

O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL ESTRATÉGICO NA DISSEMINAÇÃO DA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Lúcia Maria Wanderley Neves^{1,2} – FIOCRUZ

RESUMO

O texto tem por objetivo apresentar a tese de que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via. Primeiramente, situa o professor como intelectual orgânico; em seguida, identifica as principais características da nova pedagogia da hegemonia e, por fim, aponta algumas evidências históricas da formação/atuação desse profissional que corroboram a tese.

Palavras-chave: professor - intelectual - pedagogia da hegemonia

Introdução

A expansão considerável da educação escolar é, sem dúvida alguma, um traço marcante no desenvolvimento da política educacional brasileira dos anos de capitalismo neoliberal. Em 1990, ano em que começaram a ser implementadas sistematicamente no Brasil políticas públicas de corte neoliberal, a matrícula da educação superior era de 1.540.080 alunos. Em 2011, esse número saltou para 6.722.694 matriculados, evidenciando um crescimento de aproximadamente 337% (BRASIL, 2012b). Nos primeiros cinco anos de capitalismo neoliberal, em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República, por exemplo, a matrícula na educação básica já atingia o número aproximado de 44 milhões de estudantes. Esse total foi ampliado, em 2011, para cerca de 51 milhões de alunos (BRASIL, 2012a).

Essa expansão se fez acompanhada do crescimento do número de professores e trouxe para o debate educacional novos temas e novas interpretações em relação à sua formação e à sua prática. Em 2011, a educação escolar contava com aproximadamente 378

¹ Membro do Coletivo de Estudos de Política Educacional (CNPq/UFJF).

² As ideias aqui apresentadas foram desenvolvidas a partir dos estudos realizados pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional desde 2000.

mil docentes na educação superior e 2 milhões na educação básica (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2012b).

Quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a prática desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira.

Com a mundialização das relações sociais capitalistas e a consequente mundialização da educação (MELO, 2004), a formação/atuação de docentes tornou-se tema relevante na viabilização do projeto político da burguesia mundial no neoliberalismo clássico e, mais efetivamente, no neoliberalismo de Terceira Via³. Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação.

Especificamente na última década em nosso país, os professores passam a atuar como atores coadjuvantes da expansão/integração do mercado interno brasileiro e do aumento da competitividade internacional do país pós-crise de 2008, bem como da consolidação da hegemonia⁴ burguesa, por intermédio da disseminação das ideias, valores e práticas dessa classe no âmbito escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor vem se constituindo, na atualidade brasileira, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via.

Esta é a tese que apresento neste trabalho. Em primeiro lugar, procurarei situar o professor como intelectual orgânico; em seguida, identificarei as principais características da nova pedagogia da hegemonia; e, por fim, apontarei algumas evidências históricas da formação/atuação desse profissional que corroboram esta tese.

O professor como intelectual orgânico

O termo intelectual, ao longo da história, vem adquirindo inúmeros significados. Em sua acepção genérica, vem sendo empregado para nomear os indivíduos letrados de uma sociedade. Embora não perca de vista a competência técnica necessária à atividade

³ Neoliberalismo de Terceira Via é uma expressão utilizada pelo Coletivo de estudos de Política Educacional, para indicar as atualizações efetivadas no projeto político neoliberal a partir de meados da década de 1990.

⁴ O conceito de hegemonia na acepção gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe particular.

intelectual, a literatura específica ressalta a relação existente entre intelectual e política. Para essa literatura, os intelectuais, por terem conhecimento mais sistematizado sobre temas sociais, possuem o discernimento para propor, de forma autônoma, soluções para os problemas da sociedade. Eles desempenhariam, portanto, uma função pública (NEVES, 2010).

Quer como letrados, quer como zeladores do bem comum, os intelectuais, nessas acepções, distanciam-se, pela razão, dos conflitos de interesses e antagonismos de classe constituintes das formações sociais capitalistas. Os intelectuais teriam, assim, nesta perspectiva, vocação para elite dirigente, para mediadores dos conflitos sociais (MARTINS e NEVES, 2010). Vendo sob essa ótica, enquadrar-se-iam na categoria de intelectuais somente os professores da educação superior considerados pelos seus pares como expoentes das diversas áreas do conhecimento, que conquistaram certa notoriedade na sociedade.

Antonio Gramsci, pensador marxista italiano, trouxe para o debate científico e filosófico teses opostas a essa visão elitista que permite estender a todos os professores o papel de intelectual. Ao analisar a relação entre intelectual e política nos anos iniciais do século XX, Gramsci observou que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas uma criação das classes sociais fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade, nas dimensões econômica, política e social. É por ele considerado intelectual, portanto, “todo [indivíduo ou] estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo” (GRAMSCI, 2002, p. 93). Com essa concepção abrangente, o pensador italiano realiza uma ampliação considerável do conceito de intelectual nas formações sociais ocidentais, dando-lhe nova expressão quantitativa e qualitativa. Nessas formações sociais, os intelectuais profissionais⁵ formulam e disseminam *capilarmente* as ideias, valores e práticas das classes fundamentais. Gramsci observou que nas formações sociais capitalistas os intelectuais são majoritariamente funcionários subalternos da classe dominante na aparelhagem estatal e na sociedade civil. E, ainda, que no século XX foram assumindo importância estratégica os intelectuais *disseminadores* da visão de mundo e das práticas da classe dominante. Ele dizia explicitamente:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer: e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral

⁵ Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem funções intelectuais na sociedade. A esses ele denominou de intelectuais profissionais.

(GRAMSCI, 1999, 95-96).

Coutinho (2006), atualizando as ideias gramscianas para o século XXI, observou que ocorreu, ao longo do século XX, uma diversificação e um alargamento significativo das funções intelectuais. Persiste hoje o grande intelectual, produtor de concepções de mundo universais, mas existe também um número cada vez mais expressivo de ramificações e mediações, por meio das quais os pequenos e médios intelectuais fazem com que as grandes concepções de mundo se alastrem por todo o tecido social. Observou ainda que, além do aumento considerável de seu quantitativo, houve no mundo contemporâneo uma metamorfose na “morfologia dos intelectuais”, salientando que continua a ser de fundamental importância entre esses “criadores e propagadores de ideologias” a socialização do conhecimento, sobretudo o conhecimento ligado ao pensamento social (COUTINHO, 2006, p. 115-116).

Nessa ótica gramsciana, portanto, os professores⁶ formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A capilaridade da sua atuação contribui decisivamente para a difusão de práticas culturais incorporativas (WILLIAMS, 2011) de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social. Contraditoriamente, porém, dependendo do nível de correlação das forças sociais em cada formação social concreta, esses intelectuais podem se metamorfosear em formuladores e disseminadores de uma hegemonia opositora (WILLIAMS, 2011). A natureza de sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*.

Na atualidade brasileira, as políticas educacionais em geral e, mais especificamente, as políticas de formação inicial e continuada de professores têm nessa dimensão política da prática docente uma forte determinação. A metamorfose ocorrida nas relações de poder no país a partir de 1995 e a solidez alcançada pelo projeto capitalista neoliberal permitem assegurar que o professor, em todos os níveis de ensino, vem se constituindo, no capitalismo contemporâneo, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia.

⁶ A hegemonia de um centro diretivo sobre os intelectuais se afirma através de duas linhas principais: uma concepção geral da vida, uma filosofia, a qual ofereça aos seguidores uma “dignidade” intelectual que dê um princípio de diferenciação e um elemento de luta contra as velhas ideologias coercitivamente dominantes; e um programa escolar que alcance e dê uma atividade própria, em seu corpo técnico, àquela fração dos intelectuais que é mais homogênea e a mais numerosa (os educadores, desde o professor primário até os da universidade) (GRAMSCI, 2002, p. 99).

O professor como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia

A vitória de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República em 1995 demarca a instauração no Brasil do projeto capitalista neoliberal de Terceira Via, que consiste na atualização do projeto político neoliberal clássico. Este apresentava mundialmente, nos anos iniciais de 1990, baixas taxas de crescimento e significativo aumento da pobreza. O neoliberalismo de Terceira Via fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social.

Para obtenção do consentimento da população às novas diretrizes neoliberais, foram redefinidas pelo bloco no poder as práticas educativas do Estado com vistas a disseminação de um novo padrão de sociabilidade. Era preciso que os brasileiros aceitassem a ideia de que o Estado não poderia estar todo o tempo em todos os espaços e de que era necessário que cada pessoa e cada organização da sociedade civil se tornassem responsáveis pela implementação de formas alternativas de prática político-cultural (NEVES, 2005; MARTINS, 2009; MARTINS e NEVES, 2010). Era chegada a hora de deixar o confronto e partir para a colaboração, como sinalizou, nas suas recomendações, o Banco Mundial (BM)⁷ (BANCO MUNDIAL, 2000).

Nesse sentido, os neoliberais no poder realizaram uma reforma da aparelhagem estatal que introduziu na nova ossatura material do Estado as *atividades não exclusivas*, que viabilizaram a naturalização da relação público-privado na execução das políticas sociais e a efetivação de uma nova forma de gestão governamental, baseada na avaliação dos resultados das políticas estatais. A inclusão de *atividades não exclusivas* no arcabouço jurídico do Estado brasileiro deu início à prática das “parcerias”, hoje generalizada e assimilada pela maioria da população e pela quase totalidade das forças políticas atuantes no país.

Ao mesmo tempo, consubstanciou-se uma metamorfose na estrutura e na dinâmica da sociedade civil para que esta, de arena de luta de interesses e de projetos políticos antagônicos, fosse se transformando, paulatinamente, em espaço de prestação de serviços sociais e de conciliação dos inúmeros conflitos sociais. Esta metamorfose decorreu em boa parte do emprego sistemático de estratégias de *repolitização da política*, ou seja, do emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política, denominada

⁷ Esta metamorfose na relação entre Estado e sociedade civil está explicitada no documento intitulado *Do confronto à colaboração. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil*, publicado pelo Banco Mundial, em Brasília, no ano 2000.

de nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005).

Nos anos 1990, período de implementação do capitalismo neoliberal de Terceira Via⁸, as estratégias do bloco no poder no país se concentraram em três movimentos concomitantes: a disseminação das ideias, valores e práticas neoliberais do projeto político hegemônico; a refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora; e a criação de novos sujeitos políticos coletivos. No primeiro movimento, a escola, as igrejas e a mídia se constituíram em aparelhos privados de hegemonia cultural privilegiados por essa ação política. O segundo movimento procurou trazer para dentro da ordem os conflitos de classe, buscando apagar a compreensão das contradições capital-trabalho. Os partidos, os sindicatos e os movimentos sociais populares foram convidados a participar, de forma subalterna, da implementação das políticas públicas, diluindo o potencial contestador de suas reivindicações. O terceiro movimento consistiu na criação de novos sujeitos políticos coletivos voltados majoritariamente para a defesa de interesses específicos de afirmação de identidades culturais (negros, idosos, mulheres, jovens, gays entre outros) e a prestação de serviços sociais. As organizações não governamentais (ONGs) e, mais tarde, os institutos e fundações empresarias tiveram papel relevante nesse processo (MARTINS, 2009).

A educação escolar inserida neste movimento geral de repolitização da política e de inclusão social realiza reformas educacionais que, sob o *slogan* de **Educação para todos**, viabilizam a expansão das oportunidades educacionais, circunscrita aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política da força de trabalho aos requisitos do projeto neoliberal da Terceira Via.

Os professores, na sua grande maioria, quer como sujeitos históricos, quer como profissionais da educação, participaram como sujeito e como objeto, como educador e como educando, dos movimentos da nova pedagogia da hegemonia.

No decorrer dos anos 2000, as estratégias da nova pedagogia da hegemonia se atualizam, em decorrência da recomposição no bloco de poder, quando a burguesia industrial começa a desempenhar papel mais significativo na definição e execução das políticas estatais (BOITO JR., 2005) e o Brasil passa a se inserir no contexto internacional na condição de BRIC⁹, assumindo as tarefas de amortecedor da crise do capitalismo central

⁸ Terceira Via é um conceito criado por Antony Giddens (2001) para caracterizar um projeto político que se coloca como uma alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Para este autor, não é necessário denominar este projeto de Terceira Via. Ele pode ser chamado de social-liberalismo ou mesmo de neodesenvolvimentismo. O que importa não é a nomenclatura adotada, mas o emprego de suas diretrizes nos desenvolvimentos dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos.

⁹ BRICS - Agrupamento Brasil-Rússia-Índia-China-África do Sul. A ideia dos BRICS foi formulada pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O'Neil, em estudo de 2001, intitulado "Building Better Global Economic BRICS". Fixou-se como categoria da análise nos meios econômico-financeiros, empresariais, acadêmicos e de comunicação. Em 2006, o conceito deu origem a um agrupamento, propriamente dito,

pelo desenvolvimento de políticas de aceleração do crescimento do mercado interno e de impulsionador da homogeneização mundial das relações sociais capitalistas, pelo desenvolvimento de políticas de competitividade internacional em espaços ainda não completamente integrados, em especial África e América Latina.

O novo papel desempenhado pelo Brasil no capitalismo mundial e a consequente ênfase atribuída à expansão homogeneizada da produção material e simbólica da vida fizeram redimensionar o papel atribuído à educação escolar e à educação política no país. Se nos anos anteriores, era realçada a relação entre educação e inclusão social, a partir de meados dos anos 2000, sem que esta relação tenha perdido importância, passa a ser realçada a relação educação e produção, traduzida em melhoria da qualidade de ensino e um maior protagonismo do empresariado brasileiro nos rumos da educação escolar. Tal reversão explicita-se na mudança do *slogan* de **Educação para todos** para **Todos pela educação** na segunda metade dos anos 2000.

O Brasil começa a implementar mais sistematicamente, a partir de 2007, a estratégia 2020 do Banco Mundial denominada *Aprendizagem para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011) como ferramenta fundamental para acelerar o desenvolvimento. Justificando sua opção pela aprendizagem, este importante intelectual coletivo sentencia que “os ganhos no acesso à educação fazem incidir agora a atenção no desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem”. Com esta nova diretriz, a educação escolar estaria apoiando as prioridades-chave do Grupo Banco Mundial, estabelecidas na sua mais recente estratégia política pós-crise de 2008: “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e *reforçar a governação*. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2 e 3, grifos nossos).

Os planos plurianuais do segundo governo Lula da Silva e do primeiro governo Dilma Rousseff dão mostras claras do processo de atualização do projeto neoliberal em nosso país, segundo essas novas diretrizes internacionais. O governo Lula da Silva se propôs a realizar o DESENVOLVIMENTO COM INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE e o governo Dilma Rousseff, dando seguimento à direção seguida pelo seu antecessor, propôs o PLANO MAIS BRASIL: MAIS DESENVOLVIMENTO, MAIS IGUALDADE E MAIS PARTICIPAÇÃO, no qual a educação de qualidade se constitui em um dos eixos estratégicos (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011a).

A partir de então, a difusão da ideia de conquista pela sociedade de uma qualidade social da educação passa a se configurar em mais uma estratégia eficaz da nova pedagogia da hegemonia. Vale ressaltar que a proposta de qualidade social da educação escolar apresentada no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, em 1997, em contraposição à proposta de

incorporado à política externa de Brasil, Rússia, Índia e China. Em 2011, por ocasião da III Cúpula, a África do Sul passou a fazer parte do agrupamento, que adotou a sigla BRICS (BRASIL, 2013).

educação escolar para a qualidade total dos primórdios do neoliberalismo brasileiro, foi apropriada e ressignificada pela proposta educacional neoliberal da Terceira Via. Enquanto a qualidade social defendida pelas forças progressistas da sociedade civil à época acenava para uma escolarização integral que pudesse conduzir coletivamente o homem do século XXI a transformações radicais das relações sociais capitalistas, a atual proposta de qualidade social aponta para a formação de um capital humano conforme aos requisitos técnico e ético-políticos de aumento de produtividade e de competitividade exigidos pela dinâmica capitalista brasileira contemporânea.

Nessa nova conjuntura, os empresários que enfatizaram até então ações políticas de responsabilidade social para consolidar o novo padrão de sociabilidade neoliberal acrescentam à sua ação política uma nova dimensão. Reunidos no organismo *Todos pela Educação*, lideram um processo original de controle da educação básica, onde, mediante o emprego da estrutura da escola pública existente, implementam propostas educacionais neoliberais de educação de qualidade como um direito de todos, inspiradas em reformas educacionais estadunidenses, utilizando-se para isso de sua complexa rede de fundações e institutos. Esse movimento se intensifica no governo Dilma Rouseff, dando mostras claras de uma tendência à instauração, em nosso país, de uma nova forma de privatização da educação básica¹⁰.

Por sua vez, os movimentos sociais até o momento questionadores do capitalismo, do neoliberalismo ou somente da natureza aligeirada da expansão da educação escolar juntam-se à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por meio do braço nacional da *Campanha Global pela Educação*, denominado Campanha Nacional pelo Direito à Educação, numa certa “central de movimentos sociais”, pelo direito à educação de qualidade. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), órgãos de representação da educação básica municipal e estadual, passam também a integrar este novo partido, no sentido gramsciano do termo, sacramentando a colaboração de **todos pela educação** e assim instaurando a “pororoca do novo mundo”¹¹ no âmbito da educação escolar.

Consolidados os valores do empreendedorismo, do sucesso individual pelo consumo, do voluntariado e da responsabilidade social; instaurados ou sedimentados o fisiologismo partidário, o sindicalismo de resultados e a organização política baseada na

¹⁰ Já estão sendo integral ou parcialmente implementadas, capilarmente, em todo o território nacional, por meio de associações (parcerias) entre institutos e fundações empresariais e governos estaduais e municipais, estratégias político-pedagógicas que sedimentam entre nós os enunciados e práticas da reforma educacional de Nova York (GALL e GUEDES, 2009) e, mais especificamente, da Escola Charter (DIAS, 2010).

¹¹ Alegoria utilizada pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional para expressar a união de forças políticas antagônicas, no Brasil dos anos 1980, em um só projeto social conservador nas décadas subsequentes.

defesa de interesses específicos (pequena política), as atividades de obtenção de consenso se direcionam nos anos 2000 para a consolidação de estratégias de concertação social. Nesse contexto, todos os organismos da sociedade civil convergem para a celebração de pactos sociais conduzidos pelo aparato estatal, por intermédio de conselhos nacionais de política pública, conferências nacionais, fóruns ou mesmo mesas de diálogo (BRASIL, 2011b). Dessa forma, **todos** (organismos internacionais, governo, empresários e trabalhadores) são convidados a participar, mas somente serão atendidas as demandas que não interferirem nos fundamentos do projeto oficial. É estimulada, desse modo, pelo bloco no poder a organização popular, mas nos limites da ordem estabelecida. A insatisfação com os resultados da 10ª Conferência Nacional de Educação talvez já expresse uma reação a essa estratégia governamental de participação tutelada. Vale salientar que as organizações sindicais e científicas representativas dos professores na sua quase totalidade participam ativamente dessa nova estratégia da nova pedagogia da hegemonia.

Assim, quer de forma singular, pela implementação de políticas públicas de qualidade social no seu cotidiano, quer coletivamente, por meio da participação dos seus organismos representativos nas várias instâncias de pactuação social, os professores vêm se inserindo entre os intelectuais que, a partir de novas estratégias de repolitização da política, disseminam, em novo estágio, a nova pedagogia da hegemonia.

Educando o professor como intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia

A adaptação das políticas de educação e de formação do professor aos padrões de sociabilidade neoliberal e aos requisitos técnicos, ético, estéticos políticos e culturais do capitalismo neoliberal já estavam inscritas nas propostas dos organismos internacionais e do governo brasileiro, de forma incipiente, desde os anos iniciais da década de 1990. No entanto, elas se inseriram mais organicamente no contexto nacional nos anos de neoliberalismo de Terceira Via.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em dezembro de 1996, e a promulgação do decreto n. 2207/1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, foram marcos jurídicos fundamentais para a redefinição da política neoliberal de formação de professores. Isto porque a nova LDB estabeleceu um novo patamar mínimo de qualificação profissional docente para a educação básica, a ser atingido paulatinamente. Patamar, aliás, que foi ratificado na sua mais recente alteração, apesar da manutenção das ressalvas da legislação anterior¹². Com o decreto n. 2207/97, por sua vez, o Executivo

¹² A lei n. 12.796, de março de 2013, que substitui a emenda n. 59/2009, alterando a redação da LDB de 1996, propõe no artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

central, driblando a resistência da comunidade universitária organizada à época, viabilizou a formação de nível superior em tipos distintos de educação superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, diversificando ainda mais a estrutura organizacional desse nível de ensino. Essa diversificação favoreceu a expansão da oferta de professores para a educação básica e a educação superior, em clima de **educação para todos**.

Vale ressaltar que o neoliberalismo se instala no país com a educação superior já bastante privatizada. Em 1990, 62,42% da matrícula nesse nível de ensino se localizavam em instituições privadas (BRASIL, 2001). As diferenças na estrutura e funcionamento das instituições privadas e nas condições de efetivação das práticas político-pedagógicas entre as instituições superiores públicas e privadas propiciavam e propiciam ainda formações distintas nessas instituições escolares, com consequências dramáticas para a formação das novas gerações de educadores, especialmente quanto à capacidade de construir autonomamente a sua concepção de mundo e discernir sobre a natureza de projetos societários e de sociabilidade.

Este processo se agudizou com o envio do projeto de reforma da educação superior ao Congresso Nacional. Embora ainda em tramitação, suas diretrizes têm balizado as políticas para esse nível de ensino desde 2004, quando a educação superior de ensino passa a se constituir em um subsistema hierarquizado e diversificado de educação terciária¹³, conceito utilizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo multilateral que, depois de o Brasil se transformar em BRIC, vem interferindo, juntamente com o Banco Mundial e a Unesco, na definição das políticas educacionais brasileiras.

A estruturação de um subsistema de educação terciária consistiu em uma resposta dos neoliberais no poder mundial para conferir maior organicidade ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista por eles impulsionado e, simultaneamente, uma maneira de promover a aceleração dessa expansão, por esses

educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

¹³ A OCDE define educação terciária como um nível ou uma etapa de estudos posteriores de educação secundária. Esses estudos se efetivariam em instituições de educação terciária como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como em outros tipos de cenários como escolas secundárias, locais de trabalho ou cursos livres, através da tecnologia informática e grande variedade de entidades pública e privadas (WAGNER, 1999, p. 135, apud BM, 2003).

denominada de “massificação”¹⁴ (NEVES e PRONKO, 2008).

Integram o subsistema de educação terciária as universidades de pesquisa, as universidades interiorizadas ou regionais, os institutos profissionais, as universidades virtuais e de educação a distância, públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, nacionais ou internacionais. Embora ainda não tão diversificado como o sistema de educação terciária proposto pelo BM/Unesco, e mesmo empregando outras denominações, o subsistema de educação superior brasileiro já se encaminha decididamente para esse grau de diferenciação.

A interiorização dos *campi* universitários, ou mesmo a criação de novas universidades públicas que efetivamente priorizam atividades de ensino, ou ainda a criação Universidade Aberta do Brasil, para formar professores a distância, são mostras desse processo de massificação da educação superior.

Essa diversificação institucional viabiliza simultaneamente uma estruturação pedagógica de qualidade também hierarquizada, que tem como princípio norteador a educação ao longo da vida, a qual, de acordo com o BM/Unesco, responde de modo mais adequado à curta “vida útil” do conhecimento, das habilidades e ocupações inerentes à nova “sociedade do conhecimento”, e à necessidade de atualização periódica das capacidades e das qualificações individuais (BANCO MUNDIAL, 2003).

Esses fundamentos justificam porque esses organismos internacionais propõem a efetivação de uma educação humanista ou geral estratificada em três níveis distintos: um nível básico, para todos os alunos que ingressam na educação superior, ministrada em instituições que se destinam a formar profissionais para ocuparem postos menos especializados no mercado de trabalho; um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos, ministrados nos institutos profissionais voltados para a formação de especialistas; e um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida às suas carreiras de estudos altamente especializados, ministrados em universidades mais seletivas e destinadas à formação inicial e continuada de pessoas que irão ocupar, ou já ocupam na sociedade, posições de liderança.

Tais fundamentos justificam também a estruturação estratificada de uma educação científica e tecnológica para os países de capitalismo dependente quando limita a produção de conhecimento a um número restrito de instituições, prioriza a pesquisa aplicada em

¹⁴ O termo ‘massificação’ aparece na *Declaração Mundial da Educação Superior no Século XXI* (ver em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>), de 1998, para indicar a tendência de expansão desse nível da educação escolar.

detrimento da pesquisa básica e estimula a submissão da pesquisa acadêmica a interesses diretamente empresariais.

A pós-graduação brasileira na atualidade, ao ter como objetivos o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação e de inovação do país; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; e a formação de quadros para os mercados não acadêmicos, segue os princípios e diretrizes da nova estrutura da educação superior mundial.

Pode-se afirmar que com a massificação da educação superior consolida-se também, em nosso país, a massificação da formação do professor, uma vez que ela continua a se efetivar, agora de forma mais orgânica, em instituições públicas e privadas, presenciais, semipresenciais e a distância, em universidades (de pesquisa e de ensino), e demais instituições de ensino.

Esta nova estruturação diversificada e hierarquizada da educação superior brasileira explica, em boa parte, a baixa qualidade do ensino na educação básica. Aliás, a melhoria da qualidade de ensino vem sendo requerida por fração do empresariado brasileiro mais sistematicamente a partir dos anos 2000, quando a formação de um novo capital humano tornou-se uma prerrogativa indispensável ao aumento da produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado. O emprego sempre crescente de inovações tecnológicas de segunda geração na produção material e simbólica, ao gerar a necessidade de aumento do patamar mínimo do conhecimento científico e tecnológico na produção da vida, vem também demandando, na ótica do capital, a formação de professores de novo tipo, adaptados aos requisitos das determinações econômicas e político-culturais da educação escolar na atualidade.

A burguesia de serviços, a fração burguesa coadjuvante do processo da expansão dos cursos superiores de licenciatura nos anos de neoliberalismo, no entanto, sintonizada com a redução de custos operacionais do ensino, sente-se plenamente à vontade para continuar a contribuir com o governo nos seus objetivos de inclusão social. Seus cursos presenciais e a distância continuarão a oferecer ao mercado profissional os professores necessários ao atendimento dos requisitos quantitativos dos novos patamares da obrigatoriedade escolar. Essa contradição entre os objetivos educacionais de diferentes frações da burguesia aponta para um possível rearranjo qualitativo na formação de professores dentro dos marcos do projeto oficial.

A correlação das forças sociais no Brasil contemporâneo não dá mostras de que haverá uma mudança substantiva no projeto de sociedade e de sociabilidade hoje largamente hegemônico e conseqüentemente na estruturação da educação escolar e da educação política em nosso país em curto prazo.

Uma política de formação e de valorização dos educadores como condição para uma educação emancipatória, proposta pelos profissionais em educação nos anos 1980, estava inserida no projeto de sociedade democrático de massas das forças progressistas organizadas da sociedade. Tal política não poderá se viabilizar nos marcos do capitalismo neoliberal, mesmo que humano e com a “participação de todos”.

Nesse sentido, pode-se afirmar, que no Brasil do século XXI o professor, em níveis distintos de consciência política, em sua quase totalidade, tem desempenhado funções de um intelectual disseminador da nova pedagogia da hegemonia.

Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. **Resumo Executivo**. Washington: BM, 2011.

_____. **Construir sociedades de conhecimento**: nuevos desafios para la Educación Terciária. Washington: BM, 2003.

_____. **Do confronto à colaboração**. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília: BM, 2000.

BOITO JR., Armando. A burguesia no Governo Lula. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 21, p. 52-76, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: 1995. Brasília: INEP, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica: 2011. **Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2012a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: 2011. Brasília: INEP, 2012b.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Temas**. Disponível em: <www.tamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamentos-brics>. Acesso em: 23/05/2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**: projeto de lei/Ministério do

Planejamento, Orçamento e gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2007.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2012-2015**: projeto de lei/Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2011a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2020**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República. **Democracia participativa**. Nova relação do Estado com a sociedade. 2003-2010. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República 2011b.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. **O modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

GALL, Norman; GUEDES, Patrícia Mota. **A reforma educacional de Nova York**: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; Fundação Itaú Social, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494p.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461p.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: a consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o**

capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

_____ (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.