uma das mais cruéis manifestações da ideologia neoliberal que é a terceirização do trabalho docente. De toda maneira, a idéia de que a formação profissional depende do relacionamento ensino – pesquisa está longe das determinações da esfera do setor privado que, neste momento, despreza inclusive a titulação na contratação de pessoal. Essas são as inquietações que motivam o presente trabalho e organizam um caminho para a discussão sobre a profissão do professor universitário.

Evidente que a análise diz respeito a uma política educacional que coloca em evidência os cursos de licenciatura de todas as disciplinas, oferecidos pela iniciativa privada; entretanto, o curso de referência para essa reflexão é o de Geografia, levando em conta o percurso histórico que definiu nosso compromisso nos últimos 20 anos.

### **Algumas considerações sobre o processo de proletarização dos professores;**

Parece que a palavra profissão como designativo para definir a prática do professor está carregada de um conjunto de interesses que extrapola a mera qualificação da atividade que este – professor - desenvolve, mesmo porque, segundo Contreras (2002: 32) *“defini-se (a docência) também por suas aspirações e não só por sua materialidade”*. Nesse sentido, o interesse em buscar os nexos que explicam a atuação do professor, na atualidade, depende do debate sobre a sua profissionalização que pode sugerir uma condição proletária e, portanto, marcada pela perda da sua autonomia frente a uma serie de novos arranjos que pretendem racionalizar as atividades docentes. Nesse contexto, a proletarização se instala a partir da transformação das relações de trabalho que submetem o professor à condição de operário.

No âmbito da educação, o processo de racionalização e controle – próprio do processo de proletarização - se institui pela manipulação do currículo, peça fundamental para se atingir o plano cotidiano dos professores.

*“A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todos os tipos de técnicas, de diagnósticos e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação do comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, todas as tecnologias de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer, etc”.*(Contreras, 2002: 36)

Todo esse conjunto de procedimentos, ao mesmo tempo em que impõe o controle da atividade docente, estabelece um plano burocrático que intensifica o trabalho como mecanismo de isolamento do professor e rotinização da sua prática, definindo a sua desqualificação intelectual e reforçando a idéia de que ele (o professor) precisa se renovar, se adaptar, se dotar de novas técnicas para por em prática uma nova proposta curricular como se o seu conhecimento acumulado fosse algo obsoleto e, portanto, desprezível nesse processo.

A proletarização do professor, entendida no plano da classe operaria. deve ser considerada levando em conta que a racionalização da sua atividade, diferentemente da produção de mercadorias, não assegura etapas previamente definidas, ou seja, o trabalho do professor não é determinado, a priori, segundo uma lógica imposta pela divisão técnica do trabalho. Nesse sentido, não há a possibilidade da plena separação entre a concepção e a execução do ensino, o que impõe ao Estado a necessidade de instaurar mecanismos mais refinados de controle. Essa condição de “autonomia em sala de aula” determina a necessidade premente de manipular o professor no plano ideológico, visto que ele precisa se sentir colaborador do progresso social e, assim, considerar apenas o seu papel de executor do processo de ensino/aprendizagem.

Em contrapartida, a profissionalização – argumento utilizado para o professor se desvencilhar da condição proletária - se fortalece na posse do conhecimento

científico. Esse é o campo discursivo onde se confina os elementos de *status* que marcam as competências e habilidades necessárias para o resgate de uma ordem profissional. A ciência asséptica apresenta-se como repertório que deve dialogar com o currículo escolar. Essa possibilidade está assegurada já na formação inicial do professor que propõe um processo onde o saber específico se apresenta como um conjunto de conhecimentos ordenados e disciplinados pela ciência que se “revela”, ao professor para que esse faça o uso informativo necessário para a reprodução da ordem estabelecida. Nesse nível, a própria formação do professor aciona o processo de separação entre a produção e a reprodução do conhecimento ou o campo de atuação de quem concebe e de quem executa o saber.

*O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (Contreras, 2002:63)*

Esse princípio posto na formação inicial define um percurso que interfere em toda a trajetória do trabalho do professor visto que se integra às práticas promovidas pelo Estado para “amparar” e, portanto, controlar a atividade docente a partir da adoção de orientações curriculares que propositadamente alteram uma dinâmica rotineira e estabelecem uma outra trilha para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa trilha, desconhecida, carece ser apresentada e a possibilidade da continuidade da formação justifica os projetos de capacitação. Se a formação é contínua, os professores não podem se negar a implementar reformas que são, nos planos do profissionalismo, condição de aprimoramento da atividade docente. Assim, as determinações curriculares são idealizadas nas esferas centrais; os projetos de capacitação desconectados da escola e a aplicabilidade dependente dos recursos locais e da “boa vontade” dos professores que (às vezes) promovem ações coletivas e identificadas com a autonomia. Entretanto, esse profissionalismo, por estar amparado por uma determinação externa à escola acaba por expressar, apenas, a colaboração dos professores ao projeto central. Esse conjunto de procedimentos apresentados

como metas do profissionalismo pode ser, de fato, elemento da proletarização ou recurso ideológico de consolidação da racionalização.

### **Marcas do ensino superior privado no Brasil:**

A idéia que se tem sobre profissionalismo e proletarização reconhece um professor do ensino básico subjugado ou submetido, no seu processo de formação inicial, ao professor universitário que se coloca como detentor da concepção e execução do conhecimento no âmbito do ensino / aprendizagem. Parte-se do princípio de que é na esfera universitária que se consolida a pesquisa, objeto de referencia para a formação profissional. Entretanto, se considerada a realidade brasileira em que o sistema universitário se apresenta, dicotomizado entre um setor de elite e um setor de massa e levando em conta que o setor de massa é eminentemente responsável pela formação de professores do ensino básico, parece importante uma análise mais apurada sobre esse último segmento – ensino superior de massa..

A Universidade surge, no Brasil, no 2º cartel do século XX, em meio a uma discussão que valoriza o âmbito pragmático do ensino superior, fundamentado em instituições isoladas, definidas por carreiras de prestígio histórico e sem compromisso com uma visão mais abrangente do conhecimento. A revelia desse processo - no início da década de 1930, marcado por um novo contexto de acumulação de riqueza no país - o Estado regulamenta e patrocina a Universidade, instituindo um panorama mais articulado de formação profissional. Apesar dos preceitos difundidos pelos documentos de implantação, a recém criada Universidade não consegue aglutinar aqueles cursos tradicionais senão por sua instância burocrática, fazendo valer, apenas, as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras como unidade representante de uma nova concepção de conhecimento, alinhado ao princípio universalista que comandou o seu projeto fundante. Nesse plano, a formação de professores para o ensino secundário apresenta-se como atividade acessória a essa proposta da Faculdade de Filosofia e, historicamente, contribui para o estabelecimento dos cursos de bacharelado (aqueles que tinham vínculo com os conteúdos tratados na escola básica). Nesse processo, as instituições confessionais, aquelas que buscavam o

controle da instância acadêmica superior, se sentem traídas politicamente e acionam um projeto individual de implantação de Universidades. Portanto, as décadas de 1930, 40 e 50 se estruturam num sistema universitário que define um setor educacional de elite e marca o *locus* universitário dos efetivos representantes das camadas médias que se consolidam no país pela ampliação do projeto urbano industrial.

Esse mesmo plano de estruturação de uma classe média urbana possibilita, nesse período, na cidade de São Paulo, o surgimento de escolas secundárias – ginásios – patrocinados pela iniciativa privada que buscam competir, no mercado, com as instituições religiosas e marcar um ramo mercantil vinculado à educação. Tais escolas têm como representantes, pessoas que, de alguma maneira, guardam vínculos com o magistério e acreditam que podem acionar um projeto rentável de cunho educacional. Apesar da concorrência com o setor público, estas conseguem se firmar como empresas e viabilizam instalações e recursos que podem ser aplicados, numa etapa posterior, na criação de Faculdades Privadas.

Concretamente, esse setor privado – com origem na escola secundária - se fortalece a partir da autorização que teve para o funcionamento dos cursos de licenciatura, atendendo a demanda de formação de professores postas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (5692/71). A referida lei encaminha um novo currículo para a escola de 1º grau que obriga os professores a adquirirem novas habilitações. Por outro lado, a escola básica passa a ter uma dimensão popular, principalmente nos centros urbanos, que crescem em função, principalmente, do intenso processo migratório interno. Portanto, a formação de professores requer um projeto que ultrapasse as possibilidades concretas do sistema universitário vigente.

Nesse mesmo período e pelo mesmo movimento de expansão do meio urbano, o sistema universitário, apesar da “reforma” (1968) se apresenta insuficiente para atender a demanda posta pelo número significativo de candidatos excedentes a partir dos concursos de vestibular; assim o setor privado de ensino superior

apresenta-se como opção para a oferta de vagas, apesar dos dispositivos legais que dificultam formalmente seu funcionamento.

As décadas de 1970 e 1980 são importantes para acentuar uma política de organização desse setor (de ensino superior) a partir de um arranjo institucional que se fortalece com a fusão de algumas escolas isoladas em Faculdades Integradas. Essa prosperidade é também resultado do sucesso dos cursos de formação de professores, visto que, nesse momento, a expansão escolar da rede pública no Estado de São Paulo vai depender de um quadro docente formado, em grande parte, pelas instituições privadas.

O final dos anos de 1980 e início dos 90 marcam um novo contexto para essas instituições (privadas) de ensino superior que se constituem como empresas sólidas, com investimento de capitais destinados para expansão de uma rede que se instala em qualquer canto do país sem considerar, agora, o limite regional que anteriormente era estabelecido nas concessões de funcionamento fornecidas pelo MEC. Entretanto, essa expansão depende de autonomia para ampliar a oferta de cursos, segundo a lógica do mercado. Como a Constituição de 1988 havia assegurado a pesquisa como condição para o estabelecimento da Universidade e como esta (Universidade) tem autonomia para a criação e gestão de qualquer curso, percebe-se, nesse momento, a transformação de Faculdades - historicamente definidas como instituições de pequeno porte, de origem vinculada ao ensino secundário - em Universidades Privadas, estruturadas num cenário de ficção onde os atores são professores titulados que emprestam o nome e, às vezes, o prestígio para a encenação de um projeto onde o que vale é a “apresentação do espetáculo”. Nesse nível tem-se consolidado um outro segmento do sistema universitário que, em nada, se identifica com o sistema presente até a década de 1970 / 80. Esse setor de “massa” não tem acúmulo de discussão acadêmica e não pode, portanto, opinar sobre o conhecimento como objeto de reflexão, pesquisa e sistematização de saberes historicamente contextualizados. São, antes de mais nada, empresas cujo balcão de negócios oferece, como única mercadoria, o diploma.

Essa “loja de departamentos” procura sofisticar a oferta e desconsiderar, portanto, produtos que, segundo a ótica do lucro pleno, não possibilitam o retorno desejável. Trata-se dos cursos de licenciatura que vão sendo substituídos à medida que não atendem as metas projetadas para o volume de matrículas ou não tem preço que possa competir com outros cursos relacionados à área de negócios. Essa substituição de “itens” indica que a formação de professores foi importante, apenas, para a acumulação primitiva do capital necessário à expansão do empreendimento. Nesse sentido, os cursos da área das Ciências Humanas e, particularmente o de Geografia, são os primeiros a serem atingidos.

Politicamente, o grupo dos empresários da educação em nível superior se fortalece e consegue representantes públicos que defendam, à revelia da Constituição, um modelo de instituição universitária, mais econômico, que pode ter autonomia sem o necessário compromisso com a pesquisa. Nesse nível, a nova lei de Diretrizes e Bases de dezembro de 1996 (9394/96) institui os Centros Universitários que possibilitam a prosperidade das Faculdades Privadas sem os recursos destinados à pesquisa. As estatísticas demonstram que, rapidamente, muitas Instituições se transformaram em Centros Universitários e passam a redefinir a geografia do ensino superior no Estado de São Paulo. Evidentemente, as Instituições que não conseguem captar recursos (independente da procedência) ficam à margem desse processo, lutando contra as lanças do poder econômico. Quando a situação se agrava, o projeto dos proprietários se altera para uma fusão, ou melhor, venda da Instituição para quem, concretamente, tenha recursos financeiros para assumir e dar o destino que achar mais conveniente. Geralmente, quem compra, mantém a função definida anteriormente e reestrutura as instalações para que se reconheça, de imediato, a mudança da qualidade (como se a estrutura física fosse o principal mérito da formação profissional).

As Faculdades e Centros Universitários passam a cumprir um conjunto de exigências postas pela legislação federal que impõe uma série de recomendações. O discurso do MEC, nesse momento, é o da busca do pleno controle da qualidade da formação em nível superior. Nesse sentido, estabelece



critérios de avaliação institucional, define comissões de verificação *in loco*, institui exame nacional de cursos, propõe estudos sobre a dinâmica do ensino superior, articula grupos para o estabelecimento de novas diretrizes de formação profissional, entre outras tantas providências. Assim, esse conjunto de atividades acaba por mascarar todo o contexto que efetivamente consolidou o ensino superior como mercadoria. Esse mérito - o da mercantilização - não está em questão e, portanto, o que se discute é a qualidade e todos os meandros que a define; ou seja, no projeto neoliberal, o quadro mercantil é irreversível.

Esse panorama sobre a consolidação do ensino superior privado no Brasil é significativo para se reconhecer os ambientes profissionais em que estão submetidos os professores dessas instituições e, portanto, reconhecer porque a proletarização no setor privado é um processo instaurado em condições específicas, próprias de um segmento da educação que apresenta identidade histórica.

### **A proletarização do professor do ensino superior privado:**

A implantação de políticas neoliberais se instalam a partir de um projeto dissimulado, que valoriza a discussão e o debate como requisitos para a definição de um grande “acordo social”. Entretanto, o contexto onde se materializam essas políticas é marcado por uma estrutura autoritária que desconsidera o conjunto dos interessados e suas conquistas históricas, não leva em conta a contribuição dos sindicatos e das entidades profissionais e privilegia o debate no nível da aplicabilidade, como se os princípios fossem evidentes e o mérito inquestionável. Considerar esse contexto é importante porque justifica os processos econômicos em vigor na maioria das Instituições de Ensino Superior; ou melhor, a situação concreta de uma parcela significativa das Faculdades Privadas no Brasil aponta para uma conjuntura que coloca em pleno desenvolvimento um projeto - de massa - que evidencia a crescente proletarização do seu quadro docente.

De um modo geral, as universidades ou os centros universitários privados, são empreendimentos mercantis que representam os interesses de um conjunto de

investidores que esperam, nesse seguimento, encontrar mecanismos de prosperidade a partir da implementação da racionalidade da produção. Entendem que a escola e a formação profissional representam um setor produtivo de controle técnico e, portanto de ações mecanicamente estruturadas. Acreditam que a economia de recursos depende de uma reengenharia voltada para o plano imediato do trabalho, que a oferta de cursos não tem que levar em conta a relevância destes no projeto de organização da sociedade, que o produto da formação profissional se define muito mais pela experiência do que pela discussão teórico-prática “desperdiçada” no ambiente acadêmico, e que a oferta de trabalhadores ou o “exército de reserva” pode definir salários rebaixados ou mesmo relações terceirizadas.

Cabe ao Estado buscar mecanismos que possam determinar o pleno desenvolvimento dessa atividade educacional a partir de um acordo que estabelece um mútuo compromisso: o poder central burocrático define, regula e avalia diretrizes curriculares enquanto as instituições privadas, internamente, encontram mecanismos para a efetiva implantação do currículo desde que não sejam importunadas nos seus projetos de expansão.

Se, no nível da escola básica o Estado não consegue controlar plenamente a racionalização do currículo no plano da sua aplicabilidade é porque a escola pode vulgarizar, à revelia do controle técnico e burocrático, o conjunto das ações previstas, possibilitando inclusive um plano de resistência dos professores que se fortalecem a partir de ações organizadas inclusive pelos sindicatos. Já no ensino superior privado esse controle técnico se dá pela definição de um projeto de avaliação externa que coloca em evidencia, sob a ameaça de punição, a instituição que não cumpre com os determinantes curriculares.

*...ressurge, hoje, com novas roupagens, especialmente impresso pelas políticas ligadas à produtividade e à lógica de mercado, em que há a substituição do Estado educador pelo Estado avaliador. Tais políticas não só têm afetado as transformações curriculares mas, sobretudo, têm freado o esforço de autonomia dos professores e das escolas em torno de projetos próprios para, em nome de uma pseudo-transparência, estabelecer controles externos. (Cunha, 1999)*

Tais determinantes curriculares são definidos a partir de teses sofisticadas que mascaram práticas reiterativas ou desvinculadas de um projeto político progressista. No âmbito da educação parece que é o que acontece com as Diretrizes para a Formação Inicial do Professor da Educação Básica. Esta propõe um documento que reconhece a necessidade da vinculação entre teoria e prática na busca de um projeto pedagógico que expresse a autonomia do professor frente ao conhecimento e ao processo educativo. Coloca as competências necessárias para a atuação profissional como definidora da proposta pedagógica e da organização de um curso de Licenciatura. Institui, portanto, um conjunto de procedimentos que articula o processo de formação inicial do professor com as exigências estabelecidas para o ensino básico. Entretanto, toda essa proposta, produto de uma reflexão acadêmica inspirada em teorias progressistas se dilui no plano pragmático da aplicabilidade nas instituições privadas de ensino superior, até porque nesse setor a reflexão e a pesquisa como princípios educativos são elementos “abortados” da prática cotidiana.

Em contraposição a essa afirmativa, Cunha (1999) comentando Guerrero Serón (1996) salienta que *“os professores do ensino superior estejam mais próximos da característica de autonomia, própria das profissões liberais, e que o magistério dos demais graus de ensino estaria mais identificado como uma semiprofissão.”* Esse pensamento aproxima os professores universitários de uma profissão que não tem nenhum vínculo com a proletarização porque concebe e executa o conhecimento e, portanto, não se submete à racionalização e ao controle - diferente do que ocorre com o professor da escola básica.

Entretanto, uma análise debruçada sobre a realidade do ensino superior privado permite afirmar que tal constatação não leva em conta a realidade brasileira, senão vejamos: Conforme já foi assinalado, a formação em nível superior no Brasil se dá a partir de cursos profissionais que se constituem segundo um conjunto de saberes neutros, respaldados pela ciência e promovidos no âmbito das pesquisas acadêmicas. Se considerado os dois níveis presentes no ensino superior brasileiro, a universidade de elite ampara o nascimento dos cursos de formação profissional e promove as adequações necessárias e a universidade de

massa reproduz, sem questionar, os conteúdos necessários para essa formação mesmo porque não é competente para sugerir propostas ou fundamentar modificações.

A universidade, enquanto instituição funciona a partir do trabalho desenvolvido pelo professor; assim o docente da universidade de elite é fundamentalmente diferente do docente da universidade de massa. O primeiro se relaciona permanentemente com a pesquisa; o segundo é reproduzidor de conhecimentos idealizados fora do contexto da escola e de seus alunos; portanto, não tem autonomia e o conjunto de saberes que manipula é referenciado pelo material didático disponível, tal como os manuais e livros didáticos dos professores da escola básica.

Uma outra constatação, diz respeito ao locus de formação profissional. Historicamente, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das universidades públicas trouxeram para si a tarefa de formar professores; porém, à medida que a escola básica se populariza, a demanda possibilita a expansão da iniciativa privada a ponto desta última se responsabilizar pela absoluta maioria da formação dos professores. Considerando que a condição profissional dos professores depende também da sua formação inicial é inevitável reconhecer que a base dessa formação está localizada na universidade de massa e, portanto, num nível proletário de docência. Assim, o professor se estrutura, também, pela sua referência de formação e, portanto, se reconhece como um transmissor do saber, reforçando a idéia de que não cabe a ele questionar ou opinar sobre o conhecimento cientificamente sistematizado, reproduzindo a mesma conformação de docência apresentada já na sua escolaridade básica e reiterada no nível universitário.

Outra possibilidade de análise está relacionada à própria condição trabalhadora do professor universitário da instituição privada. Para o proletário, a consciência de classe indica um processo de reivindicação coletiva que pode fazer pressão e reverter o estado de coisas que a iniciativa privada impõe no avanço do processo produtivo. Por outro lado, no âmbito das profissões, muitas vezes, as associações e entidades profissionais se mostram como representantes

legítimos das reivindicações mesmo porque o *status* adquirido é produto de uma articulação feita junto ao Estado que ao reconhecer os “traços profissionais” cria mecanismos explícitos de normatização.

No caso dos professores do ensino básico, o processo histórico de desenvolvimento profissional determina vários contextos que os coloca em situações dispare (de profissionais e de proletários), mas que assegura um conjunto de reivindicações que extrapola a esfera salarial e incorpora a militância política como instrumento de luta para uma sociedade mais justa. Nesse percurso entidades corporativas se associam aos sindicatos acumulando um conjunto de discussões que possibilita o avanço do debate e aprimoramento da prática educativa.

*“Nesse esforço de combate à proletarização e fortalecimento da profissionalização, os professores conferiram a muitas de suas antigas associações corporativas um caráter sindical. Parece, então, que esses dois movimentos – o de profissionalização e o de sindicalização – foram se articulando de forma a se complementarem, não confirmando a idéia de que tendem ao antagonismo, como colocam alguns analistas” (Almeida, 1999: 38)*

Essa situação, em hipótese alguma, pode ser reconhecida nos processos de organização do professor universitário das instituições privadas. A principal contradição reside no fato de que este não tem espaço legítimo de reivindicação. Enquanto professor universitário, poderia estar próximo das entidades docentes estruturadas no âmbito da universidade pública. Nesse nível, a universidade de elite se considera como tal porque seu corpo docente assim pode se apresentar. Elite porque articula ensino e pesquisa, porque tem reconhecimento acadêmico e profissional, porque está salvaguardada por um plano de carreira mais consistente, porque pode dispor de verbas de fomento à pesquisa, porque conta com tecnologia mais sofisticada, porque não se submete os ditames da iniciativa privada entre outros tantos. Esse conjunto de privilégios, se comparado com as possibilidades dos professores da universidade de massa, coloca os docentes das universidades públicas em situação diametralmente oposta visto que suas preocupações são outras e que em suas pautas de reivindicações não consta nada que possa ser objeto de luta comum.

Concretamente, os professores universitários do ensino superior privado estão aglutinados nos sindicatos dos professores da rede particular de ensino (pelo menos no Estado de São Paulo) que representa todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior. Evidente que as possibilidades de organização estão limitadas pela própria abrangência de atuação desse sindicato, que se coloca, apenas, como mediador de convenções coletivas ou fiscalizador das rescisões contratuais, contribuindo muito pouco com atividades de formação contínua ou de aprimoramento intelectual. Por essa condição, o docente do ensino superior privado além de estar próximo da proletarização se encontra isolado frente às possibilidades coletivas de revisão da sua prática cotidiana; faz parte de um conjunto de trabalhadores que se aproxima do operariado clássico sem, contudo, consciência de classe.

É no âmbito desse operário clássico que se pode pensar num outro ponto diretamente relacionado à proletarização do professor universitário da iniciativa privada. A expansão das relações capitalistas, incorporou outros setores não produtivos da sociedade que se estruturam a partir da mesma lógica da produção de base industrial e definiu produtos que nem sempre se expõe com materialidade. A educação mercantil apresenta-se como um desses setores, expresso numa mercadoria cuja idealização depende da mais valia (absoluta e relativa) para a constituição do lucro. Contreras, inspirado em Jiménez e Jaén afirma que a condição de classe operária posta para a análise sobre a proletarização do professor depende de uma reflexão marxista:

*“com objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, esse era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo, desse modo, a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para o seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário que viu seu trabalho reduzido ao desempenho das tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. Deste modo, os conceitos chave que explicam esses fenômenos de racionalização: a) a*

*separação entre concepção e execução do processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência” (Contreras, 2002: 34)*

O processo acima definido não considera, ainda os elementos onde se estruturam o lucro, principalmente na definição da mais valia como apropriação do sobretrabalho humano. Nesse nível, o professor é efetivo proletário submetido inclusive ao rebaixamento permanente de salários, até porque a educação é um dos poucos ramos onde a tecnologia ainda não definiu uma margem significativa de desemprego estrutural e o exército de reserva é atuante na substituição do trabalhador. Trata-se de um exército de reserva que não transita na esfera pública (diferente do que ocorre com o professor da educação básica) e não reconhece na atividade que executa a sua principal ocupação. A insegurança o faz buscar outra atividade, fazendo do magistério uma ocupação acessória. De certa forma, apesar de prejudicar os projetos pedagógicos de formação profissional, essa condição passa a contribuir com a reestruturação do quadro de docentes das Instituições na medida em que efetiva o trabalho temporário, conforme o movimento presente nas atuais relações de trabalho inspiradas nos preceitos neoliberais. Concluindo, o professor universitário da iniciativa privada, talvez seja, na atualidade, um fiel representante da exploração capital e trabalho na medida em que é um profissional horista e só recebe pelo tempo que atua. Nessa condição apresenta-se como proletário em processo de precarização visto que sua realidade define um plano de exploração que tem possibilitado, inclusive, a revisão das suas relações de trabalho na direção de um outro arranjo profissional, agora sem o “risco” de contratos mútuos e dos encargos trabalhistas: trata-se do trabalhador autônomo.

### **Considerações finais:**

A presente reflexão teve como principal objetivo buscar o processo histórico brasileiro que definiu os cursos de licenciatura utilizando como referencia os cursos de Geografia no plano da formação do professor, valorizando uma estrutura mercantil que acaba por desconsiderar a especificidade da sua função

(professor). Esses Cursos procuram reproduzir, com deficiência, a grade curricular específica do seu análogo voltado ao desenvolvimento técnico-científico sem considerar o plano educativo da profissão. Assim, freqüentemente, se observa Cursos de Geografia voltados à formação do magistério em nível de 3º grau que prestigiam uma discussão acadêmica mais especializada, empobrecida pelo tempo reduzido e acrescida por disciplinas pedagógicas desvinculadas do conjunto, num painel desconexo que não consegue fornecer bases mínimas para a profissionalização do professor. Levando em conta esse contexto de formação, é importante destacar os ambientes institucionais que historicamente nortearam esse processo, valorizando o papel das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na definição de uma proposta contraditória, visto que nos seus fundamentos buscavam assegurar uma visão integrada de conhecimento e praticavam, concretamente, uma formação disciplinar que distinguia o conteúdo específico do plano pedagógico. Nesse contexto, a análise da documentação institucional da proposta educacional brasileira permite constatar a ocorrência um ramo mercantil vinculado á educação em nível de 3º grau que trouxe para si a tarefa de qualificar pessoal para as consideradas “profissões menores”, principalmente as licenciaturas. Essas faculdades, organizadas segundo critérios nitidamente empresariais, pouco se comprometeram com a habilitação profissional, contribuindo decisivamente, no caso da formação de professores, para o rebaixamento da qualidade da educação básica. A legislação que deu suporte a essa realidade educacional marca um panorama histórico que define os meandros da política econômica do país e fornece subsídios para a compreensão dos projetos neoliberais, plenamente em curso no cotidiano do povo brasileiro.

Por outro lado, a escola do ensino básico enquanto instituição depende de um conjunto de atores, também e principalmente materializados na figura do professor. Nesse nível é importante reconhecer a prática docente como produto da articulação do conhecimento científico, saber pedagógico e experiência, esta definida a partir da história de vida de cada professor. Essa articulação depende de um percurso determinado pela formação que se constitui em várias etapas, marcadas inclusive pela formação básica. Assim, as consideradas: formação inicial e formação contínua são, de fato, fragmentos de um processo mais amplo



que define uma concepção de professor que pode se reconhecer crítico e reflexivo, ou seja, que entende a docência como um exercício em processo permanente de transformação.

A revelia dessa constatação, deve ser considerado o percurso de proletarização a que está submetido o professor do ensino básico visto que tal caminho, muitas vezes, define o descompromisso ou, pelo menos, a apatia frente ao trabalho que desenvolve. Assim, novas diretrizes (PCNs por exemplo) são determinadas através de políticas públicas que impõe outros modelos de trabalho e o professor se vê refém de uma profissão que não possibilita o aperfeiçoamento pleno da sua formação. Assim, ser “treinado” torna-se uma possibilidade (natural) e indica uma aparente preocupação do Estado com a capacitação. É nesse nível que a questão política mais ampla se articula com o cotidiano da sala de aula visto que as políticas locais são singularidades, expressão de uma totalidade imposta pelo fenômeno da mundialização que define, inclusive, o perfil de professor do ensino fundamental que pode se colocar em perfeita consonância com as atuais propostas de cunho neoliberal. Assim, a formação de professores em ambiente institucional privado e mercantil é requisito fundamental dessa proposta, conforme foi ressaltado no transcórre deste texto.

### **Referências bibliográficas:**

ALMEIDA, Maria Isabel de. 1999. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional.** Tese de doutorado, FEUSP, 10-53.

BANCO Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Programas Sociais. Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado. 1996. **Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico.**

CAMARGO, Luís Fernando de F. & FORTUNATO, Maria Regina. 1997. Marcas de uma Política de Exclusão Social para a América Latina: Propostas Neoliberais para a Educação na Região. **Terra Livre.** Associação dos Geógrafos Brasileiros. São Paulo: nº 13, p. 20-29, agosto 1997.

CANDAU, V.M.F (Coord.). 1997. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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

CUNHA, M. Isabel. 1999. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA (orgs) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campina: Papyrus.127-147

ENGUITA, Mariano Fernandez. 1998. O magistério numa sociedade em mudança. In: Veiga (org) **Caminhos da profissionalização do magistério** Campinas: Papyrus. 11-26

MARTINS, C. B. 1988. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (Org). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva**. São Paulo: Brasiliense. 11-48.

\_\_\_\_\_. 2000. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva** – Revista da Fundação SEADE, v.14, n.1, p.41-60, jan./mar. 2000.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. 2001. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Versão Preliminar**. Brasília, fevereiro 2001.

NÓVOA, Antônio (cord.) 1992. **Os professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional.

PIMENTA, Selma G. 2002. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez. 17-52

SADER, E. & GENTILE P.(orgs.) 1995. **Pós Neoliberalismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SAMPAIO, H. 2000. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Hucitec; FAPESP.

TORRES, Rosa Maria. 1998. Tendência da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M (org) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. PUCSP. 173-191