

O ESTADO NEOLIBERAL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

HUGO LIMA ARAÚJO

Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, hugoaraujo986@gmail.com;

JERFFESON MIGUEL DE OLIVEIRA

Mestrando em Educação – PPGÉ da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil, prof. jerffeson20@gmail.com;

BEATRIZ CARNEIRO ALENCAR

Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, biacarneirohbd123@gmail.com;

ANTONIO SOUSA ALVES

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, asalves2@gmail.com;

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender em que medida o avanço e consolidação do Estado neoliberal contribui para a precarização do trabalho docente, buscando perceber os caminhos percorridos do liberalismo ao neoliberalismo, relacionando o ideário neoliberal com a formação dos professores e refletindo sobre os rebatimentos das políticas neoliberais para a educação, e por consequência, para o trabalho docente. Logo, o problema que esta pesquisa se propõe a responder é qual a relação entre o Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente? Se norteando ainda por questões que perpassam a transição do liberalismo para o neoliberalismo, as influências do neoliberalismo na formulação das políticas de formação dos professores, e os efetivos rebatimentos das políticas neoliberais para o trabalho docente. Assim, orientado pelo princípios do materialismo histórico dialético e sob natureza bibliográfica, o presente estudo dialoga sobre o Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente, compreendendo que as políticas neoliberais influenciam diretamente a formação inicial do professor e sua atividade docente, de modo que analisando as políticas públicas educacionais brasileiras, nota-se a forte influência do pensamento neoliberal no reforço e reprodução da ordem social vigente, e do próprio sistema capitalista. Essa educação do ideário neoliberal se ocupa em produzir em larga escala, ou em massa, trabalhadores para atuarem na máquina do capital, alienados ante as questões políticas e sociais. Fazer do ato educativo essa simples instrução é “aleijar” o educador, transformando-o em um instrutor e repetidor do pronto e acabado.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação; Precarização; Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Desde o final do século XIX, os ideais neoliberalistas têm moldado a realidade mundial e influenciado diretamente o estilo de vida humana em sociedade, como uma doutrina econômica e política que defende a não-intervenção do Estado nas dinâmicas de mercado, idealizando um consequente desenvolvimento social e econômico. As influências desta corrente conduziram por exemplo a Reforma do Estado de 1990, que suscitada para solucionar a crise fiscal do Estado, propôs uma série de medidas que, segundo Pereira (1997, 18-19), constituirão o Estado Social-Liberal¹ do século XXI, sendo estas: a delimitação das funções do Estado através da privatização, publicização e terceirização; a sua desregulação e o consequente aumento dos mecanismos de controle do mercado; o aumento da governança através do ajuste fiscal, da administração pública gerencial e da separação das atividades exclusivas ao Estado; e o aumento da governabilidade que abre espaço para o controle social.

No entanto, a realidade social do século XXI revela a incoerência de um Estado que se diz protetor dos direitos sociais, mas que com minimizado poder se desresponsabiliza perante o social, perante os direitos de cada cidadão ora tidos como seu dever, perante o acesso e oferta desses direitos com qualidade. Inclusa pois nesta realidade, está a própria Educação, que submissa à lógica competitiva, pragmatista e utilitarista do neoliberalismo, tem se utilizado do espaço escolar para a formação técnica da mão de obra necessária às demandas de mercado, que tem se limitado a instrução técnica e à transmissão de conhecimentos, longe de seu real compromisso com o desenvolvimento do homem como cidadão eticamente responsável.

Nas entrelinhas deste cenário encontra-se, pois, a figura docente, como um mero instrutor, um mero personagem do jogo político, econômico e social neoliberal, responsável por uma educação tecnicista e limitada, e tão

1 Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (PEREIRA, 1997, p.18).

distante da posição de um educador progressista² que acredita na educação como via de libertação de seu educando.

O presente estudo busca, portanto, compreender em que medida o avanço e consolidação do Estado neoliberal contribui para a precarização do trabalho docente. Para tanto, há-se a necessidade de sob um breve histórico, compreender no que de fato consiste na corrente neoliberalista, como se constituía ao longo dos anos, suas influências sob as práticas educativas deste século, e consequentemente sob o trabalho docente.

Algumas questões nortearão essa produção: Qual a relação entre o Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente? Como aconteceu a transição do liberalismo para o neoliberalismo? Como o neoliberalismo influenciou nas políticas de formação dos professores? Quais os rebatimentos das políticas neoliberais para o trabalho docente?

Em resposta a tais questionamentos, busca-se aqui, desenvolver a análise qualitativa de uma pesquisa bibliográfica sobre as obras que melhor dialogam com nosso objeto de estudo. Logo, utiliza-se como fundamento do presente escrito, as produções de Arroyo (2000 e 2012), Libâneo (2002), Freire (1996), Freitas (2002 e 2014), Pimenta (2002), Sacritán (1995), Frigotto (2003), Alves (2018), Fonseca (2010) e Mészáros (2008), dentre outros autores que alimentaram o presente diálogo, ampliando a discussão sobre o tema proposto.

Logo, considera-se a relevância da presente a partir de seu compromisso em buscar compreender o movimento do neoliberalismo e as políticas educacionais, bem como seu impacto na precarização do trabalho docente, identificando os ideais neoliberais e seus rebatimentos para a prática docente. Em tempos de boicote dos direitos sociais e desvalorização do homem como ser social detentor de princípios, saberes, culturas, como sujeito crítico, racional, autor de sua própria história e protagonista de um

2 É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão à artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. [...] É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não “caipira” do que ai está porque o que está ai é o que se deve estar (FREIRE, 2000, p.22).

futuro problemático mas não inexorável³, contrapor ideais colonizadores, repensar prática e reconduzir percursos, é garantir o futuro da nação, é res-pear a escola como espaço de diálogo e de pluralidades, é formar cidadãos críticos e socialmente responsável, é fazer jus ao ofício de mestre⁴.

METODOLOGIA

O presente estudo utiliza como base epistemológica de pesquisa, o *Materialismo Histórico Dialético*, considerando que fundamentada nos ideais do filósofo, sociólogo, economista, historiador e revolucionário Karl Marx (1818-1883), esta linha de pesquisa busca reconstruir e ressignificar a busca pelo conhecimento científico, se fixando na compreensão da realidade resultante da inseparável relação homem-natureza ou sujeito-objeto perante a égide do homem como ser social e sua constante atividade sobre o meio, carregando a *Prática Social* como critério de verdade e considerando a própria prática como “o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento, é verdadeiro ou não” (TRIVINOS, 1987, p. 27). Segundo Michael Löwy (2000, p.10),

Para Marx, a ideologia é uma forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classe: mais precisamente, ela designa o conjunto das idéias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre

- 3 Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 11).
- 4 Escolher o termo ofício de mestre sugere que apostamos em que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico. Sem deixar de reconhecer pressões, embates nessa direção e também resistências às tentativas de administração gerencial, de expropriação do saber profissional dos professores através da organização parcelar do trabalho. [...] Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas cabem outros olhares que pretendam ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram e perduraram. Há uma resistente cultura docente (ARROYO, 2013, p. 19).

a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e económicas etc.

Logo, notamos a estreita relação entre os princípios desta base epistemológica, e o objetivo do presente estudo de compreender em que medida as influências das ideologias neoliberais têm contribuído na precarização do trabalho docente, sob a necessária consideração da realidade social moldada pelos interesses de classe, pela manutenção da ordem social e pelo consequente utilitarismo da educação.

Para tanto, o presente estudo utiliza-se de uma abordagem qualitativa para realizar um apanhado teórico de obras, estudos e pesquisa que investiguem as determinações do neoliberalismo, bem como seus impactos perante o exercício docente, acreditando na pesquisa bibliográfica como um caminho necessário ao levantamento de estudos que comunguem e validem a realidade ora investigada, e como aporte teórico necessário para a contestação de ideais, ou fortalecimento de concepções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar sobre neoliberalismo, requer em um primeiro momento, o rebuscar de sua gênese sob o próprio *liberalismo*, considerando a economia política clássica de seus idealizadores, bem como o pano de fundo em que essa doutrina foi construída. Conforme Peres e Castanha (2006), o liberalismo surge a partir de John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790) que, motivados pela superação da crise econômica feudal, lutaram contra a nobreza feudal e o domínio da igreja, fundando assim as bases para o liberalismo capitalista.

Para tanto, o liberalismo se revela em uma doutrina fundamentada na defesa da liberdade individual contra as intervenções e atitudes coercitivas do poder estatal. Logo, Peres e Castanha (2006, p. 234) consideram que:

A tese central da economia política liberal é a questão da participação mínima do Estado nas atividades econômicas do País. Adam Smith, economista político dos mais influentes do liberalismo, considera que a concorrência, por si só, é capaz de garantir o bem estar da sociedade e a perfeita harmonia entre o público e o privado, ou seja, a economia é auto regulatória e o Estado não deve intervir nesta liberdade.

Adam Smith pondera ainda sobre a possibilidade de o Estado não ser responsável pela educação do país, onde essas instituições poderiam captar

seus próprios recursos para arcarem com suas despesas, e que o trabalhador pagaria pelo seu aperfeiçoamento para aprender a produzir cada vez mais.

Com a queda do feudalismo e crescimento do capitalismo os ideais liberais vão ganhando força e se constituindo principalmente no ocidente. Porém, é no período da Revolução Industrial que as desigualdades sociais se ampliam e os trabalhadores começam a produzir os excedentes, mas este excesso foge ao seu controle.

Assim, este excedente que serviria para que o trabalhador pudesse pagar pela sua educação não lhe é acessível, ficando o mesmo dependendo da intervenção do Estado para o provimento desta demanda. Como bem ratifica Peres e Castanha (2006, p. 234 apud MARX, 1982, p. 164) “este tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é que serve de base à produção capitalista, ou sistema do assalariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista”.

Já na primeira metade do século XX, segundo Peres e Castanha (2006, p. 233) “[...] a lógica da acumulação e da exploração capitalista tornam-se cada vez mais evidente, fazendo ampliar idéias contrárias”. As crises sociais eram latentes e já não se podia mais mascarar tal realidade, as questões de juro, moeda, investimento e desemprego já não sustentavam a garantia de uma distribuição de vantagens e desvantagens entre as diferentes classes, essas disparidades entre as classes foram aos poucos gerando insatisfação e movimentos de protestos, a revolta dos trabalhadores e as ideias do socialismo passam a assombrar a classe burguesa liberal dominante. Como bem destaca Fonseca (2010, p. 427), uma característica marcante da crítica de Keynes ao liberalismo é seu apelo à razão prática, ao considerar que o liberalismo está errado porque “não funciona” e que poderia até ter sido útil no passado.

Assim, os ideais liberais acabavam por defender a ausência do Estado nas relações sociais, sejam econômicas ou políticas. Já Hobbes, acreditava no homem como detentor de uma natureza violenta e individualista, visto que cabia ao Estado a função de adestrá-lo para viver em sociedade, pois sem esta intervenção a humanidade caminha para a desagregação (FONSECA, 2010). Este debate polarizado entre estado liberal e estado absolutista foi moldando o desenrolar do liberalismo e seus desdobramentos e reconfigurações na sociedade do capital. Dentre essas possibilidades de reconfiguração é que Peres e Castanha (2006, p. 233) salientam que:

Assim, que para sua própria manutenção, o capitalismo liberal, minimizando a radicalidade de suas práticas [...] reage com as idéias de Friedrich Haiek (1899-1992), inspirador do neoliberalismo e das novas estratégias de exploração do trabalhador pela classe dominante, o que se evidencia na década de 90 no Brasil, através das reformas do Estado.

A participação do Estado, portanto, passa a ser condição para a fuga da crise, ele deveria agir com uma função suplementar diante da carência nas demandas do setor privado. Assim, o capitalismo, em seu processo metabólico, precisa se reconfigurar buscando uma condição que evite o desajuste e a queda do sistema econômico. É neste movimento de reconfiguração que o Estado passa por reformas que estão ligadas diretamente aos serviços sociais em geral, como a educação, saúde, transporte e outros. Como afirma Peroni (2012), o discurso que sustenta a concepção neoliberal é o de que o Estado não sabe gerenciar suas instituições, este discurso sustenta a ideia de que o privado lucra justamente onde o Estado tem prejuízo.

Este movimento neoliberal trouxe consigo o ideário da iniciativa privada para o interior das escolas públicas, assumindo um consenso ideológico da globalização, da linguagem do mercado e suas técnicas de gerenciamento. É a tentativa de substituir o tal “fracasso escolar” da escola pública pela “qualidade total” das iniciativas privadas.

Neste contexto de crise do capital, o neoliberalismo aparece como uma possibilidade de reestruturação do Estado capitalista na tentativa de superação dessa crise. Em 1990 foi publicada a Declaração Mundial sobre educação para todos, elaborada pela UNESCO, documento este carregado do ideário neoliberal que incentiva as parcerias da escola pública com a sociedade civil, pulverizando os aspectos mercantis na educação.

Ainda na década de 1990, perante a ascensão de governos neoliberais, o Brasil passa por uma Reforma do Estado, contexto que propicia o delinear de novos contornos à relação entre o Estado e as políticas públicas. De certa forma, há uma transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, como uma forma de não intervenção estatal mascarada. Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 104) “esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos”.

Nesse contexto de discussões, debates e incorporação do Neoliberalismo na Reforma do Estado é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394 de 20 de dezembro de 1996 é promulgada. De fato durante o citado

período já haviam algumas propostas sobre a formação de professores, porém somente em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN), é que houveram as primeiras modificações nos currículos de formação docente (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

Em meio a exigência de formação superior para os professores da educação básica e a fixação de um prazo mínimo de dez anos para a adequação dos sistemas de ensino no cumprimento da lei, fora conferida às Universidades, a possibilidade de organizarem cursos de formação de acordo com seus projetos institucionais, considerando inclusive casos de aceleração desta formação em algumas instituições.

Retomando as ideias neoliberais que influenciam o trabalho docente, Alves (2007, p. 265) ressalta que:

Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. A assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

Segundo Freitas (2014, p. 428), através de suas entidades, os educadores têm ao longo dos anos reforçado, a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, realidade que pressupõe a priorização da educação, enquanto política pública de Estado, bem como o trato prioritário da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e da carreira e remuneração dos profissionais da educação, de modo que mesmo os programas de sucesso das instituições de ensino superior (IES), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Ciências sem Fronteiras, entre inúmeros outros programas, têm-se revelado insuficientes para o atendimento dessa demanda.

Aqui nos cabe pontuar a ocorrência de um processo de superinvestimento nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e desvalorização das Universidades, visto que como destaca Freitas (2002) é a concepção tecnicista da educação sob uma nova roupagem, afinal de contas o Brasil precisava de uma solução rápida e competitiva para garantir os recursos humanos qualificados para a era da globalização econômica. Nessa lógica, cabe pontuar que:

A oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o “mercado educacional” criado pela centralidade da formação de professores nos processos de mudança em curso (FREITAS, 2014, p. 440).

Nesta mesma esteira, Freitas (2002, p.143) reafirma que:

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (grifo do autor).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), objetivando identificar seus avanços e limites frente às demandas históricas das entidades do campo da formação dos profissionais da educação, a autora Helena Costa Lopes de Freitas (2014) utiliza-se de modo especial da meta 12 e estratégia 12.4 do referido plano, para tratar a contraditoriedade existente entre o que fora planejado e a realidade existente, uma vez que a mesma pressupõe:

META 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

[...] ESTRATÉGIA 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (BRASIL, 2014).

A contraditoriedade ora citada, mora na justa prevalência da formação docente pelas instituições privadas, uma vez que sob dados estatísticos a autora pontua que:

A marca da desigualdade na formação encontra nesse aspecto particular sua expressão mais profunda. Das 307 mil matrículas em cursos presenciais de pedagogia, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% (26.762) em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As IES públicas concentram apenas 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas. Os dados relativos aos cursos a distância, na outra face do mesmo problema, demonstram a privatização da formação: 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia no setor privado, das quais, 61% em universidades, 27,3% em centros universitários e aproximadamente 12% em faculdades. As IES públicas concentram apenas 12,6% das matrículas em cursos de pedagogia a distância (FREITAS, 2014, p. 431).

Para tanto, esta política educacional desloca do âmbito universitário a formação de professores, imbuída do discurso de uma formação “prática” que retira a densidade científica da formação dos professores, pois é por meio deste estudo mais aprofundado das teorias é que o professor tem a capacidade de saber o porquê das causas e efeitos de sua práxis. Como ressaltava Sacristán (1995, p. 85) “estes esquemas práticos operativos [...] podem ter autonomia funcional, relativamente a justificações filosóficas, éticas e científicas: mas sem essas contribuições, são esquemas cegos, tornam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem”.

Esta parece ser a questão central da formação docente balizada no ideário neoliberal, a formação docente está sendo transferida para o campo da epistemologia prática, não o da reflexão sobre a prática (práxis), mas o da prática como um conjunto de técnicas e ações a serem reproduzidas, é uma formação alienada aos problemas políticos e sociais do país. No ponto de vista de Alves (2007, p. 271) “Assim, longe de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é sua desprofissionalização”. [...] a formação docente estaria sendo transferida para o campo da ‘epistemologia da prática’”

Libâneo (2002) observa que a ideia de reflexividade pode partir tanto de cunho neoliberal como de cunho crítico, onde no cunho liberal ela se apoia no liberalismo e padece do praticismo voltando suas ações para a resolução dos problemas com o objetivo de se adaptar ao sistema vigente. Já o cunho crítico, apoiado no marxismo, preocupa-se com a emancipação dos indivíduos. Segundo Alves (2007, 273), apesar de Libâneo considerar “as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo trouxeram, adverte que elas também podem incorrer em não-valorização dos conhecimentos

teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social”.

Nesta perspectiva, Pimenta (2002, p. 22) destaca que:

Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (grifo do autor)

Assim, faz-se necessário dar importância a dimensão teórica na formação do professor, estimular um trabalho de reflexão coletiva na medida em que se compreende que a resolução dos problemas educacionais se darão por um projeto coletivo e não individual, compreender os contextos institucionais e sociais em que se está inserido.

No contexto neoliberal, o termo professor ou mestre vai sendo substituído por ensinante, um agente neutro e apolítico que não se compromete com a emancipação da comunidade escolar, mas age apenas como um “transferidor de informações”. Como adverte Freire (1996, p. 14) “[...] não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. [...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Nesta realidade, como bem pontua Arroyo (2013), a escola vai sendo reduzida ao ensino e os mestres vão sendo reduzidos a ensinantes.

Apresentaremos aqui alguns rebatimentos das políticas neoliberais para o trabalho docente, principalmente quanto a discussão de educação e escolarização, quanto ao educar e instruir, quanto a formação humana e cidadã e a formação técnica e utilitarista. Consideramos que políticas as neoliberais tem por objetivo fortalecer a ideia de que a escola forma o aluno para o mercado de trabalho, para tanto o papel da escola é reproduzir o sistema social atual “produzindo” os trabalhadores para movimentarem esta grande máquina econômica.

Nesta perspectiva Neves (2000, p. 25 apud ALVES, 2018, p. 31-32) adverte que “assim, o capital requer da escola a formação de técnicos e de dirigentes

voltados para a produção por ele controlada [...] requer, igualmente a construção de referências [...] dentro de uma lógica utilitarista da sociedade capitalista”. Para tanto, Mézáros (2008) considera que no reino do capital a educação é uma mercadoria, onde os processos educacionais e os processos produtivos do sistema estão intimamente ligados. Desta maneira, a natureza da educação, na sociedade do capital, está intimamente ligada ao destino do trabalho.

Neste mesmo diálogo sobre o trabalho docente e as políticas neoliberais, Mézáros (2008, p. 35) esclarece que:

A educação institucionalizada [...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (grifo do autor).

Diante deste cenário, a escola em seu caráter reprodutivista assume seu papel mais desumanizante de aparelho ideológico do Estado e reprodutora do ideário hegemônico da classe dominante. Frigotto (2003) apresenta a educação como campo social de disputa hegemônica, onde na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores se propõe a habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.

Como destaca Arroyo (2012), é a mercantilização da educação e sua sujeição à lógica da reprodução do capital, reduzindo o papel da educação à capacitação para a empregabilidade. Partimos da concepção de que a educação não deveria servir como reprodutora do capital, mas como ressalta Freire (1996, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

O discurso neoliberal certamente apresenta um neotecnicismo, onde o professor aplica e transmite conhecimentos. O trabalho docente se resume a instruir sobre técnicas e procedimentos, de modo que não há uma ação de reflexão crítica dos conteúdos estudados com a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Quanto a esse processo de desqualificação do professor e do trabalho docente, Penna (2017, p. 39) destaca que:

Essa é a lógica que eu estou querendo construir com vocês: de uma desqualificação do professor. E aqui é interessante que, quando nós estamos falando sobre essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor.

Para Penna (2017) o professor é detentor do saber profissional, capacitado para realizar as intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias em seu espaço educativo, capaz de dialogar com a diversidade de teorias e situações do contexto social. O que se percebe é que nas políticas neoliberais há uma tentativa de oferecer um material pronto e acabado para o professor “engolir” e depois “vomitar” para seus alunos em sala de aula, sem qualquer reflexão ou modificação.

Como bem constata Arroyo (2013, p. 131),

O modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços, é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas no aprendizado são irreparáveis. Como esses mestres vão valorizar a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas se a escola em que estudaram e se formaram não equaciona tempos, espaços, atividades de cultura, convívio e socialização? A quase totalidade dos espaços dos cursos normais e de licenciaturas e das faculdades de educação são ocupados pelos professores ou como docentes em salas de aula, ou como pesquisadores isolados e estudiosos individuais nas suas salas, ou como gestores coletivos nas reuniões do departamento e da congregação.

Neste ponto é que Mészáros (2008) chama a atenção do papel da educação de libertar o ser humano das prisões do determinismo neoliberal, apontado para a sociedade como um campo aberto de possíveis transformações. Conforme adverte Arroyo (2012), quando a escola se esquece de sua função formadora e transformadora da realidade, dos sujeitos envolvidos e de seus processos de construção da cidadania, e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, calendários e avaliações, perde-se seu objetivo principal, a atividade docente perde seu sentido.

É interessante questionar sobre o que é educar? Qual a função da escola? Qual o papel do professor? A quem interessa a forma como se dá o trabalho docente? Diante destas questões, Arroyo (2012) afirma que as

pedagogias libertadoras, conscientizadoras, politizadas, críticas têm o compromisso de promover a emancipação dos sujeitos, tirando-os do estado de inconsciência ou de alienação (despolitização) para conduzi-los à consciência crítica-cidadã, política e participativa. Estas pedagogias não se comprometem em fornecer material humano para o mercado de trabalho, mas desenvolver pessoas que atuaram no mercado conscientes de seu papel e das possibilidades de transformação.

Portanto, a escola não pode se resumir a instruir pessoas para estarem aptas para o mercado de trabalho, ela precisa ir além das amarras neoliberais do sistema capitalista, precisa se tornar um espaço vivo de participação, emancipação e desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as políticas públicas educacionais brasileiras percebemos uma forte influência do pensamento neoliberal, que reforça e reproduz a ordem vigente do sistema capitalista. Ao se considerar o ato educativo como único, neutro e apolítico, anula-se qualquer possibilidade de construção de uma educação libertadora e emancipadora, reforçando-se a pedagogia dominante e hegemônica que já demarca seu território na história da educação brasileira há séculos.

Desfazer essa ideia da educação utilitária e para o mercado, defendida pelo liberalismo e reforçada pelo neoliberalismo, é o grande desafio de quem acredita em uma educação para além do capital, como destaca Mézáros (2008). Essa educação do ideário neoliberal se ocupa em produzir em larga escala, ou em massa, trabalhadores para atuarem na máquina do capital, alienados ante as questões políticas e sociais. Fazer do ato educativo essa simples instrução é “aleijar” o educador, transformando-o em um instrutor e repetidor do pronto e acabado.

Logo, se constata a carência de políticas públicas nacionais, no que tange a formação inicial e continuada docente, a valorização salarial, a oferta e acesso à programas de formação nas instituições públicas com estímulo à pesquisa e extensão, a constituição de programas de apoio, bolsas e incentivos à formação e prática docente, realidade essa que revela a urgente necessidade de revisão sobre o papel da educação, e por consequência do docente, frente a formação da sociedade do futuro.

Assim, chamamos a atenção para a necessidade urgente de que os educadores, que tem um compromisso com a formação crítico-cidadã, resistam

às influências do neoliberalismo, discutindo continuamente sobre o papel da educação e as possibilidades de construção das pedagogias da libertação. Assumindo por tanto, o trabalho docente em uma perspectiva de construção do cidadão para a sua emancipação, planejando o seu ato educativo em um processo de reflexão da sua práxis, decidindo suas ações tendo bem claras as causas e consequências dessas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Sousa. O Estado e a mercantilização da gestão da educação básica no Brasil pós década de 1990: em debate às parcerias público/privadas. In: LIMA, Francisco; ARAUJO, Maria; ALVES, Antônio Sousa; VALE, Cassio (Org). **Educação Básica: controle social, gestão e qualidade**. Curitiba: CRV, 2018.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun/2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Keynes: o liberalismo econômico como mito. In: **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 3 (40), p. 425-447, dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/11.-Pedagogia-da-Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 09 out. 2021.

FREITAS, HELENA C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

_____, HELENA C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>> Acesso em: 12 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felicie. 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 08 set. 2021.

PERES, Claudio A.; CASTANHA, André P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. In: **Educere et Educare**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 233-238, jan./jun. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.