

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

REBOUÇAS, Veronise Francisca dos Santos Lima¹
SILVA, YaraFonsecade Oliveira²

RESUMO

Esse estudo pretendeu-se analisar a condição do professor, em específico a sua formação no contexto atual de políticas neoliberais. A questão de interesse é compreender a trajetória histórica da formação do professor e o papel que este tem sido desafiado a assumir no contexto de políticas neoliberais. Por isso, objetiva-se conhecer de que maneira no cotidiano das salas de aula as políticas educacionais construídas a partir do viés do neoliberalismo têm orientado as mudanças do papel do professor. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a revisão de literatura baseada em Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif; Lessard (2012) e Geraldi (2010), dentre outros. Este estudo ao analisar os aspectos históricos da formação dos professores e o papel da escola e do professor é possível concluir que na contemporaneidade a influência das políticas neoliberais na educação brasileira tem promovido para a condição do professor uma conduta polivalente para atender as exigências impostas pela sociedade capitalista e, que ao contrário disso, a posição é de pensar a escola como um espaço de emancipação.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas neoliberais. Trajetória histórica.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendeu-se analisar a condição do professor, em específico a sua formação no contexto atual de políticas neoliberais. O que justifica esse estudo é que no dia a dia da escola, as exigências apresentadas pelas políticas educacionais imprimem ao docente a necessidade de desenvolver papel de polivalência na escola, em que a mesma precisa preparar o aluno para o sucesso, a fim de que este ocupe as melhores posições nos *rankings* de avaliações nacionais e internacionais, e ainda, este aluno deverá ser preparado para o mercado de trabalho, com capacidade para ocupar posições de destaque na sociedade mercadológica.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT - GO, veronisefrancisca@gmail.com;

² Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ), Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG-GO) yarafonsecas09@gmail.com

A questão de interesse é compreender a trajetória histórica da formação do professor e o papel que este tem sido desafiado a assumir no contexto de políticas neoliberais. Por isso, objetiva-se conhecer de que maneira no cotidiano das salas de aula as políticas educacionais construídas a partir do viés do neoliberalismo têm orientado as mudanças do papel do professor.

O estudo de natureza qualitativa se fundamenta em autores como Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif, M.; Lessard (2012), e Geraldi (2010) dentre outros, a fim de compreender a teoria que embasa o tema pesquisado. Este texto apresenta-se da seguinte forma: inicialmente buscou-se abordar os aspectos históricos acerca da formação dos professores, a fim de que a compreensão do passado possa melhor auxiliar na interpretação do papel do professor no cenário atual. Em seguida são apresentadas algumas considerações no que diz respeito ao papel do professor na contemporaneidade, face às exigências que estão postas de acordo com o modelo neoliberal.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto procurando referências teóricas publicadas com objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta. Nesse sentido, buscou-se com base em referências teóricas publicadas por meios de periódicos de instituições de ensino superior e sítios de confiança como *scielo* e *google acadêmico*. Portanto, o referencial teórico fundamenta-se nos autores Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif, M.; Lessard (2012), Fichtner (2012) e Geraldi (2010) dentre outros, a fim de compreender a teoria que embasa o tema pesquisado. A produção científica proposta é fruto de estudos realizados para subsidiar a construção da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG-GO).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão da formação de professores conforme Saviani (2009) reporta-se a Comenius que preconizou no século XVII, o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de *La Salle* em 1684, esse foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à

formação de professores. Porém, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, ou seja, o período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Na visão de Saviani (2009) foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. Verifica-se, portanto, que a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta em 1794 e instalada em Paris em 1795. Na Sequência países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

No Brasil, percebe-se que a preocupação com o preparo de professores já vem também de longa data, uma vez que desde 1882, Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em se encontrava o ensino superior no Brasil, especialmente no Direito. Em um Parecer de 1882, explicitava as fragilidades e a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.29). Mas, no Brasil, evidencia-se que a preocupação com a formação de professores ocorre de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular.

O que justifica essa retrospectiva histórica é o fato de que a leitura sobre a condição dessa formação se faz importante por compreender que a “discussão do presente, marcado pela herança passada, se renova ao se considerar as disputas políticas e culturais de ideias e concepções vivenciadas pelo grupo social e expressas em suas diferenças de classe social e geração” (SILVA, 2014, p. 23). A condição histórica do professor, em específico da sua formação, portanto, pode ser compreendida de acordo com o contexto econômico e o campo social brasileiro, pois entende-se que os desafios e os avanços do desenvolvimento do país se relacionam com a educação brasileira e, portanto, com a formação dos professores.

Formação de professores e seus períodos históricos anteriores a década de 1980

Ao longo desta seção são apresentados de forma breve os diferentes períodos que mostram a discussão histórica da formação de professores com base nos estudos de Saviani (2009). Ao analisar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, verifica-se que a história de formação de professores no Brasil dividiu em seis períodos, conforme Saviani (2009, p. 143):

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

1. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
2. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
3. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
4. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
5. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Nota-se que o primeiro período, denominado por Saviani (2009), Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), localizou-se durante todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantados pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808; tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores deveriam ser treinados para o uso do método, às próprias expensas, nas capitais das Províncias. Consta-se que a formação de professores, até este momento, não contava com investimentos do Governo; a educação era vista pela sociedade como privilégio de poucos e apenas uma parte da elite tinha acesso.

O segundo período foi denominado de Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo. A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Para Saviani (2009) na visão dos reformadores, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz. Portanto, era importante, naquele momento, reformar o plano de estudos e preparar melhor os professores(SAVIANI,2009).

A partir daí a escola foi reformada, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino,

corporificada pela criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – sendo a principal inovação da reforma. Os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores.

No terceiro período foi marcado pela Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando Azevedo (SAVIANI, 2009).

A preocupação em formar professores para o secundário, apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural (SAVIANI, 2009).

Ao avançar na história, o quarto período se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E o quinto período foi caracterizado pela Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71, modificou os ensinamentos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação, específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi,

assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante (SAVIANI, 2009).

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) como, Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que Saviani (2009) discutiu a condição da formação de professores aliado às condições de trabalho que envolvem a carreira docente e mostrou a partir dessa retrospectiva histórica, a maneira como ela se deu, o que contribui de maneira significativa no processo de compreensão das decisões políticas ocorridas a partir do final do século XX sobretudo, nas primeiras décadas do século XXI.

O professor no contexto de políticas neoliberais

A par da revisão dos períodos anterior à década de 1980 buscou-se realizar uma breve reflexão acerca do cenário econômico e político do país a partir das últimas décadas do século XX e das primeiras décadas do séc. XXI. Nesta seção a proposta é realizar um estudo a respeito do papel da escola e do docente na sala de aula no contexto do neoliberalismo, haja vista que, cada um tem um papel bem delineado, conforme depende-se dos estudos realizados acerca do tema.

O neoliberalismo na América se estabeleceu após as discussões ocorridas na Europa, mais precisamente, na Inglaterra, com a eleição de Margareth Thatcher em 1979 e nos Estados Unidos com a eleição de Ronald Reagan em 1981. As principais características iniciadas por estes governos e que tão bem identificam o neoliberalismo são: a elevação da taxa de juros; corte de investimentos na área social; repressão de greves, imposições que dificultam a atuação do sindicato e sindicalização das várias categorias trabalhistas, além de uma política agressiva de privatização. Estas características neoliberais se fizeram presentes não apenas no Brasil, mas também em grande parte dos países da América Latina e Leste Europeu, este último em decorrência da crise do Socialismo (GENTILI, 1998).

Para Marrach (1996) no discurso neoliberal as políticas públicas educacionais não somente para o Brasil, mas também para outros países da América Latina assumiu um papel estratégico, atribuindo-lhe três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Nesta perspectiva, o sistema educacional deve proporcionar ao indivíduo a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. O restante depende da pessoa, de seu esforço individual, tudo faz parte de um jogo competitivo, onde a única coisa que está posta é que alguns vencerão e outros muitos fracassarão.

De acordo com Geraldi (2010) a escola é chamada a responder um desafio que não é seu, ou seja, preparar para o trabalho os alunos “desempregados” que precisam passar por novos processos de formação para obterem lugar no mercado de trabalho, modificado pela tecnologia avançada. Como se re-orientações profissionais fizessem aparecer novos postos de trabalho.

Da forma como está posto o problema de falta de qualificação adequada para o trabalho, leva a crer que o desemprego está restrito somente nos níveis mais baixos, ao passo que o se vê é que os cortes estão atingindo todos os níveis da “hierarquia empresarial” (GERALDI, 2010, p.91), obviamente que a exclusão do mercado de trabalho se dá sobremaneira na base da pirâmide social.

Neste novo desafio que atualmente está posto para as escolas, como uma “tábua de salvação” (GERALDI, 2010, p.91) para a sociedade capaz de atender as exigências do mercado, tem-se exigido um professor com capacidade para preparar os seus alunos para que estes obtenham os melhores resultados nas avaliações nacionais e internacionais, e conseqüentemente sinalizando para o mercado quais as escolas nível “A” (GERALDI, 2010, p. 92) e quais as redes mais preparadas.

Diante desse cenário ao professor é imputado novas abordagens ao trabalho docente, em que o mesmo se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho, o que se vê é uma atitude prescritiva dos gestores quanto as tarefas e conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo. O discurso dominante da administração é no sentido que haja: eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc.

O que se verifica é o desafio para que haja uma formação polivalente do professor, em que o mesmo seja capaz de atender às novas exigências do sistema produtivo capitalista. Nesse aspecto, os docentes terão que buscar desenvolver o chamado perfil adequado para as novas exigências das políticas neoliberais. Segundo Ramos,

[...] a preocupação principal do professor é a qualidade. O alvo, portanto, consiste em orientar a sua classe no sentido de todos os alunos realizem trabalho escolar de alta qualidade. O papel essencial do docente, como gestor moderno, é o de líder dos estudantes. A tarefa, portanto, volta-se para dirigir a sua turma sem coerção e de modo a satisfazer as necessidades, expectativas e interesses dos educandos (RAMOS, 1999, p.111).

Partindo, pois deste pressuposto o que se vê é a educação como um bem econômico, uma mercadoria que deve responder, seguindo as regras da oferta e da procura, conforme necessidade do mercado, capaz de formar indivíduos aptos a atender as necessidades do mercado, deixando claro que a função da escola está reduzida à formação de recursos humanos para a estrutura de produção, ou seja, para o mercado e para o capital.

Nesse contexto, depreende-se que torna-se primordial repensar o atual papel desempenhado pelo professor na sala de aula frente às políticas educacionais fundadas sob a égide do neoliberalismo, fazendo com que boa parte das aulas venha se tornar um verdadeiro espetáculo.

Olhares sobre o papel do professor na atualidade

Essa seção busca tecer uma reflexão com base em diferentes autores sobre o papel do professor nas condições atuais de influência da políticaneoliberal que se tornou mais evidente no Brasil a partir da década de 1990. No viés das políticas educacionais, outra questão que se evidencia, é a efetiva participação do Banco Mundial na política educacional propondo reformas no campo educacional. Nota-se que tal comportamento não advém tão somente do Banco Mundial, mas também de outros organismos internacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional(FMI); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização Mundial do Comercio (OMC); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa para as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Associação Latino Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS).

Sendo esses organismos propulsores da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada na década de 1990 em Jomtienna Tailândia, Destaca-se que além dos organismos internacionais esse evento foi marcado pela participação de governos, associações profissionais e autoridades educacionais provenientes do mundo inteiro, contou com a participação de 155 países (dentre os quais o Brasil) que subscreveram a Declaração assumiram o compromisso de garantir a educação básica de qualidade para todas as pessoas (crianças, jovens e adultos). Tendo ainda ficado acordado que a educação básica de qualidade seria prioridade. Para esses organismos, a educação básica deveria atender as necessidades básicas da educação. Tendo como objetivo reduzir a pobreza e preparar melhor os discentes para o mercado de trabalho, dentre outras metas, visava também contribuir para a formação de pessoas com maior facilidade de adaptação ao mercado globalizado.

Segundo Torres (2000a) a Conferência de Jomtien serviu de marco para pensar e desenvolver as políticas públicas para a educação na década de 1990 nos países em desenvolvimento. No Brasil não foi diferente, uma vez que as discussões ocorriam no campo político acerca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 9.394) aprovada em 1996.

A partir de uma breve análise sobre os pontos principais da LDB, percebe-se que a mesma reflete a política em sintonia com a orientação de organismos internacionais, em que existe uma relação transparente com as políticas neoliberais voltadas para o campo educacional tais como: “as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação” (CAPRIOGLIO *et al*, 2000, p. 26).

A partir dos dados elencados, há o entendimento de que a Conferência de Jomtien foi de fato importante para jogar luzes na discussão sobre a educação, contudo, há a percepção que a o papel mais relevante da educação numa sociedade neoliberal, é de gerar força de trabalho para o capital.

Com as políticas neoliberais o que se almeja é transformar o estado em estado mínimo, inclusive no campo educacional, fazendo com poder da iniciativa privada seja aumentado. (MARRACH, 1996. p.1). Denota-se que no contexto neoliberal a escola ideal precisa ter gestão eficiente para competir no mercado. Neste cenário o aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor um funcionário “competente” para preparar seus alunos

para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996).

Nesse mesma seara Ramos (1999), pontua que a escola deve funcionar como uma empresa e de que a interferência do estado na educação tira a liberdade de escolha dos consumidores da educação, Gentili afirma que somente uma instituição caracterizada pela competitividade, eficiência e que centra-se no mérito individual, podendo vir a obter sucesso no mundo do mercado. Ficando assim, evidente o caráter meritocrático no ensino.

Verifica-se que nas últimas duas décadas do século XX muitas foram às transformações que ocorreram no panorama da educação brasileira, as quais não ficaram somente no âmbito das expectativas das escolas voltadas para mercantilização. Muitas são as discussões que tem acontecido acerca da profissão docente, contudo, nota-se que tais discussões esbarram em concepções sobre o trabalho que o professor exerce, muitas vezes relacionado a uma atividade meramente técnica, subordinada ao conhecimento produzido pelos cientistas, atendendo dessa forma as diretrizes propostas pela concepção neoliberal.

Nesse sentido Geraldi (2010), esclarece que no início do Século XX, a identidade do professor não mais se define por saber, o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. A partir desse momento a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor controlar o tempo, a postura do aluno com esse material didático e verificar se houve fixação do conteúdo.

De acordo com Ramos (1999), o professor, nesse contexto, é aquele que utiliza de suas potencialidades múltiplas, desenvolvendo uma formação polivalente, capaz de produzir uma “excelente aula” do ponto de vista mercadológico, fazendo como que o aluno sinta que assistiu a um ótimo *show*. Não havendo, portanto, uma preocupação em discutir conteúdos, em debater as questões mais relevantes, em explicitar contradições, mas tão somente em transmitir um conhecimento superficial, resumido, pronto, para satisfazer o aluno, considerado como um cliente.

O trabalho docente, visto como espetáculo, tem como pressuposto agradar ao cliente, fazer com que este fique fascinado com o produto apresentado, na escola, a aula, que se tornou uma mercadoria e que precisa ser vendida no mercado competitivo.

Nesse sentido, Cortella (2008), esclarece que a sala de aula se tornou um lugar de espetáculo com cenas teatrais, em que se requer atenção contínua, há o ator principal que sabe interpretar e catalisar os sentidos, e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções.

Contudo, o que se vê é a escola sendo transformada em coadjuvante de todo esse processo de reestruturação, fazendo com que o trabalho docente, mesmo firmado no domínio de vários campos do conhecimento, não torne o indivíduo crítico, no sentido da compreensão das desigualdades e discriminações sociais. É possível perceber que a intencionalidade dessa política neoliberal tem conseguido impor a sociedade seus argumentos como verdades, sendo necessário retomar o efetivo papel da educação como sendo agente de transformação.

Ao contrário dessa perspectiva neoliberal Gadotti (2001) propõe uma educação libertadora onde o educador se posicione e não seja omissos as questões que norteiam e reprimem a sociedade, visando ter condições de lutar contra uma educação dominante imposta pelo atual sistema educacional. Ainda para Gadotti (2001), o professor comprometido com a educação deve ser um agente político em luta constante, a fim de desnudar as contradições reproduzidas na sociedade neoliberal, mostrando aos seus alunos as contradições existentes, por exemplo no que se refere a uma educação que prega como meta uma educação de qualidade para todos, e o que se vê a seletividade.

Portanto, compreende-se que o papel do docente é de fato relevante, haja vista, que sendo este portador de uma formação acadêmica tem como objetivo realizar um trabalho que possa ser desenvolvido para além das necessidades do mercado, em que os discentes sejam capazes de ter uma visão crítica de sua própria realidade, capazes de transformá-la, buscando uma sociedade mais igualitária, não se sujeitando com passividade as imposições externas, mas como seres produtores de sua própria história.

Para Giroux (1997), a democratização do espaço escolar perpassa pela necessidade de haver alianças entre os professores, não simplesmente sindicais, mas sim sociais, rompendo com o modelo secular do ensino que atualmente existe na maioria das escolas. Oportunizando assim um diálogo mais amplo entre os professores a fim de que pudessem ter maior controle sobre os materiais didáticos ensinados e avaliados, bem como acerca das questões curriculares. Ainda de acordo com Giroux

Se quisermos levar a questão da escolarização a sério, as escolas devem ser o lugar onde as relações sociais democráticas tornem-se parte de nossas experiências vividas. [...] mas nossa principal preocupação é abordar a questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p. 41).

O que se verifica, portanto, é a necessidade de contribuir na construção de uma educação para além do capital, uma educação que liberte o ser humano das cadeias dos determinismos neoliberal. Segundo Mészáros:

[...] mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar completamente as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser. (MÉSZÁROS, 2005, p.59).

Nesta nova perspectiva deve-se pensar a educação como instrumento de luta emancipatória, ou seja, contra o domínio do capital. É tarefa educacional a transformação social ampla e emancipadora. É necessário rompermos com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Educar para além do capital implica pensar uma sociedade também para além do capital.

Assim considerando que de acordo com Cortella (2008), o educador é um profissional politicamente comprometido, com consciência ou não disso, já que a educação está envolvida na estrutura social, não há possibilidade de pensar a educação como uma atividade socialmente neutra, sendo assim, não é razoável aceitar que o papel do professor seja reduzido a mero retentor e ou transmissor de conteúdo.

Conforme Cortella (2008), o educador é aquele que tem um papel político/pedagógico, reafirmando assim que na atividade educacional não há neutralidade e nem absolutamente restrita, ou seja, a educação escolar e os professores possuem uma autonomia relativa, que por vezes possibilita mudanças desejadas na sociedade, a partir da construção coletiva de inovação na prática educativa.

Para Cortella (2008) a sala de aula é um espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatia, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso, essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, as rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, ser humano é ser junto, e ser junto implica em custo sensível.

De acordo com Freire (2005), é também na sala de aula que a partir da busca do conteúdo programático que se inicia o diálogo, que implica um pensar crítico. Acredita-se que a partir desse diálogo entre professor e aluno, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdo, e passa a ser mediador do processo de construção do conhecimento, uma vez que ao fazer uso de sua autonomia consegue também dialogar com um aluno autônomo e crítico.

Por fim, compreende-se que o papel do professor é tão essencial no processo de formação e mediação do conhecimento, que por meio da dialogicidade constante na relação entre professor e aluno, o docente ao gerir, organizar, mediar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, se torna por meio de sua autonomia no espaço da sala de aula, o verdadeiro

autor e ator de sua aula, ainda que na forma de espetáculo, contrariando assim as exigências apresentadas pelas políticas neoliberais.

Portanto, acredita-se que embora, seja ostensiva as imposições das políticas educacionais num viés neoliberal, em que a competição é pretendida, isto é, os alunos são preparados para alcançar os melhores resultados nos diversos instrumentos de avaliação para ocupar uma vaga de emprego de acordo com as necessidades do mercado. E ao professor diante das imposições do mercado já mencionadas, cabe no espaço da sala de aula resistir e romper com uma formação baseada apenas nos conteúdos, ou seja, uma formação que promova uma visão crítica e emancipadora capaz de transformar as condições atuais.

Para Silva (2014, p. 29) a “compreensão da história e de suas conjunturas importa para entender determinadas trajetórias de desenvolvimento e as alternativas disponíveis para os “fazedores de políticas” – *policymakers*”, portanto, “o desenvolvimento não pode ser visto apenas pelas variáveis sociais, pois é um processo que deve levar em conta tanto as variáveis sociais quanto as econômicas”. Ao término dessa revisão de literatura é possível considerar que as mudanças nos determinantes socioeconômicos causa uma interdependência com a escola e, portanto, com o papel do professor que ao longo de sua trajetória revela alternâncias em sua formação, que não se faz de forma linear e exige a cada nova mudança no contexto socioeconômico, um novo modelo de orientações e premissas a ser adotado para sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo ao analisar os aspectos históricos da formação dos professores e o papel da escola e do professor é possível concluir que na contemporaneidade a influência das políticas neoliberais na educação brasileira tem promovido para a condição do professor uma conduta polivalente para atender as exigências impostas pela sociedade capitalista e, que ao contrário disso, a posição é de pensar a escola como um espaço de emancipação. Ressalte-se que não houve a pretensão nesse estudo de esgotar o assunto, mas tão somente buscar realizar uma reflexão acerca de um tema atual e relevante para a educação brasileira.

Diante disso, a revisão de literatura alcança a compreensão de que o modelo neoliberal implantando não se restringe apenas a economia mas, passou a fazer parte do universo da educação, trazendo em seu bojo uma visão mercadológica, em que a educação é vista como uma mercadoria e o aluno como um cliente. Nesse contexto, se faz necessário propor uma

formação de professores que contempla de maneira satisfatória os princípios humanos, culturais, inclusivos, haja vista que, a proposta que está posta é voltada para o individualismo, realização de satisfação pessoal em detrimento da coletividade. Portanto, a formação de professores poderia considerar a valorização e o respeito ao humano como ser de totalidade em todas as suas dimensões, sociais, políticas, culturais, as quais estão acima de qualquer interesse de mercado.

REFERÊNCIAS

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei nº 9394/96, Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica, Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.funrei.br/publicações/Metavnoia>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FICHTNER, B. **O conhecimento e o papel do professor**. In: LIBÂNEO, J.C e ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, P. **A dialogicidade: a essência da educação como prática de liberdade**. – In: Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. P. 89-139.

GADOTTI, Moacir – **Pedagogia da práxis**. 3ª ed. São Paulo: editora, Corte, 2001.

GENTILI, P. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. In; **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIROUX, H. A. **Repensando a linguagem da escola**. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 33-42.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

RAMOS, C. **Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro:

Qualitymark, 1999.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009. Vol.14, n. 40.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000a.