

Conflitos e gestão neoliberal da educação

Conflicts and neoliberal educational management

DOI:10.34117/bjdv7n10-151

Recebimento dos originais: 14/09/2021

Aceitação para publicação: 14/10/2021

Plínio A. B. Gentil

Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC-SP) e em Fundamentos da Educação (UFSCar). Professor universitário. Procurador de Justiça no Estado de S. Paulo.

E-mail: pabgentil@apmp.com.br

Ana P. Jorge

Mestre em Direito. Professora universitária. Analista judiciária federal.

E-mail: ana_p_jorge@icloud.com

Adriane B. Pereira

Mestranda em Direito. Pós graduada em Direito Processual Civil. Juíza de Direito no Estado de S. Paulo.

E-mail: adrianebandeirapereira@hotmail.com

RESUMO

Os conflitos representados, basicamente, pela conversão do direito universal à educação em um serviço privado estão associados aos demais conflitos que se estabelecem a partir de um processo de reforma empresarial da educação, da instituição escolar e do papel do antigo educador. O neoliberalismo possibilita a expansão do capital internacional, que transformará as velhas instituições de ensino em organizações, ditando-lhes um ritmo empresarial de produção e de avaliação. O Banco Mundial e outros organismos atuam fortemente na determinação desses padrões, por conta dos quais se estabelecem novas e conflituosas relações entre um direito público e interesses privados, além de diversos outros conflitos que desenham um novo formato para a questão, com destaque para a precarização do educador, tornado tarefeiro, tudo isto sob uma espécie de gestão neoliberal, que vê na escola uma empresa. Avulta um quadro de riscos, cujos efeitos já se fazem sentir, enquanto muitos outros ainda estarão por vir.

Palavras-Chave: Gestão neoliberal da educação (Educação no neoliberalismo), Precarização do professor, Conflitos e gestão, Reforma empresarial da educação, Hora tecnológica.

ABSTRACT

The conflicts represented, basically, by the conversion of the universal right to education into a private service are associated with the other conflicts that are established from a process of corporate reform of education, the school institution and the role of the former educator. Neoliberalism enables the expansion of international capital, which will transform the old educational institutions into organizations, dictating to them a business rhythm of production and evaluation. The World Bank and other organizations act strongly in determining these standards, because of which new and conflicting relationships are established between public law and private interests, besides several

other conflicts that draw a new format for the issue, with emphasis on the precariousness of the educator, who becomes a task-worker, all this under a kind of neoliberal management that sees the school as a business. A picture of risks is emerging, whose effects are already being felt, while many others are still to come.

Keywords: Neoliberal management of education (Education in neoliberalism), Precarization of teachers, Conflicts and management, Business reform of education, Technological time.

1 INTRODUÇÃO

A razão de ser deste trabalho é a percepção dos novos conflitos que se colocam a partir daquilo que, para muitos, vem sendo denominado de reforma empresarial da educação. É que, a partir da onda neoliberal, que sucede a fragmentação do chamado campo socialista no final do século XX, uma velha, mas renovada ordem econômica se impõe mundialmente e com especiais efeitos nos países subdesenvolvidos, ou periféricos. Como parte dessa inflexão, a educação, desde sempre considerada um direito universal, torna-se objeto de exploração mercantil e o capital nela descobre uma nova fronteira como fonte de acumulação. Para viabilizar um projeto que chama de democratização da educação – e da universidade – o capital, em expansão pelo mundo periférico sob sua influência, vale-se de suas conexões com os respectivos aparatos de estado, com as elites locais e com as agências reprodutoras de uma ideologia tendente a legitimar os seus interesses.

Uma nova ordem então se estabelece sobre a antiga instituição escolar, que, modificada, adquire os contornos de empresa comercial, cuja produtividade é voltada para satisfazer o mercado. Esse novo formato, em que a unidade de ensino, básico ou superior, converte-se numa organização, a-histórica e descomprometida com a prestação de direitos, mas prestadora de serviços, acarreta uma nova relação entre a população, destinatária daqueles direitos, e o estado que os nega, assim como outras tantas e repentinas relações, sempre conflituosas, entre os conteúdos da educação e da simples aprendizagem, entre a escola-instituição e a escola-organização e, destacadamente, entre o antigo educador, tornado professor tarefeiro, e a organização escolar à qual serve. Determinados pelo interesse privado, esses conflitos haverão de ser objeto de gestão por parte do capital, o que já por si parece revelar um caráter empresarial nessa ação.

Para levar a cabo a investigação, o trabalho vale-se de pesquisa bibliográfica, inclusive cursos online, e considera referenciais teóricos que se apoiam na premissa de

que tanto as economias periféricas, quanto suas massas trabalhadoras, bem assim suas riquezas materiais ou imateriais, caso da educação, exercem um papel bem definido na geopolítica global, necessário à reprodução do processo de acumulação de capital das economias centrais. E considera a hipótese de que o interesse pela exploração da educação como mercadoria é que produziu e produz uma reforma empresarial no âmbito da qual a instituição educacional torna-se organização e são padrões empresariais que regem desde o seu formato até o modo como se orienta a produção e transmissão de conhecimento, o conteúdo desse conhecimento, seus destinatários, bem como a relação dessa organização com aqueles que são, ou deveriam ser, os educadores. O trabalho compõe-se de quatro capítulos, o maior deles repartido em subcapítulos, desenvolvendo-se numa trajetória dedutiva, que principia com uma análise geral do neoliberalismo, seguindo rumo à transição da escola (e da universidade) de instituição a organização, passando depois para uma abordagem da reforma empresarial da educação e culminando, na ponta dessa linha, com uma visão sobre o quadro de precarização do educador. Parte deste texto foi utilizado para compor artigo enviado como contribuição ao simpósio n. 60 do VI Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra (2021), coordenado por João V. Tagliavini e Plínio Gentil.

2 O NEOLIBERALISMO

O clássico liberalismo, como conhecido, é o modelo de relações de produção que se estabelecem como mediação entre a propriedade privada dos meios de produção, de um lado, e a oferta de força de trabalho, de outro, resultando lucro privado a partir de uma atividade social, representada pelo uso dessa força de trabalho.

É da essência do modelo a apropriação privada do trabalho social, assim como a mercantilização dos produtos da natureza e daqueles transformados pelo trabalho, além de tudo quanto, de alguma forma, possa traduzir-se em ganho a partir do trabalho nele agregado.

Dá-se que o momento atualmente vivido pelos países do capitalismo periférico é o de uma nova onda desse velho liberalismo, forjado séculos atrás nos territórios centrais do desenvolvimento econômico, que é o chamado neoliberalismo. Significa a retomada pelo capital privado dos espaços que lhe tinham sido removidos a partir do pós segunda guerra, quando estados de bem estar se estabeleceram, para escapar de revoluções socialistas, estimuladas pela vitória da URSS contra o nazismo e a eclosão de inúmeras

revoltas emancipatórias nos países antes colonizados, situados no denominado terceiro mundo, inspiradas pelo ideal de libertação da opressão do homem pelo homem.

A fase atual do neoliberalismo na periferia caracteriza-se pelo encolhimento do estado e consequente ampliação do espaço privado em relação ao espaço público. O capital pretende um estado que não lhe imponha restrições, conquanto siga dele esperando apoio para investir, expandir-se e lucrar. É um equívoco frequente pensar que as principais economias capitalistas do mundo prescindem do estado. Conforme lembra Pedro Perfeito da Silva (2013), em estudo intitulado **O papel do estado no desenvolvimento econômico dos Estados Unidos entre 1860 e 1900**, a expansão das funções estatais “foi necessária ao processo de desenvolvimento econômico e industrial dos Estados Unidos”. Sendo mais específico quanto à atuação do estado no impulso ao processo de acumulação privada, ele pontua que o aumento do poder econômico estadunidense

foi fruto de decisões desenvolvimentistas internas em termos de proteção tarifária, de uma política monetária subordinada à expansão econômica, de alteração (a partir de motivação política) dos preços relativos, de redistribuição de fatores produtivos [como terra] e, principalmente, do estabelecimento de uma nova institucionalidade [criação de novas instituições como o sistema nacional bancário e mudança em instituições existentes como as regras interestaduais de comércio] (ibidem).

Nessa marcha sem muitos obstáculos e com amparo do estado, o capital tende a se apropriar de tudo quanto signifique a possibilidade de novos ganhos, conforme se assinalou. Se há setores reservados ou operados pelo próprio estado – como muitas vezes ocorre com os serviços de saúde e de educação –, o capital privado procurará, na primeira oportunidade, apropriar-se dessas atividades, valendo-se de pressões quer para nelas dificultar investimentos estatais, quer para produzir uma consciência geral de que são deficientes ou degradadas pela corrupção dos agentes estatais, no desdobramento de uma ideia de que o público tende a ser corrupto e o mercado, virtuoso. Ante a eventual retração do consumo em sua área principal de atuação, o capital avançará para buscar novas fontes de acumulação em setores localizados em regiões fora dos estados nacionais onde está sediado, num processo de exploração do que for possível, de petróleo e outras reservas naturais a ações prestadas pelos estados enquanto direitos coletivos, de natureza pública. Se a força militar e os embargos são a ferramenta típica para obtenção das primeiras, a atuação no campo jurídico configura o meio para a viabilização dessas segundas fontes de acumulação. De fato, pela mediação de tratados e acordos comerciais, é que se

permitirá a regulação dessas atividades por organismos internacionais, onde predominam os interesses do grande capital privado. Sua expansão até alcançar aquilo que eram direitos prestados pelo estado, ou mesmo por instituições privadas nacionais, será facilitada pela suave, mas persistente, disseminação de uma ideologia tendente a naturalizar, especialmente no mundo periférico, uma ideia de que a abertura à iniciativa privada, inclusive internacional, e a regulação por instâncias neutras representarão fator de saneamento e melhoria da prestação dessas atividades, as quais, pouco a pouco e imperceptivelmente, deixarão de ter o caráter de direitos para assumirem a natureza de serviços. Não apenas bens corpóreos, portanto, interessam ao capital, mas também aqueles bens imateriais, por vezes significando a prestação daquilo que, considerado direito fundamental da população, costuma ser provido pela ação do estado. Pode ser que num primeiro momento o capital nacional é que se interesse pela apropriação desse tipo de atividades, mas ocorrerá que sua ação será mais facilmente regulável pelo estado nacional. Porém a partir do instante em que a adesão a normas de direito internacional ou a simples avenças negociais estabeleça a submissão das instâncias nacionais de regulação a entidades supranacionais, abre-se a porta para a hegemonia de uma lógica estrutural do capital internacional, que não conhece fronteiras na sua expansão. Então, como se disse, o capital, nacional, mas sobretudo internacional, volta seus olhos para direitos, como fontes de reprodução da acumulação, e, ao deles apropriar-se, torna-os serviços. Que são pagos por quem pode pagar e negados a quem não pode.

3 ESCOLA: DE INSTITUIÇÃO A ORGANIZAÇÃO

Neste cenário é que a prestação do direito à educação desliza, pouco a pouco, da condição de direito à de serviço. Nisto os estados e o capital privado adotam, de comum acordo, os postulados colocados em instâncias supranacionais como o chamado consenso de Washington¹: o grande capital privado, nacional ou internacional, que ocupa o estado

¹ Nas palavras de Carlos Eduardo Martins, em versão digital da Enciclopédia Latino-Americana, “a expressão Consenso de Washington surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do *Institute of International Economics*, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial: a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos, o Federal Reserve Board, as agências financeiras internacionais, membros do Congresso norte-americano e consultores econômicos de maior poder simbólico internacional. Williamson resumiu as teses que embasaram o Consenso de Washington em dez pontos estratégicos: 1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada”.

e agora, livre dos freios antes representados pelo peso geopolítico do campo socialista, reclama a possibilidade de investir em searas historicamente reservadas à ação estatal. Assim é que se impõe a diretriz para abrir à iniciativa privada, dentre outros, o mercado representado pelo ensino e a aprendizagem, ficando entendido que a tais iniciativas deve ser oferecido o máximo de possibilidades e o mínimo de regulação, num processo em que estarão estimuladas a competir e obter lucros com o pretexto de prestar o direito à educação.

A lógica dessa prestação, que naturalmente é orientada para a obtenção de lucro, há de ser muito diversa da prestação estatal, ou mesmo de algumas instituições confessionais, que, ao menos em teoria, não se dirige ao ganho privado de alguém, mas é guiada por políticas públicas que supostamente considerem um determinado plano, tendo como pano de fundo a perspectiva de uma dada sociedade nacional, voltada para objetivos de emancipação geral.

Porém, como é de esperar, os mecanismos de prestação desse direito, tornado serviço, não podem seguir o norte de objetivos públicos, de projeto de país ou de sociedade, dado que essa atividade privada se organiza de maneira exclusivamente voltada para a obtenção de lucro, com o mínimo de investimento e despesa e o máximo de valorização do ganho.

O que um dia fôra a prestação de um direito à educação vai aos poucos se livrando das amarras do estado. À medida em que isto acontece, os projetos de cursos, a divisão de conteúdos, a produção de conhecimento, a finalidade das investigações, a avaliação das pesquisas, sua estrutura organizacional e sua relação com seu pessoal, tudo isto se orienta de acordo com uma dinâmica de empresa privada, para a qual, no limite, a mecanização pode muito bem substituir a mão de obra humana, ou pelo menos estabelecer para ela contornos objetivos, diante dos quais desaparecem diferenças individuais e a qualidade é medida segundo critérios que desprezam qualquer qualificação pessoal dos educadores que outrora significaria, para a instituição escolar, um traço distintivo de prestígio e grandeza.

Isto ocorre precisamente porque, nesse contexto, aquilo que era uma instituição converte-se numa organização, o que leva, numa perspectiva weberiana, à análise que considera uma natural a-historicidade da organização, em contrapartida à historicidade da instituição. A organização opera num universo em que não existe história e, conseqüentemente, inexistente qualquer enraizamento social ou comprometimento com

políticas públicas que pensem a sociedade como destinatário final e razão de ser de sua atividade.

Nessa lógica, se a dimensão da instituição educacional é a produção de um conhecimento útil à sociedade, enquanto seu fim necessário, a da organização educacional é o cumprimento de metas pontuais, desconsiderada qualquer inserção num tempo e num espaço. A organização é atemporal e sua existência ocorre num espaço limitado, existente unicamente em função de seus objetivos comerciais. A organização, segundo Marilena Chauí (2018, p. 348-349),

é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato.

A organização é, portanto, e por definição, essencialmente adaptativa. Não é da sua natureza ser questionadora. Por isso, ao contrário da instituição, ela “pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (ibidem).

Nessa ótica não há, estruturalmente, distinção possível entre uma escola de idiomas, uma universidade, um posto de combustíveis, uma rede de supermercados, um shopping center. De fato, ainda segundo a mesma autora, a organização educacional,

definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

Enquanto empresa, a atividade e os resultados desse tipo de organização devem ser aferidos segundo a métrica aplicável à produção de mercadorias pela empresa comercial. Os resultados são produtos, por isso, como tais, são apurados por questionários com campos pré elaborados, relatórios, pontuações etc.

Ocorre que essa organização educacional, adaptativa e flexível, expressa, no dizer de Fábio Mansano de Mello (2019, p. 192)²,

² Esse autor centraliza sua pesquisa nos anos de 1995 a 2010.

o retrato da contínua precarização do ensino superior brasileiro. Conforme apresentamos nesta tese, suas características dizem respeito ao aligeiramento dos cursos; à expansão da educação a distância; à adequação curricular às necessidades do mercado; à precarização do trabalho docente; às mudanças na legislação, no intuito de alterar a autonomia e a regulação universitária; à questão do financiamento, priorizando as IES particulares, os critérios de avaliação utilizados, entre outros fatores.

Assim é que nesse contexto acaba sendo compreensível que se procure retirar da escola os traços de uma educação crítica, que problematize temas sensíveis da vida em sociedade e estimule a compreensão das forças atuantes na polis, indo numa direção que se avizinha à negação da politicidade do homem. É um passo para projetos como os auto intitulados escola sem partido, ou similares³, alguns tendo chegado ao ponto de ganhar expressão legal, vencendo as etapas do procedimento legislativo, embora quase sempre, mais tarde, declarados inválidos pelo Judiciário.

É importante notar como a transição da escola instituição para a escola organização modifica o modo de ser da unidade escolar no que toca aos seus objetivos, sua disposição para problematizar a realidade, os meios escolhidos para produzir conhecimento e a espécie de conhecimento que se almeja produzir, bem assim o tipo de profissional de que se utiliza. Igualmente se alteram os elementos que têm relevância na sua avaliação perante os órgãos pertinentes, estes mesmos, por sua vez, sendo gradualmente imbuídos de uma filosofia e de técnicas de aferição voltadas à avaliação do que parecem ver como uma empresa produtora de mercadorias.

4 A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Porque o direito à educação converte-se em serviço e, conseqüentemente, a instituição escolar torna-se uma organização escolar, é necessário procurar compreender qual é o instrumento que promove essa conversão e por quais princípios ele opera. A resposta a essas indagações não é difícil. O título deste capítulo estampa literalmente – e não por acaso – o da obra de Luiz Carlos de Freitas (2018), bem assim de curso promovido em abril de 2021 pelo professor Paulo Napoli, vice-diretor de escola estadual de ensino médio em S. José do Rio Preto (SP). Objeto de análise da obra e do curso é aquilo que resulta da volumosa inversão de capitais privados, especialmente a partir dos anos 1990,

³ Nos vizinhos latino-americanos, a resistência conservadora ganhou um lema comum: o "Con Mis Hijos No Te Metas" - em português, "não se meta com meus filhos". O *slogan* começou a se espalhar pelas ruas e redes sociais do Peru em 2016, quando grupos conseguiram barrar a implementação de parte do novo Currículo Nacional para Educação Básica, e acabou inspirando articulações com o mesmo nome em países como Equador, Chile, Argentina e Paraguai (G1 Educação, 2018).

no que era, essencial e tradicionalmente, uma prestação estatal. A iniciativa privada, que antes pouco se interessara pela atividade de ensino, descobre na educação uma nova mercadoria a explorar, como resultado daquele já mencionado processo de expansão que caracteriza o momento de inflexão do neoliberalismo. Nisto o capital privado ultrapassa quaisquer fronteiras territoriais e, para ter sucesso, conta, naturalmente, com a adesão do aparato estatal dos respectivos estados nacionais, além da ação estratégica de organismos supranacionais de coordenação e orientação.

Aquele papel histórico da instituição escolar, de compartilhar um conjunto de saberes necessários à leitura da realidade e resposta aos fenômenos, possibilitando a elevação da subjetividade humana, por meio do tripé ciência-arte-filosofia e uma leitura do mundo além das aparências, vai dando lugar ao que se pode chamar de papel liberal da escola, consistente em transmitir conjuntos de habilidades para formar competências; a educação, que é caracterizada pelo conhecimento, fica reduzida a aprendizagem, que se relaciona a habilidades específicas (NAPOLI, 2021). Constrói-se e propaga-se um pensamento de que a escola não é atrativa, que os conteúdos são complexos e os alunos não os utilizarão em suas vidas e que por isso é que ocorre evasão escolar.

Institui-se uma certa pedagogia das competências, de índole liberal, que de um lado é marcada por uma alegada universalização do ensino e, de outro, pela redefinição da escola como espaço de acolhimento social e discussão dos problemas contextuais dos alunos, mas também pelo esvaziamento, ou aligeiramento dos conteúdos, cujos contornos passam a ser ditados pelos investidores. O conhecimento, ou o aprendido, estrutura-se conforme uma divisão em compartimentos, que se limitam a constituir mero suporte para superação de obstáculos cotidianos e quase exclusivamente voltados para o mundo do trabalho. É que prevalece, na base conceitual dessa dinâmica, uma chamada teoria do capital humano, que, explicando a desigualdade sem relacioná-la com elementos estruturais, como a propriedade privada dos meios produtivos e o antagonismo entre as classes, pretende que o desenvolvimento do país dar-se-á por uma melhoria da educação, já tornada aprendizagem, voltada a qualificar mão de obra. Trata-se, em outras palavras e aplicada ao universo educacional, de uma clara e perceptível expressão das teorias liberais da dependência. O que se deseja é que os alunos aprendam a dominar o idioma e a saber comunicar-se de acordo com os padrões linguísticos estabelecidos, a conhecer os fundamentos da matemática e, por fim, a se adaptar ao trabalho em grupo e a situações

inesperadas, num eixo identificável com o mais puro toyotismo⁴. Essa capacidade de adaptação e esse multifacetado desempenho de tarefas compõe as tecnicamente chamadas competências gerais. Como observado por ANDRADE (2017, p. 22),

sabemos que a organização por competências gerais garante a inserção das competências socioemocionais que aprofundam o individualismo, a meritocracia e a culpabilização do trabalhador por não conseguir se inserir no mercado de trabalho.

De modo coerente com essa dinâmica, as organizações de ensino não de ser de alguma forma controladas a fim de que produzam o resultado desejável e, assim,

ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou vouchers), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (FREITAS, 2018, p. 104).

Em linhas assim genéricas são essas algumas características da engrenagem que viabiliza e reproduz o fenômeno da mercantilização do ensino de modo geral, e do ensino superior, em especial. Dessa mercantilização, embalada pelo neoliberalismo, que a seu ver conduz a uma universidade flexível, fala MANSANO DE MELLO em sua tese e em entrevista, em junho de 2021, a Luciana Nery, no canal Universo Diverso. De acordo com sua análise, ocorre, a partir da década de 1990, um acentuado aumento da oferta dos cursos de graduação, presenciais e à distância; simultaneamente se fortalece o comércio de materiais como livros, apostilas e programas de computador e incrementam-se as estratégias para captar alunos, que passam a ser tratados e considerados como clientes. Ao mesmo tempo se estabelece uma narrativa de crítica seguida de um contínuo ataque às instituições públicas, acompanhados de redução dos investimentos estatais nelas. Os aparelhos ideológicos cuidam de replicar falas em prol de uma alegada democratização do ensino superior.

No que toca ao professor, mão de obra necessariamente incluída nesse processo, MANSANO DE MELLO vê uma precarização do trabalho docente, concretizada por

⁴ Por *toyotismo* entende-se um padrão produtivo inicialmente adotado pela indústria Toyota, caracterizado pela chamada produção *just in time*, não estocando mercadorias, e pela preferência por contratos flexíveis com seus assalariados, que devem ser multifuncionais, facilmente adaptativos e capazes de sentir-se unidos à organização por um espírito de corpo.

meio de: contratação de professores horistas, ausência de concursos em universidades públicas, com o recrutamento de professores temporários e substitutos que não necessariamente trabalham com pesquisa e extensão, carga excessiva de trabalho, pouco ou nenhum tempo para atividades de pesquisa e extensão, distribuição de várias disciplinas para um só professor, número excessivo de alunos por turmas, rebaixamento da remuneração. Além disso, a esse professor, que vai aos poucos sendo reclassificado como colaborador, se costuma impor a participação em atividades extracurriculares sem remuneração, a necessidade em participar de eventos e de reuniões frequentes, por vezes em período diverso das aulas. De sua vez, a titulação docente apresenta um caráter dúbio: a organização de ensino a exige do professor para garantir a aprovação, credenciamento e reconhecimento de seus cursos, mas deseja mão de obra com baixo custo, daí muitos docentes precisarem esconder seus diplomas por serem muito qualificados para o mercado. É este o quadro em que essa universidade flexível, operada por empresas comerciais, voltada à formação de mão de obra para atender às demandas do capital, justificada por uma democratização do ensino exclusivamente quantitativa, que diminui a relevância do educador, acaba por limitar as possibilidades de acesso da população trabalhadora ao conhecimento crítico.

5 A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL

Terminada a Segunda Guerra Mundial, foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Monetário para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), sendo uma de suas finalidades incrementar o desenvolvimento econômico mundial e financiar a reconstrução das países europeus do chamado Ocidente, atingidos pela guerra. O BIRD logo foi denominado de Banco Mundial (BM), que hoje engloba outras organizações.

A ingerência do BM na economia de seus clientes pobres – as nações periféricas - dá-se não apenas mediante exploração da sua dependência financeira, mas também através de sutil e extensa rede [...] “larga, densa e opaca de relações, que envolve agentes nacionais e internacionais públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais que apoiam, formulam, adaptam, negociam e veiculam as ideias e prescrições da política da instituição” (PEREIRA, PRONKO, 2014, p. 14). Já na década de 1960 foi criado no BM um Departamento de Educação, com o objetivo declarado de financiar projetos educacionais nos países em desenvolvimento.

A partir dos anos 1980 o BM tornou-se um dos principais atores do denominado ajuste estrutural apresentado às economias capitalistas, notadamente as periféricas. Como condição para empréstimos exigiu severa transformação do setor público e da organização político-institucional do estado, com as seguintes medidas:

[...] liberalização do comércio exterior, livre circulação de capitais e fomento ao investimento externo, eliminação ou redução de barreiras protecionistas de qualquer outro instrumento de regulação estatal da atividade econômica e financeira, alinhamento dos preços internos com os internacionais - exceto o preço da força de trabalho local, os salários -, desvalorização da moeda nacional, promoção das exportações (principalmente as de origem primária), redução drástica do déficit do setor público, eliminação ou redução significativa dos subsídios ao consumo e do gasto público, além da reorientação da política social para atenção primária em saúde e educação básica [...] (VILAS, 2015, p 70).

Trata-se, como visto, de claríssima expressão do já falado Consenso de Washington. Acentuou-se com isto a dependência dos países subdesenvolvidos, pois houve desindustrialização e aumento da desigualdade, mas é certo que suas elites internas aderiram em peso a esse arranjo, tornando-se os sócios locais da empreitada.

Quando a educação começa de fato a ser vista como uma interessante mercadoria a explorar, notadamente na década de 1980, o BM passa a encorajar a prestação privada do serviço educacional ou a celebração, com o poder público, de contratos de gestão de instituições públicas ou ainda “o fornecimento de insumos (material didático, consultoria em sistemas de ensino, construção de prédios etc.) e a aplicação de políticas específicas de acesso, via subsídios públicos diversos” (PRONKO, 2019, p. 99). Por intermédio de uma das organizações que integram seu grupo, a Corporação Financeira Internacional (CFI), o BM dedica-se a viabilizar um ambiente favorável a uma administração empresarial da educação pelo mundo, “articulando esforços [...] e difundindo orientações de políticas elaboradas por [...] ‘consultores internacionais’” (PRONKO, 2019, p. 100). Tais consultores ora estão no governo, ora no próprio BM, num fenômeno conhecido como porta-giratória, e costumam ser recrutados entre intelectuais e outros formadores de opinião (PRONKO, 2021).

O resultado se fez sentir: operam no Brasil enormes grupos educacionais, destacando-se a “Estácio Participações, beneficiária de metade dos empréstimos concedidos no setor educacional no país, a Faculdade Maurício de Nassau e o Grupo Anhanguera”, somando juntos mais de 361 mil matrículas, segundo dados de até 2009 (PRONKO, 2019, p. 104). Segundo essa autora, as três organizações são controladas por

conglomerados financeiros: a Estácio Participações é controlada pela GP Investimentos, controladora das Lojas Americanas, bancos e bebidas (Ambev-Imbev); a Maurício de Nassau, parte do Grupo Ser Educacional, é controlada pela Cartesian Capital Group, que também investe também nos setores farmacêutico, de automóveis, metais e outros; o Grupo Anhanguera Educacional é controlado pelo Banco Pátria (PRONKO, 2019, p. 104). Assim, guiado pelo BM, um mercado educacional se estabelece, em parte com financiamento público, via recursos como FIES e PROUNI, e inversões de capitais nacionais e internacionais, no qual empresas comerciais competem e transmitem conteúdos escolares padronizados ao sabor da orientação do banco e organismos a ele relacionados.

Se na década de 1990 se começa a impor ao Brasil a privatização da educação, na de 2000 se passam a adotar parâmetros empresariais, com substituição do diretor de escola pelo gestor, implantando-se metas de produtividade e indicadores que a medem; na de 2010 o banco já define tanto o escopo quanto o conteúdo da educação; a escola não desaparece, mas perde a centralidade, difundindo-se que educação é algo que pode ser obtido em outros espaços, heterodoxos e informais. Vive-se uma nova etapa desse processo, que aproveita os efeitos da pandemia do covid 19 para inflar a percepção de que o distanciamento físico entre o aluno e a escola piorou os índices de aprendizagem, a partir do que se estimula a ideia de pensar nos sistemas de ensino como redes de oportunidades de aprendizagem, reduzindo ainda mais a centralidade da escola. Incentiva-se a criação de empresas e startups educacionais capazes de entregar conhecimentos de forma eficiente. De fato, documento produzido pelo BM em 2021 (p. 4) parece não deixar dúvidas. Veja-se:

[...] esta situação excepcionalmente difícil abre uma janela de oportunidade para que a reconstrução torne os sistemas educacionais ainda melhores [...]. A COVID-19 também pode ser uma oportunidade para transformar os sistemas educacionais e desenvolver uma nova visão na qual a aprendizagem aconteça para todos, em todos os lugares. A hora é agora.

6 SISTEMA EMPRESARIAL DE AVALIAÇÃO

Para se falar do ensino superior, no âmbito das escolas privadas, são órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) que estabelecem diretrizes segundo as quais os cursos devem ser avaliados. Dessas avaliações decorrem, desde autorizações para continuarem operando, até o seu eventual descredenciamento. Elaborados de maneira técnica, os materiais para coleta dessas informações pedem dados objetivos

previamente contidos em suas planilhas, dentro de cujos campos o informante deverá resumidamente lançar elementos de modo objetivo, sem margem para considerações que ultrapassem os limites do que o órgão fiscalizador idealizou como seu plano de avaliação. Qualquer subjetividade no processo avaliatório fica dificultada, ou mesmo descartada, pela simples impossibilidade de o avaliador conseguir expressar conclusões que interessem àquilo que constitui, em tese, a atividade fim da unidade de ensino. Nessas circunstâncias, a eventual experiência e o tirocínio do avaliador são anulados como contributo à avaliação, decorrendo que, no fim de tudo, torna-se quase indiferente que o processo avaliatório seja conduzido por profissional com maior ou menor conhecimento, ou comprometimento – ou, no limite, por robôs artificialmente programados a partir de algoritmos. Por óbvio, esse conjunto de dados tende a repetir-se de instituição a instituição, diante do que fica especialmente difícil às instâncias superiores dos órgãos do MEC compreender adequadamente os problemas e as circunstâncias de cada curso, caso este seja o seu objetivo.

Tendo em vista que uma produção massiva é exigida das unidades de ensino, mensurada quantitativamente pelos órgãos fiscalizadores, multiplicam-se grupos, autodenominados conselhos, colégios, núcleos, institutos, por vezes associados a congêneres estrangeiros, os quais se dedicam a montar eventos e organizar publicações eletrônicas, mediante pagamento pelos interessados, que asseguram espaço para compartilhamento de produções acadêmicas (o termo é produção mesmo), com isto possibilitando a escolas, mestres e aspirantes a tal que cumpram requisitos postos pelas instâncias avaliadoras e assim obtenham pontos num ranking que lhes garante a permanência, sempre temporária, no mercado. Assim, as plataformas, cada vez em maior número, designadas a receber essas informações, avolumam-se com registros, exaustivamente detalhados, de pesquisas e outras atividades cuja utilidade social não é absolutamente questionada. Por sua vez, de forma direta ou indireta, é comum que esses grupos, ou institutos, por si ou por seus dirigentes, prestem informalmente certo tipo de assessoria ou aconselhamento, às organizações de ensino no seu mister de atender às múltiplas e burocráticas exigências para se viabilizarem, manterem-se em dia com tais obrigações, ou ascenderem no ranking desse universo regido pela necessidade de comprovar alinhamento com uma dada métrica avaliativa.

As organizações, ou instituições de ensino, como são designadas, veem-se, por sua vez, levadas a responder numerosos procedimentos de indagação, que lhes são apresentados por meio de incontáveis formulários, planilhas, tabelas, a maioria com

campos específicos para respostas de questionários já com alternativas pré estabelecidas. Para que o façam adequadamente, devem os funcionários das unidades de ensino guiar-se por manuais, tutoriais e explicações burocráticas, que lhes ensinarão o valor de cada quesito e a pontuação decorrente de tais ou quais medidas tomadas no âmbito da organização, incluindo desde aspectos físicos dos seus prédios até número de pesquisas acadêmicas vinculadas ao seu projeto pedagógico, quantidade de bolsas oferecidas, processos de autoavaliação, passando naturalmente por dados referentes a seus professores.

7 O PROFESSOR: DE EDUCADOR A TAREFEIRO

O professor em geral e, em especial, aquele vinculado às unidades de ensino superior, tornadas organizações, é levado de roldão por esse novo formato da escola e vê seu papel deslizando aos poucos para o de alguém contratado para cumprir tarefas pré estabelecidas em outras instâncias, que o engessam nos limites de uma função burocrática e conformada. A propósito assim se manifesta LIBÂNEO (2011, p. 20), com uma abrangência que começa apontando para o ensino básico, mas chega, em muitos casos, até o superior:

O novo paradigma propõe, também um novo papel do professor [...] ofereceu-se a ele um kit de sobrevivência (material apostilado, formação à distância e uso do livro didático). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar o custo do pacote formação/capacitação/salário.

Em complemento, veja-se o apontamento de CHAUI (op. cit., p. 351):

A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins - o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, "flexíveis".

Esses docentes são chamados a fornecer informações acerca de detalhes de suas atividades e publicações, incluindo elementos pontuais, como CPFs de coautores e elementos registrais de textos, locais de publicação, datas e inúmeras informações dessa natureza, todas também se medindo em uma determinada pontuação para qualificar o

curso. Pode-se dizer, com certo exagero, que se convertem em escravos de plataformas eletrônicas, dentre as quais a Lattes. Esta recebe ácida crítica de CHAUI, que vê nonsense em estar-se obrigado a lançar na plataforma elementos superficiais e desnecessários, quase equivalentes a minúcias cotidianas. “O Lattes não é coisa nenhuma!”, brada ela, em palestra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 03 de abril de 2017. “Porque o critério de formulação do Lattes não foi um critério para uma instituição universitária e sim para uma organização social, de mercado” (ibidem).

Nesse mister de tanto informar, o professor é solicitado a conhecer meandros do processo avaliativo, bem como, dada a prevalência do sistema de registro digital, essas incontáveis plataformas e os programas aos quais se ajustar para corretamente, do ponto de vista da instituição, satisfazer as exigências dessa parcela do processo avaliativo. Ao cabo de certo tempo gasto com o cumprimento dessas providências, professor e funcionários sentem-se impossibilitados de compreender qualquer encadeamento lógico entre tantas consultas e praticamente desaparece a possibilidade de que utilizem seus verdadeiros conhecimentos profissionais, como educadores, para informar adequadamente as instâncias avaliadoras, as quais, em tese, têm interesse em verificar se aquela unidade de ensino está ou não contribuindo para a produção de conhecimento relevante e útil à sociedade. Em algumas situações, tão intrincada se mostra a coleta de dados postos à conta do professor que alguns preferirão, por vezes com estímulo da organização, contratar e pagar terceiros familiarizados com as minúcias burocráticas dessa coleta, a fim de apresentar à sua empregadora os elementos utilizáveis na avaliação dela perante os órgãos disto encarregados.

É preciso dizer que também o professor será avaliado por sua organização segundo sua capacidade de apresentar dados nesse processo consultivo, em que a unidade de ensino, não ele, está sendo avaliada. Compreensivelmente é comum que, por lhe faltar conhecimento quanto aos critérios técnicos das instâncias avaliadoras, não seja capaz de informar aquilo que realmente represente elemento vantajoso para a organização quando esta se apresentar perante o órgão avaliador. Aí reside uma das facetas da gradual precarização do trabalho do educador nos tempos atuais: forçado a ingressar nos corredores mais estreitos e caminhos mais profundos da informática, sem que se lhe ofereça adequada formação adicional para tanto, é levado a despender parcela considerável de tempo no mister de entrar em plataformas, seguir às cegas procedimentos desconhecidos, a fim de informar dados de acordo com os critérios que melhor sirvam à conveniência da organização e, por fim, acaba sendo por ela mesma avaliado nessa

função, que nada tem a ver com sua formação como suposto educador. Uma espécie de toyotismo assumido da empregadora faz com que as qualidades do professor passem imperceptivelmente a ser medidas por sua capacidade de adaptar-se, e nisto ele se vê levado a preencher intermináveis formulários, diluindo-se nesse processo avaliativo aquela qualificação que presumivelmente o torna capaz de pôr em prática, com seus alunos, uma educação emancipadora. Note-se que ele também, igualmente ao exercer sua atividade-fim como professor, é obrigado a utilizar recursos digitais para acessar plataformas, drives, nuvens etc., registrar aulas, corrigir provas, lançar notas, estabelecer planos de ensino e outras coisas mais, quase sempre se valendo de seu próprio equipamento, seus meios de conexão eletrônica, que sabidamente têm custos de atualização e manutenção, além de um tempo específico que essas providências por si só, exigem. Para fazê-lo, o professor precisa adquirir conhecimento informático específico e atualizar-se constantemente, não raro à custa de auxílio de terceiros, por sua conta e responsabilidade. Além disso, cada organização cada vez mais procura centralizar seu canal de comunicações com o docente em uma rede própria e exclusiva, dotada de e-mails institucionais e grupos de diálogos (geralmente o WhatsApp), por meio dos quais pretende tornar válidas, como numa espécie de Diário Oficial privado, seus avisos, resoluções e agendamento de compromissos, em geral esperando, e veladamente impondo, que algum retorno seja dado rapidamente, atestando ciência, ou anuência, do professor, o qual vai automaticamente se impondo a obrigação de consultar esses canais em tempo integral, sem interrupções.

Notadamente desde as novas regras impostas pela pandemia do covid 19, já em março de 2020, com isolamento social e ensino remoto, avolumam-se os sintomas de uma hiper exploração do professor a um nível que repercute na sua saúde emocional. Conforme reportagem do jornal Estado de Minas (2020), em via eletrônica, entrevistando a psicóloga Renata Borja,

entre os principais fatores que impactam a saúde emocional dos professores na quarentena, Renata aponta as transformações bruscas impostas pelo ensino remoto, que exigiram o desenvolvimento de habilidades e competências em grande velocidade. “Muitos professores não estavam habituados a lidar com a tecnologia e foram pressionados a aprender diversas técnicas rapidamente. A curva de aprendizado leva um tempo, que eles não tiveram. Soma-se a isso o fato de que muitas escolas sequer ofereceram cursos ou treinamentos adequados, os profissionais precisaram se virar sozinhos. Tudo isso gera sensação de fracasso, impotência, frustração, entre outras emoções muito negativas”, avalia a psicóloga.

Além disso, as características empresariais da escola, a padronização dos conteúdos e materiais didáticos, a revelação enfim de que o mestre é uma peça robótica substituível, além da ciência de que estará sendo avaliado também por sua capacidade de inserção no mundo tecnológico, podem estressar demasiadamente esse pretense educador. Em continuação e ainda ouvindo a citada psicóloga, segue o Diário de Minas:

Grande carga de responsabilidade, alto nível das cobranças, além da rotina familiar que, com o home office, acabou por atropelar o trabalho, completam a atmosfera estressante dos educadores. “Muitos já pedem licenças e afastamentos para cuidar da saúde. Não é fácil mesmo encarar tudo isso. Trabalhar em casa com filhos, poucos computadores disponíveis, medo de perder o emprego e ainda o receio da própria pandemia exige muito do profissional”, pondera Renata (ibidem).

Nisto o educador é levado a exercer atividade própria de setores administrativos, por definição incumbidos das atividades-meio em relação à finalidade da organização, utilizando um tempo de trabalho estranho àquele correspondente ao seu papel, voltado ao que supostamente seria a atividade fim da unidade de ensino, a qual, muito convenientemente, reduz seu pessoal administrativo, já que parte dessas funções deslizou para o que é imposto ao professor, de quem, tecnicamente falando, a instituição extrai um volume adicional de mais valia. Por tais razões é que instâncias de reivindicação, como associações e sindicatos de professores, agitam a bandeira da hora tecnológica, que haveria de ser paga ao educador como retribuição por atividades estranhas à sua função, que lhe foram sendo atribuídas de forma progressiva e silenciosa. Sobre esse pretendido novo item da remuneração, que segue sendo pauta atual da FEPESP⁵, consta de página informativa do Sindicato dos Professores de Itajaí e Região (2013) que

além de receber pela disponibilização de conteúdo e atividades em plataformas, interação on line com alunos e coordenação, participação de fóruns etc., o professor também deve ser remunerado pelas atividades que sofreram apenas alteração do meio em que eram realizadas. O diário de classe, ou tarjeta, por exemplo, substituída pelo envio digital de notas e as provas, que não são mais entregues em papel.

Inserida no mesmo eixo de preocupações, desta feita decorrente da reforma da legislação trabalhista (Lei n. 13.467/2017), que, ademais, desidratou os sindicatos, está outro item também da pauta de reivindicações da FEPESP, consistente na “proibição de contratação de professores como profissionais terceirizados, trabalhadores intermitentes,

⁵ Federação dos Professores do Estado de S. Paulo. Conferir pauta unificada do ensino superior (2020-2021) em <<http://fepesp.org.br/noticia/ensino-superior-professores/>>.

‘PJ’ ou autônomos exclusivos” (2020-2021). A explicação é que teve início a prática, por parte de algumas organizações de ensino, de contratar apenas professores que tivessem registro de pessoa jurídica e prestassem serviço como autônomos, sem vínculo empregatício e, naturalmente, sem quaisquer direitos ou garantias trabalhistas. O professor microempresário, ou empresário de si mesmo, foi uma das mais recentes descobertas das organizações empresariais de ensino para se livrar de encargos e rebaixar o pagamento dos professores.

Essa uberização do papel do antigo educador vem seguida de criações da mesma natureza, como as mencionadas na pauta da FEPESP, compreendendo a contratação de professores em regime de terceirização e até mesmo artifícios que assegurem meios de remuneração indireta, ou terceirizada, redefinidos como bolsas de auxílio à pesquisa, ou itens correlatos, naturalmente sem os correspondentes encargos que decorrem dos salários diretos.

Ajuntando-se a todos esses fatores de precarização do educador, tornou-se regra em muitas universidades públicas a contratação, mediante processos seletivos, de professores temporários, para lecionar alguns meses, sem garantia de continuidade e remunerados em níveis abaixo da média mesmo de universidades privadas. A prática chegou até instituições tradicionais, como a Universidade de S. Paulo (USP), que em abril de 2016 anunciava processo seletivo para contratação de docentes na Faculdade de Engenharia de S. Carlos, mediante salário de R\$ 1.283,91, com jornada de 12 horas semanais. Em junho de 2021, página eletrônica do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) informava que “temporários representam 29% dos docentes da rede estadual de ensino superior do Paraná”. O Centro Acadêmico André da Rocha, da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mantém página eletrônica avisando sobre a contratação de professores de direito substitutos em caráter temporário. De seu lado, a página eletrônica da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará publicou, em maio de 2021, editais de seleção de professores temporários para dezesseis cursos de graduação. Enfim, quem se dispuser a pesquisar Brasil afora, de norte a sul, encontrará múltiplos casos de professores sendo contratados de forma temporária, o que lhes interdita, entre outras coisas, qualquer possibilidade de enraizamento com a universidade contratante (ou com o corpo discente).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ao seu término, confirma todas as hipóteses inicialmente formuladas.

O retorno aos postulados do velho liberalismo promoveu uma inflexão das economias centrais, transplantada para os países periféricos. O capital retornava para reaver os espaços que fôra levado a ceder a partir do final da Segunda Guerra. Essa nova fase, nomeada de neoliberalismo, significa a repetição da prática de fazer encolher o espaço público e alargar o privado, apoiada numa narrativa de mundo que demoniza o estado e enaltece o mercado.

A implantação dessa nova ordem caracteriza-se pela descoberta de outras maneiras de exploração e a transformação em mercadoria do quanto puder ser explorado. A educação não escapa desse avanço do capital e, especialmente nos países periféricos, ela sofre uma ação integrada que abrange o capital estrangeiro, os estados nacionais, as elites locais e um sistema de aparelhos ideológicos que propagam as conveniências do novo modelo.

A fim de que a instituição escolar possa servir a essa dinâmica, ela precisa converter-se em algo assemelhado a uma empresa. E não qualquer tipo de empresa, mas de uma espécie que adote padrões próprios do toyotismo, com funcionários multiuso e de jornadas flexíveis, racionalização do estoque de mercadoria e dos espaços utilizáveis, assim como se submeta a critérios de avaliação compostos por indicadores de produtividade. A instituição transita para a forma de uma organização, que não tem enraizamento na sociedade e é, por definição, adaptativa.

O conteúdo do conhecimento torna-se aligeirado e redirecionado para a produção de habilidades e competências úteis ao mercado, reduzindo-se drasticamente o espaço para a pesquisa socialmente relevante e para a crítica. No âmbito do ensino superior multiplica-se a abertura de cursos de graduação, muitos por sistema não presencial; os estudantes são vistos como clientes e os dirigentes como gestores, parecendo haver constrangimento em tratar uns e outros como simplesmente fregueses e gerentes. O material escolar com frequência é padronizado e empresas, por vezes terceirizadas, o produzem massivamente, sendo ele imposto aos alunos e professores.

Os estados nacionais promovem alterações em suas normas e procedimentos de regulação da escola, do ensino básico ao superior, e em seus órgãos fiscalizadores, tornados agências, e esse processo é legitimado com auxílio de uma narrativa que o chama de democratização da educação. Da suposta democratização falam os críticos que a verdadeira ideia é fazer dessa escola democratizada e de conteúdos rebaixados “um centro

de acolhimento social, para os pobres [...]” e, de outro lado, reservar uma outra escola, “claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos” (NÓVOA, 2009, p. 64).

As diretrizes para essa transformação são dadas por organismos aparentemente neutros, mas gestados nos centros nervosos das economias capitalistas hegemônicas. Dentre as instâncias supranacionais que, a pretexto de orientar, na verdade coordenam e dirigem esse processo de transformação da educação, está o Banco Mundial. Como entidade que opera o capital financeiro, embora ao longo dos anos tenha estrategicamente, se revestido de outras facetas, o banco aposta nos postulados básicos que regem a atividade financeira. Assim, o resultado de sua ação tenderá a produzir profissionais formados segundo objetivos de máxima extração de mais valia por parte da empresa e, do lado dos trabalhadores assalariados, a encorajar um exacerbado espírito de competição, sabido que não haverá lugar para muitos, estes então destinados a compor uma força reserva de mão de obra.

O processo de avaliação dessas unidades de ensino, que já se transformaram em organizações, obedece a indicativos padronizados, alinhados com uma produção quantitativa, medida a partir de um emaranhado de dados lançados em plataformas, segundo procedimentos complexos, muitas vezes operados por prestadores de serviço estranhos ao ambiente escolar, e contratados para isso, ficando, ao final de tudo, inviabilizada qualquer margem de análise subjetiva ao avaliador.

O professor, último elo dessa engrenagem, é contratado para compor parte da correia de transmissão desse processo de exploração mercantil da educação, ou, em termos mais precisos, da atividade de ensino, sendo, portanto, uma peça removível. Sua eventual vocação para a pesquisa indagativa e problematizadora não é levada em conta, desde que assuma o papel de transmitir os saberes conforme os pacotes de conteúdos impostos e tenha capacidade de se adaptar, inclusive para realizar atividades-meio, próprias de setores administrativos. Seu desempenho será avaliado pela eficiência em possibilitar aos alunos o aprendizado de habilidades e competências que minimamente os prepare para competir no mercado de trabalho e, ainda, pela produção de pesquisas que não precisam ser questionadoras, podendo se limitar a simples enquetes com objetivos práticos e pontuais. Como incansavelmente observa a filósofa Marilena Chauí, na universidade-organização a pesquisa não passa de um survey.

A educação converte-se em aprendizagem, num universo em que o direito à educação já se tornou serviço. Esse cenário mercantil promove a precarização do papel

do educador, que só aumentou com a adoção do ensino remoto, desde a pandemia do coronavírus, representando acréscimo e diversificação do seu trabalho, e acentua-se com sua pouca percepção de si como fazendo parte de uma categoria profissional específica; essa fraca noção de pertencimento é ainda agravada por reformas legislativas que viabilizam baixas remunerações e o enfraquecimento das entidades de classe.

Nesse contexto, é oportuno trazer o pensamento de Darcy Ribeiro, antropólogo e educador de renome internacional, ao lembrar que “a crise da educação não é uma crise, é um projeto”. Assim, não deveria surpreender que os múltiplos conflitos que se estabelecem a partir da reforma empresarial da educação - entre a população e a negação do direito a ela, entre os conceitos de educação e aprendizagem, entre a instituição e a organização, entre o objetivo da escola para trabalhadores e para ricos, entre a figura do educador e a do tarefeiro, entre estes e a organização escolar que os emprega - sejam, ao cabo de tudo, objeto de gestão por administradores do capital. As consequências disso, ligeiramente tratadas neste trabalho, muito ainda se farão sentir.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina P. de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. In: Anais do Marx e o marxismo. UFSC, Florianópolis, 2017.

BANCO MUNDIAL. **A Adoção de Novas Tecnologias é Fundamental para Empregos do Amanhã na América Latina e Caribe**. 2018. Buenos Aires. Disponível em: A Adoção de Novas Tecnologias é Fundamental para os Empregos do Amanhã na América Latina e Caribe (worldbank.org). Acesso em: 18 jun. 2021.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Escritos de Marilena Chauí (org. Homero Santiago). Belo Horizonte: Autêntica, 2018, v. 6, p. 346-352.

_____. **A crise nas universidades públicas**. Conferência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Em <<https://www.youtube.com/watch?v=MjTzCI5HfX0>>. Acesso 20/mar./2021.

Como movimentos similares ao Escola sem Partido se espalham por outros países. <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/como-movimentos-similares-ao-escola-sem-partido-se-espalham-por-outros-paises.ghtml>>. Acesso 19/jul./2021.

Federação dos Professores do Estado de S. Paulo (FEPESP). <<http://fepesp.org.br/noticia/ensino-superior-professores/>>. Acesso 19/jul./2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Hora tecnológica: como remunerar o trabalho docente no ensino superior? Sindicato dos professores de Itajaí e Região. Em <<http://sinproitajai.org.br/hora-tecnologica-como-remunerar-o-trabalho-docente-no-ensino-superior/>>. Acesso 19/jul./2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Universidade Federal de Goiás: 2011.

MANSANO DE MELLO, Fábio. **Memórias acerca da mercantilização do ensino superior (1995-2010): a consolidação da “universidade flexível”**. Tese. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Vitória da Conquista, 2019.

_____. Entrevista a Luciana Nery no canal Universo Diverso. 2021. Em <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy81YzAwZDFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/YmU2YWQ0NTktZWJhMS00Njc1LTlmNzctODFkZjNiMDZhNDdh?sa=X&ved=0CAIQuIEEahcKEwjQ_XS_vLxAhUAAAAAHQAAAAAQBQ>. Acesso 29/jun./2021.

MARTINS, Carlos Eduardo. Consenso de Washington. **Enciclopédia Latino-Americana**. Verbete. Em <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/consenso-de-washington>>. Acesso 18/jul./2021.

NAPOLI, Paulo. **Reformas empresariais na educação brasileira: um breve histórico**. Curso online no canal da Unidade Classista. S. José do Rio Preto, 2021.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, João Márcio Mendes. PRONKO, Marcela (org.). **A Demolição de Direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e a Saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

Professor/a substituto/a e temporário/a. Centro Acadêmico André da Rocha. Em <<https://www.ufrgs.br/caar/representacao-discente/material-de-apoio/atuacao-na-unidade-departamentos-e-comissoes-da-faculdade/professorasubstitutoaetemporarioa/>>. Acesso 19/jul./2021.

Professor temporário. Universidade de S. Paulo (USP). Em <<https://www5.usp.br/tag/professor-temporario/>>. Acesso 19/jul./2021.

Professores temporários representam 29% dos docentes da rede estadual de ensino superior do PR. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Em <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/professores-temporarios-representam-29-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino-superior-do-pr1>>. Acesso 19/jul./2021.

PRONKO, Marcela. **Modelar o Comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo**. In: Revista Trabalho, Política e Sociedade (online), vol. IV, nº 06, Jan-Jun. 2019. Disponível em: Vista do v. 4 n. 6 (2019): Trabalho, Educação e Políticas Públicas (ufrj.br), acesso em 18 jun. 2021.

_____. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. In: PEREIRA, João Márcio Mendes. PRONKO, Marcela (org.). **A Demolição de Direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e a Saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

_____. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil**. 04 maio 2021. 1 vídeo (1h33min06s). Publicado pelo canal HISTRAEB – História, Trabalho e Educação no Brasil. Disponível em O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO BRASIL - YouTube. Acesso em: 18 jun. 2021.

SILVA, Pedro Perfeito da. **O papel do estado no desenvolvimento econômico dos Estados Unidos entre 1860 e 1900**. Monografia. Porto Alegre: Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga. Entrevista de Renata Borja a Cecília Emiliana, em versão eletrônica do jornal Estado de Minas (30/jul./2020). Em <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarr>

egados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml>. Acesso em 21 jul. 2021.

UVA divulga Editais de Seleção Pública de Professor Temporário para 16 cursos de graduação. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. Governo do Estado do Ceará. Em < <https://www.sct.ce.gov.br/2021/05/26/uva-divulga-editais-de-selecao-publica-de-professor-temporario-para-16-cursos-de-graduacao/>>. Acesso 19/jul./2021.

VILAS, Carlos M. **O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas.** In: PEREIRA, João Márcio Mendes.

PRONKO, Marcela (org.). **A Demolição de Direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e a Saúde (1980-2013).** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 2^a ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.