

A crítica ao professor como justificativa para o livro didático e a EAD

Valdir Heitor Barzotto ¹
Jobi Espasiani ²

*Sempliceta tortorella
Que no vede il suo periglio
Per fuggir dal crudo artiglio
Volla in grembo al cacciatore.³*

Introdução

No momento histórico em que nos dispomos a escrever este texto, avançam vertiginosamente os ataques à educação pública.

A instrumentalização do campo da Educação por diferentes forças ligadas ao capital é planejada e vem de longa data. Não é à toa que a Educação se tornou o objeto central de interesse de organizações sociais patrocinadas por essas forças, bem como braços de negócios de grandes empresas, como editoras transnacionais e, mais recentemente, poderosas corporações que atuam na área de tecnologia.

Parece-nos legítimo cogitar que uma das estratégias utilizadas pelos atores que trabalham para o interesse privado, ou de grupos que privatizam o interesse público, é o crônico e contínuo ataque à figura do

¹ Doutor em Linguística pela UNICAMP. Professor Titular da Faculdade de Educação da USP. E-mail: barzotto@usp.br

² Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP – Professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). E-mail: jobmerlim@hotmail.com

³ Ingênua pombinha / Que não vê o seu perigo / Para fugir da cruel garra / foge para os braços do caçador. Poema de Pietro (Metastasio (1698-1782)), musicado por Nicola Vaccaj (1790-1848). Tradução livre dos autores. In: *Metodo pratico di canto italiano da câmera*. G. Editora Ricordi & C. Editore, Milano, 1979 [1833, London].

professor, pondo em descrédito sua capacidade profissional. Do desgaste de sua imagem, surgem bons negócios, que vão de intermináveis cursos de formação continuada à produção de aulas prontas, sejam elas veiculadas por meio de material impresso ou por meio de plataformas virtuais.

Os ataques podem ser vistos nas mais diversas instâncias: a) nos cursos de pedagogia ou de licenciatura durante a formação do próprio professor; b) na imprensa que publica artigos que têm como tema prováveis problemas da educação; c) na produção acadêmica que trata do tema; d) na criação do vínculo indissociável entre aula e livro didático; e) no avanço, cada vez mais forte, do uso de recursos mais sofisticados de ensino à distância mediado por plataformas digitais. Essas instâncias se entrecruzam, potencializando sua força de ataque.

O exposto acima já foi descrito por Barzotto e Aragute (2008, p. 165):

Trata-se da inculcação da incompetência pedagógica, que pode ser feita pela oferta de cursos bastante frágeis do ponto de vista formativo, cuja fragilidade é reiteradamente constatada e divulgada, bem como pela constante alegação da incompetência do professor, presente nos textos produzidos na Universidade, portanto com caráter de cientificidade, que repercutem nos documentos oficiais.

Como pode ser observado na citação, parte da produção acadêmica participa ativamente dessa corrosão da figura do professor. O que nos parece claro é que essa corrosão tem impactos políticos amplos, pois, ao erodir o vínculo estruturante professor-aula, pavimenta o caminho para o estabelecimento de modelos de ensino pautados, ora no simpático discurso da autonomia do aluno, ora na sempre fascinante impressão causada pelas fachadas da modernidade, quando se trata da imposição do ensino pelas plataformas digitais.

2 A relação entre professor e livro didático construída na produção acadêmica

Difícil imaginar qual o ganho real teriam pesquisadores das universidades em produzir informação que corroesse a imagem do profissional que eles próprios formam. De todo modo, é necessário, e urgente, que se invista em pesquisa para entender a que redes se ligam ou mesmo criam tais pesquisadores.

Por enquanto, parece-nos lícito perguntar se há ou não vínculo – ainda que não intencional – entre o mercado educacional transnacional e parte da pesquisa acadêmica que tematiza a educação, pois, é evidente que os agentes desse mercado avançam para tomar o espaço institucional da própria universidade pública que lhe abriu caminho.

No que tange à produção acadêmica que trata do livro didático, ao nos debruçarmos sobre os textos que têm como objeto a defesa de seu uso, independentemente da data de publicação, percebemos, que, conforme já foi apontado em Barzotto (2004), em grande número carecem de dados que comprovem as asserções que pretendem comprovar sua necessidade. Barzotto e Aragute (2008, p. 169) constataam que:

Para demonstrar consciência social, há autores que exploram a idéia de que em algumas residências apenas o livro didático está presente. Este argumento, calcado no senso comum de quem é considerado letrado, de que a população de baixa renda não tem material de leitura, vem sempre desacompanhado de qualquer endereço exato para que outros pesquisadores possam verificar *in loco* a afirmação feita, assim como não traz uma definição do que é entendido como material de leitura. Chega-se ao extremo de, em um estudo que toma como objeto manifestações tipicamente orais da cultura brasileira, aparecer a

afirmação de que o aluno tem acesso a estas manifestações *muitas vezes apenas pelo livro didático*⁴.

Os problemas dos textos acadêmicos defensores do livro didático, apontados na citação acima, abrem ao menos duas possibilidades de leitura. A primeira está relacionada à manutenção de uma posição de classe. Os produtores dos referidos textos acadêmicos não se descolaram de sua posição de classe, tratando a condição de acesso a textos escritos por inferência, a partir da perspectiva da classe a que pertencem, sem se preocupar em verificar a veracidade dos implícitos envolvidos na argumentação.

A segunda possibilidade de compreensão está relacionada à adoção dos valores de outra classe. Como propaga-se que a escolarização promove ascensão social, pode ser que pesquisadores oriundos das mesmas classes sociais deste aluno que supostamente não tem acesso a material de leitura diferente do livro didático, passem a defender a perspectiva de uma classe que não é a sua. De dentro dessa pertença ilusória à outra classe, se autoriza a desconsiderar a leitura do outro como leitura, assim como toda a cultura desse grupo que ele passa a entender que não é o seu.

Esse mecanismo parece dominar certa produção de textos acadêmicos (e também jornalísticos), sendo que, dessa forma, não precisam correr o risco de pôr em xeque o conjunto de crenças predominante e assim, não enfrentar polêmicas. Temos, muitas vezes, a impressão de que certos autores de textos acadêmicos acabaram por seguir a retórica jornalística, na qual não é o rigor argumentativo que

⁴ Barzotto e Aragute, no artigo citado, apontam que, em textos acadêmicos, o professor de Língua Portuguesa acaba por ser considerado destituído tanto de seu domínio de língua como falante, como de profissional que recebeu preparo para, a partir dessa condição, trabalhar como habilitado tecnicamente no ensino de sua própria língua. Essa expropriação de saber atinge também a pessoa pobre, cuja cultura oral, na qual está imersa e que dela se utiliza para lidar com o mundo, passa a pertencer apenas, de maneira cristalizada, no livro didático.

preside o encadeamento do texto, mas o uso dos implícitos, segundo os valores e expectativas de seu público leitor e as ordens de seu editor.

No interior dessa retórica típica do jornalismo, percebe-se ainda, segundo Barzotto (1992), muitos elementos da publicidade, de modo que textos publicados em jornais e revistas, que passam a impressão de informação, trazem embutidas diferentes formas de divulgação de produtos ou de perspectivas. Quanto a isso, retomamos Araújo (2016, p. 47), que se preocupa com o problema da ética na produção acadêmica e reflete sobre as consequências de práticas como “A simulação de um domínio teórico; a promessa de análise de dado não cumprida; a depredação do dado para fins de fazer caber nele uma teoria.”.

O autor, em suas pesquisas, verifica a possibilidade de estar se constituindo um modelo de texto próprio deste momento da produção acadêmica: “o texto acadêmico promocional, e mais do que isso, que essa prática tem sido estabelecida como uma ética⁵, conscienciosa, de caráter globalizante, obedecendo a um código semelhante ao da publicidade.” (ARAÚJO, 2016, p. 85).

O autor colabora também para ampliar as possibilidades de compreensão que apresentamos a respeito dos motivos pelos quais pesquisadores continuam assegurando que em alguns lugares (nunca definidos) o aluno só tem o livro didático. “Há que se pensar se o pesquisador exerce a autonomia do pensamento quando escreve ou se ele é coagido pela publicidade do mercado acadêmico, que assim como no

⁵ No original Araújo apresenta a seguinte nota de rodapé: Tomo ética em sua raiz grega, *ethos*, que significa uso, costume. Nesse sentido, a ética está relacionada a um conjunto de normas ou condutas que estabelecem um ideal tendo em vista um determinado contrato social. No dicionário Aurélio (p.848), em seu sentido filosófico, ética é o “estudo dos juízos de apreciações referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto.” Pensando, a partir da Dialética da Malandragem, em que os eixos bem e mal não se dão por uma relação dicotômica, a ética do malandro resulta na equivalência entre esses dois polos, no deslizamento entre eles. Justifica-se muito mais pela eficácia de seu uso do que pelo juízo de valor que lhe possa ser atribuído

mercado de objetos de consumo, se vale da reação do espectador em lugar de sua reflexão.” (ARAÚJO, 2016, p. 123).

Os espectadores, nesse caso, seriam os pares do pesquisador, que supostamente esperariam a repetição do que já foi dito e não uma perspectiva diferente.

Para demonstrar o que estamos apontando, escolhemos um texto que versa a respeito do livro didático e sobre o trabalho dos professores, por ser representativo do modo como pesquisadores geralmente põem, em sua argumentação, a presença do livro na casa do brasileiro “comum”. Optamos por não indicar nome dos autores porque nossa reflexão recai sobre um modo de se referir à necessidade do livro didático e ao seu uso por parte do professor. Os dados que analisaremos a seguir, são representativos dessa perspectiva que se dedica à crítica à capacidade dos professores como base para justificar o uso do livro didático.

Excerto 1

Dados dos anos oitenta assinalam que nossa população comprou algo em torno de 1 livro por ano, média que cresceu para 1,85 livro/ano nos anos noventa. Mesmo assim os didáticos continuaram a ocupar o grosso deste mercado, enquanto os livros religiosos e congêneres alcançavam o segundo lugar em vendagem. Estes dados, comparados com a média de aquisição de livros nos países desenvolvidos revelam, no mínimo, a carência cultura de nosso país neste campo.

Não pretendemos aqui questionar os critérios que levaram o autor a considerar apenas livros comprados, e não emprestados ou lidos nas bibliotecas entre outros espaços em que se pode ler, ou por outra pessoa, por exemplo, para orientar sua pesquisa sobre leitura. Percebe-se, que ele se orienta pela economia e não pela educação. O dado que consideramos que poderia ser mais bem explicitado pelo autor, é o porquê os chamados “livros religiosos e congêneres” parecem não ter muito valor como leitura.

Ele não explicita que tipo de livro poderia se enquadrar na categoria “congêneres”, mas, pelo visto, para ele, nem esses, nem os livros religiosos resolvem o problema da “carência cultural de nosso país”. Há, nessa perspectiva, uma orientação laica que serve apenas para o pobre, pois dificilmente ele arriscaria dizer, ao menos abertamente, que a Bíblia seja um livro de baixo nível, ou que, pensando nos “congêneres” (já que o autor não os definiu), as *Confissões*, de Santo Agostinho, ou os poemas de San Juan de la Cruz, ou *Os sermões* de Padre Vieira, ou as obras de Miguel de Unamuno, e assim por diante, não contribuam para o desenvolvimento cultural do leitor. Pelos pouquíssimos exemplos arrolados acima, pode-se concluir, pois, que não é o teor filosófico subjacente (laico ou religioso) ao livro que lhe atribui qualidade. Ao autor, cumpriria explicitar como entende a leitura, bem como, completando o quadro de análise, descrever quais os tipos de obras laicas podem elevar o padrão cultural da “nossa população”. Do modo como está escrito, o autor parece confundir o exercício da leitura com as características do texto lido.

Na sequência do artigo, o autor sugere, ainda sem fazê-lo explicitamente, a tipologia de texto que devesse ser oferecida à população:

Excerto 2

Se observarmos a vendagem de jornais e revistas em outros países, nem tão desenvolvidos assim, perceberíamos também que o Brasil está bem aquém dos padrões internacionais. Cidades com cerca de quinhentos mil habitantes, que têm jornais com tiragem média de quinze mil exemplares revelam um estado de pobreza cultural muito grande.

À parte relacionar “pobreza cultural” a “vendagem de jornais e revistas”, sem qualquer menção às manifestações culturais próprias da comunidade, vejamos outros aspectos desse trecho. Parece que o autor acredita que o desenvolvimento cultural se dê pela leitura de periódicos de

grande circulação; talvez jornais destinados à classe média alta, mas não às camadas populares, ainda que sejam editados pela mesma empresa de jornalismo.

Vemos que, ou os referidos pesquisadores afirmam, sem dados, que o único livro a que o pobre tem acesso é o livro didático, ou, quando há outros livros além desse, eles carecem de valor, posto que autor vincula a presença desse tipo de leitura à pobreza cultural. Em suma: ou negam a presença do livro, ou a desmerecem quando ela é constatada.

Neste item procuramos trazer ao texto os implícitos possíveis com os quais são trabalhados os recursos de convencimento utilizados na produção acadêmica. Seguimos agora, procurando mostrar como é posta nos textos a ideia de que o professor é mal formado.

Excerto 3

A centralidade que este instrumento pedagógico adquiriu no seio da cultura escolar o torna objeto privilegiado em qualquer análise que queira dar conta do difícil processo de desvendamento dos saberes veiculados pela escola. Assertiva que parece-nos valer para qualquer país, servindo de maneira especial para o Brasil onde o livro didático foi e é utilizado amplamente no ensino primário e secundário e, algumas vezes, até no superior, moldando não só o conteúdo escolar a ser apreendido pelos alunos, como também a ação dos professores que, infelizmente, são muitas vezes desqualificados e despreparados para exercerem com competência e autonomia suas funções.

No excerto acima, o autor declara abertamente sua visão do professorado: “desqualificados e despreparados” e, como resultado de sua incompetência, não devem trabalhar com autonomia, mas conduzidos pelo livro didático. Embora modalize essa atribuição ao utilizar a expressão, “muitas vezes”, não deixa de indicar que acredite que a desqualificação e o despreparo para a atividade seja traço pertinente à maioria dos professores. Caso contrário, ele teria utilizado, ao invés da

palavra “muitas”, a palavra “algumas” ou “poucas”, por exemplo. A função, portanto, dessa expressão, é permitir que o autor afirme que não está generalizando.

No entanto, assim como apontaram Barzotto e Aragute (2009), no segundo trecho acima citado – ao tratar do modo como são feitas asserções a respeito da presença de livros na casa dos alunos pobres – o autor não traz nenhum dado que possa ser verificado; não traz sequer discriminados qual o preparo e qual a qualificação que esses professores necessitariam ter, mas não têm. Poderia ter apontado diretamente para a instituição formadora que não os preparou, mas prefere fazer referência direta ao professor, como se recaísse sobre ele toda a responsabilidade pela sua formação. No caso de professores de escolas públicas, que, para assumir o cargo, passaram por um concurso, caberia pôr em questão quem elaborou o seu edital e suas as provas, como o fez Batista (2016). Textos, como os que estamos trazendo para a discussão aqui, podem fazer parecer ao leitor que não há nenhuma instituição formadora (ou regulamentadora, como MEC) que deva assumir o ônus que lhe cabe, caso seja comprovada a afirmação de que o professor é “mal formado”.

Para esse autor, o professor ser desqualificado e despreparado deve ser consequência de sua falta de acesso ao saber e ao conhecimento. Isso explica sua afirmação de que é no livro didático em que estão contidos os conteúdos de conhecimento necessários para os alunos:

Excerto 4

O saber transmitido pela escola é resultado de uma série de esforços de grupos humanos mais ou menos organizados que no decorrer do tempo foram promovendo escolhas e selecionando o saber a ser veiculado às novas gerações.

Neste processo é que ganha importância o livro didático, portador quase que exclusivo destes saberes, e, em nosso entender, objeto privilegiado, ao menos no caso brasileiro, para desvendar o ensino real das disciplinas escolares. Privilegiado sim,

pela sua própria força cultural e sua existência material, mas não exclusivo num processo mais amplo de análise da efetivação do ensino brasileiro.

Pelo que o autor afirma na citação acima, os saberes desenvolvidos pelos grupos humanos têm, no livro didático, seu “portador quase exclusivo”. Embora a palavra “quase” matize o grau extremo trazido pela palavra “exclusivo”, ela o mantém próximo desse nível. Estranho haver afirmação desse teor num texto acadêmico e num momento histórico no qual, talvez, a produção e a circulação do conhecimento⁶ se encaminham para ser tão vasta nas mais variadas formas de publicação. Em última instância, esse tipo de afirmação tende a pôr em dúvida o próprio texto no qual está escrito.

Cabe observar ainda que, se a maior parte desses saberes está no livro didático, somos levados a imaginar que os professores são mal preparados porque, talvez, não tenham tido acesso a esses saberes; ou então, porque o livro didático não tenha sido utilizado em sua formação básica. Ou ainda, se o utilizaram, seria necessário compreender o motivo de esses professores não o terem apreendido. Afinal, os saberes inscritos no livro didático são transitivos ou permanecem presos nesse material?

O excerto abaixo contribui ainda mais para compor a imagem corroída do professor.

Excerto 5

Desde os primeiros debates voltados para o tipo de formação que receberia o cidadão brasileiro, o livro escolar – o compêndio, o epítome e o livro didático – foi uma ferramenta fundamental na formação do professor e do aluno.

Embora o artigo de onde foi extraído o excerto seja voltado para a disciplina de História, há trechos que se referem ao uso do livro didático

⁶ Estamos considerando aqui a palavra *saber* na mesma acepção da palavra *conhecimento*, tendo em vista que o autor não determinou nenhuma diferença entre elas, como o fez Gorz (2005), por exemplo, em seu livro *O imaterial*.

(ou à formação do professor) de maneira mais generalizada, como é o caso em tela. Para o autor, a formação do professor do ensino básico se dá pelo mesmo material que a formação do aluno: o livro didático. Além disso, ele defende – essa é a tese central de seu artigo – que o professor deva seguir rigorosamente os protocolos de leitura prescritos no livro didático escolhido para ser utilizado em aula. A afirmação, no excerto acima, que nivela o instrumental utilizado na formação do professor e do aluno, acaba por tornar elíptico o preparo técnico docente, seja ele em nível médio⁷ ou superior. Isso significa que, na teia de discursos que tem como propósito a corrosão da imagem profissional do professor, o nivelamento do conhecimento mensurável entre professor e aluno entra, na interpretação do senso comum, com o impacto que tem a informação implícita.

Ainda no que diz respeito à relação entre livro didático e a formação do professor, interessante notar a postura de Munakata (2002) que, mesmo defendendo o uso do livro didático – uso do qual somos radicalmente contrários –, não o vincula à má formação do professor. Como historiador, ele considera esse objeto inerente à escola moderna desde sua formação, com Comenius. No entanto – como procuramos fazer anteriormente neste texto, ao cobrarmos das instituições governamentais reguladoras suas responsabilidades – Munakata também chama a atenção dos mecanismos institucionais reguladores que instrumentalizam a educação para seus próprios fins. Munakata:

Do lado da formação dos professores, é preciso fazer distinção entre formação inadequada e atitudes por vezes inesperadas que eles tomam perante necessidades do dia-a-dia. Podemos não concordar com o uso de um livro didático como suporte de exercícios de leitura, mas isso não significa que esse professor tenha tido necessariamente uma formação inadequada. Não se pode

⁷ Há um problema que precisa ser discutido quanto à formação em nível médio ou superior, que será mais adiante neste artigo.

esquecer de que a aula no Ensino Fundamental (e freqüentemente até mesmo no Ensino Superior e na Pós-Graduação) não se presta somente ao ensino dos conteúdos de uma disciplina, mas é também ocasião de desenvolvimento de certas habilidades – por exemplo, de leitura. Antes mesmo de os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizarem atitudes, transversalidades e toda a sua parafernália neotecnicista⁸, os professores já desenvolviam essas práticas, sem o que ministrar sua própria disciplina específica ficava muitas vezes inviabilizado.

Não que a formação esteja às mil maravilhas; ao contrário: é com muita apreensão que se assiste hoje ao incentivo à proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente, muitos de curta duração, apenas para fazer cumprir estatisticamente o preceito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exige formação superior de todos os docentes em todos os níveis de ensino. Não é assim que os professores terão oportunidade de discutir as possibilidades de uso – e, portanto, de escolha – dos livros didáticos. No máximo haverá tentativas de doutrinação dos professores, pelas quais se procurará “ensinar” como eles não sabem escolher livros e que por isso devem seguir as orientações dos avaliadores do PNLD. Nesse sentido, o referido documento do MEC (2001, p. 36) recomenda “programas de capacitação para a escolha e o uso do livro didático, destinados aos docentes e técnicos dos sistemas educacionais”, subentendendo-se que docentes e técnicos são “incapazes”. Sugerem-se também “alterações no *Guia de livros didáticos*, descrevendo-se mais adequadamente as obras que dele constam e utilizando-se uma linguagem mais adequada ao professor e a suas expectativas” (p. 36), pois, os professores, supõe-se, são incompetentes para entender a linguagem tão elevada dos avaliadores. (MUNAKATA, 2002, p. 93).

Podemos perceber que o autor acima afirma que os professores davam conta de suas atribuições sem os referidos Parâmetros Curriculares. Desse modo, reconhece sua competência profissional e não

⁸ Nota nossa: valeria a pena elaborar uma discussão apenas a partir desse tópico crítico lançado pelo autor: “Antes mesmo de os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizarem atitudes, transversalidades e toda a sua parafernália neotecnicista...”, haja vista que esse Parâmetros foram introduzidos nas escolas básicas como verdades educacionais.

põe a pecha de incompetência pela dita má formação – ainda não bem definida o que seja –, como muitos têm feito, conforme já foi apresentado.

Quanto à referência que fez aos cursos rápidos de formação, discutiremos mais detalhadamente no próximo item. Em todo o caso, vale notar que, para Munakata, o “[...] incentivo à proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente [...]” tinha como única meta firmar o prestígio do governo pela apresentação positiva das estatísticas de cumprimento da recente LDB. Outro ponto interessante desse excerto – presente também em outros trechos do artigo, como nas p. 92-93 – é a denúncia do autor diante dos desmandos dos avaliadores dos livros didáticos, cuja postura arrogante desses últimos também contribui para a corrosão da imagem do professor, ao mesmo tempo que se apóia nessa imagem já corroída, à época da publicação do artigo. A acidez com que Munakata termina o trecho citado, criticando a percepção desdenhosa dos responsáveis pela avaliação dos livros didáticos sobre os professores possa, talvez, ser considerado mais um dado para constataremos que existe uma burocracia intelectual – dentro do Estado e das Universidades – que, ainda que involuntariamente, podem colaborar para manter, junto com a indústria de material didático e de cursos de formação continuada – o professor como mão de obra tarefaira, embora com diploma em nível superior. Pode ser em função disso que se negue a ele o direito à pesquisa,

3 Formação do professor de séries iniciais: do nível médio à exigência do nível superior

A qualificação de uma área profissional pelo título acadêmico que lhe é atribuído necessita de uma reflexão mais aprofundada que extirpe o fascínio do aumento estatístico de profissionais com nível superior, como se a atribuição de diplomas em si bastasse para sua efetiva valorização,

quer no reconhecimento do valor intrínseco (ou estratégico) de sua atuação, quer em gratificação pecuniária.

Amaral (2015, p. 168) afirma, nas considerações finais de sua tese, que “[...] Não há ligação linear e exclusiva entre a qualidade do ensino público e a formação docente.” Formação docente, entenda-se, obrigatoriamente em nível superior em detrimento da formação técnica em nível médio. A autora justifica, escorada por ampla pesquisa, que o incessante estímulo à formação dos professores se deu, também, por conta da convicção de que os bons resultados escolares dos alunos dependem quase exclusivamente da atuação docente, a qual, por sua vez, é consequência direta de um certo modelo de formação. Ela considera que essa perspectiva acabou por ganhar força na década de 1990 em virtude do deslocamento da ideia de fracasso escolar – antes, centrado nas baixas condições sociais e econômicas dos alunos e de suas famílias – para uma suposta precariedade da formação docente.

Ainda de acordo com Amaral, ao adotar essa perspectiva, as instâncias de comando deixam de lado aspectos estruturais do funcionamento da escola, como número de alunos por sala, profissionais de apoio, etc..⁹

Percebe-se, por isso, que as posturas adotadas pelo alto gerenciamento das políticas públicas são orientadas (ou, no mínimo subsidiadas) pelas “tendências” transnacionais que encontram voz nas linhas de pesquisa acadêmica a elas alinhadas.

Tratando das diretrizes coordenadas pelo Banco Mundial, OCDE, entre outras instituições chamadas de multilaterais que, desde o início da

⁹ Há, de se considerar, entretanto, que a perspectiva da carência cultural tendo por base as condições econômicas não foi abandonada, mas, de certa forma, acobertada por enfoques de pesquisadores adeptos às teorias das culturas híbridas, entre outras semelhantes.

década de 1990 tem a Educação como objeto e, em particular, a figura do professor, Becker (2015, p. 166), afirma que

Para OM, como BM e UNESCO, a Educação consiste num processo ao longo da vida do que decorre que o professor nunca estará — pronto; estará num constante — devir, obsolecente, subordinado às demandas econômicas que adentram a escola. Formado no fio da navalha, configura-se como sujeito que sempre — não é, mas sempre — poderá ser. Eterno aprendiz porque a cada plano alcançado renova-se o seu — não é, ponto de partida para um novo — “poderá ser”.

Embora a autora praticamente não se refira ao livro didático, mas estuda os documentos dos órgãos internacionais que têm determinado as diretrizes da educação em grande parte do mundo, incluindo a América Latina, o projeto de manter um professor sempre “Eterno aprendiz” é compatível com a sempre e necessária presença do livro didático como suporte estrutural de sua aula, bem como as intermináveis formações.¹⁰

Para nós, que também defendemos o direito a uma escolarização de longa duração e com aprofundamento para o professor, o problema reside no fato de as propostas dessas organizações, às quais algumas instâncias formadoras se alinham, não contemplarem necessariamente a produção de conhecimento por parte do professor, mas de submissão a um conhecimento gerado ao largo de seu trabalho ou de seu campo de interesse. Em geral, o que se propõe como formação é seu apassivamento a programas gestados longe de sua atuação. Tais programas vão gerar cursos, materiais didáticos, informações para serem acessadas remotamente, mas raramente vão contemplar a autonomia desses

¹⁰ Em relação à construção, em textos acadêmicos, da imagem fragilizada do professor, ver BARZOTTO (2010) e BARZOTTO (2016).

profissionais para gerar esses materiais, a não ser depois de se mostrarem alinhados.

É nesse contexto que, com vistas a cumprir a LDB, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou o PEC (Programa de Educação Continuada – formação superior) entre julho de 2001 e dezembro de 2002. Em parceria com a Universidade de São Paulo, a PUC/SP e a UNESP, esse Programa permitiu que mais de 6200 professores atuantes, habilitados para o magistério (nível médio), recebessem diploma em Licenciatura Plena. Apesar da titulação em nível superior, estudos mostram que a exigência da LDB não foi um simples projeto de avanço na formação de professores, mas um alinhamento aos modelos traçados por instituições transnacionais como o Banco Mundial.

Tanuri (2000, p. 85, 86), embora admita a possibilidade de que a instalação de curso superior onde eles inexistiam pudessem representar algum avanço, ela apontou que

[...] tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs¹¹, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal. De qualquer forma, e apesar das medidas legais já tomadas, como o Decreto 3.276, de 6/12/99 – que reserva *exclusivamente* aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais da escola fundamental –, é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só se poderá chegar a algum consenso se a introdução das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos Cursos de Pedagogia como pela imensa

¹¹ CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados.

Como é possível observar, a autora não apenas não acredita que a simples promulgação da Lei garantisse sua realização, como também se preocupava – e isso é fundamental – com o esvaziamento de um processo de formação docente que, nesse segmento, era reconhecido e havia construído uma trajetória própria com efetiva contribuição para a educação pública.

4 Formação docente por meio de plataformas virtuais

Ao nos debruçarmos sobre o PEC, foi possível perceber que esse programa também teve a função de impulsionar a formação docente pelo uso de plataformas virtuais, com o uso de Tecnologia da Informação.

No entanto, uma modalidade de formação docente que parecia “emergencial” tornou-se padrão, pautado no argumento de que precisava melhorar a qualidade da formação para a consequente melhora do trabalho do professor, acabou por privilegiar um modo de formação, sem que necessariamente garantisse um lugar junto à produção de conhecimento por parte do professor. Acabou tendo como consequência imediata, a precarização das condições de trabalho e remuneração do próprio professor do ensino superior, na medida em que ele foi rebaixado à condição de tutor. Mais tarde, significou extinção de postos de trabalho para o professor universitário.

Pelo avanço rápido dessa modalidade, pode-se inferir que ela não se deu por evolução natural de um modelo, mas por estratégias estabelecidas pelos mecanismos transnacionais. Como anotou Amaral (2015, p. 49), a formação inicial presencial não contava com o financiamento internacional alocado para os cursos à distância.

Aqueles que defendem a modalidade EaD consideram, provavelmente, que a formação docente limita-se a três componentes: a) apreensão de um conteúdo específico; b) acessibilidade às plataformas digitais; c) baixo custo para o graduando. O componente “b” sempre foi um forte argumento dada a dispensa do deslocamento físico diário até a unidade formadora. Estranhamente, muitas das justificativas utilizadas para o alçamento do professor alfabetizador do nível médio ao superior são desmentidas pelo modelo adotado.

O que uma avaliação mais profunda pode mostrar com razoável tranqüilidade é que essa movimentação em prol do ensino à distância em detrimento do presencial tem motivações estratégicas, seja no âmbito político internacional, seja no predomínio de linhas teóricas da educação alinhadas ao político, seja ainda, no âmbito econômico; esse último viabilizado por grandes corporações, conforme anotado no início deste trabalho.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, procuramos refletir a respeito de parte do conjunto de forças que entra em jogo quando se trata de Educação, e, como essas forças mobilizam discursos que norteiam a percepção de quais rumos a Educação deve seguir.

Primeiramente, observamos os discursos que tratam da necessidade do uso do livro didático. Como já foi anotado, há pesquisadores que afirmam que o aluno só tem acesso a esse tipo de material de leitura; outros afirmam que sua necessidade advém da má formação do professor. Esse último tipo de discurso contribuiu para instaurar um mecanismo público de financiamento desse material, de modos que ele se tornou objeto “constitutivo” da escola. Desse modo, a aula passou a ser preparada pelos autores contratados pela editora do livro didático na medida em que

o professor aceitou o papel de mero reprodutor (ou adaptador) daquilo que vem contido no livro. Essa posição leniente do professor acaba por debilitar (e até cessar) a necessidade de acionar – de pôr em exercício – sua formação acadêmica no preparo das aulas.

Esse deslocamento, da posição do professor – de conhecedor de sua área de atuação –, para tutor de um material preparado por terceiros vem coroar-se na modalidade EaD, uma vez que ele prescinde de conhecimento para poder ensinar, basta ser um operador dos dispositivos que lhes são oferecidos. Desse modo, desfazer a formação para o magistério e oferecer uma formação simplificada em nível superior, ao contrário do que se argumenta, manteve, se muito, a formação no mesmo nível. Fica o desafio para a reconstrução de uma formação que permita o aprofundamento do conhecimento e de sua produção.

Paradoxalmente, essa modalidade ganhou força – conforme foi comentado nos dois itens anteriores – em projeto institucional que anunciava a elevação do nível de formação docente. Se a adoção do livro didático como base para as aulas já debilitava qualquer noção de especificidade local, o que dizer, então, de uma estrutura predominantemente remota que rarefaz o pouco de autoral que lhe sobrou: a relação professor–aluno que, de maneira mais ou menos intensa, teria de se estabelecer, necessariamente, pelo contato presencial com regularidade semanal. Desvanece, por fim, a já esgarçada, no livro didático, especificidade local.

A formação à distância, estruturada em plataformas alóctones – onde todos estão plugados numa espécie de ciberespaço – outorga aos administradores dessas estruturas assumirem o controle, tanto do conhecimento a ser objeto de estudo, como da forma de ele ser acessado.

O professor – atuando no nível universitário ou no nível básico – que apóia o livro didático e também o ensino à distância – atua a serviço do desmantelamento de sua própria profissão.

Referências

AMARAL, Daniele Kohmoto. *Estudo sobre os efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de suas egressas*. SP, USP, 2015 https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062015-140056/publico/DANIELE_KOHMOTO_AMARAL_rev.pdf. Acesso em: 11/08/2020

ARAÚJO, Augusto Ângelo Nascimento. *O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos*. Tese de doutorado, FFLCH/USP, 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura de propaganda de agrotóxicos: contribuição aos estudos da ideologia da modernização*. 1992. 105f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270812>. Acesso em: 14/07/2018.

_____. A criança falada e a cena de quem a fala. In: *Proceedings of the 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2004 [online]. 2004 [cited 29 August 2020]. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000032004000100012&lng=en&nrm=iso.

_____. A expressão da modalidade linguística e análise de textos acadêmicos. In: SILVA, Cleide Lúcia Cunha da Silva Rizério et. al. (Orgs.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010.

_____. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, Reta Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

BATISTA, A. S. *Imagens do professor de língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, Formação de Professores, Simpósio 6*, p. 89-94, Brasília, v.2, 2002. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 18/08/2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, nº 14. Acesso: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.20/08/2020>.