

Entraves neoliberais a uma educação emancipadora: currículo e método docente em debate

Neoliberal obstacles to an emancipatory education: curriculum and teaching method in debate

DOI:10.34117/bjdv8n10-337

Recebimento dos originais: 26/09/2022

Aceitação para publicação: 24/10/2022

Lincon Sousa Aguiar

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Caranazal, Santarém - PA, CEP: 68040-070

E-mail: linconaguiar.adv@gmail.com

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Caranazal, Santarém - PA, CEP: 68040-070

E-mail: brasileirovania@gmail.com

RESUMO

A este artigo interessa compreender de que maneira a racionalidade neoliberal interfere no processo de promoção de uma Educação emancipadora. Inicialmente, aborda-se a ascensão do neoliberalismo em nossa sociedade e a sua caracterização, como a racionalidade do capitalismo. Em seguida, debate-se a influência da mercantilização do conhecimento na fragmentação curricular e na constituição do método docente, à luz da tensão entre Educação neoliberal e Educação emancipadora. Por fim, são tecidas considerações sobre o papel do professor na promoção de uma Educação emancipadora. As conclusões deste estudo revelam que a promoção de uma educação emancipadora exige uma participação ativa de professores e estudantes para que ambos problematizem suas existências em busca de um mundo mais humanizado. A formação dos futuros profissionais não pode ser pautada pelo produtivismo ou pelas exigências apenas do mercado, mas deve estar de acordo com a cultura e os horizontes de transformação social.

Palavras-chave: neoliberalismo, educação neoliberal, educação emancipadora, método docente.

ABSTRACT

This paper is interested in understanding how neoliberal rationality interferes in the process of promoting an emancipating Education. Initially, the rise of neoliberalism in our society and its characterization as the rationality of capitalism are discussed. Then, the influence of the mercantilization of knowledge on curricular fragmentation and on the constitution of the teaching method is discussed, in the light of the tension between neoliberal and emancipatory education. Finally, considerations about the role of the teacher in the promotion of an emancipatory Education are made. The conclusions of this study reveal that the promotion of an emancipatory education requires the active

participation of teachers and students so that both can problematize their existences in search of a more humanized world. The formation of future professionals cannot be guided by productivism or by the demands of the market alone, but must be in accordance with the culture and the horizons of social transformation.

Keywords: neoliberalism, neoliberal education, emancipatory education, teaching method.

1 INTRODUÇÃO

É unanimidade que a Educação é um dos setores mais estratégicos para a implementação de um projeto de sociedade para um país. Historicamente, as pessoas que tinham acesso às instituições educacionais eram aquelas detentoras de uma posição social privilegiada em busca da manutenção das relações de poder que lhe favorecem e também da expansão da fortuna de sua família. Mesmo assim, inicialmente muitas universidades possuíam como centro de suas preocupações debates sobre cultura e sobre os problemas da humanidade, com objetivo de buscar melhorar a existência humana.

Entretanto, a finalidade da academia com o tempo sofreu fortes transformações. Com a ascensão do capitalismo e do neoliberalismo, as Universidades e Escolas passaram a funcionar eminentemente para o abastecimento de mão de obra para o mercado. Os horizontes emancipatórios foram substituídos pela necessidade de formar profissionais produtivos aptos para potencializar o funcionamento das empresas. E, para além do âmbito técnico-operacional, houve uma internalização do modelo empresarial em todos os aspectos da vida do indivíduo que passa a ver a si mesmo como uma empresa, com necessidade de competir no ritmo de máxima produtividade.

A este artigo interessa compreender a seguinte questão: de que maneira a racionalidade neoliberal interfere no processo de promoção de uma Educação emancipadora? Para tanto, será abordado inicialmente sobre o neoliberalismo e de como ele pode ser caracterizado como a racionalidade do capitalismo. Em seguida, serão debatidas as questões da mercantilização do conhecimento, da fragmentação curricular e do método docente à luz da tensão entre Educação neoliberal e Educação emancipadora. Por fim, serão tecidas considerações sobre o papel do professor na promoção de uma Educação emancipadora.

2 O NEOLIBERALISMO COMO RACIONALIDADE DO CAPITALISMO

É comum relacionar o conceito de neoliberalismo à ideia de uma política econômica em que a tensão entre mercado e Estado pende para o primeiro lado, com programas de austeridade e bem-estar social. Ou ainda, o associar a uma postura ideológica na qual os grupos conservadores se identificam porque buscam sempre a maximização de seus lucros. Essas reflexões preliminares não estão em si equivocadas, mas não são suficientes para explicar a complexidade dos impactos do neoliberalismo na sociedade moderna.

Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é uma *racionalidade*. O neoliberalismo é entendido como a razão do capitalismo contemporâneo, essencialmente fundamentado na *generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação*. Ou seja, o poder exercido dentro da sociedade neoliberal não pode ser analisado de maneira fragmentada (apenas no aspecto econômico ou político) porque ele é exercido transversalmente em todas as relações sociais. Coletivamente as pessoas são obrigadas a competir entre si para ascenderem na estratificação social e individualmente são compelidos a trabalhar dentro das exigências do mercado empresarial, como se fossem indivíduos-empresas.

É importante ressaltar que o neoliberalismo não pode ser visto como a simples continuação do liberalismo clássico. Para além do *laissez-faire* e do reformismo social, há dificuldades de caracterizar o liberalismo a partir dos diversos caminhos que foram percorridos. O neoliberalismo não continua as discussões no mesmo ponto em que o liberalismo parou, ele busca o desenvolvimento de uma lógica de mercado como uma lógica normativa generalizada (subjetividade).

As sociedades liberais dentro de seus limites e contradições permitiam e respeitavam um funcionamento heterogêneo do sujeito no sentido de não interferir nas escolhas individuais em todos os aspectos da vida. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 323), “[...]essa heterogeneidade se traduzia na independência relativa das instituições, das regras, das normas morais, religiosas, políticas, econômicas, estéticas e intelectuais”. Os autores apontam uma mudança nesse cenário a partir de dois grandes impulsos paralelos: a democracia política e o capitalismo. Dessa maneira, o ser humano moderno passa a se dividir entre o cidadão dotado de direitos inalienáveis (fim em si mesmo) e o ser humano econômico, guiado por seus interesses (instrumento), tendo a história da “modernidade” consagrado um desequilíbrio a favor do segundo polo.

As relações humanas tornam-se orientadas pela mercantilização das relações sociais e pelo fenômeno da contratualização. As tradições heterogêneas foram gradativamente sendo deixadas de lado em nome de uma nova maneira de se relacionar. O contrato com as regras e as especificações do que cada um tem a ganhar com a troca de experiência passou a ser a medida de todas as relações humanas: “[...]os contratos voluntários entre pessoas livres – obviamente sempre garantidos pela instância soberana – substituíram as formas institucionais da aliança e da filiação e, mais em geral, as formas antigas da reciprocidade simbólica” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). As consequências dessas transformações são observadas em um arranjo de processos de normatização e técnicas disciplinares que constituem um dispositivo de eficácia para a internalização da lógica neoliberal. Continuam:

Os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle de corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo. Em uma palavra, a nova normatividade das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva do tipo particular (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324).

Então fica perceptível que o neoliberalismo não foi um projeto pensado minuciosamente em todos os seus passos, por seus pioneiros. Ele é uma construção que sempre se renovou para poder alcançar mais aderência entre as pessoas e atingir mais aspectos da vida humana, até chegar ao ponto em que os próprios indivíduos tenham internalizado as normas de conduta necessárias para o crescimento econômico cada vez maior.

A grande obra da sociedade industrial foi o sujeito produtivo, isto é, o ser humano do cálculo, que por ser governável e governado pelas sensações, objetiva a maximização dos prazeres e das dores. É o também chamado de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou “neossujeito” - aquele que é orientado pela realização pessoal, pela busca de ser “bem-sucedido” (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse é aquele sujeito que tem o desejo de ser um “colaborador” da empresa, que está sempre atento a toda e qualquer oportunidade de ascender no trabalho, cuja realização pessoal passa pela otimização de seu desempenho individual e, conseqüentemente, pelo sucesso da empresa.

O funcionamento do indivíduo é regido por uma governamentalidade empresarial. Para obter sucesso nessa “cultura da empresa”, sendo obrigado a trabalhar como se ele próprio fosse uma empresa, em constante necessidade de aumentar sua produção para obter maiores recompensas. Han (2018, p. 11) argumenta nesse sentido, afirmando que “[...]o sujeito neoliberal como empreendedor de si mesmo é incapaz de se relacionar livre de qualquer propósito”, pois sempre haverá em mente uma maneira de se beneficiar.

3 A MERCANTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

A onda neoliberal tem ganhado força pelo mundo inteiro e tem se fortalecido principalmente em países com maior instabilidade econômica e política. Dentro os vários focos de ataques, a Educação é considerada um setor estratégico para a consolidação desse modelo de governar, devido não somente à possibilidade de monetização desse vultoso mercado, mas também por conta de a Educação estar diretamente ligada ao projeto político de um país. Freire (2016, p. 86) fala sobre como funciona a mentalidade capitalista quando se depara com uma nova possibilidade de acumular capital: “Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal”.

O que ocorre é que os governantes adeptos dessa racionalidade capitalista fazem com que o Estado se afaste ou se enfraqueça no oferecimento do Direito garantido constitucionalmente e indicam o setor privado como o mais competente para assumir essa responsabilidade.

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário (SANTOS, 2005, p. 141).

Segundo Santos (2005), o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da educação superior são as duas faces da mesma moeda. Ambos

fazem parte de um projeto global de política universitária e educacional voltado para o enfraquecimento do bem público da universidade e, conseqüentemente, para a transformação desse espaço em um vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Dessa maneira, ocorre a mercadorização da universidade, isto é, a sua classificação, administração e gerenciamento de acordo com o modelo do mercado.

Essa pressão comercial por parâmetros objetivos e produtivistas desvirtua a universidade de seus objetivos emancipatórios uma vez que a distancia de suas preocupações humanitárias e culturais. A universidade fica refém da lógica empresarial e passa a se organizar segundo critérios alheios à sua natureza, com uma preocupação quase obsessiva pela formação do profissional competente (COELHO, 2016). Assim, a finalidade da Educação vincula-se a um ensino técnico, à formação de um trabalhador apenas adequado às exigências do mercado de trabalho. Conforme Coelho (2016, p. 93), o próprio entendimento de inteligente e culto é transformado para ser aquele que “[...]conhece como funciona o mundo das coisas e dos homens e como é possível tirar proveito disso”.

Por sua vez, Charlot (2013) destaca que é criada uma exigência por profissionais cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos. Han (2018) também fala da necessidade de trabalhadores maleáveis, com múltiplas habilidades para melhor suprir as demandas comerciais. Não há espaço para trabalhadores daquele modelo antigo, engessado, em que a pessoa fica apenas seguindo ordens. No século XXI, há a necessidade de mais autonomia e criatividade individuais, que são incentivadas pela concorrência interna dentro das empresas. O eventual insucesso de um trabalhador ocorre porque ele não se esforçou suficiente para conseguir seus objetivos e nunca é visto como o desdobramento natural de um sistema que é nutrido pela desigualdade.

Muitos professores e intelectuais abraçaram esse modo de pensar e levaram-no para os ambientes universitários, onde propagam ideias supostamente críticas, mas com o fundo reacionário neoliberal. Coelho (2016, p. 93) afirma que “Essas ideias e práticas dominantes desqualificam a teoria e negam a universidade como *instituição*, ao reduzi-la a *organização*”, isto é, tornam a universidade um ambiente distante da busca pelo aperfeiçoamento dos seres humanos a partir da reflexão sobre os problemas que afligem a humanidade e a aproximam de um espaço voltado para a geração de mão de obra qualificada desintelectualizada, pronta para servir estritamente à lógica mercadológica.

4 A FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO DO SUJEITO “PRODUTIVO”

É sabido que a escolha do conteúdo programático é uma das partes mais importante para a promoção de uma Educação emancipadora. Através do currículo é possível desenvolver habilidades e técnicas necessárias para a formação de um profissional reflexivo, com capacidade crítica para ler um texto e para ler o mundo. Fato que confirma a urgência por reconhecer a relevância do ato de escolha de conteúdos curriculares, principalmente a inclusão de atividades de Educação Popular em ambientes escolares e universitários.

Nesse sentido, essa tarefa quando se pretende emancipatória não cabe somente aos anseios do professor e da coordenação pedagógica, mas deve ser desempenhada com forte participação dos estudantes e da comunidade em geral. Segundo a concepção de Freire (2016, p. 142):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

O filósofo brasileiro continua seu raciocínio afirmando que “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2016, p. 146). Dessa maneira, é notável que a concepção de Educação emancipadora de Paulo Freire requer uma atenção especial para a escolha do conteúdo programático, que não pode ser uma imposição dos educadores, mas deve ser uma construção coletiva de educandos e educadores a partir da realidade de seus educandos. Para Freire, a Educação emancipadora possui uma posição política bem clara: ao lado do povo e de suas aspirações negadas há mais de quinhentos anos (FREIRE, 2018).

Por sua vez, Corbiniano (2016) ressalta a importância da escolha dos componentes curriculares na cultura escolar preocupada com o desempenho do sujeito da sociedade e com a manutenção das relações de poder. Conforme a autora, “Restrita a este universo, a escola acaba por dedicar a maior parte do seu domínio intelectual às lutas que travam entre a atividade pedagógica e os interesses sócio-ideológicos, cujos resultados, quase sempre, põem a primeira a serviço desses últimos (CORBINIANO, 2016, p. 205). Assim como Freire, Corbiniano (2016) também chama a atenção dos leitores para o aspecto

político da escolha dos conteúdos, destacando que essa tarefa tem muito mais a ver com os interesses alheios ao ambiente escolar ou universitário do que com seus objetivos emancipatórios. A autora conclui afirmando que a construção de uma educação que conteste as estruturas de poder necessita que professores e estudantes possam se situar no terreno da crítica, ou seja, somente uma educação emancipadora pode contestar as estruturas de poder da sociedade.

Ocorre que, com a invasão neoliberal no campo educacional, o currículo tem sofrido com os ataques dos interesses empresariais. O caminho de diálogo entre as áreas do conhecimento cede lugar para uma estrutura notadamente voltada para a formação do *profissional competente* de acordo com as exigências mercadológicas. Há então a fragmentação do currículo.

Na contramão dessa formação, temos presenciado renovados acréscimos de disciplinas de horas de aula que tendem a fragmentar os currículos e a privilegiar o aprender a fazer, o preparo para o trabalho, o atendimento das necessidades e interesses das empresas, além de diminuir o tempo de estudo pessoal dos alunos e de negar a temporalidade própria do trabalho acadêmico de ensinar, compreender e aprender. Esses descaminhos estreitam e limitam os horizontes da formação ao comprometer a leitura e o estudo atento dos textos; ao dificultar, ou inviabilizar, o trabalho de alunos e professores, a compreensão dos conceitos, argumentos e teorias, bem como o aflorar e a constituição do pensamento e da crítica (COELHO, 2016, p. 95).

Essa simplificação do conhecimento banaliza a vida, a morte, a guerra, a sexualidade, o mal, o saber, o ensinar, o aprender e a formação. Faz com que os debates de sala de aula tornem-se “rasos”, sem qualquer aprofundamento teórico, crítico ou reflexivo porque o grande escopo da universidade é oferecer um especialista técnico em algum assunto específico.

Por outro lado, Young (2011) defende um argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Segundo o autor,

[...] se vamos dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual. Além disso, eu argumentaria que essa é a opção “radical” – não, como afirmam alguns, a opção conservadora – desde que saibamos claramente o que significa, para nós, conhecimento (YOUNG, 2011, p. 610).

É necessário analisar com cuidado a proposta de Young (2011). A mudança da centralidade da questão educacional do aprendiz para o currículo pode representar, apesar das ressalvas do autor, uma posição mais conservadora de ensino. A criação de um currículo universalista para todos os perfis de estudante pode não significar uma melhora da aprendizagem porque eles remetem a realidades totalmente diferentes. Young (2011) procura adequar seus pensamentos a uma corrente social e histórica, mas, ainda assim, parece distante da perspectiva emancipadora de Paulo Freire (2016). O currículo deve ser construído com muita cautela pelos profissionais da área da Educação para envolver os problemas sócio-históricos que fazem parte da vida dos estudantes. Não pode representar unicamente as aspirações políticas de um grupo de professores e governantes.

5 O MÉTODO DOS PROFESSORES: ENTRE O PROFISSIONAL TÉCNICO E O INTELLECTUAL CRÍTICO

A educação no modelo neoliberal tem reflexos marcantes nas metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula. Corbiniano (2016) destaca que os professores são apegados aos métodos arraigados e prestigiados pela chancela da facilidade, que estão no cotidiano e de acordo com os interesses sociais e econômicos vigentes. É muito mais confortável manter a postura dos colegas que trabalham há bastante tempo com as mesmas escolhas pedagógicas do que propor uma dinâmica inovadora, em que estudantes e professores possam refletir criticamente sobre os problemas da sociedade e da natureza.

Longe disso, opta-se pela criação de um distanciamento entre o discurso do professor e do aluno, pela criação de uma superioridade da figura docente, que é detentora do saber especializado. Não é fomentada a construção de um espaço seguro para o debate de ideias; em vez disso, a regra é o duelo onde cabe ao professor subjugar o estudante, com todo o seu poder gerado pelo conhecimento acumulado. A ideia parece ser vencer o adversário com artifícios retóricos, belos discursos, gestos, tonalidade de voz e outros aspectos afetivos de fala (COELHO, 2016).

Na discussão proposta neste artigo é interessante destacar as três concepções distintas que Contreras (2012) propõe para trabalhar o problema da autonomia dos professores: profissional técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, apresentadas a continuação.

a) O professor como profissional técnico

Este é o modelo dominante entre os profissionais da Educação. “A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução

instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2012, p. 101). Ou seja, essa concepção supõe que a prática profissional no âmbito social deve se conduzir como uma engenharia. Os professores tornam-se meros operários trabalhando de acordo com os comandos que lhe são dados por seus superiores. Não há espaço para reflexão sobre as finalidades dos conhecimentos que estão sendo trabalhados, somente há uma função prática a se desempenhar.

Assim, os docentes voltam-se para a aplicação das técnicas e não para a sua elaboração e acabam assumindo uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade. É criada uma clara separação entre o pesquisador, que pensa na prática educativa e constrói uma metodologia de ensino, e o professor, que fica apenas responsável pela execução das ideias do pesquisador.

O profissional técnico filia-se a uma concepção produtiva do ensino, que vê a necessidade de resultados objetivos da educação, como uma grande preocupação com as notas finais dos estudantes e não com o saber em si (CHARLOT, 2013). Ele também não se preocupa com uma visão global, mas apenas com as categorias de conhecimento especializado que possui. E, com isso, sua postura é de imposição e superioridade, a ponto de possuir a segurança do inquestionável e se apresentar como um *expert* infalível.

b) O docente como profissional reflexivo

Essa concepção, por sua vez, distancia-se da mecanicidade do profissional técnico e trata da utilização da reflexão na prática educacional. Contreras (2012) fundamenta suas ideias nos autores Shön e Stenhouse. Shön vai falar sobre o “conhecimento na ação” e da “reflexão na ação”, que basicamente significa que o docente exerce essa tarefa reflexiva ao mesmo tempo em que está atuando em sala de aula. Há assim a ruptura com a separação entre pesquisador e professor ou entre pesquisa e prática.

Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas “artística”. Deste modo, o conhecimento prático, tácito, é considerado como conhecimento inteligente, embora não tenha formato lógico-proposicional e nem sequer seja sempre expresso. A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas (análise de dados, regras de inferência, comprovação de hipóteses etc.) (CONTRERAS, 2012, p. 126).

A prática constitui-se, desse modo, em um processo que se abre não só para resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais

devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas. Os docentes são como artistas que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente. Para tanto, os processos para se chegar aos objetivos almejados são mais demorados do que na perspectiva técnica, e distantes da concepção produtivista.

c) O Intelectual crítico

A base dessa concepção está na crítica do termo “reflexão”. Segundo Contreras (2012), houve um grande esvaziamento do significado do termo a partir de sua generalização no âmbito acadêmico. Dessa forma, o ato reflexivo perde bastante de seu sentido emancipatório diante da situação problema da sala de aula. Por outro lado, conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual significa “[...]desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino” (CONTRERAS, 2012, p. 174-175).

A figura do professor então deixa de ser aquela inabalável para ser como uma *autoridade emancipadora*, ligada às ideias de liberdade, igualdade e democracia, e compromissada não com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente. E, para isso, faz-se necessária a criação de esferas democráticas e o envolvimento comunitário.

Apesar de Contreras (2012, p. 100) admitir que essas três concepções são insuficientes quando não “claramente equivocadas”, elas exemplificam o que este texto quer analisar acerca da influência do neoliberalismo na metodologia dos professores.

Em seguida, será apresentada a discussão sobre a atuação do professor na promoção de uma educação emancipadora a partir da necessidade de superação de estereótipos.

6 O PAPEL DOCENTE NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Uma proposta educacional emancipadora primeiramente precisa reconhecer o professor nem como herói, nem como vítima, mas como um trabalhador da contradição (CHARLOT, 2013). O professor muitas vezes é um dos responsáveis pelo domínio dos anseios neoliberais no âmbito educacional, porém, ao mesmo tempo ele representa uma das categorias que mais formula a resistência na luta contra a dominação do mercado na

Educação e em diversas outras áreas. Precisa ser visto dentro de suas contradições. Conforme Coelho (2016, p. 92):

Apesar das transformações que ao longo da história vêm se impondo à universidade na tentativa de mudar seus rumos e sua prática social, aproximando-a das empresas, do chamado mercado, dos interesses dos donos do dinheiro e do poder, especialmente entre os professores e os estudantes há grupos que contestam e lutam contra o que, para outros, parece fato ou fatalidade que se aproxima. Ao ignorarem o que, desde o início, é constitutivo da universidade como *instituição*, ou seja, sua relação intrínseca com a sociedade, a cultura e a humanidade, seu sentido, razão de ser e identidade, esses outros só conseguem vê-la como uma empresa, organização comercial ou financeira, quartel ou repartição pública; grupo de professores, alunos e funcionários ou lugar onde se trabalha ou se estuda.

De outro modo, o professor não pode chamar para si o protagonismo da promoção de uma educação emancipadora, porque essa é uma tarefa impossível, afinal, ninguém tem o poder de libertar as pessoas - as pessoas se libertam em comunhão. A busca por uma educação emancipadora não pode ocorrer de maneira a enxergar os estudantes como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, ou como vasilhas destinadas a serem preenchidas pelo conhecimento especializado depositado pelos professores profissionais técnicos (FREIRE, 2016).

A libertação de ambos os sujeitos da prática educativa é somente vislumbrada por meio da superação da contradição entre educador e educandos e da problematização de suas experiências. Educador e educando precisam se ver como sujeitos de um mesmo processo: ambos enquanto seres “a caminho”, em construção, inacabados, conscientes do que são e na procura por *serem mais*. Em vez de recipientes dóceis de depósitos, os estudantes precisam ser investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Nesse sentido, Corbiniano (2016, p. 206) entende que a realização epistemológica do trabalho pedagógico deve ser “[...]formar a racionalidade dos jovens espíritos para ganharem autonomia, vigor, cultivar a capacidade de realizar as necessidades intercambiantes do pensamento, conceituar de modo a recriar o objeto estudado”. Para isso, precisam de atenção individualizada no processo de aprendizagem para poder construir sua própria identidade enquanto *ser-no-mundo*. Nesse processo, Luckesi (2013, p. 41) ressalta a importância da receptividade, do acolhimento e da criação de um espaço afetivo:

O educador, então, por si, será aquele que oferece condições que potencializam o processo de autodesenvolvimento do educando. O educador cria o espaço da

receptividade viva para o alunado, oferecendo-lhe condições para que se sinta num espaço seguro, sem ameaças, julgamentos ou desqualificações, tendo em vista, através de atos e de atividades educativas aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se. Nesse contexto, o educando aprende e, por aprender, se desenvolve.

Em complemento a análise do autor, Soares (2015, p. 18) afirma que “os estudantes, futuros profissionais, precisam não só construir conhecimento, mas desenvolver competências, atitudes, valores e sabedoria”.

Desta feita, entende-se que a promoção de uma educação emancipadora exige uma participação ativa de professores e estudantes para que ambos problematizem suas existências no mundo em busca de uma humanização. A formação dos futuros profissionais não pode ser pautada pelo produtivismo ou pelas exigências do mercado. Pelo contrário, deve estar de acordo com a cultura e os horizontes de transformação social em prol da humanização das relações sociais.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contramão. In: DÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2 Ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 15-36.

COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Márcia Magalhães. (Orgs.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 87-107.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CORBINIANO, Simone A. Martins. Conhecimento escolar e valores epistemológicos contemporâneos. In: COELHO, Ildeu Moreira.; FURTADO, Márcia Magalhães. (Orgs.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 201-216.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In: DÁVILA, Cristina Maria. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2 Ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 37-47.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 137-202.

SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa; MIRANDA, Dayse Lago de. **Problematização e produção criativa: ressignificando o ensino e a aprendizagem na universidade**. Salvador: EDUNEB, 2015.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista brasileira de Educação**. V. 16 n. 48, set-dez. 2011. p. 609-623.