



FACULDADE DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

**REINVENTANDO CAMINHOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
OFÍCIO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

SANDRA LUZIA LEITE AMORIM

INHUMAS-GO

2024

SANDRA LUZIA LEITE AMORIM

**REINVENTANDO CAMINHOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
OFÍCIO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Faculdade de Inhumas (FacMais), como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

INHUMAS-GO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais

A524r

AMORIM, Sandra Luzia Leite
REINVENTANDO CAMINHOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
DO OFÍCIO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.
Sandra Luzia Leite Amorim. – Inhumas: FacMais, 2024.

157 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho.”.

1. Neoliberalismo; 2. Ofício do professor; 3. Reinvenção. I. Título.

CDU: 37

SANDRA LUZIA LEITE AMORIM

**REINVENTANDO CAMINHOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
OFÍCIO DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Inhumas (PPGE/FacMais), aprovada em 24 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho
Presidente da Banca
Centro Universitário Mais

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais

Profa. Dra. Clarice Pimentel Paulon
Membro Convidado Externo
Universidade Estadual Paulista

Dedico este trabalho a todos os professores que contribuíram e contribuem com a construção de uma educação emancipatória e igualitária no dia a dia de seu ofício, principalmente ao meu tio, professor Edgar dos Santos, advogado aposentado da União, exemplo de estudo, luta e conquista.

Com carinho especial, dedico a todos os professores que me possibilitaram percorrer caminhos rumo ao conhecimento, principalmente a Orlendina Borges (minha mãe e minha primeira professora), à professora Luíza Camilo (minha madrinha e minha professora da 4ª série), à professora Marilene Adorno (minha catequista e professora de Ciências), ambas exemplos de acolhimento, vocação, amor e responsabilidade pedagógica e estiveram sempre presentes na minha formação. À professora Dra. Raquel pela sua beleza acadêmica e pelo seu amor à profissão. Ao professor Dr. Ronaldo, meu brilhante orientador intelectual, presente nas dúvidas e instigador da pesquisa e da reflexão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a Deus, fonte inesgotável de sabedoria e força, por guiar meus passos e iluminar meu caminho ao longo desta jornada acadêmica. A Maria (Nossa Senhora das Graças) por interceder sempre por mim. Expresso minha gratidão profunda pela vida, pela saúde e por todas as bênçãos e graças concedidas, permitindo-me alcançar este momento significativo.

À minha amada família: meu pai Leny pelo exemplo de honestidade e responsabilidade; à minha mãe Orlendina pelo exemplo de amor, fé e luta por uma comunidade melhor; ao meu esposo Pedro Carlos pelo apoio, pelo carinho, pela paciência e pela compreensão; aos meus filhos Denise e Denis e aos meus netos Clara, José, Pedro Antônio e Cecília, minha força e alegria. Aos meus irmãos Sônia e Antônio, Paulo, Aparecida e Edim, Alcione, Luis Antônio e Marcos Maranhão; ao genro Adelandro e à nora Rafaela pelo incentivo, pela colaboração e pela compreensão nos momentos ausentes; a todos meus sobrinhos e sobrinhas, em especial Diego, Edson e Cristiely, Marcos e Mikely, Kamila e Felipe, Isa Caruline; aos cunhados e concunhadas, especialmente Iraídes e Francisco e Simone e Valdivino. Enfim, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio inabalável e pelo incentivo constante de todos. Cada conquista que alcancei é também fruto do incentivo que vocês generosamente dispensaram ao meu crescimento na educação. Vocês são meu alicerce e minha força.

Aos professores, e principalmente ao professor Ronaldo Manzi, expresso minha sincera gratidão por compartilharem seus conhecimentos, desafiarem meu intelecto e orientarem meu desenvolvimento acadêmico. Suas lições transcenderam os limites da sala de aula, moldando não apenas meu entendimento, mas também minha visão de mundo. Agradeço pela paciência, pela dedicação e pelo comprometimento em promover meu aprendizado.

Aos queridos colegas de jornada, em especial as professoras Rita de Cássia e Sandra Soares, e ao professor João Paulo, agradeço a todos pelas trocas de experiências, pela colaboração em projetos e pelo apoio mútuo nos desafios acadêmicos. Juntos, enfrentamos obstáculos, celebramos conquistas e construímos memórias preciosas que levarei para toda a vida. A amizade e camaradagem compartilhadas tornaram esta trajetória ainda mais enriquecedora.

Aos membros da banca examinadora, professora Dra. Raquel Freitas e professora Dra. Clarice Paulon, por aceitarem o convite e por enriquecerem esta pesquisa com suas contribuições.

Que este agradecimento ecoe como um tributo àqueles que, de maneiras diversas, contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

“Professor, sois o sal da terra e a luz do mundo. Sem vós tudo seria baço e a terra escura... A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina...” (Cora Coralina)

“Ah... se um dia governantes prestassem mais atenção nos verdadeiros heróis que constroem a nação. Ah... se fizessem justiça sem corpo mole ou preguiça, lhe dando o real valor, eu daria um grande grito. Tenho fé e acredito na força do professor. Porém não sinta vergonha, não se sinta derrotado, se o nosso país vai mal, você não é o culpado. Nas potências mundiais são sempre heróis nacionais e por aqui sem valor, mesmo triste e muito aflito, tenho fé e acredito na força do professor...” (Bráulio Bessa)

RESUMO

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos. O tema proposto é o ofício do professor no contexto neoliberal. O argumento central é que há uma necessidade de reinventar o ofício do professor diante da complexidade da educação moldada pela lógica neoliberal e pelos seus impactos na profissão docente. A pesquisa foi realizada por uma abordagem qualitativa, tendo em conta uma pesquisa bibliográfica interpretativa sobre o tema proposto. Para sustentar tal argumento, desenvolvemos três capítulos. O primeiro discute os conceitos de neoliberalismo, formação docente, poder e desigualdades sociais, apoiando-se em estudiosos como Larrosa, Rechia, Bourdieu, Passeron, Charlot, Laval, Libâneo, Freitas, Nóvoa, Saviani e Manzi. O segundo capítulo investiga o impacto do modelo empresarial na educação, no ofício do professor, nas condições de trabalho e na desvalorização profissional, com base em Dardot, Laval, Chauí, Goergen, Freitas, Libâneo, Shiroma, Evangelista entre outros. No terceiro capítulo, discutimos a necessidade de reinventar o ofício do professor, propondo a escola como um espaço de formação, de tempo livre (*skholé*), sendo o ofício do professor pautado na vocação, fé, amor e responsabilidade. Esse capítulo se fundamenta nas reflexões de Masschelein, Simons, Larrosa, Ferreira, Gandolfi, Manzi entre outros. Com tais argumentos, chegamos à conclusão de que reinventar o ofício do professor é uma necessidade urgente para preservar a essência dessa profissão. Essa reinvenção demanda também ações coletivas, como valorização política, investimentos funcionais na educação e garantia de condições de trabalho dignas para os professores, além de outros mecanismos. Trata-se de um processo desafiador como sugerem Larrosa, Masschelein e Simons, pois exige compromisso, cuidado e amor à formação humana, à sociedade e ao mundo.

Palavras-chave: Ofício do professor. Neoliberalismo. Skholé-Tempo Livre. Responsabilidade pedagógica. Bem comum.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Graduate Program in Education, Academic Master's Degree at Centro Universitário Mais, within the research line Education, Culture, Theory, and Pedagogical Processes. The proposed theme is the teaching profession in the neoliberal context. The central argument is that there is a need to reinvent the teaching profession in face of the complexity of education shaped by neoliberal logic and its impacts on the teaching profession. The research was conducted using a qualitative approach, taking into account an interpretive bibliographic review on the proposed theme. To support this argument, we developed three chapters. The first discusses the concepts of neoliberalism, teacher education, power, and social inequalities, drawing on researchers such as Larrosa, Rechia, Bourdieu, Passeron, Charlot, Laval, Libâneo, Freitas, Nóvoa, Saviani and Manzi. The second chapter investigates the impact of the business model on education, the teaching profession, working conditions, and professional devaluation, based on Dardot, Laval, Chaui, Goergen, Freitas, Libâneo, Shiroma, Evangelista, among others. In the third chapter, we discuss the need to reinvent the teaching profession, proposing the school as a space for formation, free time (*skholé*), with the teaching profession being guided by vocation, faith, love, and responsibility. This chapter is based on the reflections of Masschelein, Simons, Larrosa, Ferreira, Gandolfi, Manzi, among others. With these arguments, we conclude that reinventing the teaching profession is an urgent necessity to preserve the essence of this profession. This reinvention also requires collective actions, such as political valorization, functional investments in education, and ensuring dignified working conditions for teachers, among other mechanisms. It is a challenging process, as suggested by Larrosa, Masschelein, and Simons, as it requires commitment, care, and love for human formation, society, and the world

Keywords: Teacher's profession. Neoliberalism. *Skholé*-Free Time. Pedagogical Responsibility. Common Good.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Ensino a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O OFÍCIO DO PROFESSOR: RELAÇÃO DE PODER E SUAS IMPLICAÇÕES NAS DESIGUALDADES SOCIAIS.	21
1.1 O ofício do professor, as finalidades educativas e a formação profissional no contexto neoliberal.....	22
1.2 Na teia das desigualdades sociais: impactos profundos no ofício do professor	32
1.3 Construir pontes ou perpetuar barreiras? O dilema do ofício do professor na sociedade desigual.....	41
1.4 Contexto neoliberal: a saga do ofício do professor	49
2 O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO OFÍCIO DO PROFESSOR	62
2.1 Neoliberalismo: uma mutação na instituição escolar e no ofício do professor	68
2.2 A mercantilização da educação e o ofício do professor.....	82
2.3 Privatização na educação: impactos negativos no ofício do professor	87
3 REINVENTAR O OFÍCIO DO PROFESSOR: QUAL O MELHOR CAMINHO PARA A SOBREVIVÊNCIA?	96
3.1 O ofício do professor: experiências que transformam e despertam com Jorge Larrosa	100
3.2 Caminhos sem amarras: a escola como tempo livre	121
3.3 O ofício do professor amateu: a chave para a responsabilidade pedagógica.....	133
4 CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o ofício do professor nasce das belas memórias presentes na minha infância ao vivenciar o contexto da sala de aula corriqueira e simplória na fazenda Roncador – escola rural onde minha mãe, ao trazer consigo a arte de ensinar, me oportunizou ter contato com as primeiras letras. Aos quatro anos pude aprender a ler – processo pelo qual tenho vagas lembranças de uma escola de pau a pique, com bancos de tábua, um pote de barro de água, cheia de crianças com os pés sujos de barro e um quadro negro com escritas delineadas feitas pela professora, minha mãe. São momentos únicos que ficaram em tempos distantes, com o gosto de saudade. Nesse contexto, em meio às dificuldades, percebia a alegria no rosto de minha mãe ao ensinar àquelas crianças. O meu primeiro despertar para o que havia de belo nessa profissão? O que trazia tanta alegria para minha mãe?

No decorrer da minha vida, tive poucas oportunidades de continuar os estudos sem interrupção, tendo de pular etapas de ensino devido às várias mudanças de minha família para outras cidades e outro estado à procura de crescimento econômico. No meu período escolar, embora tivesse sido interrompido por várias vezes, busquei outras formas de prosseguir os estudos fazendo supletivo de primeiro e segundo graus por motivos que foram além das mudanças de meus pais, pois aos 16 anos me casei, tornei-me mãe e continuei a morar na fazenda, o que dificultou ir à escola de forma presencial. Em seguida, ingressei no curso de Pedagogia, o que fez florescer em mim o desejo de ser professora. Mas, ao ampliar os conhecimentos sobre essa profissão, percebi que aquela alegria estampada no rosto de minha mãe estava cada vez mais desaparecendo nos rostos dos professores com quem tive contato na minha formação.

Tornei-me professora em 2003, com contrato temporário na Escola Municipal Paraíso, no programa Alfabetização Solidária; logo após trabalhei por 2 (dois) anos consecutivos como professora de alfabetização da primeira fase do Ensino Fundamental na Escola Municipal Pacífico Gomes de Oliveira, no povoado Mirandópolis. No ano de 2004, ano Eleitoral Municipal, fui dispensada do trabalho, mas no ano seguinte fui convidada a trabalhar como professora temporária no Ensino Superior, na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Sanclerlândia, no curso de Licenciatura em Informática. Em 2010, passei no concurso do estado de Goiás (SEDUC – Secretaria Estadual de Educação) para professora e assumi uma vaga de professora na Escola Estadual Ilídia Maria Perillo Caiado em tempo integral na cidade de Mossâmedes, escola de primeira fase do Ensino Fundamental. Nessa escola trabalhei como coordenadora pedagógica e diretora e

percebi que os professores não eram mais os mesmos, sempre chateados, tristes e angustiados. Esse sentimento se dava a partir das reformas educativas que afetavam o trabalho escolar. Era uma transformação advinda de um contexto neoliberal, mercantil, de altas pressões por resultados mensuráveis nas avaliações e algo que se tornava cada dia mais perceptível e afetava todo o ambiente escolar.

Isso era resultado também da

[...] consolidação de reformas educativas, já delineadas por volta dos anos 1980 com o neoliberalismo, voltadas para estes pontos: educação de resultados imediatos, objetivos da escola expressos em metas quantificáveis, adequação dos currículos a essas metas, exigência de prestação de contas por parte das escolas, diferenciação entre as escolas e trabalho mais instrumental por parte dos professores (Libâneo, 2017, p. 7).

Essa mudança também era notada no planejamento das aulas; eu percebia que a falta de motivação era um grande desafio para os professores: excessiva carga horária, salário baixo, falta de tempo para planejar uma boa aula, pois tinha também de dedicar o seu tempo à família, falta de materiais didáticos adequados para executar as aulas; ademais, tinha-se de criar os próprios materiais pedagógicos para melhorar as aulas, o que requeria mais tempo. Enfim, tudo se tornava desafiador nesse contexto. Percebia que esse ofício estava perdendo o encanto e sempre me indagava sobre como atuar de forma mais gratificante e menos cansativa e com bons resultados. A culpa era minha como professora de não conseguir atingir a meta de aprendizagem da escola? E ainda: o que eu como professora e meus colegas tínhamos de fazer para melhorar os resultados nas avaliações? Situações angustiantes que vivenciávamos no contexto escolar e não sabíamos como amenizar.

Trabalhei como professora por 3 (três) anos e em 2013 passei a atuar como coordenadora pedagógica nessa mesma escola. No decorrer do ano letivo, presenciava as cobranças excessivas feitas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC), tais como avaliações do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outras cobranças. Tudo deveria ser trabalhado em tempo hábil e da forma que se propunha por essa Secretaria. O trabalho dos professores se tornava cansativo, estressante, além da perda de sua autonomia e do tempo para dedicar ao planejamento criativo e para dedicar às atividades extraclasse. E, no meu trabalho como coordenadora, eu era responsável por cobrar os resultados aos professores, ao mesmo tempo que vivenciava juntamente com eles o desafio de alcançar as metas traçadas pelo nosso estado.

De 2015 a 2020, assumi a direção dessa mesma escola estadual. Durante a minha gestão, presenciei vários desafios no ofício do professor no decorrer desses anos. Ao focar na prática pedagógica, eram perceptíveis os impasses ocorridos: a escola era de tempo integral, trazia uma proposta pedagógica que era incompatível com a realidade local, faltavam infraestrutura e materiais pedagógicos, salários inadequados para os professores, falta de valorização profissional, cobrança excessiva por resultados nas avaliações internas e externas, falta de tempo livre para formação e tantos outros empecilhos no ofício do professor.

Ao refletir sobre essa realidade, percebi que o ofício do professor estava cada vez mais distante daquela realidade vivenciada na minha infância. E, ao ingressar no Mestrado em Educação, me deparei com teorias importantes que me possibilitaram o início dos questionamentos sobre o neoliberalismo na educação. Dessa maneira, as orientações realizadas pelo professor Ronaldo Manzi colaboraram de forma mais clara e específica com a pesquisa a partir da problemática: quais os desafios vivenciados pelo ofício do professor na escola contemporânea no contexto neoliberal? Por que ele está deixando de ser uma profissão contagiante e formadora? A escola se tornou um espaço de disseminação do projeto neoliberal? Como esses fatores influenciam o dia a dia do professor? E o professor contribui com esse projeto de perpetuação das desigualdades sociais ou atua em seu combate? E ainda: quais os possíveis caminhos para amenizar esses desafios? Seria possível a reinvenção do ofício do professor? Assim, a presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa realizada no curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro Universitário Mais (UNIMAIS), Inhumas, Goiás, realizada no período de agosto de 2022 a julho de 2024.

Observa-se que a escola tem sido diretamente afetada por uma série de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciam diretamente o processo educacional, principalmente com o avanço da globalização e da economia neoliberal. A ideia de que a escola deve ser realizada com base em modelos empresariais tem ganhado espaço nas políticas educacionais de diversos países, como também no Brasil. Percebe-se que esse modelo de educação gerencial possibilita criar barreiras de relacionamento entre professores e alunos, o que os desmotivam a aprender e ensinar e compromete a capacidade de promover uma educação para o bem comum. Nota-se ainda que os professores, com grandes desafios e com tamanha responsabilidade, se apoiam em métodos tradicionais, aos quais Freire (2003) dá o nome de educação “bancária”: o educador é o sujeito e os educandos recebem o conteúdo, o memorizam e o repetem. Trata-se da pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe

como prática da dominação centrada na informação.

Nesse âmbito da educação bancária, verifica-se que as escolas e os profissionais da educação necessitam repensar as amplas possibilidades de vivências na escola. E isso requer maior atenção no processo de ensino e aprendizagem se ele for voltado para uma consciência crítica e para a construção de um sujeito ativo capaz de intervir na realidade quando necessário. Conforme afirma Libâneo (1998), a escola que sonhamos deve assegurar a formação cultural e científica e formar cidadãos participantes na vida social contemporânea:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções - às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (Libâneo, 1998, p. 7).

Nesse contexto, percebe-se que o que parece ideal é ofuscado pela realidade neoliberal vivenciada nas escolas públicas. As dificuldades que enfrentam os professores na prática pedagógica, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, geraram danos irreversíveis na construção do conhecimento dos alunos. Assim, necessita-se repensar questões concretas no ofício do professor: a falta de formação adequada, a desvalorização profissional com baixos salários (o que os faz sofrer com o excesso de carga horária), as condições precárias de trabalho (com infraestrutura e recursos pedagógicos insuficientes), a falta de perspectiva na progressão da carreira (com a perda dos direitos adquiridos) e tantos outros problemas que aumentam os desafios e trazem vários transtornos para o professor – que se sente incapaz, cansado e desacreditado.

Na realidade escolar, a indisciplina dos alunos gerada pela falta de desejo de aprender, os conteúdos descontextualizados, a não consideração da cultura do aluno, a falta de vínculo afetivo entre aluno e professor, a falta de perspectiva futura de emprego após o término dos estudos, entre outros fatores, têm sido uma mola propulsora para o fracasso escolar, como atesta Souza:

Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor (Souza, 2011, p. 3).

Diante de tantos desafios, verificou-se o quanto é difícil para os profissionais da educação estarem no espaço escolar. São muitas as demonstrações de recusa. A escola não faz parte dos planos dos alunos, dos professores e nem dos demais membros dessa instituição. Verificou-se também que os professores, ao se depararem com os alunos “ditos” problema (indisciplinados, desmotivados, marginalizados, entre outros adjetivos), sentem medo e insegurança por não conseguirem resolver tal situação. Eles buscam auxílio nos coordenadores de turno, nos coordenadores pedagógicos, nos diretores e ainda nos pais dos alunos, nos psicólogos e outros profissionais.

Nessa dimensão, esta pesquisa tece reflexões acerca da necessidade de reinvenção do ofício do professor na escola contemporânea. Não se buscam aqui soluções para os problemas existentes no ofício do professor, mas se tornam acessíveis momentos de diálogo-reflexão-ação, parafraseando Freire (1980, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Por isso, a relação entre a escola e a lógica empresarial é um tema cada vez mais presente nas discussões e pesquisas sobre educação. Conforme apresentado por Laval (2004), a tendência atual de mercantilização da educação, que prioriza a eficiência, a produtividade e a competição, tem gerado questionamentos sobre o papel da escola e sua natureza pública. Nesse sentido, tornou-se urgente refletir sobre os impactos dessa lógica empresarial na educação com foco no ofício do professor e ainda buscar caminhos para sua reinvenção, ou seja, diminuir esses desafios. Afinal, a escola não é uma empresa, e a educação não pode ser reduzida a uma mercadoria, como defenderemos. Além disso, é necessário considerar as possíveis consequências dessa abordagem para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Nesse contexto, esta pesquisa justifica-se pela importância de a educação ser essencial para o desenvolvimento social e humano, e a escola e o professor serem peças fundamentais nesse processo. Por isso a necessidade de buscar refletir sobre como superar os desafios impostos pelo neoliberalismo no dia a dia na escola e no ofício do professor. Nesse sentido, meu propósito é argumentar em defesa do professor e propor reflexões acerca da ideia de que a escola é um bem público, um espaço em que o professor atua na formação de agentes transformadores e participativos na sociedade.

Na perspectiva de encaminhar a metodologia, prevaleceu na investigação a abordagem qualitativa e utilizou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento. Transcorreram anotações descritivas e reflexivas sobre o ofício do professor no contexto neoliberal e foram adotadas algumas estratégias, como a comparação e revisão dos dados, além do uso de um caderno reflexivo, que permitiu registrar esse processo. Buscou-se na pesquisa se fundamentar nos estudos teóricos da Sociologia, da Filosofia e da Educação a partir dos autores base: Christian Laval, Pierre Bourdieu, Libâneo e Freitas, Jan Massechelein e Maarten Simons, e Jorge Larrosa, e outros que contribuíram com o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, como será apresentado de forma mais detalhada nos capítulos a seguir. Ou seja, a pesquisa é interpretativa e visou dialogar com pesquisadores sobre o tema na contemporaneidade. A pesquisa foi inspirada a partir dos impactos na educação contemporânea causados pelo neoliberalismo como agentes da produtividade e da competitividade, a serviço do mercado e pela necessidade de enfrentamento dos desafios vivenciados pelo professor em sua prática pedagógica no ambiente escolar público.

A investigação ocorreu de forma sucessiva, integrando um caminho que resultou na divisão do trabalho em três etapas. Na primeira, realizaram-se o levantamento e a seleção de livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre o neoliberalismo e o ofício do professor com base nos autores Laval, Bourdieu, Masschelein e Simons, e Larrosa. Em seguida, de forma integrada aos objetivos propostos, levando em consideração a relevância, a atualidade e a pertinência para esta pesquisa, foram realizadas a leitura, a releitura e a interpretação desses conteúdos.

A segunda etapa consistiu na organização e sistematização das informações obtidas durante a leitura e análise dos materiais selecionados. Identificaram-se as ideias principais dos autores e suas contribuições para o tema em questão. No percurso foi necessário acrescentar novas leituras de livros, artigos de outros autores, como Bernardo Charlot, Antônio Nóvoa, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Raquel Marra Freitas, Ronaldo Manzi e outros, a partir da bibliografia sobre o assunto abordado para melhor compreensão dos impactos do

neoliberalismo no ofício do professor. Logo após, desenvolveu-se um estudo sistemático do conhecimento e se iniciou a escrita de forma integrada com a análise crítica dos dados coletados no estudo teórico a fim de identificar os desafios e perspectivas apresentados, além dos eixos mais relevantes para a reflexão sobre a necessidade de reinvenção do ofício do professor.

A terceira etapa integrou a releitura e a análise do tema abordado, dos livros e dos autores escolhidos. Nesta etapa, foi também importante uma abordagem crítica e reflexiva do material selecionado, os apontamentos dos professores que fizeram parte da qualificação. Isso permitiu a análise das implicações políticas e sociais da proposta apresentada, além dos conceitos e do objetivo da pesquisa. Foram revisadas as teorias que compõem o neoliberalismo e suas implicações no contexto escolar, principalmente no ofício do professor, e foram refeitos alguns tópicos na escrita do primeiro, segundo e terceiro capítulos para melhor compreensão dos leitores. Foi necessário recorrer a outros autores como: Evangelista e Seki (2017), Scheibe (2010), Piccinini e Tonácio (2017), Decker (2017), Shiroma e Evangelista (2015) e outros para melhor compreensão dos desafios vivenciados no ofício do professor. É importante ressaltar que, no decorrer das leituras feitas, nos deparamos com poucas produções científicas a partir da temática para o terceiro capítulo, “A reinvenção do ofício do professor”. No entanto, as produções de Jorge Larrosa e de Jan Masschelein e Maarten Simons contribuíram para subsidiar a pesquisa da forma mais relevante e assertiva possível.

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre os desafios, as perspectivas e a necessidade de reinvenção do ofício do professor no contexto neoliberal em prol do bem comum. Nesse âmbito, os objetivos específicos se situaram na identificação dos conceitos sobre o neoliberalismo e suas finalidades educativas, além das implicações no ofício do professor em relação à formação continuada e sua prática pedagógica; na compreensão de como o neoliberalismo afeta o ofício do professor e na reflexão acerca da necessidade de reinvenção desse ofício no contexto neoliberal a partir das perspectivas de Masschelein e Simons e de Larrosa. Tais objetivos resultaram na produção de três capítulos desta dissertação.

Desse modo, no primeiro capítulo, apresentam-se os conceitos de neoliberalismo e suas finalidades educativas, formação do professor e suas relações de poder e as desigualdades sociais, suas condições de trabalho, entre outros assuntos. Para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, buscou-se embasamento em vários autores, tais como: o estudo de Larrosa e Rechia (2018) contribuiu para a compreensão do conceito “ofício do professor”. A partir de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), foi possível compreender sobre a bagagem cultural que os alunos trazem para a escola e ainda sobre o

papel do professor no combate ou reprodução das desigualdades sociais. Com uma análise dos livros estudados de Pierre Bourdieu (1989, 2004, 2015), conseguimos pensar em conceitos fundamentais sobre a importância do capital simbólico, cultural e social, de campo, habitus e as relações de poder, dominação, entre outros fatores que influenciam no ofício do professor.

Com Bernard Charlot (2000, 2003, 2013) se possibilitou o entendimento sobre o fracasso escolar e suas correlações com as desigualdades sociais. Já Laval (2004, 2020) contribuiu a partir de sua análise crítica e aprofundada sobre o impacto do neoliberalismo na educação, especialmente no papel dos professores e na função da escola. Libâneo (1998, 2012, 2018) contribuiu com suas reflexões sobre as políticas educacionais que estabelecem metas de desempenho baseadas em resultados quantificáveis e avaliações padronizadas para escolas e professores, além de ignorar as condições de trabalho dos professores e sua remuneração. Aponta para a necessidade de assegurar um trabalho formativo para os alunos e ainda um investimento real na educação, em melhores condições de trabalho e na valorização da profissão docente em prol de uma educação de qualidade para todos.

Já com o estudo de Raquel Freitas (2018) foi possível compreender como o modelo de política neoliberal educacional e a não participação do professor nas finalidades e nos objetivos de ensino, na elaboração dos projetos e programas, na definição do currículo, na definição de metodologias de ensino e de materiais didáticos, bem como na definição de cronogramas, influenciam na prática pedagógica e comprometem a capacidade do professor de criar ambientes educacionais acolhedores e promover o pensamento crítico e a construção de conhecimentos significativos. Ao estudar as contribuições de Antônio Nóvoa (2009), pensamos na compreensão da crise da profissão docente que se estende à formação inicial, à orientação contínua ao longo da carreira e à valorização do trabalho dos professores. O autor ainda propõe que as mudanças devem se dar a partir de um processo de dentro para fora na formação docente para romper com as estruturas de dominação e reprodução das desigualdades e reconstruir o ofício do professor como agente de transformação social e formação humana. Com Dermeval Saviani (2012, 2013) compreendemos sobre o papel da escola e sua importância para a sociedade. A escola, neste caso, deve ser um espaço de democratização do conhecimento, de igualdade de oportunidades, que garanta acesso a todos os alunos, sem discriminação. Já Manzi (2022) apresenta questionamentos relevantes para a reflexão dos impactos causados aos professores pela nova ideologia gerencial e ainda alerta sobre a crise na escola e que esse é um momento crucial para a escolha de um novo caminho para a superação desses desafios. Outros autores como Camargo e Rosa (2018), Santos (2016), Silva (2018) e Cunha, Borges e Melo (2018) reforçam a identificação e compreensão dos

desafios vivenciados pelo professor no contexto neoliberal em suas precárias condições de trabalho e formação, na desvalorização pedagógica, assim como na culpabilização pelo fracasso escolar, o que tem comprometido sua saúde física e mental.

No segundo capítulo, investiga-se como o modelo empresarial afeta o ofício do professor na sua desvalorização e na perda da sua autonomia pedagógica. Aborda-se a escola tratada como uma instituição que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, para as demandas econômicas. O professor se torna um executor dos princípios neoliberais, e o aluno, um assimilador de princípios mercadológicos de vida, um consumidor. A padronização do currículo e a valorização de indicadores quantitativos, como notas em avaliações padronizadas e rankings de desempenho, afetam a formação humana. O acesso desigual à educação, a competição e a hierarquia nas escolas, além da redução dos investimentos e da implementação de cortes orçamentários públicos, e outros fatores, prejudicam a qualidade da educação.

Nessa parte, buscou-se tratar das contribuições teóricas de Dardot e Laval (2016) sobre o fator competitivo, o capital humano, a formação do indivíduo, o seu desenvolvimento pessoal etc., questões que determinam as relações sociais e justificam as desigualdades sociais. Os serviços essenciais viram mercadorias a serem vendidas, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é individualizada, incentivam-se o empreendedorismo e a meritocracia, o que afeta diretamente o ofício do professor na sua prática pedagógica. Laval (2004, 2020) apresenta a ênfase na privatização, na competição e na meritocracia, o que tem levado a uma desvalorização do ensino público e à promoção de alternativas das escolas privadas. Esses fatores criam barreiras financeiras, comprometem a qualidade educacional e reforçam desigualdades preexistentes, além de impactar o trabalho do professor.

Marilena Chauí (2016), por sua vez, apresenta o encolhimento do espaço público, dos direitos sociais, para o aumento do espaço privado e a maximização do uso da riqueza pública, cujos lucros são insuficientes para suprir as necessidades educacionais do neoliberalismo. Goergen (2019) contribui com a reflexão sobre o capitalismo neoliberal, que coloca a educação como principal estratégia para pôr em jogo a forma de nossa existência humana e a maneira como nos relacionamos em uma competição generalizada. Freitas e Libâneo (2018) abordam como a política educacional neoliberal foi concebida e sua consolidação pelo governo brasileiro com apoio de empresários e fundações privadas na perspectiva de assegurar a qualidade da educação e mesclar as políticas de inclusão social para atender às orientações dos organismos multilaterais. As finalidades educativas e as diretrizes operacionais do Banco Mundial influenciam no planejamento das políticas educacionais, na

legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e de gestão escolar e nos procedimentos pedagógico-didáticos. Tais questões, como veremos, afetam diretamente o professor em suas condições de trabalho. A crítica desses autores possibilita a reflexão sobre a necessidade de uma educação centrada no desenvolvimento humano, amparada na teoria histórico-cultural – uma forma de apropriação dos conceitos científicos, de formação do pensamento teórico, de desenvolvimento intelectual e de formação global da personalidade dos estudantes em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Os autores Scheibe (2010), Piccinini e Tonácio (2017), Decker (2017), Shiroma e Evangelista (2015) e Evangelista e Seki (2017) contribuíram com esta pesquisa ao abordarem sobre a desvalorização e o empobrecimento do professor. E ainda possibilitaram a reflexão acerca da necessidade da luta pela jornada de trabalho e de reestruturação da carreira e de um aporte financeiro substancial. Já Manzi (2022, 2023) contribuiu com a reflexão de esse contexto ser uma possibilidade de um novo caminho para superação dos impactos do neoliberalismo na educação.

No terceiro capítulo, apresenta-se a reflexão acerca da necessidade de reinvenção do ofício do professor no contexto neoliberal. A escola é colocada como uma questão pública, e os professores em um lugar privilegiado para ver e pensar algo que faça diferença na educação a partir de conceitos como vocação, fé, amor, responsabilidade, entre outros. As vivências e experiências em exercício em sala de aula, além de outros temas, são valorizadas. O professor deve ser livre para cultivar a reflexão e sua prática educativa de maneira autônoma e emancipadora no espaço da sala de aula, ou seja, precisa ter as mãos livres para exercer seu ofício.

Para fundamentar este capítulo, buscaram-se as teorias de Masschelein e Simons (2017), que contribuíram com a reflexão acerca da reinvenção do espaço escolar a partir do termo *skholé*-tempo livre e espaço de formação – uma concepção que envolve a suspensão das imposições da sociedade neoliberal. Buscou-se destacar como há uma transformação na forma de pensarmos a escola a partir da igualdade dos alunos, visando um bem público que tem o potencial de construção de uma coletividade em prol do bem comum, da democratização.

Larrosa (2019) também apresenta o tempo livre como uma temporalidade lenta, longa e orientada, desconectada, separada do tempo exterior aos muros da escola. Para o estudioso, a escola deve ser um espaço público em que os indivíduos podem desenvolver habilidades críticas, pensamento reflexivo e consciência social e promover a igualdade de oportunidades, além de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos na sociedade, emancipados,

agentes de transformação social. A seu ver, o professor deve ser um professor amateur – uma posição que exige responsabilidade pedagógica, em que se deve atuar com amor e para a transformação do bem comum e em que se busca suspender tudo aquilo que está a serviço da produtividade, da apropriação e da privatização do conhecimento.

Larrosa indica 30 (trinta) pontos de um currículo para a reinvenção do professor na perspectiva de conservar a escola ou a universidade. Sua reflexão viabiliza uma visão ampla da experiência desse ofício em suas dimensões emocionais, espirituais e éticas e permite aos professores trabalharem em um ambiente que valoriza as coisas comuns, a experiência compartilhada e a transformação do mundo. Dessa maneira, os autores Ferreira (2021), Gandolfi (2014) e Manzi (2023) foram de suma importância para a compreensão dos conceitos skolé-tempo livre e democracia, além de nos levarem a uma reflexão sobre a escola produzir um tempo improdutivo como um bem público que é partilhado e deve ser cuidado fora do contexto neoliberal. Tais autores contribuíram para se realizar a reflexão e análise sobre possíveis caminhos para uma reinvenção desse ofício na sociedade contemporânea.

Diante desse cenário contemporâneo, da atuação do professor de diversas áreas do conhecimento, esta pesquisa visa contribuir para oferecer elementos para a compreensão crítica das práticas evidenciadas nas políticas neoliberais dentro das escolas públicas, as quais afetam diretamente o ofício do professor e a qualidade da educação pública no Brasil. Visa possibilitar também a reflexão acerca dos possíveis caminhos a serem vivenciados na prática pedagógica em sala de aula para diminuir os desafios causados pelo neoliberalismo e sua lógica empresarial. Ao mesmo tempo, espera-se que esta pesquisa promova novos debates e mobilize professores e pesquisadores a resistirem e agirem em torno da luta política e pedagógica na educação escolar.

1 O OFÍCIO DO PROFESSOR: RELAÇÃO DE PODER E SUAS IMPLICAÇÕES NAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Este capítulo tem como objetivo identificar, compreender e refletir sobre o contexto neoliberal na educação, suas finalidades educativas e suas implicações no ofício do professor em relação à formação continuada e sua prática pedagógica. Nesse sentido, trata sobre a importância do papel do professor em suas relações de poder para a reprodução ou o combate às desigualdades sociais no ambiente escolar, além da construção do conhecimento. Emergem dessa reflexão a desvalorização do ofício do professor e suas precárias condições de trabalho no que tange à perda de autonomia, da posição e da autoridade nas decisões escolares a partir das políticas educacionais padronizadas, como currículo e práticas pedagógicas centralizadas ou transferidas para a esfera empresarial.

No primeiro tópico, “O ofício do professor, as finalidades educativas e a formação profissional no contexto neoliberal”, buscamos apresentar de forma sucinta os conceitos teóricos a partir do contexto neoliberal. Tais aspectos foram abordados para melhor compreensão das finalidades educativas neoliberais, assim como buscamos pensar sobre o novo papel do professor no paradigma neoliberal, como a posição do Banco Mundial pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, o que visa baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. Tal análise nos levou a uma reflexão sobre a necessidade de repensar o papel da escola e do professor. Levou-nos também a repensar a meritocracia, a reprodução ou o combate às desigualdades sociais, a globalização e a modernização, que trazem enormes desafios para o saber. Todas essas questões estão ligadas à complexidade do ofício do professor em sua forma de lidar com a diversidade, com o conflito e com a tensão e pressão vindas do Governo, da sociedade etc. e na tendência de o professor se adaptar às políticas e práticas que visam maximizar a eficiência e a rentabilidade do sistema educacional.

No segundo tópico, “Na teia das desigualdades sociais: impactos profundos no ofício do professor”, apresentamos o papel crucial do professor na formação dos alunos e no enfrentamento dos desafios no que concerne a reconhecer e combater essas desigualdades ao lidar com as relações de poder e as influências sociais no ambiente educacional. Bourdieu destaca a importância do capital simbólico, cultural e social, além do campo e do habitus, na compreensão dessas desigualdades. Para o autor, as desigualdades na escola não são acidentais, mas sim resultado de processos sociais e estruturais que discriminam certos grupos.

O terceiro tópico, “Construir pontes ou perpetuar barreiras? O dilema do ofício do professor na sociedade desigual”, retrata as desigualdades sociais como um fenômeno

complexo e multifacetado que permeia a educação em suas disparidades econômicas, educacionais e de oportunidades que existem na sociedade. Nesse contexto, ocorre a discriminação institucionalizada em que a autoestima e motivação são afetadas, além do acesso igualitário à educação e das oportunidades de sucesso dos alunos.

No quarto tópico, “Contexto neoliberal: a saga do ofício do professor”, destacamos como o neoliberalismo afeta profundamente a valorização do ofício do professor e suas condições de trabalho a partir da perda de autonomia, da posição e da autoridade nas decisões em que as políticas educacionais são padronizadas, assim como o currículo e as práticas pedagógicas são centralizados ou transferidos para a esfera empresarial. Os baixos salários, as longas jornadas de trabalho e a falta de recursos para o desenvolvimento profissional, além de outros fatores, resultam no enfraquecimento do papel da escola como instituição e consideram os professores como agentes marginais, privados de poder efetivo dentro da instituição.

1.1 O ofício do professor, as finalidades educativas e a formação profissional no contexto neoliberal

Este tópico está apresentado a partir dos conceitos teóricos sobre o ofício do professor, as finalidades educativas e a formação do professor no contexto neoliberal. Para compreender melhor os conceitos teóricos, buscou-se fundamentar em Larrosa e Rechia (2018) o conceito de ofício do professor; em Freitas, Libâneo e Silva (2018), as finalidades educativas neoliberais e emancipatórias; em Libâneo (2012), o novo papel do professor no paradigma neoliberal; em Evangelista e Seki (2017), analisar a respeito do professor da Educação Básica pública em sua formação, em seu trabalho e na sua atuação política ao apresentar as 10 (dez) faces da tragédia na formação de professores na sociedade contemporânea; em Laval (2004), visamos obter elementos críticos para compreender a escola sob o jugo do modelo neoliberal e seus impactos; em Bourdieu (2015), a reflexão acerca da meritocracia, da reprodução ou do combate às desigualdades sociais; em Charlot (2003), destacamos dois problemas: a globalização e a modernização, que trazem enormes desafios para o saber: perder sua característica e se tornar uma mercadoria; em Camargo e Rosa (2018), nos voltamos à complexidade sobre o ofício do professor, a qual exige competências técnico-científicas, uma sólida formação teórico-conceitual, política, cultural e ética, um posicionamento político articulado às finalidades educativas; em Nóvoa (1995), destacamos os desafios adicionais aos professores para o ensino: lidar com a diversidade, com o conflito e com a tensão, pressionados a se adaptarem às políticas e práticas que visam maximizar a eficiência e a

rentabilidade do sistema educacional.

O motivo pelo qual esta pesquisa optou pela escolha da expressão “ofício do professor” baseou-se nos conceitos fundamentais apresentados por Larrosa e Rechia (2018). No livro *P de professor*, escrito em forma de diálogo, eles fazem a confecção de um dicionário que contempla a terceira parte de outra obra de Larrosa: *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* (2018). Embora estejam misturadas pela ordem alfabética, o livro foi dividido em três tipos de palavras no P de professor:

O primeiro grupo está formado pelo que chamamos de não palavras, isto é, pelas palavras que o professor não usa ou não deveria usar para falar do seu ofício, posto que são palavras que fazem parte de uma certa colonização da linguagem pedagógica. Essas não-palavras são aluno, aprendizagem, qualidade, comunicação, informação, pesquisa, metodologia, objetivos, profissionalismo e utilidade. O segundo grupo de palavras é referente aos modos de fazer, ao ofício de professor. E o terceiro grupo, formado por palavras referentes às disciplinas ministradas pelo professor Larrosa naquele momento, no primeiro semestre de 2015 (Larrosa; Rechia, 2018, p. 25).

Larrosa e Rechia (2018) aborda que cada ofício tinha suas ferramentas no mundo antigo, e o professor em seu artefato também teria sua arte nas coisas que usa para seu ofício, no seu modo de fazer: “Os artefatos do professor são as ferramentas, os instrumentos, as tecnologias de seu ofício” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 27). Para os autores, o primeiro e fundamental artefato é a sala de aula e os objetos que há nela, porque constituem um espaço público e “permite separar tempos e espaços e porque é, ou pode ser, uma cápsula atencional” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 28). Nesse sentido, Larrosa e Rechia apresentam cinco motivos para a escolha do termo “ofício do professor”:

Em primeiro lugar, a dupla etimologia da palavra: de opificium (o trabalho executado por um artesão – opifex – em sua oficina) e de efficere (a ação eficaz realizada por alguém em função de sua condição). E algo dessa dupla natureza está nas minhas maneiras de entender isso? O ofício de professor: algo que tem a ver com a “artesanaria” (arte do artesanato) e com a realização de uma obra, e algo que tem a ver com uma condição e com a realização justa e adequada dessa condição. Neste último sentido, o ofício é o que faz com que alguém se comporte de um modo conseqüente com aquilo que é. O ofício do professor, portanto, consiste em ser um verdadeiro professor, um professor de “verdade”, alguém que merece ser chamado de professor, isso que o constitui e o institui como professor, isso que faz um professor no exercício mesmo de ser professor (2018, p. 35).

Observa-se que, para Larrosa e Rechia, em primeiro lugar o ofício do professor é para alguém que merece ser chamado de professor: um professor de verdade. E, em segundo, abordam “a concepção do ofício como a potência, ou a capacidade, ou a faculdade, de atuar” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 36). Para sua implementação, depende do hábito, do costume, de

saber fazer incorporado, encarnado. E, em “Terceiro, a relação do ofício com a devoção e com o dever [...] exercer um ofício é entregar-se e submeter-se a ele. Contudo também é respeitá-lo no que é, em sua qualidade ou em sua natureza própria” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 36). Para os autores, o respeito ao ofício tem uma definição existencial. E, “por último, exercer um ofício é cumprir com os deveres que se traz consigo. E esses deveres são internos ao ofício, constitutivos do ofício, e não exteriores a ele. São deveres, poderíamos dizer, existenciais e, portanto, não opressores” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 37).

Assim como Larrosa e Rechia (2018), a escolha do termo ofício para ser utilizado nesta pesquisa e não profissão é porque a palavra “profissão” está contaminada pela ideologia do profissionalismo e da profissionalização, ou seja, pelo discurso neoliberal. Segundo os autores, “[...] o ofício ainda que remeta a uma artesanaria: à materialidade do trabalho, à tradição em que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 40). E ainda “remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 40). Para os estudiosos, a palavra “ofício” remete

[...] à humildade das tarefas domésticas de cada dia. o ofício de professor não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados mas com ser “de verdade” (seja isso o que seja); o que incorpora uma série de hábitos que constroem um ethos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver; nisso de que o ofício deve ser exercido com devoção, entregando-se a ele, respeitando-o, e sem qualquer sentimento de opressão sobre nossa natureza em função do nosso dever; isso que implica compromissos e, às vezes, lutas; nisso de que o ofício de professor implica questionar tudo; e, sobretudo, fugindo de toda solenidade e de toda grandiloquência; reconheço-me também no que o ofício tem de íntimo e de cotidiano, de algo que se faz a cada dia (e não em momentos especiais) e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase desapercibidos, sem espetáculos nem artifícios (Larrosa; Rechia, 2018, p. 40-41).

Ao pensar a pesquisa como ofício do professor, surgiu a possibilidade de identificar os desafios vivenciados por ele na escola e compreender como esse espaço é privilegiado para o desenvolvimento da sociedade. Assim, no último capítulo desta pesquisa, serão aprofundadas as experiências vivenciadas pelo professor em seu ofício, como também possíveis caminhos para diminuir os impactos causados pelas políticas educacionais neoliberais.

No neoliberalismo a educação é frequentemente vista como um serviço passível de ser mercantilizado; as instituições de ensino são tratadas como empresas competitivas; os professores são encarados como prestadores de serviço que devem atender às demandas do

mercado educacional e produzir resultados mensuráveis e quantitativos em detrimento de objetivos pedagógicos mais amplos; e os alunos são considerados consumidores. O ensino e o conhecimento, assim, são moldados por interesses econômicos e políticos em vez de objetivos educacionais e pedagógicos.

A comercialização do Ensino Superior, por exemplo, prioriza cursos que geram maior retorno financeiro, muitas vezes em detrimento de áreas menos lucrativas, como as Ciências Humanas. A privatização de escolas públicas também é um reflexo desses interesses, em que empresas privadas assumem a gestão das escolas, além de cortar programas extracurriculares para reduzir custos, influenciando na elaboração de currículos e materiais didáticos para direcionar o conteúdo educacional e promover seus produtos e seus interesses comerciais. Outro fator é a competição e a hierarquização dentro das escolas, que aumentam a pressão sobre os professores, e o seu desempenho é frequentemente medido pelos resultados dos alunos em testes padronizados e ainda ao tentarem se destacar em um ambiente competitivo (Laval, 2004).

Mas o que está por trás desse contexto, quais as finalidades educativas propostas pelas políticas neoliberais? Para Freitas, Libâneo e Silva (2018), as finalidades educativas são definidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), com a adesão do Ministério da Educação, e se reproduzem nas políticas educacionais estaduais:

O processo de difusão da ideologia neoliberal, no campo da educação, a finalidade educativa das escolas tem assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistemas de avaliação de desempenho (Freitas; Libâneo; Silva, 2018, p. 90).

Ainda conforme Libâneo (2016), as finalidades educativas são as principais referências dos critérios de qualidade do ensino dos sistemas educacionais para programas e projetos a serem executados por professores nas escolas:

[...] a definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares (Libâneo, 2016, p. 2).

As finalidades educativas escolares norteiam todas as decisões dos sistemas educacionais – como eles devem ser estruturados e avaliados. A definição clara e precisa dessas finalidades é o ponto de partida fundamental para a construção de políticas

educacionais efetivas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos alunos e da sociedade (Libâneo, 2016).

Nesse contexto, as diretrizes de formação de professores e as políticas de avaliação, o funcionamento das escolas, a prática do ensino e aprendizagem, as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores, a seleção de conteúdos, tudo isso deve estar alinhado com essas finalidades educativas. Por isso se requer que sejam elaborados com muito cuidado, considerando os valores e os objetivos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade em que a escola está inserida. Porém, isso não é considerado no contexto neoliberal, pois a finalidade educativa é preparar os alunos para o mercado de trabalho; o currículo propõe disciplinas que desenvolvem competências técnicas e profissionais e deixa de lado a formação de alunos críticos e reflexivos.

Já em uma visão emancipadora, segundo Freitas, Libâneo e Silva (2018), as finalidades educativas têm o caráter político-ideológico emancipatório, democratizante e de justiça social, sobretudo na escola pública. A educação e o ensino têm como finalidades a formação humana, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos no processo educacional. Para os autores, a qualidade da educação escolar é definida pelo critério democrático e de justiça social, com objetivos que contemplam a formação cultural e científica dos alunos e promovem sua transformação subjetiva na relação aprofundada e crítica com os conhecimentos e com a realidade histórica e social. Para tanto, apresentam a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para especificar melhor essa finalidade.

A concepção dos autores também vai ao encontro das necessidades da escola contemporânea e possibilita caminhos de reinvenção para o ofício do professor na superação dos desafios vivenciados no ambiente escolar no contexto neoliberal. No entanto, as finalidades educacionais defendidas nesta pesquisa foram de cunho emancipatório e para o bem comum. Por isso, nos voltamos a outros embasamentos teóricos como Larrosa (2019, 2021), Jan Masschelein e Maarten Simons (2014, 2017) – a partir de outros caminhos a serem seguidos para o alcance dos objetivos nela propostos.

Verifica-se que as finalidades educativas têm sido instrumentalizadas para objetivos e projetos neoliberais advindos dos referidos organismos multilaterais de produção e de disseminação. De modo sistemático eles visam instituir a educação de qualidade, tornar a escola mais eficiente, melhorar o seu desempenho. Mas, por trás desse aparato, reduzem a escola a uma instituição prestadora de serviços do capitalismo, centrada na produtividade – uma visão reducionista da educação focada apenas em resultados quantificáveis,

negligenciando aspectos socioemocionais, criativos e culturais dos estudantes. A crescente pressão por resultados e a ênfase em avaliações padronizadas, que muitas vezes priorizam o desempenho quantitativo, levam a focar na aprendizagem, no sujeito empregatício e empreendedor para atender ao mercado de trabalho, conforme abordado por Laval:

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição económica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização económica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade económica melhorando a “qualidade do trabalho”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade”. Mas, a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública. Daí a colocação, na mesma época, tanto em nível mundial como em escala nacional e sobre todos os registros da atividade educativa, de todas as campanhas de opinião e de todas as políticas destinadas a diversificar o financiamento dos sistemas educativos. Isso foi feito apelando muito mais abertamente para a despesa privada, para gerenciar mais eficazmente a escola, à maneira das empresas. Apelando, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o “bem raro” e, portanto, caro, da educação (2004, p. 12).

Os interesses econômicos e políticos na educação afetam profundamente o ofício do professor, tanto sua prática pedagógica quanto seu bem-estar profissional. A pressão por resultados, a desvalorização profissional, a redução da autonomia, a competição exacerbada e a falta de investimentos em desenvolvimento, por sua vez, afetam diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. Outro fator relevante é o novo papel do professor com um kit de sobrevivência docente, conforme apresentado por Libâneo:

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefairo, visando baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário (2012, p. 20).

Com um mundo em constante transformação, o ofício do professor se tornou complexo e exige muito esforço, o que requer formação contínua e habilidade para se adaptar a esse contexto. Dessa maneira, “é necessário repensar o papel da escola e do professor, para que possam atender às demandas da sociedade atual” (Libâneo, 2013, p. 24). Portanto, segundo o estudioso, não basta apenas atualizar os conteúdos e as metodologias de ensino; é preciso pensar também na formação e desenvolver habilidades socioemocionais, além de

estimular o pensamento crítico e promover a cidadania entre os alunos. A formação dos professores é de suma importância para a superação dos desafios impostos pelo neoliberalismo no contexto educacional, por isso a formação deve prepará-los para atender às demandas das finalidades educativas emancipatórias e oferecer ferramentas e conhecimentos adequados, como proposto por Freitas, Libâneo e Silva (2018).

A formação e a função dos professores são, conseqüentemente, moldadas por uma série de ideias e ações associadas à lógica de mercado e à privatização da educação. Por exemplo, os pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de discutir hipóteses explicativas para a situação em que se encontra o professor da Educação Básica pública em sua formação, seu trabalho e sua atuação política, apresentaram 10 (dez) faces da tragédia docente, as quais serão apresentadas em pequenos apontamentos para complementar a reflexão da pesquisa. São elas:

- *Face um: o professor reconvertido* (parte de um processo amplo de reconversão laboral ocorrido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, com reestruturação produtiva, abertura de mercados e reforma do Estado) – “tentaram denegrir a imagem do professor supondo-se seu despreparo e o anacronismo de sua formação para lidar com as demandas do século XXI” (Shiroma et al., 2017, p. 23);

- *Face dois: o professor desqualificado* (falta de habilidades e competências para usar a tecnologia e para formar a massa de trabalhadores e consumidores, e as forças imperialistas demandam inovação, competitividade e desenvolvimento) – o professor, com enorme responsabilidade, torna-se objeto de avaliação e monitoramento e se torna o veneno e o remédio das mazelas do país;

- *Face três: o professor avaliado* – a Estratégia do Banco Mundial para a Educação 2011-2020, segundo a qual os países devem implementar “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados”, englobando os professores (Shiroma et al., 2017, p. 25);

- *Face quatro: o professor aprendiz* – “o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar. A intervenção docente fica, nesse enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos” (Shiroma et al., 2017, p. 28);

- *Face cinco: o professor multifuncional* – houve uma mudança em 2006 na concepção de formação de docentes no curso de Pedagogia: “alterações substanciais na formação do profissional que atua nas escolas de Educação Básica com alunos da Educação Especial. A extinção das habilitações no Curso redefiniu o perfil formativo, agora centrado em uma

docência polivalente, menos específica em termos de atuação” (Shiroma et al., 2017, p. 29);

- *Face seis: o professor responsabilizado* – o professor deve atingir metas e produzir bons resultados nos testes de avaliação em larga escala, caso contrário será responsabilizado pelos resultados negativos. “A responsabilização configura-se como estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente da parte do docente, cujos desdobramentos atingirão seus alunos – os denominados ‘pobres’ que o Banco Mundial pretende combater” (Shiroma et al., 2017, p. 33). Para as autoras, é admissível “responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital” (Shiroma et al., 2017, p. 33);

- *Face sete: o professor massificado da EaD* – Educação a Distância (EaD) no Brasil no Ensino Superior é recente, porém houve um grande crescimento na oferta para licenciaturas na formação do professor como Educação Terciária. Os interesses econômicos e políticos do Estado e do setor privado foram no sentido de impedir que a escola e a universidade públicas possibilitassem a produção e difusão de um conhecimento científico que expusesse as condições de vida do professor e da classe trabalhadora. As instituições privadas ampliaram as vagas nessa modalidade. Segundo dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no “Censo do Ensino Superior 2013 (BRASIL, 2013)... Das 7.322.925, apenas 25% (1.801.479) foi oferecida pela rede pública enquanto 75% (5.521.446) estava no setor privado” (Shiroma et al., 2017, p. 36-37).

- *Face oito: o professor-instrumento* – o duplo caráter atribuído ao professor: um técnico (trabalha com recursos e materiais adaptados); um gestor da implementação da política educacional inclusiva (professor multifuncional). Esse duplo caráter impede sua atuação crítica, refletida, pensada e intencional e colabora com a “desintelectualização do professor e sua redução a recurso, instrumento ou insumo, outros processos políticos” (Shiroma et al., 2017, p. 42), dos quais extrai toda a sua potencialidade até seu esgotamento. E ainda um “que fazer” esvaziado de conhecimentos científicos, no despolitizar e unilateralizar a formação humana.

- *Face nove: o professor violentado* – o professor da escola pública é alvo de violência simbólica e física, é adjetivado por múltiplas faces, entre elas: protagonista, gestor, empreendedor, inovador, eficaz, ideológico. Também há uma tensão diante dos ataques sucessivos que vem sofrendo: redução salarial, não pagamento do piso salarial nacional, parcelamento de proventos, entre outras medidas, a privatização das escolas públicas. “Tramitam no Congresso projetos que instituirão a quebra da isonomia salarial, a perda da estabilidade no emprego, o tempo especial para a aposentadoria de professores da Educação

Básica, entre outros” (Shiroma et al., 2017, p. 44). No “âmbito escolar: violência de alunos, pais e gestores contra docentes [...] o Estado como o seu opressor, evidencia as condições precárias e intensificadas de trabalho e salário absolutamente incompatíveis com sua práxis pedagógica” (Shiroma et al., 2017, p. 46).

- *Conclusão: o professor pensante* – é preciso entender, no âmbito das relações de hegemonia, de disputa de poder, de antagonismo de classe, o educador e o educando. Há os projetos de despolitizar os professores, a sua desqualificação profissional e a pobreza intelectual apresentada pelos reformadores, funcional ao sistema capital, e o dos professores orientados pela emancipação da classe trabalhadora. O professor é usado como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza.

Esses pontos destacam a complexidade da realidade docente no Brasil, em que os professores enfrentam múltiplos desafios, que vão desde a formação inadequada até a responsabilização injusta pelos problemas do sistema educacional. Observa-se ainda que se trata de uma verdadeira tragédia para o ofício do professor, pois ele enfrenta violência simbólica e física, salários precários e ameaça constante de perda de direitos trabalhistas. E, em meio a essa complexidade, a despolitização da profissão serve aos interesses do sistema capitalista. Por outro lado, a valorização e o empoderamento dos professores são essenciais para uma educação de qualidade que contribua para a emancipação social e política.

Diante de tantos desafios, conforme apresenta Georgen (2019), resta ter esperança para evitar essa catástrofe humana, e o único caminho é a educação:

Precisamos alimentar a esperança na possibilidade de conscientização e resistência contra a sua transformação dos jovens em meras empresas de si mesmos que colocam suas vidas, seus ideais, enfim, sua humanidade a serviço do sistema capitalista neoliberal. Para evitar tal catástrofe humana, o único caminho possível é oferecer aos jovens educação de qualidade humana, ou seja, uma educação que, além de prepará-los para o mercado de trabalho, também os conscientize da necessidade de sua formação subjetiva enquanto seres humanos críticos, autônomos e livres (Georgen, 2019, p. 288).

Nesse contexto, para Shiroma et al. (2017), é preciso debater sobre a função social da escola, o trabalho docente e a dimensão política de sua formação:

O movimento educativo geral é o da produção de consenso, de formação de um modo de pensar o mundo repondo o debate sobre a função social da escola, do trabalho docente e a necessidade de discutirmos a dimensão política da formação docente. [...] As possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora estão inscritas nas contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar, na qual se destaca o compromisso com a formação da consciência crítica. [...]

Milhares de professores e estudantes ainda não se entregaram. Há luta no front (Shiroma et al., 2017, p. 47-48).

Nesse âmbito, esta pesquisa buscou debater sobre o ofício do professor, pois, segundo Camargo e Rosa, “é uma atividade complexa desenvolvida por um sujeito que deve possuir determinados conhecimentos que lhe tornem capaz de realizar ações de ensino, de modo a prover elementos que promovam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a formação de outros sujeitos” (2018, p. 288). Para as autoras, o trabalho do professor exige “além de competências técnico-científicas uma sólida formação teórico-conceitual, política, cultural e ética, que possibilite um claro posicionamento político, articulado às finalidades educativas” (Camargo; Rosa, 2018, p. 288). E, segundo as autoras, essa complexidade não está apenas na atividade de ensinar algo a alguém, mas por ser uma profissão mediada por relações historicamente humanas que ocorrem por meio do processo de ensino e aprendizagem da cultura e dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Conforme apresenta Nóvoa (1995, p. 11), “o professor tem de lidar com a diversidade, com o conflito e com a tensão, como elementos permanentes da sua prática”, o que apresenta desafios adicionais para o ensino. Por outro lado, são frequentemente pressionados a se adaptarem às políticas e práticas que visam maximizar a eficiência e a rentabilidade do sistema educacional. Isso pode incluir a ênfase excessiva em avaliações padronizadas, que servem como métricas de desempenho e são frequentemente utilizadas para classificar escolas e professores. Daí emerge uma lógica que leva a pensar em uma meritocracia, como destacam Bourdieu e Passeron:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição de um mérito ou “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros... A ótica de classe está mais marcada do que nunca nas provas em que o examinador mais se libera quanto aos critérios implícitos e difusos da arte tradicional de dar nota, como a prova de dissertação ou oral, ocasião de se fazer julgamento totais, cujas qualidades morais e intelectuais são percebidas através de infinitésimos do estilo ou das maneiras, do acento ou da elocução, da postura ou da mimica, ou mesmo das roupas e dos cosméticos (1992, p. 171).

Os professores, como agentes dentro do sistema educacional, desempenham um papel crucial na forma como as desigualdades educacionais são reproduzidas ou combatidas (Bourdieu; Passeron, 1992). Suas práticas, abordagens pedagógicas e interações com os alunos podem influenciar diretamente na vida do aluno ao lidarem com essa diversidade, ao

mesmo tempo que são pressionados pelas demandas do mercado educacional. Charlot (2003), por exemplo, aponta dois problemas: a globalização e a modernização, ambas trazem enormes desafios para o saber no sentido de perder sua característica e se tornar uma mercadoria:

São dois problemas: o da globalização e o da modernização. No aspecto da modernização, tenho medo de que não estamos entrando numa sociedade do saber; pelo contrário, talvez estejamos saindo da sociedade do saber quando nos deparamos com a sociedade da informação. Informação é saber? Não é a mesma coisa. A informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo [...] Receio que estejamos saindo da questão do saber. O outro aspecto se refere ao fato de que o saber está se tornando uma mercadoria, fenômeno da globalização. No mercado do “saber, essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação. Creio que sejam dois os desafios maiores para o futuro, e já para o presente, o saber ainda tem sentido e já é uma mercadoria. Assim, ao mesmo tempo, o saber existe para se ter um bom emprego mais tarde, conserva seu valor de uso para entender o mundo no enfoque de diversidade (Charlot, 2003, p. 178).

Assim, emerge a reflexão: a escola e o professor fazem parte do processo de perpetuação das desigualdades sociais? Como esses fatores influenciam no ofício do professor? Para compreender melhor essa questão e propiciar maiores discussões, é necessário entender como se dá o processo das desigualdades sociais no meio educacional e, principalmente, a sua interligação com os desafios que emergem no ofício do professor.

1.2 Na teia das desigualdades sociais: impactos profundos no ofício do professor

O segundo tópico tem como objetivo compreender o papel crucial do professor na formação dos alunos e no enfrentamento dos desafios impostos pelo neoliberalismo no que concerne a reconhecer e combater as desigualdades ao lidar com as relações de poder e as influências sociais no ambiente educacional. Nesse contexto, observa-se que o ofício do professor é permeado por relações e dinâmicas de poder que desempenham um papel crucial na sua prática educacional e no ambiente escolar. Compreender essas dinâmicas é fundamental para enfrentar os desafios e refletir sobre os impactos que elas podem ter na qualidade da educação oferecida e suas implicações nas desigualdades sociais.

Para fundamentar este tópico, buscou-se, na teoria de Pierre Bourdieu (1989, 2004, 2015) e Bourdieu e Passeron (1992), os conceitos de capital simbólico, cultural e social, além dos conceitos de campo e de habitus, que foram fundamentais para propiciar a reflexão acerca das relações de poder no campo da educação e sua relação com as desigualdades educacionais, assim como para analisar as relações de poder e dominação e a compreensão da reprodução

das desigualdades sociais como produto de um processo social e estrutural que permeia toda a experiência escolar dos estudantes e afeta todos os níveis da trajetória educacional. A partir dessa teoria, foi possível compreender como esses fatores podem influenciar no ofício do professor e verificar se a escola exclui e se o professor faz parte desse processo de exclusão. Assim, possibilita ao professor refletir sobre sua prática pedagógica nesse processo de reprodução de desigualdades no contexto educacional. Já os autores Laval (2020), Nogueira e Catani (2015) e Charlot (2013) foram de suma importância para a compreensão da teoria de Bourdieu ao apresentarem de forma esclarecedora quem foi e o que defendeu Bourdieu, além de apresentarem seus conceitos científicos.

Assim, justifica a escolha desse autor como base para a pesquisa pela sua enorme contribuição na luta contra o neoliberalismo, conforme apresentado por Laval (2020, p. 155):

Bourdieu foi um dos sociólogos mais conscientes de que, com o neoliberalismo, estavam em jogo o destino da ação coletiva e a capacidade política de uma sociedade em manter o controle sobre o futuro. E talvez seja mesmo um dos raros intelectuais a ter concebido o combate ao neoliberalismo como luta mortal que comprometia o próprio destino do conhecimento sociológico e do conhecimento em si.

Bourdieu, segundo Laval (2020), se manifesta de forma mais evidente sobre o neoliberalismo em 1995 na França. Ele defende a reconquista da democracia e que é preciso acabar com a tirania dos especialistas do Banco Mundial ou do FMI de impor o mercado financeiro na lógica social. Ele se torna um intelectual crítico e visivelmente antineoliberal. Ainda segundo Laval (2020), Bourdieu em sua obra *A miséria do mundo*, um livro coletivo que apresenta entrevistas e textos teóricos e metodológicos, já havia se posicionado contra o neoliberalismo.

Bourdieu, conforme Nogueira e Catani (2015), também renova o pensamento da Sociologia em suas relações nos diferentes grupos sociais contemporâneos, assim como pensa a educação em seu funcionamento, suas funções, suas condições de produção e distribuição de bens culturais e simbólicos. Ele ainda rompe com as explicações que fundamentam as aptidões naturais e individuais, ou seja, “o mito do dom” e “Desvenda as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento deste mito... dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais - resultado de transmissão familiar da herança cultural - em desigualdades de destino escolar” (Nogueira; Catani, 2015, p. 9).

Além de influenciar profundamente a Sociologia, e várias outras disciplinas, sua abordagem crítica e sua teoria dos campos sociais, que analisa as relações de poder,

dominação e reprodução social, desempenham um papel fundamental na compreensão da reprodução das desigualdades sociais, especialmente no contexto da educação. Seu trabalho continua sendo uma referência importante para entender as dinâmicas sociais contemporâneas e as formas como elas moldam vidas.

A sua perspectiva de compreensão da classe social permite abordar que os indivíduos são formados dentro de diversos sistemas simbólicos baseados em aspectos específicos e universais da sociedade, como o conhecimento e o poder. Bourdieu (2015) descreve a classe social como construções simbólicas e representativas que se estabelecem no interior de uma complexa estrutura social historicamente definida, com objetivos e interesses privados por uma cultura de classe específica:

[...] classes sociais são, sob certo ponto de vista, ‘partes’ da totalidade social, e de outro, ‘elementos’, e de ambos, em graus desiguais segundo sua posição na estrutura social [...]. [...] as classes sociais, não passam de classificações abstratas enquanto as categorias propostas não refletirem estruturações que podem ser descobertas nos sistemas concretos (Bourdieu, 2004, p. 13).

Para Bourdieu (2004), existe uma complexidade das classes sociais dentro da totalidade social que devem ser vistas de duas maneiras diferentes: como partes integrantes da sociedade como um todo e como elementos individuais, variando em importância de acordo com sua posição na estrutura social. Esse complexo é compreendido não só por classificações abstratas das classes sociais, mas em relação à estrutura social concreta na qual estão inseridas. Essas estruturações refletem relações de poder, hierarquias e dinâmicas sociais que moldam as experiências e oportunidades das pessoas em diferentes posições dentro da sociedade.

É fundamental ressaltar que, para Bourdieu (2004), a construção de classe social não se restringe apenas ao âmbito econômico dentro do contexto da produção material sobre o capitalismo. Ela também se manifesta em espaços diversos e multidimensionais, resultantes das lutas simbólicas em vários campos de disputa. Essa dinâmica está imersa nas múltiplas determinações da realidade concreta, e esses aspectos são representados pelo capital econômico, social e cultural.

Nesse contexto, o autor apresenta que “Não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 2015, p. 45). Assim, se insere a reflexão ao retornar ao contexto neoliberal e sua influência na instituição escolar e no ofício do professor: quais suas implicações nas desigualdades sociais?

Antes de tudo, há a necessidade de ir além da simples constatação das desigualdades no sistema educacional e entender os mecanismos objetivos que perpetuam essa exclusão. Para Bourdieu (2015), a desigualdade na escola não é apenas um resultado acidental ou inevitável, mas sim o produto de processos sociais e estruturais que discriminam e marginalizam certos grupos. Não é um evento isolado, mas um processo constante que permeia toda a experiência escolar dos estudantes e afeta todos os níveis da trajetória educacional.

A escola tende a manter certos grupos dentro de seu ambiente, enquanto simultaneamente os tira de oportunidades significativas de posições socialmente valorizadas. Isso significa que, mesmo quando os alunos conseguem permanecer na escola, podem ser direcionados para caminhos educacionais que são considerados de menor prestígio ou valor social, pois as oportunidades e os recursos disponíveis para esses alunos são limitados, o que impacta suas perspectivas futuras de sucesso e mobilidade social (Bourdieu, 2015).

Podemos observar que os pais investem mais dedicação e recursos financeiros conforme percebem as probabilidades de sucesso dos filhos. Essas experiências geram uma estimativa das chances reais de êxito no ambiente escolar. Por exemplo, uma família de classe trabalhadora, ao ver seu filho com dificuldades na escola, opta por inseri-lo no mercado de trabalho, acreditando que essa seja uma estratégia mais viável para o futuro. Em contraste, as famílias de classe média, cuja posição social depende significativamente de diplomas e qualificações, tendem a investir muito mais na educação de seus filhos. Para elas, o sucesso acadêmico é visto como essencial para manter ou melhorar sua posição social. Esses pais podem pagar por escolas particulares, aulas de reforço e atividades extracurriculares na esperança de garantir que seus filhos obtenham as certificações necessárias para prosperar, além de priorizar experiências formativas diversificadas, como viagens e atividades culturais, em vez de uma educação intensamente focada em resultados acadêmicos, conforme apresentado por Bourdieu (2015).

Essa dinâmica de exclusão e manutenção dentro de estruturas desvalorizadas reflete as hierarquias sociais mais amplas presentes na sociedade. Em vez de desafiar essas desigualdades, a escola muitas vezes as reforça e possibilita a reprodução das divisões sociais existentes:

Como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora exclui de maneira contínua, em todos os níveis do *cursus** (percurso efetuado pelo aluno ao longo da carreira escolar)... e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (Bourdieu, 2015, p. 250)

O professor, como agente inserido nesse sistema que reflete as estruturas sociais mais amplas, tem o poder de influenciar as trajetórias educacionais e, por conseguinte, as oportunidades futuras dos alunos. Ao promover práticas pedagógicas críticas e reflexivas, possibilita aos alunos desenvolverem o pensamento crítico e a autonomia e os capacita a questionarem e desafiarem as desigualdades sociais. Ao valorizar e reconhecer as experiências culturais e as diversas formas de conhecimento dos alunos, pode criar um ambiente inclusivo que fortalece a autoestima e o senso de pertencimento. Dessa forma, ocorrem um maior engajamento e melhores resultados escolares, ampliam-se as oportunidades futuras dos alunos, como o acesso a níveis mais elevados de educação e melhores perspectivas profissionais. No entanto, nem sempre esse poder é exercido de maneira igualitária. O tratamento diferenciado dado a alunos de diferentes origens socioeconômicas, étnicas ou culturais pode reforçar as disparidades existentes na sociedade.

A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas apresenta desafios adicionais ao se lidar com alunos que têm diferentes experiências de vida, habilidades, interesses e necessidades. Tal diversidade requer um conjunto de estratégias pedagógicas e uma compreensão profunda das dinâmicas sociais presentes no ambiente escolar. Os professores são confrontados, portanto, com preconceitos e estereótipos, tanto conscientes quanto inconscientes, que podem influenciar suas interações com os alunos: “O próprio professor, como Bourdieu evidenciou, valoriza o aluno talentoso, que parece ter êxito sem se esforçar, e menospreza o aluno que trabalha muito para atender as exigências da escola, considerado escolar demais” (Charlot, 2013, p. 139). Ele faz isso devido a uma lógica inserida na escola e que revela uma batalha ocorrendo no mundo real entre o neoliberalismo, a escola e os professores, destacando as conveniências simbólicas específicas de cada campo.

Bourdieu (2004) apresenta que as disputas pelo poder acontecem dentro do próprio campo educacional entre os agentes que estão alinhados com grupos políticos específicos, influenciados por circunstâncias tanto particulares quanto universais. Para entender esse processo, é importante considerar que a força simbólica está correlacionada com a posição do agente:

Todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a doxa: que aceita a ordem corrente como coisa evidente. Posto isto, a força simbólica das partes envolvidas nesta luta nunca é completamente independente da sua posição no jogo, mesmo que o poder propriamente simbólico da nomeação constitua uma força

relativamente autónoma perante as outras formas de força social. Os constrangimentos da necessidade inscrita na própria estrutura dos diferentes campos pesam ainda nas lutas simbólicas que têm em vista conservar ou transformar esta estrutura: o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento, contudo eles não têm probabilidades de o desfazer e de o refazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que ele é e daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada (Bourdieu, 1989, p. 150).

Para Bourdieu (1989), todos os campos da vida social vivenciam uma luta muitas vezes implícita, em que estão em jogo princípios legitimados que estabelecem quem possui autoridade, influência e reconhecimento dentro desse campo específico. A noção de legitimidade se torna central quando se considera a possibilidade de questionar ou desafiar esses princípios estabelecidos que são geralmente aceitos como uma ordem natural ou evidente. A ruptura com essa ordem estabelecida é um ponto crucial na luta simbólica de campos sociais, neste caso especificamente nos desafios inseridos no contexto escolar e no ofício do professor a partir do neoliberalismo.

A força simbólica das partes envolvidas nessa luta não é, portanto, independente de sua posição no jogo social, pois os agentes estão sujeitos aos constrangimentos e pressões impostos pela estrutura do campo. Embora tenham alguma margem de manobra para agir e influenciar o mundo social, suas ações são limitadas pela necessidade de compreender realisticamente o funcionamento desse mundo e suas próprias capacidades dentro dele, mesmo que seu poder seja “invisível”:

No entanto, num estado do campo onde se vê o poder, por toda parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo em situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que é necessário saber descobri-lo, onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido: o poder simbólico, é com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos, ou mesmo que lhes exercem (Bourdieu, 1989, p. 7-8).

Ao demonstrar a natureza do poder simbólico, Bourdieu (1989) destaca sua característica de ser invisível e muitas vezes não reconhecido pelos indivíduos que estão sujeitos a ele. Observa ainda que, em certos contextos sociais, o poder é percebido de forma mais óbvia e explícita, enquanto em outros é menos evidente e mais sutil. O poder simbólico opera de maneira discreta e invisível, exercendo influência sobre as pessoas mediante símbolos, valores e representações culturais: “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder” (Bourdieu, 1989, p. 15). Na verdade, o poder simbólico só pode ser eficaz com a

colaboração daqueles que estão sujeitos a ele, mesmo que as pessoas optem por ignorar ou não reconhecer sua existência.

Essa invisibilidade é possível devido à construção de significados e normas sociais que moldam a maneira como as pessoas percebem e se comportam no mundo. Reconhecer o poder simbólico possibilita a compreensão das estruturas sociais e seu funcionamento e como superar os desafios de transformar essas estruturas sociais:

Resulta daqui, entre outras consequências, que o capital simbólico se incorpora no capital simbólico, não só porque a autonomia, real, do campo de produção simbólica não impede que ele permaneça dominado, no seu funcionamento, pelos constrangimentos que dominam o campo social, mas também porque as relações de força objectivas tendem a reproduzir-se nas relações de força simbólicas, nas visões do mundo social que contribuem para garantir a permanência dessas relações de força. Na luta pela imposição da visão legítima do mundo social, em que a própria ciência está inevitavelmente envolvida, os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo (Bourdieu, 1989, p. 145).

Existe, portanto, uma relação entre capital simbólico e capital social, pois eles se entrelaçam e se reproduzem mutuamente. Embora o campo de produção simbólica possua uma certa autonomia em relação ao campo social mais amplo, aquele continua sujeito aos constrangimentos de relações de poder que existem na sociedade em geral. Isso significa que, mesmo dentro do campo simbólico, as hierarquias e as desigualdades sociais podem persistir, influenciando quem tem poder e prestígio nesse espaço. O poder dentro do campo simbólico está relacionado à posição e ao reconhecimento que os agentes recebem de outros dentro desse campo. As dinâmicas de poder e prestígio permeiam não apenas as interações sociais cotidianas, mas também os processos de produção e legitimação de conhecimento e cultura (Bourdieu, 1989).

O ofício do professor está também inserido nesse campo. Ele está sob o poder de estruturas de dominação presentes na sociedade a partir do discurso neoliberal. Por isso, o professor também é constrangido de diversas formas e de modo inconsciente tende, em cadeia, a reproduzir as desigualdades, visto que o ensino e o conhecimento são moldados por interesses econômicos e políticos, além das posições e das hierarquias disputadas em diferentes atores, como alunos, professores, gestores e instituições. Ao demonstrar como as desigualdades de classe, bem como as diferenças no acesso ao capital econômico, cultural e social, moldam as estratégias educacionais e as oportunidades disponíveis para diferentes grupos sociais, vemos uma inter-relação complexa entre campos, como destaca Laval:

A teoria sociológica dos “capitais” econômico, cultural e social de Pierre Bourdieu esclarece as estratégias ou ausências de estratégias dos grupos sociais. Os quadros superiores, profissões liberais, comerciantes e industriais não têm geralmente necessidade de solicitar um outro estabelecimento, uma vez que eles têm os meios de morar em belos e enviar seus filhos aos estabelecimentos “bem frequentados”. Enquanto a profissões independentes optam mais facilmente pelo privado, os professores, mas também todos os outros assalariados dotados de diplomas de terceiro grau, mas não dispondendo de recursos financeiros que lhes permitam viver em bairros mais caros, utilizam, ativamente, as possibilidades de escolha entre estabelecimentos públicos e mobilizam para isso recursos em informação que vêm compensar um lugar de residência nitidamente menos favorável (2004, p. 169).

Diferentes grupos sociais mobilizam diferentes tipos de capital para garantir vantagens em termos de escolha de escolas para seus filhos. Enquanto os grupos mais privilegiados podem simplesmente escolher escolas “bem frequentadas” devido a seus recursos econômicos e seu capital cultural, grupos como professores e outros assalariados com diplomas de terceiro grau, mas com recursos financeiros limitados, precisam recorrer a estratégias diferentes. Eles podem investir em capital cultural adicional para entender o sistema educacional e suas opções, além de recorrer a redes de contatos e informações para tomar decisões informadas sobre escolas públicas de qualidade (Laval, 2004).

Essas desigualdades podem afetar o ofício do professor, que muitas vezes se depara com turmas heterogêneas, com diferentes níveis de capital. A maneira como os professores são treinados e socializados pode impactar suas práticas pedagógicas, como apresenta Bourdieu (1989) ao pensar o habitus, ou seja, o conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis que os agentes internalizam ao longo de suas trajetórias sociais. Para compreendê-lo, é preciso analisar como são construídas as condições sociais existentes, reproduzidas de uma geração para outra:

O habitus, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou simplesmente, os predecessores nos sucessores (Bourdieu, 2015, p. 125).

Charlot (2013) traz um recorte esclarecedor ao abordar o conceito de Bourdieu sobre como é constituída a sociedade a partir de campos. Ele afirma: “Nestes, há lutas: cada um tenta preservar... a sua posição... usa recursos esse que procedem de sua posição social. Em cada campo, as lutas para o poder dependem... do seu capital” (Charlot, 2013, p. 135). Além disso, as relações de poder também são influenciadas pelas diferenças de origem social e cultural entre professores e alunos, conforme aborda Bourdieu (2015). Essa diversidade pode impactar a comunicação e a compreensão mútua, assim como as particularidades de cada

estudante.

Bourdieu (2015) formula o conceito de capital cultural para explicar essas desigualdades no desempenho escolar de crianças de diferentes classes. Tal capital representa uma forma de analisar como o conhecimento, a educação e as habilidades adquiridas por um indivíduo ou grupo podem afetar sua posição na sociedade e suas oportunidades de sucesso. O autor divide o capital cultural em três formas: primeiro, em estado incorporado, o que está aliado ao corpo e se refere a habilidades, conhecimentos e disposições que são internalizados pelos indivíduos, muitas vezes através da socialização e da educação. Isso inclui aspectos como linguagem, competências acadêmicas, habilidades artísticas, entre outros. Segundo, o estado objetivado no qual os objetos culturais representam o capital cultural em suportes materiais, como livros, obras de arte, instrumentos musicais, entre outros. A posse desses objetos pode indicar um acesso maior ou menor ao capital cultural. E o terceiro, o estado institucionalizado, o qual se refere ao reconhecimento social e à valorização oficial do capital cultural, como diplomas acadêmicos e certificações. Esse tipo de capital cultural é reconhecido por instituições e pode influenciar as oportunidades disponíveis para um indivíduo.

O capital cultural conota uma relação entre professores e alunos, pois diferencia os alunos em quem tem maior ou menor capital cultural: “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2015, p. 46). Assim, os professores podem ter expectativas diferentes em relação aos alunos com diferentes níveis de capital cultural, o que pode afetar o tratamento e as oportunidades oferecidas a eles. O professor, como detentor desse capital cultural, é colocado em uma posição ambígua, pois sua função é transmitir conhecimento e, ao mesmo tempo, reproduzir as estruturas de poder da sociedade, na qual o neoliberalismo tem apropriado a lógica empresarial. Assim, as desigualdades sociais se refletem na sala de aula com alunos provenientes de diferentes contextos socioeconômicos enfrentando desafios distintos.

Aqueles que detêm maior capital cultural têm vantagens em relação aos demais. A justificativa para essa desigualdade recai na meritocracia:

Confinada em uma visão meritocrática que prepara mal para perceber e enfrentar a diversidade das estratégias mentais dos alunos, a instituição escolar provoca, muitas vezes, traumatismos propícios a reativarem os traumatismos iniciais: os julgamentos negativos que afetam a imagem de si encontram um reforço, sem dúvida muito variável em sua força e forma, junto aos pais, que redobra o sofrimento e coloca a criança ou adolescente diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo por

diferentes formas de negação ou compensação ou regressão (Bourdieu, 2015, p. 262).

Essa perpetuação de desigualdades fica evidente em vários momentos na educação. Estudantes com famílias que possuem um forte capital social podem ter acesso a tutores, orientação educacional e informações sobre as melhores instituições de ensino. Da mesma forma, professores que têm conexões influentes muitas vezes conseguem empregos de maior prestígio e salários mais elevados, e aqueles com acesso limitado a redes sociais bem estabelecidas podem encontrar barreiras persistentes na busca por recursos e oportunidades (Bourdieu, 2015, p. 75). Eis porque Bourdieu define o capital social como “o conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento”

O capital social, como conceituado por Bourdieu (2015), refere-se às conexões e aos relacionamentos sociais que um indivíduo possui. Essas conexões vão além das interações casuais e podem incluir laços familiares, amigos e associações profissionais. Trata-se de um capital não distribuído igualmente na sociedade, o que leva a um cenário de consequências diretas na reprodução de desigualdades. Aqueles que têm acesso a redes sociais bem estabelecidas estão em vantagem, uma vez que essas redes oferecem informações, recursos e oportunidades que não estão disponíveis para todos. Por exemplo, a indicação para um emprego numa rede influente pode ser uma porta de entrada para uma carreira promissora, com empregos bem remunerados, enquanto indivíduos com menos capital social podem ser excluídos e têm menos probabilidade de obter informações sobre oportunidades educacionais, empregos com bons salários ou até mesmo apoio em momentos de necessidade. Isso cria um ciclo em que a falta de capital social leva à falta de recursos e, por sua vez, à falta de oportunidades, perpetuando as disparidades existentes na sociedade.

1.3 Construir pontes ou perpetuar barreiras? O dilema do ofício do professor na sociedade desigual

Neste tópico serão retratadas as desigualdades sociais como um fenômeno complexo e multifacetado que permeia a educação em suas disparidades econômicas, educacionais e de oportunidades que existem na sociedade. Nesse contexto, ocorre a discriminação institucionalizada, em que a autoestima e a motivação são afetadas, além do acesso igualitário à educação e às oportunidades de sucesso dos alunos. As desigualdades sociais têm implicações significativas no trabalho do professor, pois seu ofício não está dissociado das

estruturas de dominação presentes na sociedade. Assim, é essencial compreender como o processo das disparidades educacionais impacta a prática pedagógica e as interações dentro da sala de aula no ofício do professor.

Para a fundamentação deste tópico, buscou-se os autores Saviani (2012) para tratar sobre o papel da escola; Charlot (2000, 2003), visando a correlação entre o fracasso escolar e as desigualdades sociais; Bourdieu (2015), buscando refletir sobre as classes sociais e suas implicações na reprodução dessas desigualdades no meio educacional, e Libâneo (2018), que, ao se apresentar em defesa da escola, analisa o fracasso escolar no ensino e na aprendizagem.

Segundo Saviani (2012, p. 82), “a escola não pode ser apenas para alguns privilegiados, mas deve ser um espaço de democratização do conhecimento, garantindo que todos os alunos tenham acesso a ele”. Ao apresentar o papel fundamental da escola na sociedade, Saviani (2012) aborda que a educação não deve ser reservada apenas para pessoas que têm recursos financeiros ou condições privilegiadas. A escola deve ser um lugar acessível a todos, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou cultural: todos devem ter a oportunidade de aprender e se desenvolver intelectualmente, sem discriminação. Isso não apenas beneficia os indivíduos, mas também contribui para o desenvolvimento social e o progresso da sociedade como um todo. Assim, “A escola deve ser um espaço de igualdade de oportunidades, e cabe ao professor desenvolver habilidades para promover a inclusão e a diversidade na sala de aula, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e à cultura” (Saviani, 2013, p. 116).

No contexto em que a meritocracia é valorizada, a ideia de que o sucesso individual está ligado exclusivamente ao esforço pessoal é amplamente difundida. No entanto, essa perspectiva ignora as barreiras estruturais que impedem o acesso igualitário à educação e às oportunidades de sucesso. Fatores como classe social, gênero, raça e origem étnica, além de outros, têm um impacto significativo nas trajetórias educacionais e profissionais dos alunos e deles emergem grandes desafios no ofício do professor. Verifica-se também que os alunos, ao enfrentarem dificuldades financeiras, afetam seu desempenho escolar, como a falta de acesso a recursos educacionais adequados, a uma alimentação saudável e a uma moradia estável, entre outros fatores. Além disso, indivíduos pertencentes a grupos minoritários podem vivenciar discriminação e preconceito institucionalizados, o que interfere na sua autoestima e sua motivação acadêmica (Saviani, 2013).

Charlot (2003) aborda questões importantes sobre o fracasso escolar e suas correlações com as desigualdades sociais. Essa abordagem propicia uma melhor compreensão sobre os

fatores que envolvem os desafios vivenciados pelo professor no contexto neoliberal na escola. Seguimos aqui as indagações do pensador:

Existe essa correlação estatística entre, por um lado, o que se chama de origem social da criança e, por outro, o fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola. Isso não é uma coisa nova; há trinta anos já se sabe. Em vários países do mundo existe uma estatística entre a origem social do aluno e o fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola. Isso significa que se deve combater a desigualdade social frente à escola. Isso deve ficar bem claro. Nunca vou negar a desigualdade social frente à escola. O problema vem depois. Como se constrói essa desigualdade social? Como se pode entender que numa escola em que os docentes, a maioria dos docentes, estão com desejos de que as crianças dos meios populares sejam bem-sucedidas, os docentes estão tentando, estão fazendo um esforço para ajudar as crianças dos meios populares, mas, mesmo assim, esses alunos fracassam? Como entender isso? É esse o problema. Como entender isso? Como se cria, no cotidiano da vida escolar, esse fracasso expressivo dos jovens dos meios populares (Charlot, 2003, p. 171).

Há, portanto, uma questão crucial dentro do campo da educação: a relação entre origem social e desempenho escolar; uma correlação estatística que indica que crianças provenientes de meios sociais mais privilegiados têm maior probabilidade de alcançar sucesso escolar do que aquelas oriundas de contextos socioeconômicos desfavorecidos. O problema vai além da mera constatação da desigualdade social na educação: mesmo quando os professores estão empenhados em ajudar os alunos de meios populares a terem sucesso, muitas vezes esses alunos ainda enfrentam dificuldades significativas. Isso sugere que a desigualdade social não é apenas uma questão de recursos materiais, mas também está enraizada em dinâmicas mais complexas dentro do sistema educacional (Charlot, 2003).

Nesse contexto, os professores vivenciam uma complexidade e um grande desafio ao terem de equilibrar as demandas do mercado educacional com a responsabilidade de promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. Cria-se uma ideia de um ambiente educacional em que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de sucesso, independentemente de suas origens socioeconômicas, suas etnias e das circunstâncias de gênero e pessoais. Verifica-se nesse âmbito que esse tipo de educação não garante condições justas de competição e ainda que os alunos tenham iguais oportunidades de aprendizagem, como também não resolve o problema da desigualdade. Por exemplo, alunos que não dominam a língua principal da escola podem precisar de aulas de reforço de idioma, o que não ocorre nas escolas públicas. Por isso, é essencial que os professores estejam cientes das disparidades que envolvem as desigualdades sociais e equipados com as ferramentas e os recursos necessários para enfrentar esses impactos de forma eficaz.

Professores se sentem sobrecarregados ao tentarem equilibrar as necessidades variadas dos alunos em uma única sala de aula, e o modo como eles lidam com a diversidade dentro da sala interfere significativamente na vida deles. As expectativas dos professores em relação aos diferentes grupos influenciam no seu desempenho acadêmico, na sua autoestima e até mesmo suas trajetórias de vida:

Acho que nunca se deve esquecer da eficácia das práticas pedagógicas. Os professores são mais ou menos eficazes, deve-se aceitar essa idéia. Alguns professores são mais eficazes com um tipo de aluno e não são eficazes com outro tipo de aluno. Isso significa que nossas práticas em sala de aula têm conseqüências importantes na vida dos alunos (Charlot, 2003, p. 171-172).

Para entender essa dinâmica apresentada por Charlot (2003), é preciso examinar como fatores como expectativas dos professores, preconceitos inconscientes, práticas de ensino e cultura escolar influenciam no desempenho dos alunos. Práticas pedagógicas que não levam em consideração as necessidades e as experiências específicas dos alunos podem contribuir para o seu fracasso, assim como a maneira de a cultura escolar reproduzir e reforçar desigualdades sociais ao privilegiar determinados estilos de aprendizagem, certas formas de expressão cultural ou determinados sistemas de avaliação que valorizam apenas certos tipos de habilidades. Para Libâneo (2012), tal privilégio desfavorece os alunos que não se encaixam nos moldes esperados e evidencia uma lógica de exclusão:

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (Libâneo, 2012, p. 24).

Famílias com maiores recursos financeiros têm acesso a moradias de melhor qualidade, que oferecem espaços mais amplos, melhor localização, infraestrutura adequada e condições de vida mais seguras e confortáveis. Por outro lado, famílias de baixa renda podem enfrentar habitação precária, moradia superlotada, falta de saneamento básico e exposição a condições insalubres e perigosas. Enquanto algumas famílias desfrutam de conforto financeiro e estabilidade econômica, outras lutam para atender às necessidades básicas de subsistência. Essa discrepância tem um impacto significativo nas oportunidades disponíveis para seus membros, especialmente no que diz respeito à educação.

Outro fator que tem impactado o contexto educacional é o poder de compra das famílias, o que influencia diretamente suas escolhas alimentares. Aqueles com maior renda têm acesso a alimentos nutritivos e de qualidade, podendo optar por uma dieta balanceada e variada. Por outro lado, famílias de baixa renda podem enfrentar restrições financeiras que as levam a escolhas alimentares menos saudáveis, dependendo de alimentos processados, calóricos e de baixo custo. A carência de uma alimentação saudável pode impactar no processo ensino e aprendizagem, pois alunos com fome ou anêmicos não têm disposição e motivação para aprender. O professor vivencia, assim, o dilema emocional de lidar com essa situação e ainda com as dificuldades de aprendizagem por parte do aluno. Temos, portanto, um complexo em que sabemos quem são as vítimas, mas não necessariamente a culpa:

Além disso, é sabido que as escolas de periferia urbana ou de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo as condições do prédio escolar, instabilidade das condições de ensino, inconstância de professores, pobreza das famílias. Nesse caso, não é justo atribuir o fracasso escolar aos alunos como, também, não é justo atribuí-lo somente aos professores já que eles lidam com contextos de ensino e aprendizagem que não podem controlar (Libâneo, 2018, p. 71).

Para Charlot (2000, p. 20), por exemplo, essa situação reproduz a situação dos pais. É verdade que o fracasso escolar vai além da profissão que os pais ocupam, porém é preciso admitir que há uma reprodução social entre as gerações. Nesse contexto, emergem disparidades educacionais que estão ligadas às condições socioeconômicas. Restringidas a escolas precárias e a uma vida com dificuldades, as pessoas com menor poder econômico têm dificuldades de competir em um mundo cada vez mais exigente e globalizado. Essas barreiras podem perpetuar o ciclo de pobreza e desigualdade, tornando difícil para esses alunos romperem o ciclo e alcançarem seu pleno potencial educacional:

Ao constatar-se uma “falta” no fim da atividade; essa falta é projetada, retrojetada, para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz. Ele é deficiente (Charlot, 2000, p. 27).

Famílias com maior renda e riqueza, por sua vez, proporcionam aos seus filhos acesso a uma variedade de oportunidades extracurriculares enriquecedoras, como esportes, artes, música, dança e viagens educacionais. Essas atividades complementares não apenas oferecem experiências de aprendizado prático e desenvolvimento de habilidades, mas também promovem o crescimento pessoal, a confiança e a autoestima. Segundo Charlot, essa problemática é produzida socialmente e reproduzida:

Na verdade, para essa reprodução (entendida como constatação) ocorrer, é preciso um trabalho, uma atividade, prática. A posição dos filhos não é “herdada”, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais (que supervisionam os temas de casa, levam os filhos aos museus, a concertos, em viagens, levam-nos à aula de dança, ao tênis, etc) e as dos filhos (os “herdeiros” sabem muito bem que não basta ser “filhos de” para ter sucesso na escola, mas que é preciso trabalhar, esforçar-se, esforçar-se muito) (2000, p. 22).

Nesse âmbito, Charlot (2000) apresenta que a maneira como as desigualdades sociais e culturais são transmitidas de uma geração para outra numa sociedade não ocorre automaticamente, mas sim mediante um processo ativo e contínuo de trabalho e prática, tanto por parte dos pais quanto dos filhos. Ao proporcionarem experiências culturais e educacionais diversas aos filhos, como ajudá-los com os deveres de casa, levá-los a museus, concertos, viagens e inscrevê-los em atividades extracurriculares como aulas de dança ou esportes, os pais contribuem para a formação dos filhos e moldam as perspectivas e habilidades deles desde cedo.

Só isso, segundo Charlot (2000), não é suficiente, mas é importante o esforço individual dos filhos na reprodução social. Mesmo sendo “filhos de” pais privilegiados, os herdeiros devem reconhecer que o sucesso na escola e na vida não é garantido apenas pelo status social dos seus pais, mas requer um esforço pessoal significativo. A reprodução social não é um processo passivo de transmissão de privilégios de uma geração para outra, mas sim um processo ativo e dinâmico que envolve as práticas e o esforço individual de ambos.

De qualquer forma, sendo um processo ativo, as oportunidades de ascensão social são determinadas, segundo Bourdieu, pela posição socioeconômica dos sujeitos e pelas estruturas de poder presentes na sociedade. A classe social de origem e o acesso a recursos econômicos e culturais exercem uma influência significativa sobre as oportunidades educacionais disponíveis para cada indivíduo. E isso se refere à capacidade dos indivíduos de melhorar sua posição social por meio da educação formal, porém essas oportunidades não são distribuídas de forma igualitária:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem a sua posição social (Bourdieu, 2015, p. 51).

As atitudes dos indivíduos em relação à escola, para Bourdieu (2015), são moldadas por essas estruturas de oportunidades objetivas. Por exemplo, indivíduos de classes sociais

mais privilegiadas tendem a ter uma visão mais positiva da escola e das oportunidades que ela oferece, enquanto aqueles de origens mais desfavorecidas podem ser mais céticos em relação à sua capacidade de ascender socialmente por meio da educação formal. Sem muitos recursos, sem uma rede de relações que possa modificar a situação, melhorar as perspectivas futuras, com uma menor mobilidade social e econômica, resulta-se em uma transmissão de desvantagem de uma geração para a próxima, além de criar uma dinâmica em que a pobreza se perpetua ao longo do tempo, tornando difícil para as famílias escaparem da armadilha da pobreza:

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que por êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escola da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela tem função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontrada em cada categoria social (Bourdieu, 2015, p. 55).

Essas atitudes em relação à escola não são apenas reflexo das estruturas sociais, pois contribuem para a própria perpetuação e reprodução de tais estruturas. Indivíduos que têm uma visão negativa da escola e das oportunidades de ascensão social pela educação podem ser menos propensos a se engajar no sistema educacional, aderir aos seus valores e às suas normas ou buscar o sucesso acadêmico e profissional. Como resultado, suas chances de alcançar o sucesso educacional e social podem ser limitadas, criando um ciclo de reprodução das desigualdades sociais.

Outro fator relevante é que os alunos menos favorecidos também enfrentam estigma e discriminação dentro do ambiente escolar. Isso pode incluir tratamento diferenciado por parte de colegas ou professores, preconceitos em relação às suas origens socioeconômicas, culturais, e outros estereótipos baseados em raça, gênero e outras características, além da falta de acesso a oportunidades de liderança ou reconhecimento escolar. O estigma e a discriminação afetam negativamente a autoestima, o engajamento e o desempenho dos alunos, criando ainda mais barreiras para o seu sucesso educacional.

Em escolas públicas, alunos de comunidades periféricas podem ser excluídos. Esse fator é percebido na sala de aula ao serem deixados de lado durante atividades em grupo ou na escolha de parceiros para realização dos trabalhos, ou ainda serem alvo de *bullying* devido a suas roupas, seus materiais escolares ou até mesmo pelo fato de receberem ajuda financeira para estudar. Já por parte dos professores que, consciente ou inconscientemente, não

incentivam os alunos no processo de ensino e aprendizagem, dedicam menos tempo e atenção a esses alunos, não percebem suas necessidades, não oferecem um *feedback* construtivo. Assim, a combinação de todos esses fatores pode resultar em um desempenho acadêmico inferior, criando um ciclo de desvantagem difícil de quebrar.

Conforme apresenta Charlot (2000), o mais cômodo para explicar essa falta e/ou fracasso escolar tem sido a leitura negativa da realidade social: uma visão dos dominantes pelos dominados. Mas poderíamos fazer uma leitura positiva, otimista, da realidade. Podemos ter uma postura epistemológica e metodológica em ler de outra forma as faltas, as deficiências e as carências para buscar o sentido da escola e dos próprios docentes. Segundo Charlot (2000, p. 30), “a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido”. Seria preciso reconhecer a eficácia de práticas cotidianas que podem incentivar os alunos a se engajarem. Seria então preciso haver práticas pedagógicas eficazes.

Cada professor possui seu próprio estilo de ensino, segundo Charlot (2000), que pode ser influenciado por sua formação, suas experiências pessoais, suas crenças e seus valores. Alguns professores podem adotar abordagens mais tradicionais, centradas na transmissão de conhecimento, enquanto outros podem favorecer metodologias mais ativas e participativas. A eficácia desses diferentes estilos pode variar dependendo das características individuais dos alunos e das demandas específicas de cada contexto de ensino.

Professores eficazes são capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais e coletivas dos alunos. Isso envolve identificar as habilidades, os interesses e os estilos de aprendizagem de cada aluno e lhe oferecer suporte personalizado para maximizar seu potencial de aprendizado. Ao fazerem essa adaptação, são mais propensos a alcançar melhores resultados com seus alunos. Charlot ainda destaca que a relação entre professor e aluno desempenha um papel crucial na eficácia das práticas pedagógicas. Por exemplo, um professor que percebe que um de seus alunos tem grande interesse por música é capaz de adaptar suas aulas incorporando ritmos e músicas populares para explicar conceitos matemáticos, como frações e proporções, tornando a aprendizagem mais envolvente e relevante para esse aluno. Assim, ao estabelecerem vínculos positivos e de confiança com seus alunos, tendem a criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e motivador que influencia diretamente no engajamento dos alunos nas atividades escolares e em seu desempenho acadêmico.

É importante também, de acordo com Charlot (2000), reconhecer a diversidade cultural e social dos alunos e adaptar as práticas pedagógicas para atender às suas

necessidades específicas. Professores que valorizam e incorporam a diversidade em sua prática pedagógica são mais eficazes em envolver todos os alunos no processo de aprendizagem e em promover um ambiente inclusivo e igualitário.

1.4 Contexto neoliberal: a saga do ofício do professor

Neste quarto tópico, será apresentado como o neoliberalismo afeta profundamente a valorização do ofício do professor e suas condições de trabalho a partir da perda de autonomia, da posição e da autoridade nas decisões em que as políticas educacionais são padronizadas, assim como o currículo e as práticas pedagógicas são centralizados ou transferidos para a esfera empresarial. Os baixos salários, as longas jornadas de trabalho e a falta de recursos para o desenvolvimento profissional, além de outros fatores, resultam no enfraquecimento do papel da escola como instituição e consideram os professores como agentes marginais, privados de poder efetivo dentro da instituição. Os autores Charlot (2013), Nóvoa (1995, 2009), Laval (2004), Manzi (2022), Libâneo (1998, 2018), Freitas (2018), Silva (2018), Cunha, Borges e Melo (2018), Camargo e Rosa (2018) e Santos (2016) contribuíram com o debate deste tópico.

O neoliberalismo tem gerado impactos profundos na valorização da profissão docente. A figura do professor, que antes era considerado um pilar da sociedade e detentor de conhecimento, tem sido diminuída em importância e autoridade. “O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais” (Charlot, 2013, p. 2). A ênfase no mercado e na competição muitas vezes coloca o papel do professor em segundo plano e desvaloriza sua formação e sua experiência, como assinala Nóvoa:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação (1995, p. 22).

Nesse contexto, emergem desafios no trabalho docente, tais como: a autonomia do professor, uma vez que as políticas educacionais padronizadas muitas vezes limitam sua capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos; a falta

de reconhecimento profissional, por outro lado, caminha junto com a precarização das condições de trabalho, que se manifesta de várias formas, com salários baixos, jornadas extenuantes e falta de recursos adequados para o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1995). Ou seja, se tornam marginalizados na sociedade, como afirma Laval:

A nova ideologia gerencial conduz a uma desestabilização das referências profissionais que começam frequentemente pela mudança das palavras nas quais se diz a experiência do trabalho. Não somente ela solapa o “discurso forte” da escola centrada nos valores culturais, mais considera os professores, ainda mais do que o antigo sistema administrativo centralizado, como agentes marginais e subalternos, privados de todo poder efetivo no estabelecimento [...] (2004, p. 305).

Essa nova ideologia gerencial focaliza os resultados e apresenta uma política para melhorar a qualidade da escola a partir da descentralização da gestão da educação, de eficiência, de eficácia e de produtividade, que são alimentados pela lógica do mercado. Nesse contexto, com vistas ao lucro, ocorre uma reforma no gerenciamento escolar guiada pelo pressuposto da administração privada, entre outros, que tem agravado uma desestabilização significativa nas referências profissionais. Esse processo muitas vezes se inicia com a alteração das palavras que descrevem a experiência do trabalho. O profissionalismo e o valor do trabalho dos professores estão sendo alterados ou questionados. As palavras e terminologias estão sendo substituídas ou redefinidas, possivelmente para se alinhar com os princípios da nova ideologia gerencial. E, como afirma Manzi, “Se antes tínhamos o professor como autoridade, e até mesmo como ideal, hoje o vemos de outra forma, a ponto de nos perguntarmos qual o seu lugar (função). Chegamos mesmo a nos perguntar até qual é o lugar da escola na sociedade” (2022, p. 306).

A posição e a autoridade do professor dentro do estabelecimento escolar são diminuídas, e eles são privados de poder efetivo sobre as decisões nesse ambiente. As políticas educacionais, o currículo, os recursos e as práticas pedagógicas estão sendo centralizados ou transferidos para outras entidades ou figuras de autoridade, deixando os professores com pouca ou nenhuma influência real sobre esses aspectos. Esse fenômeno não apenas mina o “discurso forte” da escola, que historicamente tem sido centrado em valores culturais, mas também considera os professores como agentes marginais e subalternos, privados de qualquer poder efetivo dentro da instituição (Laval, 2004).

Para Laval (2004), essa nova abordagem gerencial educativa atua como liberdade reconquistada, ética reencontrada, a justiça e a democracia realizada, de organizar a vida da comunidade escolar e colocá-los a serviço da produtividade, entre outros mecanismos de

controle educacional e necessariamente do professor na lógica empresarial. Encontram-se aí inseridos a desvalorização da experiência e o conhecimento profissional dos professores, em favor de uma visão mais burocrática e hierárquica da administração escolar. As organizações estão essencialmente redefinindo o significado e o valor do ofício dos professores, e as mudanças nas palavras e na linguagem usada para descrever um papel secundário diminuem sua influência e sua autoridade dentro do ambiente educacional. Libâneo, por exemplo, afirma:

Têm sido freqüentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir sucesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade (1998, p. 13).

Se os professores são vistos como marginais e subalternos, é provável sentirem uma diminuição de sua motivação e do seu comprometimento com o trabalho, o que pode se refletir negativamente no desempenho dos alunos e na cultura da escola como um todo. “Os professores, além de passarem por desacreditados, têm que saber lidar com o questionamento sobre seu trabalho, mesmo não podendo modificar, por sua própria conta, o formato, o conteúdo etc. das aulas” (Manzi, 2022, p. 278-279). E ainda: “Vemos, portanto, um desinteresse pela escola por parte dos alunos [...] e um cansaço em expectativas não correspondidas por parte do professor” (Manzi, 2022, p. 279).

Além de desacreditados, os professores perdem sua autonomia diante de um sistema que estabelece a princípio as metas a serem seguidas e alcançadas independentemente de se consultarem o professor e a situação de ensino e aprendizagem de uma dada sala/situação. “Sob pressão e sob controle para elevação quantitativa de resultados dos alunos, os professores desenvolvem sentimento de impotência e de perda de autonomia, motivando novas formas de sofrimento profissional” (Silva, 2017, p. 138). Em depoimentos dados por entrevistas em pesquisa realizada no estado de Goiás, Silva (2017, p. 138) apresenta:

Dá vontade de sair, ir para um outro emprego que você poderia ganhar mais, ter menos estresse, trabalhar menos, não levar trabalho para casa, pois no final de semana estou corrigindo prova, elaborando plano de aula, então eu trabalho sete dias na semana, é interminável. (Entrevista com o professor de ciências E06P3 - Pesquisa 1).

Tudo que era vantagem nas remunerações foi tirado. E aí o que o professor tem que fazer? Ele tem que arrumar outras escolas para dar aula, para completar a renda. E aí perde qualidade? Perde qualidade. Nenhum ser humano consegue dar aula às sete horas da manhã com um pique e dez horas da noite continuar com o mesmo pique, por isso é humanamente impossível. (Entrevista com o professor de ciências E05C - Pesquisa 1).

Freitas, por sua vez, afirma:

A autonomia, portanto, não depende apenas do próprio sujeito, mas, também, das condições materiais de sua existência, de sua atividade, das relações sociais no contexto do qual faz parte e em que atua. A possibilidade de ser autorregulado ou regulado externamente advém dessas condições e relações sociais. Tendo clara essa contradição é que se podem compreender as possibilidades/impossibilidades de um professor ser sujeito autônomo em suas práticas pedagógicas, em sua atividade de ensino, no contexto das relações sociais constitutivas de seu trabalho na escola e no processo ensino e aprendizagem (2018, p. 110).

A perda de autonomia dos professores é um fenômeno que tem sido observado em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, como no Brasil. Suas causas e consequências são diversas e complexas, mas é certo que a imposição de currículos padronizados por parte de órgãos governamentais ou de instituições educacionais pode restringir ainda mais sua liberdade. A necessidade de alcançar determinados resultados pode pressionar os professores a adotarem práticas de ensino mais tradicionais; são obrigados a seguir currículos preestabelecidos, muitas vezes elaborados de forma centralizada, sem considerar as particularidades de cada contexto educacional e definidos por critérios externos. Afinal, “O professor não tem participação na definição de finalidades e objetivos do ensino, na elaboração dos projetos e programas, na definição do currículo, na definição de metodologias de ensino, e de materiais didáticos, na definição de cronogramas etc.” (Freitas, 2018, p. 116). Assim, o papel do educador se reduz ao de um mero executor de um currículo predefinido, e sua autonomia fica limitada, o que compromete sua capacidade de criar ambientes educacionais acolhedores que promovam o pensamento crítico e a construção de conhecimentos significativos.

Além disso, a ênfase na competitividade e no desempenho individual tem criado um ambiente de pressão constante sobre os professores. A necessidade de obter resultados rápidos pode levar a uma visão reducionista do processo educativo e desconsiderar aspectos essenciais da formação integral dos estudantes. Por isso, Laval afirma que “A escola neoliberal nega profundamente a função cultural da escola [...]. Se a nova ideologia perde de vista o fim cultural da escola, ela perde igualmente de vista a função própria de instituição escolar como forma social” (2004, p. 311). Ao negligenciar o objetivo cultural da escola, deixa-se de reconhecer a função essencial da instituição escolar de proporcionar um ambiente de construção de conhecimento e de desenvolver habilidades sociais, emocionais e culturais. Isso inclui promover a compreensão das artes, da literatura, da história, dos valores sociais e

culturais, entre outros aspectos que enriquecem a experiência humana.

No contexto de busca de produtividade, há cobranças constantes aos professores para que alcancem metas de desempenho estabelecidas por órgãos governamentais, sistemas de avaliação ou até mesmo pela própria instituição de ensino. Essa pressão pode se manifestar de diversas formas, como a exigência de altas taxas de aprovação em exames, a implementação de políticas de bonificação por resultados ou até mesmo ameaças de punição em caso de insucesso. Tal cobrança desconsidera fatores centrais na educação, segundo Libâneo:

No entanto, o que se verifica na educação escolar subordinada exclusivamente a resultados é que são postas as metas, e as escolas e os professores devem ser virar para atingi-las, ou seja, são desconsiderados os fatores intraescolares, incluindo as condições de remuneração e de trabalho dos professores, e as condições históricas sociais concretas de vida dos alunos (2018, p. 70-71).

Libâneo (2018) apresenta uma preocupação com essa tendência na educação contemporânea, que prioriza exclusivamente os resultados quantificáveis, além de ignorar as condições de trabalho dos professores e sua remuneração. Essas políticas educacionais estabelecem metas de desempenho para escolas e professores, geralmente baseadas em resultados de avaliações padronizadas. Sob essa pressão, as escolas e os professores são cobrados para garantir que seus alunos atinjam essas metas, muitas vezes sem levar em conta as circunstâncias sociais e históricas dos alunos, sua origem socioeconômica, seu acesso a recursos educacionais e culturais, entre outros fatores que podem influenciar significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode resultar em políticas e práticas que não abordam de forma abrangente os desafios e as necessidades reais do sistema educacional, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Tal perspectiva leva os professores a focarem apenas nos aspectos do currículo que são diretamente testados e deixa de lado outros elementos importantes da formação dos estudantes. Esse ambiente de ensino se torna estressante e desmotivador tanto para os alunos, devido à falta de relevância percebida nos conteúdos ensinados, quanto para os professores, ao se sentirem desvalorizados e desencorajados por não terem a liberdade de ensinar de acordo com suas próprias experiências e seus julgamentos profissionais. Ao focarem exclusivamente nos resultados dessas avaliações, os professores deixam de lado o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação eficaz, a colaboração, a promoção da criatividade, além da construção de valores éticos (Libâneo, 2018). Tais fatores comprometem a qualidade da educação e prejudicam o desenvolvimento integral dos alunos:

Desse modo, escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sua sala de aula com seus alunos e, na escola, com os colegas (Libâneo, 2018, p. 72).

A tendência a enxergar a educação como um negócio cria uma atmosfera de competição entre escolas e entre alunos, em que o objetivo principal é alcançar metas estabelecidas externamente, e descaracteriza a função do professor e seu papel pedagógico. Cria-se, também, uma cultura de competição entre os alunos, incentivando a priorizar o sucesso pessoal em detrimento da colaboração e do trabalho em equipe. Isso pode criar um ambiente de rivalidade prejudicial ao desenvolvimento integral dos estudantes, que muitas vezes precisam aprender a trabalhar em conjunto e a valorizar as contribuições de seus pares. O mesmo acontece entre os professores, pois acabam criando uma competição entre eles: “A contradição maior da escola neoliberal refere-se ao fato de que ela ataca os valores que estão instalados no coração do ofício de ensinar e que dão sentido ao aprendizado. Já o ‘cada um por si’ – ou sua versão desesperada “salve-se quem puder” – não poupa os professores” (Laval, 2004, p. 301). Assim, como afirma Silva,

Os processos de avaliação, responsabilização e exposição pública dos professores, cada vez mais, estão individualizando o trabalho dos professores, colocando-os em relações de competição entre si no interior da escola. Uma vez que as relações no interior da escola são muito complexas e não podem ser tratadas simplesmente pelos mecanismos de controle e pressão, essa contradição tende a aumentar (2018, p. 139).

Laval (2004), por sua vez, ressalta uma contradição intrínseca à escola neoliberal: ela contradiz os valores essenciais do ensino e da aprendizagem ao mesmo tempo que submete os professores à lógica do individualismo competitivo. A lógica do “cada um por si” implica uma competição constante entre professores como também entre alunos. Eles são incentivados a se destacarem individualmente, a demonstrarem resultados quantificáveis e a se adaptarem às exigências do mercado. Isso cria um ambiente de competição e desconfiança, que muitas vezes se opõe aos valores de colaboração e solidariedade essenciais para o trabalho educativo.

Somado a isso, as políticas neoliberais promovem frequentemente a desregulamentação do setor educacional, o que resulta em menos proteções trabalhistas para os professores e em uma maior vulnerabilidade à interferência de interesses comerciais e políticos. Em resumo:

Sob pressão e sob controle para elevação quantitativa de resultados dos alunos, os professores desenvolvem sentimento de impotência e de perda de autonomia, motivando novas formas de sofrimento profissional. Por isso mesmo, os professores se sentem desvalorizados, desmotivados, explorados (Silva, 2018, p. 138).

Sem reconhecimento, os professores se sentem desmotivados. A falta de autonomia e a pressão constante podem fazer com que questionem o propósito e o valor de seu trabalho. Além disso, ao serem explorados, percebem que estão sobrecarregados com responsabilidades e expectativas excessivas, sem os recursos ou o apoio adequado. Desse modo, cria-se um ambiente de trabalho que é emocionalmente desafiador e desgastante. Esses fatores contribuem para o desenvolvimento de estresse, exaustão, falta de motivação e até mesmo problemas de saúde mental. Verifica-se então um ciclo desafiador para os professores, que, ao mesmo tempo, têm sua autonomia limitada e experimentam consequências negativas em seu bem-estar emocional e profissional.

Externamente, a pressão por resultados pode levar a uma cultura de culpabilização dos professores por eventuais insucessos dos alunos, ignorando as múltiplas e complexas causas que influenciam o processo de aprendizagem. Os professores são responsabilizados por questões que vão além de seu controle, como desigualdades sociais, falta de recursos e condições precárias de trabalho. Sobre o impacto negativo, encontramos a meritocracia como uma resolução “perversa”:

A insistência na valorização do professor nas propagandas do governo é uma tentativa de esconder as frágeis condições de exercício profissional, tornando enfraquecido seu poder de atuação profissional. É nesse contexto que a lógica da meritocracia trazida pela bonificação aos professores torna-se perversa, dissimulando as condições de precariedade da profissão. Os governos utilizam o bônus para premiar professores que se esforçaram mais, como exemplo aos demais colegas de que basta querer para poder, enquanto nega salários dignos, condições de trabalho, condições de infraestrutura e organizacionais (Libâneo, 2018, p. 74).

Com uma ideia de meritocracia, as políticas educacionais neoliberais colocam uma grande responsabilidade sobre as escolas e os professores ao enfatizarem a responsabilidade individual. Nesse sentido, as condições de trabalho dos professores são negligenciadas, como salários baixos, infraestrutura inadequada, equipamentos e materiais didáticos insuficientes e ausência de suporte pedagógico. Embora o governo propague a valorização dos professores, na prática as condições de trabalho continuam precárias, enfraquecendo a luta por melhores condições de trabalho. A lógica da meritocracia, utilizada para justificar a bonificação dos professores com base nos resultados dos alunos, ignora as desigualdades socioeconômicas que influenciam o desempenho dos alunos. Além disso, a bonificação pode criar competição entre

os professores e desvalorizar o trabalho em equipe. Ao questionar a eficácia dessas políticas, argumenta-se que é necessário um investimento real na educação, o que inclui melhorias nas condições de trabalho dos professores, para promover uma verdadeira valorização da profissão docente e uma educação de qualidade para todos (Libâneo, 2018).

Há muito a ser feito para garantir que as escolas públicas no Brasil ofereçam um ambiente físico seguro, confortável e adequado para o aprendizado. A melhoria das condições físicas das escolas é essencial para a qualidade da educação e o bem-estar dos alunos e dos funcionários. Segundo as informações e os dados em relatórios e estudos feitos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como o Censo Escolar, que é realizado anualmente, e outros relatórios e análises de instituições de pesquisa e órgãos governamentais, os dados sobre a infraestrutura das escolas públicas são: Infraestrutura das Escolas Públicas - Energia Elétrica, 99%; Água Potável, 89%; Esgotamento Sanitário, 81%; Acesso à Internet, 60%. Observa-se que boa parte das escolas não dispõe de condições adequadas em sua infraestrutura, principalmente as condições básicas para bom funcionamento. Já o Censo Escolar de 2022, em pesquisa feita em cerca de 138.000 escolas públicas, aponta para a falta de Infraestrutura Básica: aproximadamente 14,5% das escolas públicas não têm acesso à água potável; cerca de 39,6% das escolas não têm esgotamento sanitário adequado; 5,1% das escolas não possuem energia elétrica; apenas 62,9% das escolas públicas têm acesso à internet. E as condições das instalações são: apenas 31,5% das escolas públicas possuem bibliotecas; 21,4% das escolas têm laboratórios de informática; 8,4% das escolas contam com laboratórios de ciências; 49,4% das escolas públicas possuem quadras de esporte. Já sobre o estado de conservação dessas escolas: cerca de 40% das escolas públicas são consideradas em boas condições; aproximadamente 10% das escolas estão em condições precárias, necessitando de reformas urgentes. Nas regiões Norte e Nordeste, existem piores condições físicas onde 25% das escolas não têm acesso à água potável; em comparação com as regiões Sul e Sudeste, esse número é de 7%. Nesse sentido, as escolas públicas no Brasil refletem uma situação de necessidade de investimentos contínuos e direcionados para melhorar as condições físicas e garantir um ambiente adequado para o aprendizado.

Em relação ao salário dos professores da Educação Básica, o Piso Salarial Nacional é R\$ 4.420,55 – com carga horária de 40 horas semanais e, para planejamento, 13 horas semanais. Um salário irrisório diante de tanto desgaste físico e emocional. E ainda muitos professores buscam carga horária máxima de 60 horas para complementação salarial. Verifica-se ainda que na rede municipal, maior rede de ensino, a remuneração média bruta com atuação majoritária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental foi de R\$ 3.580 em

2020, apresentando alguma variação entre as diferentes redes municipais, já que 25% dos docentes ganhavam menos de R\$ 2.288 e, para outros 25%, a remuneração bruta superou R\$ 4.422. Considerando a carga horária média de 29,2 horas semanais da rede municipal, a remuneração média padronizada para um contrato de 40 horas semanais foi de R\$ 4.897 em 2020, um crescimento de 12,7% se comparado a 2014, quando o valor corrigido pela inflação era de R\$ 4.346. Já na rede estadual (segunda maior rede de ensino, que atua predominantemente no Ensino Médio), a remuneração média padronizada (40h/semana) apresentou relativa estabilidade entre 2014 e 2020, passando de R\$ 4.848 para R\$ 4.947 em 2020. A remuneração média padronizada (40h/semana) da rede privada apresentou uma ligeira queda (2,5%) no mesmo período, chegando a R\$ 3.534 no ano de 2020.

Diante desse quadro, verifica-se que as políticas educacionais neoliberais apresentam os desafios vivenciados pelos professores e o imperativo de se adaptarem a um sistema que frequentemente subverte os seus direitos essenciais a uma vida digna. Ao comprometer os valores fundamentais do ensino e da aprendizagem em prol de uma agenda econômica e individualista, colocam-se os professores em uma posição difícil, na qual precisam conciliar suas convicções pedagógicas com as exigências de um sistema que muitas vezes os desvaloriza e os sobrecarrega (Libâneo, 1998). Os problemas se ampliam, como confirma Libâneo:

É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade. Além disso, estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, são inadequados, não motivam os professores, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Cai seu interesse pela autoformação, pela busca de ampliação de cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo (Libâneo, 1998, p. 90).

A ausência de incentivos, de reconhecimento público e de apoio dos governos e até mesmo das famílias dos alunos tem consequências significativas para a educação e para a sociedade como um todo. Segundo Laval (2004, p. 53), nessa lógica individualista, o professor acaba atuando como um guia, tutor ou mediador para cada estudante. Isso contrasta com a importância da interação social e da aprendizagem em grupo. Para Laval (2004), essa concepção desvaloriza a profissão docente e subestima a complexidade e importância do seu trabalho, além de ignorar as diversas habilidades e os conhecimentos que eles trazem para a sala de aula.

A precarização do trabalho docente também se manifesta na falta de estabilidade no emprego. Muitos professores têm sido contratados em regimes temporários ou de meio período, o que compromete a segurança financeira e profissional desses profissionais. “Se os salários dos professores efetivos não são atrativos, a remuneração dos professores com contrato temporário é ainda pior” (Cunha; Borges; Melo, 2018, p. 244). Essa instabilidade também afeta negativamente a motivação e o comprometimento dos docentes com a profissão.

A desvalorização também influencia na atração e na retenção de profissionais qualificados na área da educação, o que pode resultar na diminuição da qualidade do corpo docente. Muitos jovens talentos que poderiam se tornar excelentes professores são desencorajados a seguir essa carreira devido à perspectiva de baixos rendimentos e poucas oportunidades de crescimento profissional. Isso resulta em uma escassez de professores capacitados, o que também afeta a qualidade do ensino e compromete o futuro educacional dos estudantes (Libâneo, 1998).

Nesse contexto, a falta de reconhecimento profissional do ofício do professor por parte da sociedade e das instituições educacionais resulta em um baixo status social. Essa percepção pode influenciar como a sociedade enxerga o trabalho dos professores e impactar a forma como eles são tratados e respeitados: “[...] a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o status social da profissão, também retira o status acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tomando o ensino uma linha de pesquisa menos ‘nobre’” (Libâneo, 1998, p. 93).

Em um contexto de escassez de recursos e pressão por resultados, muitos professores têm sido sobrecarregados com altas cargas horárias. A necessidade de aumentar o número de aulas para complementar a renda e a falta de investimento em infraestrutura e pessoal são fatores que contribuem para a exaustão e o desgaste do corpo docente. Assim, como pensa Freitas, “[...] para compensar o impacto salarial negativo causado pela perda da gratificação por titularidade, os professores têm aumentado a sua carga horária de trabalho” (2018, p. 122). A preparação de aulas, a correção de provas e trabalhos, além de atividades extracurriculares, podem ser esmagadoras.

Em muitos sistemas educacionais, os recursos são limitados e há uma grande pressão sobre os professores para que produzam resultados positivos, o que leva a uma distribuição inadequada de recursos. Na falta de investimento em infraestrutura escolar e na contratação de pessoal adicional, agrava-se o problema, pois os professores são sobrecarregados com tarefas administrativas, burocráticas e de supervisão, além das responsabilidades de ensino. O

cansaço contínuo afeta a motivação do professor, leva-o a perder o entusiasmo e a paixão pela educação. Isso resulta em aulas menos inspiradoras e em menos envolvimento com os alunos.

A carga horária excessiva pode prejudicar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal do professor, o que gera menos tempo para atividades de lazer, descanso e convívio familiar. Imagine um professor que trabalha longas horas todos os dias, muitas vezes tendo de levar trabalho para casa, como preparar aulas ou corrigir trabalhos e provas. Esse professor tem pouco tempo para si, para relaxar, se divertir ou simplesmente estar com a família. Ele pode se sentir constantemente sob pressão, com a mente sempre voltada para o trabalho, mesmo nos momentos em que deveria estar descansando. Essa falta de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal pode ter várias consequências negativas, como ficar mais propenso a problemas de saúde relacionados ao estresse, como ansiedade e depressão. Além disso, a qualidade do tempo que ele passa com a família pode ser comprometida, afetando seus relacionamentos pessoais. De um modo geral,

As precárias condições materiais de formação e de trabalho dos professores, a crescente desvalorização do trabalho pedagógico no interior da escola ao mesmo tempo em que se culpabiliza o professor pelo fracasso escolar, formam um conjunto de fatores que têm colaborado não só para o agravamento dos problemas escolares, mas também no que diz respeito ao comprometimento da saúde física e mental individual dos professores (Camargo; Rosa, 2018, p. 293).

A sobrecarga de trabalho pode levar a altas taxas de rotatividade de professores, o que afeta negativamente o desempenho dos estudantes e prejudica a continuidade do processo educacional, ou seja, da escola. Professores que se sentem esgotados e insatisfeitos com suas condições de trabalho são mais propensos a deixar a profissão em busca de oportunidades que ofereçam um melhor equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Podem ocorrer ausências ao trabalho devido a questões de saúde; a entrada de novos professores leva tempo para eles se adaptarem ao ambiente escolar, o que afeta o desempenho dos alunos. Cria-se também uma sensação de instabilidade na escola, afetando o clima escolar e o senso de comunidade. Os alunos podem se sentir menos engajados e motivados quando veem seus professores partindo com frequência.

Por outro lado, vemos, na sociedade contemporânea, um discurso neoliberal sobre um novo professor com certas exigências que seriam requeridas em sua vida profissional, além de pessoal:

Sob o discurso da profissionalização docente, busca-se formatar um novo professor que se adapte às novas demandas econômicas e sociais, sendo capaz de preparar

seus alunos para tais demandas. A “modernização” das relações de trabalho constitui importante estratégia para incutir nos professores a visão de que o século XXI exigirá deles uma nova postura. Nessa nova postura, deve-se: abandonar os antigos sindicatos, considerados entraves para a implementação das políticas, passando a participar de associações de professores; aceitar a nova configuração econômica, não sendo mais possível adequar estabilidade na carreira com percepção salarial baseada no mérito, e que os problemas escolares estão muito mais vinculados a seus insumos que às questões extraescolares (perspectiva que potencializa a responsabilização docente sobre os problemas das escolas). Essa nova concertação envolvendo o professor tem implicações sobre toda sua vida profissional (Santos, 2016, p. 169).

Os professores são instados a aceitar essa nova configuração econômica que muitas vezes implica uma reestruturação das políticas salariais e de carreira, com uma maior ênfase no mérito individual em detrimento da estabilidade no emprego. Sob essa perspectiva, os problemas escolares são atribuídos principalmente aos professores e à qualidade de seu trabalho, em vez de serem vistos como resultado de questões mais amplas. Seria necessário, ao contrário, nos indagarmos, como retrata Freitas:

O que se constata é uma escola injusta com o aluno, com o professor, com a sociedade, levando a questionar: até onde esse modelo de política educacional pretende chegar a desconstrução da escola pública e do direito dos alunos pobres à aprendizagem e ao desenvolvimento? Até quando esse modelo de política educacional será aceito pelos professores, pelos pais, pelos próprios alunos, pelos intelectuais da educação, pelos diversos setores da sociedade compromissados com a defesa de uma sociedade mais justa? (2018, p. 127).

Até quando o modelo educacional atual, que cria a injustiça no acesso à educação de qualidade e reforça as desigualdades sociais, será aceito pela sociedade, incluindo professores, pais, alunos e intelectuais da educação? Mesmo com o aumento do descontentamento e de protestos contra políticas educacionais, percebidas como prejudiciais para o desenvolvimento dos alunos e para a qualidade da educação, ainda persiste o silêncio nas ações da comunidade escolar. Isso nos remete a indagar sobre o que ainda é preciso fazer para iniciar essa reconstrução do ofício do professor.

Segundo Nóvoa (2009), apesar do aumento nas pesquisas e discussões sobre a formação e a prática docente, infelizmente isso não se traduziu em melhorias significativas na atuação dos professores de maneira geral. Isso se estende à formação inicial, à orientação contínua ao longo da carreira e à valorização do trabalho dos professores. Por outro lado, o autor apresenta iniciativas que os educadores adotam para concretizar essas ideias e ações tão planejadas e cruciais para uma possível revitalização do ensino. As mudanças devem se dar a partir de um processo de dentro para fora na formação docente, com aprendizagens concretas com professores mais experientes (Nóvoa, 2009, p. 7). Além de impor reflexões, os

professores precisariam, segundo Nóvoa, de uma organização nas escolas que facilite esse pensar (e que os mesmos devem interagir mais entre si e com o público para serem mais reconhecidos e valorizados). De um modo geral, vemos uma necessidade de promover uma educação mais reflexiva e participativa a favor da resistência coletiva por meio de movimentos sociais e da articulação com outros atores da sociedade civil. Tal estratégia pode levar ao reconhecimento e à valorização dos professores, pode romper com as estruturas de dominação e reprodução das desigualdades e reconstruir o ofício do professor, de modo a fortalecer sua atuação como agentes de transformação social e formação humana. Por isso, é fundamental pensar em estratégias de resistência e reconstrução do ofício do professor.

2 O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO OFÍCIO DO PROFESSOR

Tudo nos leva a pensar que, de fato, estamos diante de uma crise na escola. Mas uma crise, como vimos, pode ser um momento crucial para uma escolha de um novo caminho e não a crença de que haja uma “única saída” pressuposta pela teoria neoliberal (Manzi, 2022, p. 301).

Este capítulo tem como objetivo identificar e compreender os desafios vivenciados no ofício do professor no contexto neoliberal e ainda refletir sobre como esses desafios são inseridos no meio escolar. Apresenta como a mutação neoliberal afeta o professor na desvalorização da profissão e na perda de sua autonomia pedagógica. Em seguida, aborda a mercantilização da educação, em que a escola é vista como uma instituição que deve preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, para as demandas econômicas. Nesse viés, o professor se torna um prestador de serviço, e o aluno, um consumidor. Assim, a interferência das empresas, a padronização do currículo e a valorização de indicadores quantitativos, como notas em avaliações padronizadas e rankings de desempenho, estão em prol da rentabilidade e da competição entre as instituições. Nesse contexto, surgem desafios como o acesso desigual à educação de qualidade, a competição e a hierarquia nas escolas, além da redução dos investimentos e a implementação de cortes orçamentários públicos, o que prejudica a qualidade da educação e afeta a formação humana.

Este capítulo fundamentou-se em Dardot e Laval (2016) em suas reflexões sobre o neoliberalismo enquanto um sistema normativo com uma lógica do capital permeando todas as relações sociais e todas as esferas da vida. O fator competitivo, o “capital humano”, a formação do indivíduo, o seu “desenvolvimento pessoal”, determinam as relações sociais e justificam as desigualdades sociais. O livre mercado defendido minimiza a intervenção do Estado e justifica a gestão privada como forma mais eficiente e menos burocrática e com menor gasto e maior benefício econômico. Os serviços essenciais viram mercadorias a serem vendidas; a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso é individualizada (o mérito individual), incentivando o empreendedorismo e a meritocracia. A avaliação quantitativa é uma das peças fundamentais da construção desse mercado que opera tanto sobre as produções quanto sobre os produtores, segundo uma “autonomia controlada”.

Laval (2004, 2020) apresenta a ênfase na privatização, na competição e na meritocracia, o que tem levado a uma desvalorização do ensino público e à promoção de alternativas das escolas privadas. Esses fatores intensificam os desafios no ofício do professor,

na sua prática pedagógica e na sua posição dentro do sistema educacional; cria barreiras financeiras, compromete a qualidade educacional e reforça desigualdades preexistentes. Marilena Chauí (2016), por exemplo, afirma que o neoliberalismo encolhe o espaço público dos direitos sociais com o aumento do espaço privado. Por isso, corta os financiamentos dos bens e serviços públicos ou direitos sociais e maximiza o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros são insuficientes para suprir as necessidades educacionais. Goergen (2019) contribui no sentido de apresentar sobre o que está em jogo com o capitalismo neoliberal, dizendo que é a forma de nossa existência humana, a maneira como nos relacionamos com o mundo, com o sistema econômico, com os outros e com nós mesmos em uma competição generalizada. Nesse contexto, a educação se torna a principal estratégia indutora de subserviência do ser humano às premissas e exigências do sistema econômico.

Freitas e Libâneo (2018) abordam que no Brasil a política educacional foi concebida pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seguido da formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1999) e no movimento em 2000 “Todos pela Educação”. A consolidação e a adesão do governo brasileiro com apoio de empresários e fundações privadas às propostas do Banco Mundial e da UNESCO teriam o objetivo de assegurar a qualidade na educação e de mesclar as políticas de inclusão social com o atendimento às orientações desses organismos multilaterais. Para os autores, as finalidades educativas e as diretrizes operacionais do Banco Mundial contidas nessa Declaração trazem um modelo de racionalidade econômica com critérios de qualidade que influenciam no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e de gestão escolar e nos procedimentos pedagógico-didáticos. Por isso, afeta diretamente o professor em suas condições de trabalho.

O estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados constituem um mecanismo de regulação do sistema escolar cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e dos professores pelo êxito ou pelo insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas e também responsabiliza a escola e os professores pelos problemas da educação e do ensino. Nesse sentido, a crítica desses autores propiciou a reflexão sobre a necessidade de uma educação que vá além da preparação para o mercado de trabalho, mas esteja centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática, amparada em princípios da

teoria histórico-cultural, concebendo a educação escolar como lugar de apropriação dos conceitos científicos e da formação do pensamento teórico enquanto meios instrucionais para a promoção do desenvolvimento intelectual e da formação global da personalidade dos estudantes.

Scheibe (2010), Piccinini e Tonácio (2017), Decker (2017) e Shiroma e Evangelista (2015) contribuíram com esta pesquisa ao abordarem sobre a desvalorização e o empobrecimento do professor. A pressão, a crítica e o controle sobre os professores, e a docência reduzida à prática, levam os professores a se sentirem ameaçados; com salário e carreira precarizados, convocados a assumir variadas funções no espaço escolar (voluntários, amigos da escola, entre outros), inviabiliza-se a sua capacidade de pensar de forma dialética, crítica e ativa o conhecimento histórico e socialmente produzido, assim como a reflexão para necessidade da luta pela jornada de trabalho e de reestruturação da carreira e do aporte financeiro substancial.

Manzi (2022) aborda sobre a crise vivenciada na escola e contribuiu com a reflexão acerca desse contexto ser uma possibilidade de um novo caminho para superação dos impactos do neoliberalismo na educação. Assim, pensamos que os autores contribuem para a compreensão e a reflexão sobre o neoliberalismo e os desafios enfrentados pelos professores nesse cenário dinâmico e complexo de mutação, mercantilização, competição, privatização e desvalorização do professor. Com isso, possibilitou-se trazer à luz a questão educacional como um problema não só social, mas uma questão de civilização. Isso exige uma reflexão cuidadosa sobre o papel da educação na formação de indivíduos e na promoção do bem-estar social, bem como medidas para proteger a integridade e a autonomia das instituições educacionais frente às pressões do mercado.

O neoliberalismo enfatiza o livre mercado, a redução da intervenção estatal e a privatização de setores anteriormente sob a responsabilidade do Estado: “O neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Segundo esses autores, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (Dardot; Laval, 2016, p. 14). Nesse âmbito, impõem-se normas de competição generalizada para o nosso comportamento, a maneira de nos relacionarmos com os outros e com nós mesmos – enfim, a forma de nossa existência. Assim, o modelo de mercado determina as relações sociais e justifica as desigualdades sociais: “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de

discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

O aspecto central do neoliberalismo contemporâneo para se adequar às exigências do mercado global é transformar o indivíduo em “capital humano” como fator competitivo crucial. Esse paradigma molda seu desenvolvimento pessoal e sua subjetividade e a coloca no centro das estratégias econômicas. A ênfase no desenvolvimento pessoal como ferramenta competitiva força os indivíduos a se engajarem em um processo contínuo de aprimoramento e adaptação. Nesse contexto, há uma constante pressão para obter novas habilidades, qualificações e competências que garantam um desempenho superior. O exemplo mais claro disso são os cursos online, em que os professores são incentivados a frequentarem e a serem treinados a buscar certificações ao longo de suas carreiras. Esses programas de treinamento e desenvolvimento de habilidades são oferecidos na expectativa de que eles permaneçam competitivos e inovadores.

O neoliberalismo promove a ideia de que os indivíduos são empresários de si mesmos, responsáveis por sua própria empregabilidade e seu sucesso. Esse conceito pode ser ilustrado pela crescente popularidade do empreendedorismo e do trabalho freelance. Plataformas como Uber exemplificam esse modelo, em que os trabalhadores devem continuamente competir entre si para garantir projetos e clientes, frequentemente em condições de trabalho precárias e sem a segurança tradicional de um emprego fixo.

A transformação do capital humano sob o neoliberalismo apresenta uma série de desafios, pois promove a ideia de desenvolvimento pessoal e impõe uma pressão constante e insustentável sobre os trabalhadores. A concorrência desenfreada e a manipulação psicológica podem levar a ganhos econômicos a curto prazo, mas causam enormes estragos humanos.

O neoliberalismo, ao promover o livre mercado para organizar a economia, minimiza a intervenção do Estado e justifica a gestão privada como forma mais eficiente e menos burocrática e com menor gasto e maior benefício econômico. Esse modelo modifica a relação entre o Estado e a população e transforma serviços essenciais em mercadorias a serem vendidas. Desse modo, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é individualizada, além de justificar as desigualdades sociais ao promover a ideia de que as diferenças de riqueza e poder são naturais e resultado do mérito individual. Isso é visível na popularização de discursos que incentivam o empreendedorismo e a meritocracia: o sucesso é visto como fruto exclusivo do esforço pessoal, ignorando contextos sociais e econômicos desfavoráveis que podem limitar oportunidades (Dardot; Laval, 2016).

O neoliberalismo trouxe vários desafios para a educação ao reduzi-la como um serviço

a ser oferecido a consumidores. O indivíduo passa a ser um empreendedor de si, um capital humano. Isso impactou as políticas educacionais em todo o mundo e ocasionou uma série de mudanças na forma de se pensar a educação. Os principais aspectos resultantes dessa transformação se encontram na escola e no ofício do professor a partir dos caminhos da mercantilização, em que a educação é tratada como mercadoria e não como um direito. Vê-se a privatização do ensino da escola pública ao diminuir o papel do Estado, deixando a educação cada vez mais a cargo da iniciativa privada. Nesse processo, as parcerias público-privadas buscam redefinir tanto o financiamento quanto a gestão escolar, além dos sistemas de ensino. Assim, a educação deixa de ser um serviço exclusivo do Estado, e os bens públicos são tratados como mercadorias. Esse novo paradigma parte de uma ordem geral, global e competitiva, conforme apresentado por Laval (2020) em uma de suas entrevistas:

Esse novo paradigma educacional global é inteiramente econômico e está baseado no conceito de “capital humano”. Essas são as organizações que realmente pensaram a escola neoliberal e que espalharam esse modelo pelo mundo, com o apoio e a conivência dos governos nacionais, esses claramente os mais poderosos, além do suporte ativo do empresariado e dos *think tanks* a eles associados. Devemos ter em mente duas coisas: primeiro que o novo paradigma capitalista da educação parte de uma lógica geral cujo princípio é o estabelecimento de uma ordem global baseada na competição generalizada entre economias, Estados, sociedades e suas instituições. Segundo, que a educação é vista pelos neoliberais como uma instituição estratégica nesse contexto de ampla competição, porque pressupõe-se a necessidade de produzir material humano “competitivo” para enfrentar a guerra econômica global. A transformação da educação faz parte dessa estratégia de mobilizar toda a população na luta por mercados e lucros.

Sob o influxo do neoliberalismo, a educação tem sido progressivamente vista como um investimento, e sua eficácia é frequentemente medida em termos de retorno sobre o investimento. Essa perspectiva tem levado a uma cultura de prestação de contas que coloca uma pressão considerável sobre professores e instituições educacionais para produzirem resultados quantitativos mensuráveis, muitas vezes em detrimento de abordagens mais holísticas e qualitativas da aprendizagem.

Essa ênfase na quantificação e nos resultados mensuráveis tem consequências significativas para os professores. Eles se veem cada vez mais pressionados a ensinar para testes padronizados em vez de promoverem a aprendizagem autêntica e o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, a avaliação do desempenho dos professores muitas vezes se baseia exclusivamente nos resultados de testes, o que pode levar à desvalorização do seu trabalho como educadores e à redução do espaço de criatividade e inovação pedagógica.

Outro desafio decorrente do neoliberalismo na educação é a crescente privatização e comercialização do setor. Com a crença de que a competição e o mercado livre promovem a eficiência e a qualidade, muitos governos têm adotado políticas que incentivam a abertura de escolas privadas e a introdução de práticas de gestão empresarial nas escolas públicas. No entanto, isso pode levar à segregação socioeconômica, à exclusão de alunos em situação de vulnerabilidade e à mercantilização da educação, em que o acesso à qualidade na educação se torna cada vez mais determinado pelo poder aquisitivo dos indivíduos. Além disso, a lógica neoliberal muitas vezes desconsidera questões como diversidade, igualdade e inclusão na educação. As políticas baseadas no mercado frequentemente deixam de abordar as desigualdades estruturais que afetam o acesso e o sucesso educacional de grupos marginalizados, perpetuando assim as disparidades existentes. Como afirma Laval (2004, p. 136), “Os principais motivos dessa colonização são, indiscutivelmente, comerciais para as empresas e, muitas vezes, financeiros para a escola que admite a presença de empresas e publicidade em seu espaço”.

Marilena Chauí (2016) aborda que no neoliberalismo há um encolhimento do espaço público dos direitos sociais para o aumento do espaço privado, conforme apresentado abaixo:

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (Chauí, 2016, p. 80-81).

Dessa forma, a educação, que antes era considerada um bem público, passa a ser regida por princípios de mercado, em que a competição e a produtividade são valorizadas em detrimento do pensamento crítico e da formação integral dos alunos. E ainda é vista como um investimento individual, que visa o aprimoramento das habilidades e competências dos alunos para torná-los mais competitivos no mercado de trabalho. O ofício do professor nesse contexto se torna desvalorizado e até mesmo se preconiza o “fim dos professores”:

O desenvolvimento do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado por um discurso “pedagógico” que anuncia “o fim dos professores”... Seria necessário, então difundir a idéia de que o ensino deveria mudar sua natureza, que ele era principal e essencialmente uma coleta “autônoma” de documentos e um tratamento de informações, que o papel do professor devia, por consequência ser totalmente revisto... (Laval, 2004, p. 128-129).

No entanto, sabe-se que o ofício do professor é uma das mais nobres e importantes profissões: está intrinsecamente ligado à formação das novas gerações e à construção do conhecimento. Por outro lado, ele se vê diante de desafios complexos ao se tornar um prestador de serviços; o seu desempenho é medido muitas vezes por métricas quantitativas que negligenciam a riqueza e a diversidade do processo educativo – o que afeta diretamente a continuidade desse imensurável ofício. Por isso, é relevante refletir sobre como os professores devem enfrentar os desafios no cenário neoliberal, que têm transformado a educação em uma mercadoria, o que se torna uma referência para se pensar nas implicações dessa transformação nesse ofício tão importante.

2.1 Neoliberalismo: uma degradação na instituição escolar e no ofício do professor

Neste tópico se evidenciará sobre as transformações ocorridas na escola e no ofício do professor a partir do contexto neoliberal. O neoliberalismo, em seu discurso econômico e político, promove a redução do papel do Estado na economia e defende a primazia da livre concorrência e da iniciativa privada. Na educação, isso se traduziu em uma série de mudanças nas políticas educacionais e na própria concepção da escola como instituição. Uma das principais mudanças promovidas na instituição escolar é a sua transformação em uma organização mais voltada para o mercado. A escola passou a ser vista como uma empresa, em que os princípios empresariais, como eficiência, competitividade e busca por resultados mensuráveis, passaram a orientar suas práticas e políticas educacionais. Esses fatores têm ocasionado desafios no contexto escolar e principalmente no ofício do professor em seus aspectos profissionais.

A análise de Laval (2004) sobre a degradação da educação sob a influência do neoliberalismo é crucial para compreendermos as transformações no campo educacional nas últimas décadas. O neoliberalismo, como sistema econômico e ideologia política, tem desempenhado um papel significativo na redefinição da educação como um serviço comercial, sujeito às práticas e aos valores do mercado. Essa tendência a tratar a educação como um produto comercializado tem profundas consequências. Primeiramente, ela reduz a complexidade do processo educativo, transformando-o em uma mera transação econômica. Em vez de ser vista como uma jornada de descoberta, desenvolvimento e aprendizado integral, a educação é reduzida a um produto que visa apenas resultados mensuráveis. Essa abordagem também modifica os valores fundamentais da educação. Em vez de priorizar a formação de cidadãos críticos, criativos e éticos, ela enfatiza a competência e a eficiência, a

competitividade e a lucratividade. Os princípios empresariais, como a maximização de lucros e a eficiência operacional, são os pilares da gestão educacional. Os resultados quantitativos tornam-se a medida principal de sucesso em nome da inovação, da modernidade – uma nova concepção bem vista aos olhos do progresso na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, as pressões por alcançar metas quantitativas levam à padronização do ensino, limitando a diversidade de métodos e de abordagens pedagógicas, negligenciando as necessidades dos alunos, conforme apresentado por Freitas e Libâneo:

As políticas educacionais voltadas ao cumprimento obrigatório de metas expressas em resultados quantitativos e imediatos se concretizaram nas escolas por meio do currículo instrumental como parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza traçadas pelo Banco Mundial. Tais políticas traçam para a escola três incumbências: a) introdução do currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) efetivação de aferição da aprendizagem por testes elaborados externamente; c) organização de formas de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho para o mercado (2018, p. 381).

O Banco Mundial, segundo Freitas e Libâneo (2018), com o objetivo de reduzir a pobreza, molda as políticas educacionais para atingir metas específicas e imediatas, principalmente através de resultados quantitativos. Assim, o currículo é mais restrito e voltado para habilidades empregatícias; utilizam-se também avaliações padronizadas para medir se os alunos estão atingindo as metas estabelecidas. Neste caso, podemos observar, por exemplo, como uma escola em uma comunidade carente, que poderia ter uma variedade de disciplinas e atividades artísticas, culturais, esportivas, entre outras, com a implementação dessa política neoliberal, oferece cursos técnicos em informática, mecânica ou administração, entre outros, úteis para o mercado de trabalho. Além disso, a escola oferece programas de apoio para garantir que os alunos se sintam acolhidos e parte do ambiente escolar. E tudo isso para equilibrar educação e empregabilidade. Isso limita a capacidade de os professores pensarem seu ofício e reduz o seu papel ao de um mero executor de políticas e procedimentos, em vez de ser um profissional qualificado e criativo.

A introdução de mecanismos de mercado na educação, como a avaliação do desempenho dos professores com base em resultados quantitativos, pode criar uma cultura de competição entre os profissionais da educação, em vez de colaboração e compartilhamento de práticas pedagógicas eficazes. Essa nova concepção de educação é muitas vezes vista como um sinal de progresso na sociedade contemporânea. No entanto, ela levanta questões importantes sobre os objetivos e os valores da educação. Assim, emerge a reflexão: “A escola

e o ofício do professor vivenciam uma crise, ou se ambos estão à beira do abismo?” (Laval, 2004, p. 18). O autor ainda diz que “A escola vive uma crise crônica, da qual uma abundante literatura apresenta regularmente o quadro clínico. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida, hoje em dia suspeita de ser um mito inútil”.

Laval (2004) afirma que estamos diante de uma crise crônica na escola, mas, por outro lado, o neoliberalismo está cada vez mais cumprindo seu propósito de tornar a escola uma empresa. Desse modo, nos leva a questionar sua legitimidade e relevância no contexto contemporâneo. Segundo Laval (2004), a escola enfrenta um estado de constante desafio e questionamento de sua função e propósito na sociedade atual. Essa crise é multifacetada, abrangendo aspectos como a legitimidade institucional, o modelo educacional adotado, as práticas pedagógicas e as relações de poder dentro do sistema educacional.

Ao longo do tempo, a escola tem sido vista como uma instituição central na transmissão de conhecimento, na formação de cidadãos e no desenvolvimento humano. No entanto, “a escola não é mas sustentada pelo grande ediscurso progressista da escola republicana, hoje em dia suspeita de ser um mito inútil” (Laval, 2004, p. IX). A ênfase na privatização, na competição e na meritocracia tem levado a uma desvalorização do ensino público e à promoção de alternativas das escolas privadas. Além disso, a própria concepção de educação tem sido alvo de críticas e questionamentos. Essa crise de legitimidade toma várias formas: os professores perderam seus benefícios simbólicos e suas vantagens materiais relativas; a massificação escolar não foi suficiente para eliminar as desigualdades sociais ou criar uma meritocracia perfeita (Laval, 2004).

Essas diferenças no acesso à educação desempenham um papel significativo em determinar as oportunidades de vida das pessoas. Outro fator importante é a evolução em um ritmo sem precedentes da tecnologia que tem impactado a escola no cumprimento do seu papel na preparação dos alunos para os desafios contemporâneos, para as demandas de um mercado de trabalho globalizado. As escolas muitas vezes lutam para acompanhar essas mudanças, mas encontram dificuldades em ajudar os alunos a desenvolverem habilidades tecnológicas exigidas pelo mercado de trabalho moderno, para os desafios do século XXI, devido à falta de infraestrutura adequada.

Tradicionalmente, ser professor era associado a uma série de benefícios simbólicos, como o prestígio social, o reconhecimento da importância do seu papel na sociedade e a realização pessoal derivada do impacto positivo que podiam ter na vida de seus alunos. Contudo, nesse novo cenário, os “Professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas” (Laval, 2004, p. 18).

Os professores enfrentam, portanto, desafios significativos que afetam tanto suas recompensas simbólicas quanto materiais. A profissão docente tem sido alvo de desvalorização e críticas, muitas vezes sendo culpada pelos problemas do sistema educacional, como a queda nos resultados acadêmicos, a falta de disciplina nas salas de aula e a suposta inadequação para preparar os alunos para o mercado de trabalho. As vantagens materiais relativas aos professores também foram afetadas: embora a remuneração dos professores varie conforme o país e a região, é comum observar que, em muitos casos, os salários dos professores não refletem adequadamente a importância e a complexidade do seu trabalho:

O professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados. Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – professor polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, eficaz, nota 10, empoderado – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido. Ademais, tais políticas tornam indefinido e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira. Proliferam os “para-professores”, convocados a assumir funções as mais variadas no espaço escolar: voluntários, amigos da escola, monitores, tutores, oficineiros, auxiliares, estagiários, entre outros, agregando-se recentemente o professor “notório saber” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 20-21).

Observa-se que os professores frequentemente enfrentam condições de trabalho desafiadoras, incluindo grandes cargas horárias, salas de aula superlotadas, várias funções que afetam sua imagem, falta de recursos e de apoio, que ameaçam sua profissão. Mas o que está por trás desse contexto desafiador vivenciado pelo professor? É notável que existem as finalidades educativas amparadas pelo neoliberalismo. Freitas e Libâneo (2018) abordam que no Brasil a política educacional foi concebida pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Esse documento serviu de “referência e orientação aos sistemas de ensino de países em desenvolvimento, produzido com o patrocínio de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)” (Freitas; Libâneo, 2018, p. 380). Assim, segundo os autores, as finalidades educativas e as diretrizes operacionais expressas nessa Declaração apresentam o modelo da racionalidade econômica, sustentado em critérios de qualidade que influenciam no “planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização, de gestão escolar e nos procedimentos pedagógico-didáticos”. Por isso, afeta diretamente o professor em suas condições de trabalho.

Freitas e Libâneo (2018) apresentam que, nos anos 2000, houve o movimento “Todos pela Educação”, a consolidação e adesão do governo brasileiro e o apoio de empresários e fundações privadas às propostas do Banco Mundial e da UNESCO na perspectiva de

assegurar a qualidade na educação. Nos moldes do neoliberalismo, a reforma educacional brasileira instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Seguido da formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1999), os governos seguintes deram continuidade a essas políticas educacionais, “mesclando políticas de inclusão social com o atendimento às orientações dos organismos multilaterais” (Freitas; Libâneo, 2018, p. 381).

A nosso ver, há uma camuflagem nessa política educacional, pois a oferta de qualidade na educação, baseada em um currículo instrumental e pragmático, em testes padronizados, em uma escola simplificada e aligeirada para preparar os pobres como mão de obra para o mercado, conforme apresentado por Libâneo e Freitas, demonstra a falta de compromisso com a formação do ser humano para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma educação duvidosa que aparenta oferecer uma educação de qualidade, mas, na realidade, limita o potencial dos estudantes, especialmente os de classes menos favorecidas. A verdadeira intenção é preparar os pobres apenas como mão de obra para o mercado em vez de promover uma formação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O foco é em habilidades e conhecimentos diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho, como nas aulas que enfatizam habilidades técnicas, como informática básica e empreendedorismo, sem um aprofundamento em ciências humanas, artes ou filosofia. Há a redução do tempo e dos conteúdos do currículo oferecidos nos cursos técnicos, rápidos para acelerar a formação dos estudantes e inseri-los ao mercado de trabalho. Os alunos passam de ano sem terem dominado os conteúdos necessários, visando apenas reduzir a evasão escolar e aumentar as estatísticas de conclusão. Existe ainda a avaliação do desempenho escolar em exames nacionais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que avaliam todos os estudantes com os mesmos critérios, ignorando diferenças regionais e contextuais baseadas em provas uniformes que não consideram as particularidades dos alunos e das realidades locais.

Essa política educacional, ao se concentrar na preparação dos estudantes como mão de obra sem promover um pensamento crítico e uma formação ampla, perpetua a desigualdade social. Os alunos de classes menos favorecidas acabam recebendo uma educação que os mantém em posições subalternas no mercado de trabalho, sem as ferramentas necessárias para questionar e transformar a sociedade.

A crítica de Libâneo e Freitas (2018) ressalta a necessidade de uma educação que vá

além da preparação para o mercado de trabalho, mas centrada no desenvolvimento humano:

Trata-se de uma perspectiva de qualidade da educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática, amparada em princípios da teoria histórico-cultural, concebendo a educação escolar como lugar de apropriação dos conceitos científicos e da formação do pensamento teórico enquanto meios instrucionais para a promoção do desenvolvimento intelectual e da formação global da personalidade dos estudantes (Freitas; Libâneo, 2018, p. 382).

Para esses autores, as reformas educativas e os planos educacionais inspirados na “educação para todos” e na “aprendizagem para todos” resultaram na oferta de uma educação de qualidade inferior que é destinada à população pobre. Assim, tiraram o foco de assegurar o direito de todos os alunos à formação e ao desenvolvimento humano, desconectaram das reais necessidades de aprendizagem dos alunos e perderam o protagonismo do aluno e do professor, além de desconsiderarem suas realidades socioeconômicas e culturais, as desigualdades sociais e suas peculiaridades regionais brasileiras e, principalmente, das escolas.

Nesse sentido, emerge a desvalorização do ofício do professor que afeta negativamente sua qualidade de vida e sua satisfação no trabalho e também tem consequências diretas para a qualidade da educação: a perda de sua legitimidade, a massificação escolar, a marginalização, o aumento das desigualdades sociais, a extinção da reprodução dos ofícios, a socialização das crianças e dos jovens, a validade dos princípios e normas herdados em suas relações de transmissão entre as gerações e tantos outros problemas que dificultaram o funcionamento da escola (Laval, 2004).

A massificação escolar tem sido um fenômeno observado em muitos sistemas educacionais, o que pode levar à diluição da qualidade do ensino e à sobrecarga de recursos e da infraestrutura das escolas. A marginalização também é um problema relevante, especialmente para grupos sociais historicamente desfavorecidos que podem não ter acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. O aumento das desigualdades sociais é outra questão crítica que afeta a educação. O neoliberalismo muitas vezes promove políticas que exacerbam as disparidades econômicas, o que se reflete diretamente na distribuição desigual de recursos educacionais e nas oportunidades de aprendizado disponíveis para diferentes grupos sociais (Laval, 2004).

A extinção da reprodução dos ofícios também é outro desafio que afeta diretamente os aspectos culturais da família e da comunidade. A partir das mudanças no mercado econômico, a tecnológica e a globalização, houve uma grande influência na extinção de muitos ofícios tradicionais que eram passados de geração em geração dentro de famílias ou comunidades.

Pais ensinavam a seus filhos os segredos e técnicas de suas profissões, como carpintaria, ferreiro, tecelagem, agricultura, entre outras. Produtos feitos artesanalmente muitas vezes não conseguem competir em preço com os produtos industrializados. Assim, esses ofícios tradicionais foram substituídos por máquinas e fábricas que começaram a produzir de forma mais rápida e barata do que os artesãos poderiam fazer manualmente. Embora essas mudanças tragam avanços e eficiência, elas também representam uma perda cultural significativa e uma transformação profunda no mercado de trabalho.

A crise na socialização de crianças e jovens é outro desafio que precisa ser considerado. Vê-se uma dificuldade enfrentada por crianças e jovens em desenvolver habilidades sociais, emocionais e comportamentais adequadas para viver em sociedade. O aumento do uso de dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e videogames, tem mudado a forma como se comunicam e interagem. A interação face a face está sendo substituída pela comunicação digital, o que pode limitar o desenvolvimento de habilidades sociais. Adolescentes que passam horas nas redes sociais podem ter dificuldades em desenvolver empatia e habilidades de comunicação direta. As estruturas familiares também mudaram com o aumento das famílias monoparentais: pais que trabalham longas horas e têm menos tempo disponível para interações familiares podem afetar a socialização das crianças. Ou ainda uma criança que passa a maior parte do tempo sozinha ou em creche devido ao trabalho dos pais pode ter menos oportunidades de aprender habilidades sociais básicas, como compartilhar, negociar e resolver conflitos. Tudo isso pode levar à crise de socialização, ao isolamento social e à dificuldade em formar amizades verdadeiras, em interagir socialmente durante eventos escolares ou familiares. É importante que pais, professores e a sociedade como um todo reconheçam esses desafios e trabalhem para criar ambientes que promovam interações sociais saudáveis e significativas para os jovens e os adolescentes.

Por sua vez, as mudanças na estrutura econômica e social têm impactado os modelos tradicionais de transmissão de conhecimento e valores entre as gerações. A validade dos princípios e normas herdados também está em questão na medida em que as mudanças rápidas e profundas na sociedade desafiam todos os modelos educacionais e exigem uma adaptação constante. Esses desafios, entre outros, contribuem para a dificuldade no funcionamento da escola como uma instituição que atende às necessidades e demandas da sociedade contemporânea (Laval, 2004).

Nesse contexto decorrente do discurso neoliberal, segundo Laval (2004), engendra-se uma “reforma” necessária da escola, mas para que tipo de escola? “Culto da inovação”? Uma certa ideologia pela fatalidade?

Nós mantemos aqui que uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios mas se encontraria também essa mutação em outros campos sociais é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora (Laval, 2004, p. X).

O discurso neoliberal tende a afirmar uma necessidade de “reforma” educacional. No entanto, surge a questão crucial: que tipo de escola está sendo promovida por essa agenda reformista? A ênfase neoliberal na competição, na eficiência e no individualismo tem influenciado diretamente as políticas educacionais, promovendo o que poderia ser denominado um “culto da inovação”. Não por acaso as reformas das escolas muitas vezes são interpretadas como uma necessidade de introduzir novas tecnologias, métodos de ensino e abordagens pedagógicas para tornar a educação mais “adaptável” e “eficaz” às demandas do mercado (Laval, 2004).

Seria, portanto, crucial questionar se essa obsessão pela inovação promove realmente uma educação de qualidade ou se se perpetua simplesmente o discurso neoliberal que prioriza a produtividade e o lucro em detrimento do desenvolvimento humano integral. Afinal, a inovação por si só não garante uma educação mais inclusiva ou significativa. Essa busca incessante pela inovação pode obscurecer questões mais fundamentais e estruturais que afetam a escola, como a falta de recursos, a desigualdade de acesso à educação de qualidade, a precarização do trabalho dos professores e a marginalização de certos grupos sociais (Laval, 2004).

A reforma da escola está sendo guiada por um certo discurso que enxerga a educação como uma mercadoria a ser consumida e produzida conforme os princípios do mercado neoliberal. Neste caso, seria melhor para os professores, para a escola ou para a sociedade uma educação moldada pela lógica da competição e da eficiência em detrimento de uma visão mais humanista e igualitária da educação como um direito fundamental? Por isso, é essencial nos questionarmos sobre os fundamentos e as motivações que existem por trás das reformas educacionais propostas pelo neoliberalismo: qual é o lado em que devemos atuar e defender como professor?

Em sua obra, Laval (2004) aponta que seu primeiro objetivo é trazer à luz uma nova ordem escolar imposta pela reforma e pelo discurso dominante e, assim, juntar as pedras do quebra-cabeça. Ao trazer essa reflexão, Laval aborda as figuras do discurso dominante e propõe examinar de forma crítica as transformações na educação ao buscar compreender e analisar as estruturas de poder e as dinâmicas subjacentes às reformas educacionais

contemporâneas. Ele se dedica a examinar as diversas vozes e os atores envolvidos no processo de formulação e implementação das políticas educacionais, identificando suas motivações, seus interesses e suas implicações.

Por meio dessa análise, Laval (2004) procura desvendar as complexas redes de influência e poder que moldam a agenda educacional, destacando como diferentes atores, como governos, instituições internacionais, empresas, grupos de interesse e especialistas em educação, interagem e colaboram (ou conflitam) para promover suas agendas e visões particulares:

As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Européia) contribuem para essa constrição transformando as “constatações”, as “avaliações”, as “comparações” em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tomar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado (Laval, 2004, p. XIV).

Além disso, o autor examina criticamente as narrativas e os discursos dominantes que fundamentam as reformas educacionais, questionando suas premissas, ideologias e implicações práticas. Ele busca desvelar as estratégias retóricas e discursivas utilizadas para legitimar e promover determinadas agendas políticas e educacionais, destacando como tais discursos moldam e influenciam a percepção pública sobre a educação.

Ao explorar as figuras do discurso dominante e suas inter-relações, Laval busca fornecer uma análise abrangente e perspicaz das complexidades e contradições da educação contemporânea. Ele busca uma compreensão mais profunda e crítica das questões educacionais do nosso tempo:

Para se ater a algumas figuras do discurso dominante, nós devemos nos perguntar quais relações têm umas com as outras as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gerenciamento educativo, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico, da família consumidora. Essas relações são pouco visíveis à primeira vista. A construção dessas figuras, suas lógicas e seus argumentos são diversos. Relacionando, entretanto, algumas das principais evoluções desses últimos vinte anos, quer se trate da lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias de inspiração individualista, relacionando-as tanto às transformações econômicas quanto às mudanças culturais que afetaram as sociedades de mercado, é possível perceber por que e como a instituição escolar se adapta sempre mais ao conceito de escola neoliberal, cuja configuração geral nós queremos aqui traçar (Laval, 2004, p. XI).

Laval (2004) apresenta que essas figuras são fundamentais para compreender a configuração da escola neoliberal. A construção dessas figuras e suas respectivas lógicas e seus argumentos refletem uma variedade de influências e motivações. Ao analisar essas figuras em conjunto e relacioná-las às transformações econômicas e culturais mais amplas, é possível compreender melhor como a instituição escolar se adapta gradualmente ao conceito de escola neoliberal. Esse processo de adaptação molda a configuração geral da escola, influenciando suas práticas, suas políticas e seus valores fundamentais.

As imagens apresentadas pelo autor são comparadas com a realidade vivenciada na educação como a da criança-rei, representada por uma mudança na percepção da criança dentro do contexto educacional. A criança é vista como o centro do universo escolar, com suas vontades e seus desejos muitas vezes prevalecendo sobre as decisões educacionais. Um exemplo disso é quando os pais interferem diretamente nas políticas da escola para atender às demandas específicas de seus filhos, como solicitar turmas específicas, escolher os professores ou exigir notas mais altas sem considerarem critérios educacionais objetivos. Aqui a empresa divinizada pode ser idealizada como o modelo a ser seguido na gestão educacional ao buscar aplicar métodos empresariais na administração das escolas. Um exemplo seria a implementação de metas de desempenho, competição entre escolas, ênfase em eficiência e produtividade, como se a educação fosse um produto a ser vendido, e as escolas, unidades de negócio a serem geridas. O gerenciamento educativo refere-se à aplicação de técnicas de gestão empresarial na administração escolar. Um exemplo seria a contratação de diretores com formação em administração, a introdução de sistemas de avaliação de desempenho baseados em indicadores quantitativos e a implementação de programas de qualidade total nas escolas.

Nesse processo, o pedagogo diretivo representa uma mudança no papel do professor. Um exemplo seria a abordagem pedagógica baseada na pedagogia de projetos, em que os alunos têm mais autonomia na definição de seus objetivos de aprendizagem e na forma como alcançam esses objetivos. O avaliador científico refere-se à introdução de métodos científicos de avaliação no sistema educacional para medir o desempenho dos alunos, dos professores e das escolas de maneira objetiva e quantitativa. Um exemplo seria a aplicação de testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para avaliar o desempenho dos estudantes em larga escala.

Cria-se igualmente uma imagem que envolve a família agindo como consumidora de serviços educacionais, buscando a melhor escola possível para seus filhos com base em critérios como reputação, infraestrutura, localização etc. Um exemplo seria a escolha de uma

escola particular em vez de uma pública com base na percepção de que aquela ofereceria uma educação de maior qualidade.

Em sua configuração geral, Laval (2004) aborda que a instituição escolar tem se adaptado cada dia mais ao sistema neoliberal – uma mutação que tem caráter mundial. Tal adaptação é negada muitas vezes como se não fosse “programada”:

Se é possível pensar que ela desemboca hoje em uma massificação mal pensada, mal preparada, muito pouco financiada, não é efeito de uma doutrina toda voltada para resultados programados. A falta de meios, a penúria dos professores, a sobrecarga das classes, se testemunham sem dúvida uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, relacionam-se igualmente a uma antiga tradição das elites econômicas e políticas que, se pagando palavras generosas, concedem mesquinamente os meios financeiros quando se trata da instituição de crianças das classes populares (Laval, 2004, p. XV).

O empobrecimento dos serviços públicos não é um fenômeno novo, mas sim uma continuação de uma longa tradição de negligência por parte das elites econômicas e políticas em relação à educação das classes populares. Embora essas elites possam proferir discursos generosos sobre igualdade de oportunidades e inclusão social, suas ações muitas vezes contradizem essas palavras, como evidenciado pela mesquinhez dos recursos financeiros alocados para a educação pública (Laval, 2004).

Verifica-se que esses desafios não são meras consequências, mas sim reflexos de uma doutrina que prioriza resultados quantificáveis em detrimento da qualidade educacional. A problemática central no contexto educacional contemporâneo é a massificação mal planejada e mal preparada da educação pública. Isso cria um ciclo vicioso de empobrecimento dos serviços públicos, em que a falta de investimentos leva a uma educação de baixa qualidade, que por sua vez perpetua a desigualdade social e econômica. A falta de investimento na educação das classes populares é sintomática de uma estrutura social profundamente desigual, em que o acesso à educação de qualidade é muitas vezes determinado pela posição socioeconômica. As classes populares são frequentemente as mais afetadas por essa falta de investimentos, sendo privadas das oportunidades e dos recursos necessários para alcançarem seu pleno potencial educacional (Laval, 2004).

Laval (2004, p. XVI) ainda retrata que o neoliberalismo se apresenta à escola e à sociedade como a solução ideal e universal, “[...] enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura”. Assim, a questão escolar não é mais um problema social, mas sim uma questão de civilização: “Na sociedade do mercado, o consumo ultrapassa a transmissão”.

É evidente que o neoliberalismo exerce uma influência poderosa sobre o meio educativo. No entanto, essa visão simplista esconde uma realidade mais complexa, na medida em que as políticas neoliberais acabam por alimentar os problemas que supostamente visariam resolver. Além disso, o neoliberalismo promove uma visão de que o consumo é mais importante do que a transmissão de conhecimentos e de valores na educação. Nessa sociedade de mercado, a educação é cada vez mais vista como um produto a ser consumido em vez de um direito fundamental e uma ferramenta para promover a igualdade e o desenvolvimento humano.

A penúria dos professores, a sobrecarga das classes e a falta de recursos são evidências claras dessa lógica de empobrecimento da escola pública que resulta em uma educação de qualidade inferior para as classes populares. Essas elites privilegiam seus interesses particulares em detrimento do bem-estar da população em geral, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

Observa-se ainda que a adaptação da escola ao mercado não necessariamente significa sua destruição imediata. Em vez disso, pode-se ver um processo gradativo de transformação em que a instituição escolar mantém sua estrutura básica, mas suas práticas e seus valores são cada vez mais influenciados pelo contexto econômico e social dominante. Isso pode levar a uma perda gradual da autonomia e da identidade da escola, na medida em que ela se torna mais alinhada com os interesses do mercado e menos comprometida com sua função educacional e social (Laval, 2004).

Nessa dimensão, essa adaptação/mutação trouxe consequências, mas quais seriam seus impactos para a escola e para o ofício do professor? “A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo”, afirma Laval (2004, p. 9). Assistimos ainda à mutação da escola associada a três tendências: “[...] uma desinstitucionalização, uma desvalorização, e uma desintegração. Essas são inseparáveis das que tendem a uma recomposição de um novo modelo de escola” (Laval, 2004, p. XVIII). Acompanhem a reflexão:

Desinstitucionalização? A adaptabilidade às demandas e a fluidez nas respostas que se espera dessa escola, concebida doravante como produtora de serviços, levam a uma ligue/lição progressiva da “instituição” como forma social caracterizada por sua estabilidade e sua autonomia relativa. Essa tendência está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e de inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível”.

Desvalorização? Mesmo se a educação é mais do que nunca reconhecida nos discursos oficiais como um favor essencial de progresso, só se pode constatar a erosão dos fundamentos e das finalidades de uma instituição até lá voltada à

transmissão da cultura e à reprodução dos quadros sociais e simbólicos da sociedade no seu conjunto. Os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor económico.

Desintegração? A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola, através da promoção da “escolha das famílias”, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar. As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e “leve”, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não têm grande coisa a ver com a “escola única”. O novo modelo de escola funciona com a “diversidade”, a “diferenciação” em função dos públicos e das “demandas” (Laval, 2004, p. XVIII).

Laval busca, em sua perspectiva histórica, pensar as transformações sociais, políticas e culturais, além das evoluções internas da instituição escolar no contexto organizacional, sociológicas ou pedagógicas, ideológicas, com as vivências dos indivíduos na sociedade do mercado em construção. Assim, articula três grandes tendências nas três partes do livro: “O envolvimento da escola no novo capitalismo; a introdução das lógicas do mercado no campo educativo, as novas formas e poder gerencial dentro da escola” (Laval, 2004, p. XX).

Nesse âmbito, percebe-se que a crise crônica enfrentada pela escola e pelo professor reflete uma profunda transformação no contexto educacional, marcada pela contestação de sua legitimidade, pela emergência de novos modelos e abordagens educacionais e pela necessidade de repensar seu papel e sua função na sociedade contemporânea. Professores desmotivados e sobrecarregados têm menos capacidade de se dedicar ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica, o que pode impactar negativamente o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

É crucial, portanto, a nosso ver, reconhecer e abordar as questões que contribuem para minimizar a crise no ofício dos professores. É essencial questionar as consequências dessa abordagem para a educação e buscar alternativas que priorizem uma visão mais humanista do processo educativo. Seria preciso reconhecer e confrontar essa lógica de empobrecimento dos serviços públicos, exigindo um compromisso real por parte das autoridades políticas e econômicas com a educação de qualidade para todos. Isso requer não apenas um aumento significativo no financiamento da educação pública, mas também uma revisão fundamental das prioridades e dos valores que orientam as políticas educacionais, garantindo que a educação seja vista como um direito humano fundamental e não como uma mercadoria sujeita às leis do mercado. Assim, seria preciso repensar uma escola emancipadora:

Ideais que são traídos se a escola não é mais do que uma antecâmara de uma vida

económica e profissional muito desigual. É essa visão de universalização da cultura que preside aqui a análise do modelo neoliberal da escola. Vale dizer que essa crítica, se é uma prévia, não substitui a construção de uma educação universal digna desse nome, obra necessariamente coletiva (Laval, 2004, p. XXI).

Para Laval (2004), a questão educacional não é apenas um problema social, mas também uma questão de civilização. Como a sociedade aborda a educação reflete seus valores, suas prioridades e sua visão de mundo. E nesse patamar vivenciado nas escolas é necessário que os professores pensem e ajam no coletivo para superar esses desafios.

Libâneo (2014) apresenta em um dos seus artigos, “Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública”, que o campo investigativo da educação precisa pensar os objetivos e o funcionamento da escola, tendo em vista atender às necessidades da população, principalmente os mais pobres. Para o autor, é necessário considerar quatro aspectos: primeiro mobilizar nossa consciência social e política – para que serve a escola? Quais são os propósitos específicos das escolas? E que os grupos internacionais formulem as políticas educacionais a partir da efetivação pedagógica nas escolas e salas de aula. E o que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos. O segundo aspecto a considerar é “a importância do papel da educação e do ensino no desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade dos alunos, por meio da formação e atuação com conceitos científicos” (Libâneo, 2014, p. 25); a diversidade social e cultural, o ensino numa perspectiva crítica e o olhar para os professores (formação profissional e salários). Em terceiro lugar, o fator pedagógico didático, a intervenção nos sistemas de ensino, nas questões intraescolares, nas formas de gestão pedagógica-curricular, “em metodologias de ensino e condições de ensino e aprendizagem, que assegurem os mais elevados índices de aproveitamento escolar para todos os alunos” (Libâneo, 2014, p. 26). E ainda:

[...] o sistema de ensino estabelece as metas e as escolas que se virem para cumpri-las. Mas com que meios concretos as escolas podem se virar? Onde estão os salários e as condições de trabalho dos professores? Qual é o estado das instalações físicas e equipamentos das escolas? O que tem sido feito em relação à efetiva assistência pedagógica aos professores na sala de aula? É a isto que chegamos com a política educacional de resultados! (Libâneo, 2014, p. 26-27).

Essa reflexão trazida por Libâneo nos possibilita refletir sobre o resultado vivenciado a partir das políticas neoliberais no contexto escolar. Quais as reais condições de trabalho enfrentadas pelo professor e quais caminhos devemos seguir para minimizar esses desafios?

Libâneo apresenta a partir do quarto aspecto a necessidade de essas políticas educacionais darem maior atenção aos professores em suas condições de trabalho e na sua formação profissional:

[...] maior atenção aos professores, em todos os sentidos: salário, carreira, condições de trabalho, formação profissional. Em especial, é preciso definir ações em âmbito nacional que assegurem a todos os professores, especialmente das séries iniciais, o domínio de conteúdos escolares e de elementos de uma cultura geral abrangente. Ainda, no tocante à formação de professores, os educadores não podem aceitar a formação de professores em massa pelo ensino a distância, o qual deveria estar limitado recurso complementar de formação (Libâneo, 2014, p. 27).

Para Libâneo (2014), a consciência crítica e profissional dos educadores traz uma perspectiva mais ampla de democracia e justiça social, por isso todos os professores devem se articular para uma pauta de políticas educativas mais efetivas e justas, políticas e ações para a escola e as salas de aula. “O desafio é saber o que o pensamento nacional em educação espera da escola pública, considerando que a luta política pela escola pública precisa ser acrescentada a luta pedagógica, pois a mais importante missão social da escola é a missão pedagógica” (Libâneo, 2014, p. 27).

Portanto, é fundamental questionar e resistir às políticas neoliberais que minam a educação pública, a missão pedagógica, e perpetuam as desigualdades sociais. A educação não deve ser apenas sobre preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas também sobre capacitá-los a se tornarem cidadãos informados, críticos e engajados, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa.

Diante desse cenário, surge a necessidade de um debate sobre os rumos da educação e o papel da escola na sociedade contemporânea. É fundamental questionar os fundamentos e as consequências do modelo escolar atual, bem como explorar alternativas que valorizem a autonomia da instituição, a diversidade de saberes e a formação integral dos indivíduos e garantir que a escola cumpra sua missão essencial de promover o desenvolvimento humano e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e emancipatória.

2.2 A mercantilização da educação e o ofício do professor

Neste tópico serão apresentados a mercantilização da educação e os impactos no ofício do professor. A evolução mercantil do serviço educativo público é um fenômeno multifacetado que vai além do simples aspecto ideológico. A ascensão da globalização e da economia de mercado tem remodelado drasticamente as estruturas sociais, políticas e

econômicas em todo o mundo. Nesse cenário, a educação não está imune às forças do mercado. Ao contrário, ela se torna cada vez mais uma mercadoria negociada e transacionada em um mercado global altamente competitivo (Laval, 2004, p. 116).

Embora o neoliberalismo desempenhe um papel crucial de transformação na educação, não podemos negligenciar o contexto mais amplo no qual essa evolução ocorre. Ela se enraíza profundamente no processo global de liberalização das trocas e no avanço contínuo das tecnologias, especialmente a revolução das comunicações e da informação. A disseminação da internet e o desenvolvimento de ferramentas digitais têm transformado a maneira como as pessoas acessam e compartilham o conhecimento. As universidades brasileiras e as plataformas de EaD (Ensino a Distância), a Universidade Estácio de Sá e a Universidade Paulista (UNIP) oferecem cursos de graduação e pós-graduação à distância que ampliam significativamente o acesso à Educação Superior, especialmente para pessoas que vivem em regiões remotas ou que têm horários de trabalho flexíveis. Entretanto, isso não apenas amplia o alcance da educação, mas também cria novas oportunidades de negócios e modelos educacionais.

Conforme apresentado por Laval (2004), a mercantilização da educação é um processo em que a educação se torna um produto que pode ser comprado e vendido no mercado. Esse fenômeno tem se intensificado ao longo das últimas décadas, impulsionado pela globalização e pela lógica neoliberal, pela pressão por resultados econômicos imediatos e pela competição internacional, com o objetivo de privatizar e comercializar os serviços educacionais. A ideia de que a educação é uma mercadoria negociável levou também a um aumento das instituições de ensino privadas e à busca por lucros em detrimento da qualidade educacional (Laval, 2004, p. 108). A competição e a busca por resultados de mercado colocam uma pressão enorme sobre professores e alunos para obterem resultados altos em testes padronizados.

Essa evolução, contudo, não é isenta de controvérsias. A mercantilização da educação pública levanta preocupações sobre a equidade e o acesso universal à educação. À medida que os sistemas educacionais são submetidos à lógica do mercado, há o risco de que a educação se torne um privilégio reservado apenas para aqueles que podem pagar por ela, exacerbando as desigualdades sociais e econômicas. Compreender essa evolução requer uma análise crítica das forças em jogo e um compromisso renovado com os princípios de acesso universal à educação. Goergen afirma:

O que está em jogo com o capitalismo neoliberal é a forma de nossa existência humana, a maneira como nos relacionamos com o mundo, com o sistema econômico, com os outros e, em última análise, com nós mesmos. Vivemos numa engrenagem

sistêmica movida pela competição generalizada, verdadeira luta de uns contra os outros, entre países, grupos sociais e indivíduos. As pessoas para ‘vencer na vida’ são instadas a se esmerar na arte da competição num ambiente de subserviência sistêmica que exige constante modelagem e adaptação. Neste contexto, a educação se torna a principal estratégia indutora de subserviência do ser humano às premissas e exigências do sistema econômico (2019, p. 278).

Um dos aspectos mais evidentes dessa mercantilização é a crescente intervenção das empresas no ambiente educacional, manifestada de várias maneiras: desde parcerias diretas entre empresas e escolas até influências sutis na definição de currículos e na validação de diplomas. Outro fator relevante é a educação pública que está sendo cada vez mais influenciada pelas dinâmicas de mercado – um fenômeno multifacetado que envolve diversos aspectos, incluindo ideológicos, econômicos e políticos. Há também a transferência de instituições educacionais do setor público para o privado, ou a criação de parcerias público-privadas. E ainda uma grande oferta de cursos online e de Ensino à Distância por empresas privadas, que transformam o conhecimento em um produto acessível globalmente. Nelas há parceria entre universidades de prestígio e plataformas online para oferecer cursos pagos, certificações e até mesmo diplomas de graduação e pós-graduação.

Com a mercantilização, houve um crescimento significativo no número de instituições privadas de Ensino Superior que operam com fins lucrativos sem ofertar qualidade educacional. Há universidades que priorizam cursos mais lucrativos e com maior demanda de mercado, como administração e tecnologia, em detrimento de cursos nas áreas de ciências humanas e artes. As empresas muitas vezes exercem pressão sobre as instituições educacionais para adaptarem seus programas de estudo às necessidades específicas do mercado de trabalho, visando a produção de indivíduos que atendam às demandas da economia. Dardot e Laval complementam:

Deve-se acrescentar ainda o seguinte: como o fator competitivo mais importante hoje é o “capital humano”, a formação do indivíduo, o seu “desenvolvimento pessoal” dentro e fora da empresa, a sua subjetividade no trabalho e fora dele, ele também deve ser remodelado de acordo com o princípio da concorrência. Ademais, este é mesmo o ponto mais insistente do discurso neoliberal, aquele que lhe parece na prática o mais difícil de ser alcançado: é preciso fornecer ao sistema econômico indivíduos bem adequados à guerra comercial generalizada, isto é, capazes dos melhores desempenhos. A formação deste tipo de indivíduo, assim como a manutenção de sua capacidade de enfrentar a concorrência “por toda a vida”, é um modo privilegiado de fazer como que os trabalhadores estejam sempre em concorrência entre si mesmos. As virtudes da manipulação psicológica e contábil das pessoas têm demonstrado a sua eficácia – isto, entretanto, tem causado enormes estragos humanos (2016, p. 7).

A mercantilização da educação pode ter impactos profundos na formação humana dos indivíduos. À medida que políticas neoliberais e a lógica do mercado passam a dominar o setor educacional, a busca pela rentabilidade e a competição entre as instituições têm levado à padronização do currículo e à valorização de indicadores quantitativos, como notas em avaliações padronizadas e rankings de desempenho. Assim afirmam Libâneo e Freitas:

O estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados é um mecanismo de regulação do sistema escolar cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas, descarregando a responsabilidade dos problemas da educação e do ensino à escola e aos professores (2018, p. 72).

Professores são frequentemente responsabilizados por problemas sistêmicos da educação, como a queda no desempenho acadêmico dos alunos, indisciplina nas salas de aula e a suposta inadequação para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Por exemplo, quando os índices de desempenho escolar, como os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) ou Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são baixos, a culpa muitas vezes recai sobre os professores, ignorando fatores externos, como políticas educacionais inadequadas, falta de recursos e problemas socioeconômicos, que afetam o aprendizado dos alunos.

Ao enfatizar resultados quantificáveis, ela muitas vezes desconsidera o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cidadãs essenciais para a formação integral dos alunos, pois, como afirmam Dardot e Laval,

A avaliação quantitativa consiste no método pelo qual se guia os indivíduos, forçando-os a se controlarem a si mesmos, transformando-os em sujeitos do cálculo, de tal forma que eles possam cumprir os objetivos que lhes foram atribuídos como se estes se originassem dos seus próprios desejos. Este modo de avaliação é uma das peças fundamentais da construção de um mercado. Ele requer um trabalho de normalização que opera tanto sobre as produções como sobre os produtores. Não se produz um mercado sem um instrumento que seja, ao mesmo tempo, instrumento de medida de valor, instrumento de transação de produto e instrumento da atividade de avaliação (2016, p. 8-9).

Os desafios enfrentados pelos professores são complexos tanto na sua desvalorização como nas recompensas materiais inadequadas. A educação torna-se focada no mercado em detrimento da reflexão crítica, da criatividade e do respeito à diversidade. É preocupante o potencial impacto na autonomia e na integridade da esfera educacional. À medida que as empresas exercem mais influência sobre os currículos e os processos educacionais, há o risco

de que a educação seja moldada conforme os interesses comerciais, em vez de promover uma educação verdadeiramente humanizada.

Verifica-se também que a mercantilização da educação pode aumentar as desigualdades sociais e educacionais, pois as escolas que não se adaptam às demandas do mercado podem ser deixadas para trás, enquanto aquelas que oferecem uma educação mais voltada para o emprego podem atrair mais recursos e reconhecimento. Diante desse contexto, emerge a reflexão sobre quais os desafios que abrangem o ofício do professor?

Pode ser observado no Brasil que a remuneração dos professores da rede pública é frequentemente baixa em comparação com outras profissões que requerem formação superior. Essa disparidade salarial desmotiva novos talentos a ingressarem na carreira docente e também leva à migração de professores experientes para outras áreas que oferecem melhores condições financeiras. A disparidade salarial dos professores da rede pública, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pode ser vista pela média salarial dos professores da Educação Básica, que é inferior à média salarial de outras profissões que exigem formação superior. O governo brasileiro estabeleceu um piso salarial nacional para os professores da Educação Básica; para o exercício de 2024 terá reajuste de 3,6%. O novo valor mínimo é de R\$ 4.580,57. No entanto, muitos estados e municípios têm dificuldades para cumprir esse piso, e ele ainda é considerado insuficiente para atrair e reter talentos na carreira docente. Apesar dessas iniciativas, a disparidade salarial em relação a outras profissões persiste.

Laval (2004) argumenta que o professor, historicamente visto como um detentor de conhecimento e um agente de transformação social, passa, sob a ótica neoliberal, a ser redefinido como um prestador de serviços educacionais. Essa mudança de concepção reduz a figura do professor à de um mero executor de tarefas padronizadas, ignorando suas competências pedagógicas e intelectuais. O professor é colocado em uma posição vulnerável, pois precisa se adaptar às demandas de um mercado educacional cada vez mais competitivo, muitas vezes às custas da sua autonomia e da sua identidade profissional. Dardot e Laval afirmam:

Consiste em pôr em prática um dispositivo por meio do qual o indivíduo se vê forçado a vigiar constantemente a si mesmo, autocontrolando-se e, melhor ainda, sentindo-se compelido a ultrapassar continuamente as metas numéricas para não sofrer as sanções relacionadas à falta de eficiência e para se beneficiar das recompensas do desempenho. Trata-se de submeter os assalariados a um dispositivo de gerência que, em cada nível de operação, estabelece um quase-mercado, o qual

funciona sob uma lei de valor interna à empresa ou à administração que os emprega. A imposição da subjetividade contábil exige a construção de um conjunto de sistemas de informação e de incentivos que funcionarão como dispositivos semelhantes ao mercado, os quais operarão conforme o modelo do mercado; ele forçará os trabalhadores a atuar nesses “mercados” como se fossem empresas, procurando “gerenciar” os seus esforços com o fim de maximizar seus ganhos. Os sociólogos do trabalho chamam esse tipo de relação social de “autonomia controlada” (2016, p. 11).

Na sociedade contemporânea, “A escola é intimada a ser ‘competitiva’. Ela deve se adaptar ao desejo do usuário, segundo um procedimento de ‘serviço-cliente’” (Laval, 2004, p. 192). Assim, a mercantilização da educação intensifica os desafios no ofício do professor ao impactar diretamente sua prática pedagógica e sua posição dentro do sistema educacional. A comercialização do ensino cria barreiras financeiras, compromete a qualidade educacional e reforça desigualdades preexistentes.

A mercantilização da educação representa um desafio significativo para as sociedades contemporâneas. Exige uma reflexão cuidadosa sobre o papel da educação na formação de indivíduos e na promoção do bem-estar social, bem como medidas para proteger a integridade e a autonomia das instituições educacionais frente às pressões do mercado.

Reconhecer e valorizar o trabalho dos professores é essencial não apenas para a melhoria da qualidade educacional, mas também para a construção de uma sociedade que respeita e valoriza aqueles que dedicam suas vidas à educação e ao desenvolvimento das futuras gerações. Para reverter esse quadro, é preciso que haja políticas públicas que valorizem a formação dos professores, ofereçam suporte adequado nas salas de aula e promovam um ambiente de trabalho respeitoso e colaborativo. É essencial que os governos e a sociedade em geral reconheçam a importância vital dos professores para melhorar as condições de trabalho, aumentar os salários de forma justa e proporcionar o devido reconhecimento social à profissão.

2.3 Privatização na educação: impactos negativos no ofício do professor

A privatização muitas vezes está ligada a uma diminuição do investimento estatal na educação pública. Isso afeta as comunidades mais vulneráveis e tende a reproduzir as desigualdades sociais. Assim, para Laval (2004), nesse novo modelo gerencial, a educação é considerada um bem capital a ser “gerenciado” pelas demandas individuais e pelas necessidades sociais de mão de obra, além de diminuir a responsabilidade do Estado de criar barreiras financeiras a partir dos cortes orçamentários que comprometem a qualidade

educacional. Esse cenário tem influenciado negativamente o ofício do professor, conforme será apresentado neste tópico.

Há hoje uma tendência crescente de parcerias público-privadas e o surgimento de organizações educacionais privadas com foco em inovação e flexibilidade. No entanto, a expansão dessas iniciativas também levanta questões sobre a responsabilidade do Estado na garantia de padrões educacionais e na mitigação de impactos negativos. Eis alguns pontos centrais:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. A afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares (Laval, 2004, p. XI-XII).

A privatização muitas vezes está ligada a uma diminuição do investimento estatal na educação pública. À medida que as instituições privadas ganham destaque, o governo pode reduzir os recursos destinados à educação pública, criando um ciclo de desinvestimento que afeta desproporcionalmente as comunidades mais vulneráveis. Isso restringe ainda mais as oportunidades para aqueles que dependem da educação pública como a principal fonte de acesso à instrução (Laval, 2004, p. 122). Ou seja, cria-se um problema de gestão de orçamentos na escola:

No atual contexto econômico, político e cultural, as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia política global, para além das demandas internas dos países. Em razão disso, formuladores, estudiosos e gestores de políticas e de currículos e agentes das comunidades escolares precisam compreender os interesses e as intenções inscritas em diagnósticos e orientações de organismos e agências multilaterais comprometidos com a mundialização do capital (Libâneo; Freitas, 2018, p. 45).

A privatização educacional reflete a crença de que a competição e o mercado podem otimizar a prestação de serviços educacionais. Cria, por outro lado, uma divisão entre os que podem pagar por uma educação de qualidade e aqueles que não podem. Esse fenômeno pode aprofundar as disparidades já existentes e minar o princípio da equidade educacional. Assim,

Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem,

doravante, ser “gerenciadas” pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por lógica política de igualdade, de solidariedade ou redistribuição em nível de nação em escala do território nacional. Nesse novo modelo a educação é considerada um bem capital (Laval, 2004, p. 89).

Além disso, a ênfase na competição pode levar a uma distribuição desigual de recursos, favorecendo instituições mais bem posicionadas no ranking e deixando outras em situação precária. A capacidade de investir em educação torna-se um fator determinante no acesso a oportunidades, perpetuando um ciclo de privilégios para aqueles que podem arcar com os custos crescentes da educação privada. Isso levanta questões éticas sobre a mercantilização do conhecimento e a sua distribuição desigual, em que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à capacidade financeira dos alunos. Instituições privadas, ao cobrarem mensalidades elevadas, excluem automaticamente aqueles que não podem arcar com esses custos. Consequentemente,

Toda a sociedade é arrebatada por essa procura por melhores estudos e melhores estabelecimentos e a escola, mais do que nunca se transforma em campo vasto de competição. O neoliberalismo cria esse fenômeno, ele o acentua e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a um bem raro, ao mesmo tempo intensa e mais desigual, vem por si própria (Laval, 2004, p. 90).

Alunos com necessidades especiais, minorias étnicas e aqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos podem enfrentar discriminação ou falta de suporte adequado em ambientes privatizados. Muitas vezes esses alunos enfrentam barreiras na acessibilidade física, falta de recursos adequados e estigmatização, impactando negativamente sua experiência educacional. A necessidade de adaptações e suportes individuais esbarra em recursos limitados, prejudicando a igualdade de oportunidades.

A privatização da educação também pode acentuar as desigualdades regionais, concentrando recursos em áreas urbanas e economicamente desenvolvidas. Instituições privadas podem se concentrar em regiões mais prósperas, deixando áreas rurais ou economicamente desfavorecidas com acesso limitado à educação de qualidade. Isso cria disparidades significativas, contribuindo para um ciclo de desvantagens educacionais.

Verifica-se que as barreiras culturais e linguísticas também podem ser obstáculos significativos para o acesso à educação. Comunidades minoritárias, imigrantes e grupos étnicos muitas vezes enfrentam esse tipo de discriminação, o que pode resultar em falta de representação e compreensão dentro do sistema educacional, como é o caso das comunidades indígenas, imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil, e das comunidades quilombolas. O currículo educacional muitas vezes não está adaptado às línguas e culturas locais, o que pode

levar a altas taxas de evasão escolar e baixo desempenho acadêmico entre esses estudantes. E ainda a ausência de programas de apoio para estudantes que não têm o idioma como língua nativa pode limitar seu progresso acadêmico, contribuindo para disparidades educacionais. Temos, portanto, o que Laval denomina efeito segracionista:

O problema geral do sistema escolar, ao qual o neoliberalismo responde por uma lógica de mercado, é duplo: como assegurar a elevação do nível do saber para o conjunto dos futuros assalariados, reproduzindo as diferenças e as desigualdades de posições profissionais e sociais? Mantendo, no momento, os “excluídos do interior” mais tempo no sistema escolar, trata-se de permitir aos melhores candidatos fortuna e poder de usufruir das melhores condições escolares. Os efeitos segregacionistas, a constituição de guetos escolares reservados as crianças pobres e estrangeiros, a deterioração das condições de ensino que se observa, correspondem a uma maneira renovada, reforçada, indireta, mobilizando todos os recursos familiares de reproduzir as desigualdades sociais (Laval, 2004, p. 184).

A distribuição desigual de recursos entre escolas é outro fator crítico que impacta o acesso à educação. Escolas localizadas em bairros mais afluentes muitas vezes recebem mais financiamento, o que se reflete em turmas menores, instalações modernas e uma gama mais ampla de programas educacionais. Em contrapartida, escolas em áreas de baixa renda podem lutar para fornecer materiais adequados, laboratórios bem equipados e oportunidades extracurriculares, resultando em uma disparidade substancial na qualidade da educação (Laval, 2004).

Observa-se que as famílias de baixa renda que enfrentam dificuldades financeiras são afetadas diretamente no acesso de seus filhos a oportunidades educacionais de qualidade. Nesse contexto, as escolas que conseguem atrair mais alunos muitas vezes recebem mais financiamento, criando um ciclo de vantagens para aquelas que já estão em posições mais privilegiadas (Laval, 2004). Isso também cria desafios significativos para a inclusão, já que escolas podem evitar admitir alunos com necessidades especiais, dificultando a formação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Uma das manifestações mais visíveis das desigualdades socioeconômicas reforçadas na educação neoliberal é a implementação de cortes orçamentários. Em 2023 houve um bloqueio no orçamento brasileiro pelo Ministério, e na Educação um corte de R\$ 332,017 milhões que atingiram alfabetização, transporte escolar e bolsas de estudo universitárias, com a intenção de não ultrapassar os limites do teto orçamentário da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que trata das metas e prioridades do Governo do Estado e determina como serão feitas as transferências de recursos a entidades públicas e privadas. A ênfase na redução da intervenção do Estado muitas vezes resulta em menos financiamento para escolas,

principalmente para aquelas localizadas em áreas de baixa renda. Como consequência, essas instituições enfrentam desafios significativos: a falta de infraestrutura e de materiais didáticos e tecnológicos adequados, além de outros, afeta diretamente o ofício do professor (Laval, 2004).

As instituições públicas educacionais são incentivadas a encontrar maneiras de fazer mais com menos. Isso pode incluir a racionalização de processos administrativos, a otimização da utilização de espaços físicos e a redução de desperdícios. Como resultado, valoriza-se a economia de recursos acima de tudo. Isso pode levar a uma mentalidade de escassez em que os recursos são limitados e cada gasto é cuidadosamente analisado e questionado. Essa mentalidade pode tornar mais difícil para os professores obterem o apoio de que precisam para exercer seu ofício e torna os alunos uma espécie de “jogadores”:

A política de livre escolha em matéria de escola, pela crescente desigualdade que ela engendra nas condições concretas do ensino, exprime e reforça, ao mesmo tempo, uma lógica social do ensino, que separa ganhadores de perdedores, que obriga a jogar e escolher, que organiza a dinâmica de distanciamento dos grupos, uns com relação aos outros. Esse universo de concorrência tem efeito objetivo de favorecer ainda mais os que já são dotados de melhores atributos econômicos, sociais e culturais, que lhes permitem escolher e se fazerem escolher pelos estabelecimentos prestigiosos e, portanto, de funcionar, na época do individualismo triunfante e da massificação escolar, como um sistema de diferenciação e de exclusão legítima, ou seja, como um mecanismo suplementar de reprodução de classe particularmente terrível (Laval, 2004, p. 183-184).

Os cortes orçamentários também resultam em desinvestimento na qualificação e no desenvolvimento profissional dos docentes. Escolas localizadas em áreas de baixa renda podem não ter os recursos necessários para atrair, treinar e reter professores altamente qualificados. Isso cria uma discrepância significativa na qualidade do ensino, já que educadores menos experientes podem enfrentar dificuldades para fornecer uma educação de melhor qualidade. Assim, “As escolas consideradas ruins provavelmente irão falir, porque não tem como concorrer com as escolas de alto nível e mais procuradas [...]” (Manzi, 2022, p. 172).

A carência de recursos financeiros leva frequentemente a turmas superlotadas, comprometendo a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Professores sobrecarregados têm menos tempo e recursos para oferecer atenção aos alunos, o que impacta diretamente a aprendizagem. Uma das áreas mais afetadas pelos cortes orçamentários é a remuneração dos professores. Com menos recursos disponíveis, as instituições educacionais podem ser forçadas a congelar salários, reduzir benefícios ou até mesmo demitir funcionários para se ajustarem ao novo orçamento. Isso leva à insatisfação dos professores, à desmotivação

e até mesmo à perda de talentos qualificados para outras áreas ou para outras regiões em que as condições salariais são mais atrativas. Segundo Piccinini e Tonácio,

Sabemos que os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, não têm conseguido sequer acompanhar a evolução inflacionária, resultando em empobrecimento e em desvalorização. Só o piso salarial, vinculado à formação, não garantiu equiparação remuneratória, o que aponta a necessidade da luta pela jornada de trabalho e de reestruturação da carreira dos profissionais de educação, com aporte financeiro substancial ao invés de cortes orçamentários (2017, p. 75).

Como parte dos esforços para operar os cortes orçamentários, as instituições educacionais devem reduzir o pessoal de apoio, como assistentes de sala, bibliotecários, conselheiros educacionais e funcionários administrativos. Sobrecarregam-se os professores, que muitas vezes são obrigados a assumir responsabilidades adicionais fora da sala de aula, como lidar com questões disciplinares, administrativas e emocionais dos alunos. Professores estressados e sobrecarregados podem ter menos energia e recursos para se dedicar ao planejamento de aulas criativas, ao acompanhamento dos alunos e ao desenvolvimento profissional contínuo. Isso pode resultar em uma experiência de aprendizagem menos satisfatória para os alunos e em um ambiente de trabalho menos gratificante para os professores.

Segundo Sheibe (2010), há uma grande pressão, crítica e controle sobre os professores, tais como: mal-formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes, eles são pressionados para que os estudantes obtenham melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. Soma-se a isso o controle profissional a partir de exames de certificação de competência ligados a incentivos financeiros. Nesse contexto, a autora ainda afirma:

Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos (Scheibe, 2010, p. 985).

Além disso, a precariedade da infraestrutura e as instalações inadequadas resultam em ambientes de aprendizado desafiadores. Salas de aula danificadas, problemas nas instalações elétricas e falta de espaços adequados para atividades extracurriculares prejudicam não apenas a experiência educacional, mas também a segurança e o bem-estar dos alunos e dos

professores. Escolas sujeitas a cortes orçamentários enfrentam frequentemente a falta de materiais didáticos adequados. Livros didáticos desatualizados, ou até mesmo sua ausência, além da escassez de material de apoio, também comprometem a qualidade do aprendizado.

A falta de equipamentos de laboratório e de tecnologia educacional afeta diretamente a qualidade do ensino em disciplinas técnicas e a preparação dos alunos para o mundo moderno. Laboratórios de ciências desatualizados, computadores obsoletos e acesso limitado à internet são comuns. Os laboratórios de ciências são essenciais para o ensino de disciplinas como Biologia, Química, Física e Ciências da Computação. No entanto, a falta desses equipamentos atualizados e funcionais, como microscópios, balanças, reagentes químicos, vidrarias e equipamentos de medição, limita as aprendizagens dos alunos. “Além disso”, afirma Libâneo:

[...] é sabido que as escolas de periferia urbana ou de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo as condições do prédio escolar, instabilidade das condições de ensino, inconstância de professores, pobreza das famílias. Nesse caso, não é justo atribuir o fracasso escolar aos alunos como, também, não é justo atribuí-lo somente aos professores já que eles lidam com contextos de ensino e aprendizagem que não podem controlar (Libâneo, 2018, p. 71).

Vemos computadores obsoletos e desatualizados nas escolas: lentos, ineficientes e incapazes de executar um *software* educacional moderno. A falta de financiamento pode resultar em infraestrutura de rede inadequada e acesso limitado à internet nas escolas. Isso pode dificultar o uso eficaz da tecnologia em sala de aula e limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, especialmente em áreas em que a internet é uma fonte importante de informações e recursos educacionais. Nesse sentido, a falta de recursos financeiros para tecnologia educacional pode contribuir para desigualdades de acesso entre os alunos, especialmente aqueles de comunidades de baixa renda ou áreas rurais. Os alunos que não têm acesso a computadores em casa ou que enfrentam limitações de acesso à internet podem ficar em desvantagem em relação aos colegas que têm acesso a esses recursos mais atualizados e diversificados fora da escola.

Cortes orçamentários implicam também a eliminação ou redução significativa das atividades extracurriculares e culturais. Escolas em áreas economicamente desfavorecidas podem não oferecer programas que enriqueçam a experiência educacional, como clubes, esportes e atividades artísticas. Assim, as oportunidades de desenvolvimento dos alunos são limitadas e perpetuam a ideia de que a educação nas escolas em áreas mais afluentes pode fornecer instalações modernas e ambientes propícios ao aprendizado, criando uma disparidade notável na experiência educacional. Libâneo (2018) apresenta que o acúmulo de problemas

nas escolas leva a uma qualidade de ensino restrita e restritiva e que amplia as desigualdades escolares:

Escolas de periferia, escolas mais retiradas, escolas de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo prédio escolar, corpo docente instável, condições de ensino, pobreza das famílias, capital cultural e linguístico requerido para a aprendizagem escolar, tudo isso é ignorado quando o ensino é homogeneizado. Desse modo, o critério de qualidade baseado na meritocracia, na verdade, conduz a uma qualidade de ensino restrita e restritiva, ampliando as desigualdades escolares (Libâneo, 2018, p. 75).

Para Libâneo (2018), a qualidade da educação proposta pelo modelo neoliberal, apresentada em documentos de organismos multilaterais (UNESCO e Banco Mundial) e praticada em políticas educacionais brasileiras, resultou numa visão restrita e restritiva de qualidade e, em alguns casos, ilusória. A qualidade de ensino restrita é a subordinação da educação à economia neoliberal – uma noção instrumental e utilitária com objetivos econômicos e para a economia de mercado, desse modo distanciada da formação humana, cultural e científica: “Ilusória porque, ao sustentar finalidades educativas escolares dentro de políticas sociais de alívio da pobreza em países periféricos em função de estratégias da globalização econômica” (Libâneo, 2018, p. 75). Aos pobres se destina uma escola instrumental, de baixo nível cognitivo, “a qual sequer garante o critério de qualidade utilitário esperado de formação para a empregabilidade”.

Nesse contexto, preparam-se os indivíduos para o trabalho produtivo, em que são medidos por resultados. Assim, inverte-se a lógica da atividade educacional, do direito humano básico, para a formação cultural e científica e o desenvolvimento pleno dos indivíduos, além do dever do Estado de assegurar as condições necessárias à eficácia do processo de ensino e aprendizagem, como currículos e metodologias, professores bem formados, equipamentos, material didático e formas de avaliação para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, a privatização educacional no contexto neoliberal é um fenômeno dinâmico que exige uma análise contínua. O Estado precisa garantir uma educação acessível e de qualidade para todos. Alternativas como a valorização da educação pública e o fortalecimento de mecanismos de controle social se apresentam como contrapontos importantes à lógica estritamente neoliberal, que visa mitigar esses impactos negativos na escola e no ofício do professor. Somente mediante esforços coordenados e conscientes é possível aspirar a uma educação em que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou das circunstâncias, tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e

igualitárias, e isso pode ser emergido na escola e no ofício do professor.

3 REINVENTAR O OFÍCIO DO PROFESSOR: QUAL O MELHOR CAMINHO PARA A SOBREVIVÊNCIA?

Nos capítulos anteriores, foram abordados os desafios e as perspectivas vivenciados pelo professor no contexto neoliberal no espaço escolar. Este terceiro capítulo visa analisar a necessidade de reinvenção do ofício do professor a partir das teorias de Jorge Larrosa e de Jan Massechelein e Maarten Simons. Eles defendem uma educação pública voltada para o **bem comum**¹ em que “[...] podemos ver a escola como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer” (Masschelein; Simons, 2014, p. 106). Esses autores propõem um novo olhar sobre a escola e o ofício do professor ao abordarem seus conceitos, além de apresentarem o professor amateur e a responsabilidade pedagógica e outros passos a serem seguidos no currículo, descritos a seguir como essenciais nesse processo de transformação.

No livro de Masschelein e Simons (2017), *Em defesa da escola: uma questão pública*, os autores se referem às acusações feitas à escola. De pronto atuam em sua defesa e ainda apresentam como questão pública, de interesse público e acessível a todos os seres humanos. Abordam ainda os termos *skholé*-tempo livre, suspensão, responsabilidade pedagógica e o professor amateur como possíveis caminhos para a continuidade do ofício do professor. Já Larrosa (2019, 2021), em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* e no livro que coorganiza, *Elogio do professor*, propõe uma nova forma de olhar essa profissão através dos antepassados e da experiência diária, além de evocar questões como vocação, fé e amor à escola, aos outros e ao mundo. Também aborda os conceitos *skholé*-tempo livre, responsabilidade pedagógica, o professor amador/amateur e outros. Nesse contexto, os autores Laval (2004), Larrosa e Rechia (2019), Gandolfi (2014) e Manzi (2023) foram de suma importância para a reflexão sobre os possíveis caminhos para uma reinvenção desse ofício na sociedade contemporânea.

¹ O conceito de “bem comum” no livro *P de Professor*, de Larrosa e Rechia, refere-se à ideia de que a educação deve servir a objetivos que vão além do benefício individual dos alunos, buscando promover o desenvolvimento da sociedade como um todo. O bem comum não é apenas um ideal abstrato, mas uma meta prática que guia as decisões educacionais, influenciando desde a escolha dos conteúdos até as metodologias pedagógicas. O comum, por definição, não pode ser dividido nem repartido, mas compartilhado. Também por definição é de todos e para todos (e esse “todos” também não pode ser dividido e muito menos hierarquizado). Desse ponto de vista, o “comum” de uma educação comum seria também, por definição, de todos e para todos, e portanto indivisível, é “de todos em geral e de ninguém em particular”, isto é, “de qualquer um”. E talvez não haja categoria mais igualitária que a de “qualquer” (Larrosa in: Larrosa; Rechia, 2019, p. 110). De acordo com Masschelein e Simons (2015), a escola é não somente uma “invenção democrática”, mas também uma “[...] invenção comunista, pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também é libertado - a escola cria um ‘bem comum’” (Masschelein; Simons, 2015, p. 157).

No primeiro tópico, “O ofício do professor: experiências que transformam e despertam”, aborda-se o livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*, tendo em vista suas vivências e experiências em exercício em sala de aula, exercícios que são apresentados de forma encantadora e envolvente, apresentando seu dia a dia nos cursos, conferências e seminários, assim como ele planeja e dá aulas, além de outros. Para o autor, o professor deve ser livre para cultivar a reflexão e sua prática educativa de forma autônoma e emancipadora no espaço da sala de aula, ou seja, precisa ter as mãos livres para exercer seu ofício. Nessa perspectiva, coloca os professores em um lugar privilegiado para ver e pensar algo que faça diferença na educação a partir dos conceitos de vocação, fé, amor, responsabilidade, entre outros. O autor ainda propõe tornar a escola uma questão pública e criar comunidades de professores para compartilhar experiências, ferramentas e abordagens pedagógicas para promover uma cultura de aprendizado contínuo e de colaboração entre eles – algo que faz diferença na vida dos alunos.

No segundo tópico, “Caminhos sem amarras: a escola como tempo livre”, tomamos Masschelein e Simons (2017) em uma reflexão em que se apresentam várias tentativas para “desescolarizar” a escola e como esses autores propiciam uma reflexão acerca da reinvenção do espaço escolar a partir do termo *skholé*-tempo livre – uma concepção que envolve a suspensão das imposições da sociedade neoliberal. Abordam que a escola, como tempo livre e espaço de formação, assim como espaço de transformação e igualdade, é um bem público que tem o potencial de construção de uma coletividade em prol do bem comum, da democratização. Nesse processo, Larrosa (2019) também apresenta que o tempo livre supõe uma temporalidade lenta, longa e orientada, ao mesmo tempo que é desconectada, separada do tempo exterior aos muros da escola. Em seu próprio tempo, a escola deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades críticas, pensamento reflexivo e consciência social e promover a igualdade de oportunidades, além de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos na sociedade. Propõem também que a escola é um espaço público em que os indivíduos podem se tornar cidadãos emancipados, agentes de transformação social.

No terceiro tópico, “O ofício do professor amateur: a chave para a responsabilidade pedagógica”, voltamos-nos a Masschelein e Simons (2017); esses autores propiciam a reflexão sobre a reinvenção do ofício do professor com ênfase no professor amateur – uma posição que exige responsabilidade pedagógica. Os pensadores apresentam as características desse profissional: atuar com amor e para a transformação do bem comum; suspender tudo aquilo que está a serviço da produtividade, da apropriação e da privatização do conhecimento. Ao dar aulas, deposita todo seu amor pela matéria, pelos alunos e pelo mundo. Daí emerge a

possibilidade de recomeçar, de reinventar a escola, e o ofício do professor em consequência do nosso agir no mundo. Larrosa (2019), por sua vez, faz o convite para uma reflexão profunda sobre a reinvenção do ofício do professor em sua natureza de resistência e renovação, em seu propósito na experiência humana compartilhada de crescimento, descoberta e transformação. Sua reflexão oportuniza uma visão detalhada sobre a experiência desse ofício, além de reconhecer as dimensões emocionais, espirituais e éticas envolvidas na prática pedagógica. Destaca a necessidade de traçar um currículo que proteja a escola contra visões mercantilistas e ainda permite aos professores agir e começar a trabalhar em um ambiente que valoriza as coisas comuns, a experiência compartilhada e a transformação do mundo.

Como vimos anteriormente, a escola, ao propagar os objetivos do mercado, se torna cúmplice da desigualdade social, além de se tornar um espaço de estímulo à competição, de avaliações sistemáticas, de disseminação do poder e alicerce da meritocracia. A partir de então, ela foi colocada em risco de extinção, suspeita de um cenário fracassado, de reprodução da cultura das desigualdades e das injustiças sociais. O desencanto no processo de ensino e aprendizagem a torna vulnerável às críticas cada vez mais irrefutáveis:

A escola reproduz essa desigualdade, independentemente do profissionalismo e da objetividade educacional que ela reivindica – e alguns diriam que é precisamente por isso que a escola é capaz de reproduzir a desigualdade. A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico. O conhecimento é um bem econômico e há uma hierarquia de formas de conhecimento que a escola reproduz sem muita hesitação. Mas a escola também pode servir ao capital cultural: as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial. Quer se refira ao negócio, à igreja ou a qualquer outro agrupamento de elite, a alegação é a seguinte: a escola pode ser cooptada por aqueles que têm a ganhar com o status quo, seja ele a manutenção da assim chamada ordem “natural”, ou da ordem justa ou, simplesmente, menos prejudicial. Alguns críticos vão ainda mais longe: a capitulação da escola à corrupção não é acidental, e, como tal, a escola é uma invenção do poder até o último detalhe. A divisão dos alunos em classes, o sistema de exame e, especialmente, o currículo e os vários cursos de estudo e abordagens educacionais – tudo isso é um meio ou um instrumento para perpetuar o poder (Masschelein; Simons, 2017, p. 14-15).

Para acompanharmos o raciocínio dos autores, é preciso que tenhamos em mente como há uma história que tende a desvalorizar a escola a ponto de propor uma sociedade sem escolas. Eis como Masschelein e Simons contam essa história:

Foi sorte da escola, ao longo da história, ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir. Ou, mais propriamente, durante uma grande parte da história, os esforços para punir as transgressões da

escola foram correccionais: a escola era algo a ser constantemente melhorado e reformado. Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró-“desescolarização” – talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich – fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional. Incorporada na escola, diz Illich, está a falsa ideia de que alguém realmente precisa da escola como instituição para verdadeiramente aprender. Nós aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola, insiste ele. Mas, na época de hoje, de aprendizagem permanente e ambientes (eletrônicos) de aprendizagem, talvez se esteja permitindo que a escola tenha uma morte tranquila. Antecipa-se o desaparecimento da escola em razão da sua redundância como uma instituição dolorosamente desatualizada. A escola, assim continua o raciocínio, já não pertence a este tempo e época e deve ser completamente reformada. Todos os argumentos oferecidos em defesa da escola são descartados a priori como ineficazes, redundantes ou um mero palavreado conservador (Masschelein; Simons, 2017, p. 9).

Masschelein e Simons nos mostram que a escola se transformou ao longo da história: de uma instituição sujeita a correções e reformas até seu fechamento. Primeiro, a escola era vista como uma instituição tolerada desde que se submetesse e servisse aos ideais políticos, religiosos e projetos nacionais. No século XX, há uma mudança significativa nessa perspectiva: as raízes do problema estavam na própria instituição escolar, e a aprendizagem é maior e melhor fora dela. Atualmente, antecipa-se o desaparecimento da escola, pois é vista por alguns como uma instituição desatualizada e redundante, principalmente pelo acesso à informação permanente em ambientes virtuais de aprendizagem. Seria verdade?

A nosso ver, a escola ainda desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades, na formação de cidadãos ativos, críticos, emancipados e na construção de conhecimentos e de valores fundamentais. O livro de Masschelein e Simons (2017) critica indiretamente as acusações realizadas à escola, que levaria à alienação, à consolidação de poder, à corrupção, à desmotivação da juventude, à ineficácia, à falta de empregabilidade etc. Diante de tais acusações, defendem-na: a escola é uma invenção histórica, pode desaparecer, como também pode e precisa ser reinventada. E esse é um desafio pelo qual precisamos nos responsabilizar. Isso porque “Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública” (Masschelein; Simons, 2017, p. 11).

Para reinventar a escola, segundo Masschelein e Simons (2017), é preciso propiciar um tempo livre para dedicar à exploração, à criatividade e à autonomia dos alunos, com atividades que possibilitem experimentar, descobrir e desenvolver seus interesses e, ao mesmo tempo, a reflexão e o autoconhecimento, que se busque o comum, o que tenha significado e relevância para os que estão inseridos no meio escolar. Ao tornar a escola uma questão

pública, abre-se espaço para um diálogo mais amplo sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Nesse âmbito, reinventar a escola, sem sombras de dúvida, é um enorme desafio para os profissionais da educação, uma vez que são muitas as críticas e pensamentos desacreditados sobre a instituição escolar e principalmente sobre o ofício do professor. Sabe-se que, para ser possível esse processo, é preciso reinventar o ofício do professor, pois ele é o eixo principal dessa engrenagem.

3.1 O ofício do professor: experiências que transformam e despertam com Jorge Larrosa

A tarefa do professor, seu fazer, é transmitir a matéria e o interesse pela matéria, sem dúvida, mas para salvá-la da ruína e tornar possível sua renovação (Larrosa, 2019, p. 230).

Jorge Larrosa Bondía, educador espanhol, é uma inspiração para os professores em todo o mundo. Ele é autor de vários livros que questionam o papel da educação na sociedade e ainda apresenta os desafios vivenciados nesse belo ofício. Ele propiciou diversas contribuições para a filosofia da educação, além de ministrar cursos e conferências em inúmeras universidades europeias e latino-americanas, inclusive no Brasil.

Em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*, Larrosa (2019) apresenta suas vivências e experiências em exercício: como é e como fazer isso de ser professor – questões centrais para se pensar na superação dos desafios que enfrentam nesse ofício nesse cenário neoliberal, além de reflexões inerentes ao reinventar dessa bela profissão. Inicia seu livro com o crítico literário e filósofo francês do século XX Roland Barthes – trata-se de um relato em que diz nunca ter ficado aborrecido quando as pessoas falam sobre suas vivências, em vez de encantar com ideias de intelectuais. Larrosa afirma que

Neste livro não só se lê, se conversa e se escreve sobre o ofício do professor, mas também mostra o professor (que sou) em exercício, ou seja, preparando aulas, dando cursos, dando palestras, lendo e escrevendo, conversando com os alunos, com seus ouvintes, com seus leitores, consigo mesmo e, em várias ocasiões, com alguns amigos que, como ele, também se esforçam para compreender como é e como fazer isso ser professor... as diferentes vozes... não se omitem as contradições, os paradoxos e as diferentes formas de pensar, de dizer e de encarar o ofício com os quais tenho me encontrado (2019, p. 9).

Larrosa (2019) escreve esse livro em ação, ministrando palestras e cursos, além de planejar e dar aulas. O autor está envolvido na prática do ensino, nas conversas com alunos e leitores, além de interagir em um diálogo colaborativo entre si e com amigos que

compartilham do mesmo interesse. Utiliza-se de uma abordagem mais interativa e dinâmica, que destaca a importância de dar voz a diferentes perspectivas e experiências na discussão sobre o ofício do professor. O autor ainda aborda em outro livro (que coorganizou, mas em que também contribui com escritos) intitulado *Elogio do professor* sobre a sua intenção ao escrever o livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*: “[...] o que meu livro quer dar a pensar não é tanto o efeito ou os efeitos do trabalho de professor, mas a materialidade concreta de seus afazeres: do que e como é composta uma vida de professor” (Larrosa, 2021, p. 149).

Nessa perspectiva, o autor manifesta que essa profissão tem efeitos incertos e imprevisíveis, pois está sujeita a contradições, paradoxos e diversas abordagens. Larrosa explora as complexidades e os desafios envolvidos no trabalho de ser professor e busca abordá-los de forma aberta e inclusiva. Por isso, ao iniciar com o relato de Barthes, faz uma referência à importância das práticas vivenciadas pelo professor, a todos os tipos de professores – um ofício que se transforma conforme as épocas e funções que lhes são atribuídas. Larrosa refere inclusive que no “Brasil, a palavra ‘professor’ é genérica e inclui todos os níveis da educação formal” (Larrosa, 2019, p. 10). Ao usar o termo “professor”, englobam-se todos os professores da Educação: desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e ainda da Educação Universitária. Isso destaca a abrangência do termo e a diversidade de contextos educacionais em que ele é aplicado.

Larrosa destaca como existe uma continuidade do papel do professor na sociedade, independentemente das mudanças históricas e culturais. Essa continuidade está enraizada na importância persistente da educação e do ensino como processos essenciais para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento social. A educação está para a transmissão, a comunicação e a renovação do mundo. As pessoas educam-se entre si pela mediação do mundo. Na escola, o que está no centro não é o aluno, nem o professor, mas o mundo. A experiência é a atenção ao mundo. Dessa maneira, a escola deve ser mais rica em experiências e deve pensar em experiências mais ricas no mundo. A atenção é maior quando é uma atenção compartilhada. A tarefa da escola é mostrar às crianças do que é feito o mundo para que sejam capazes de se interessarem por alguma coisa, porque das crianças depende o futuro do mundo.

Nesse âmbito, “o ofício de professor como um ofício milenar, que muda de acordo com as épocas e as funções às quais atribui, mas muito similar no que se refere à materialidade concreta de seu trabalho e aos gestos básicos que a constituem” (Larrosa, 2019, p. 10). Além de ser multifacetado, esse ofício pode se transformar e evoluir conforme as

demandas e expectativas da sociedade. E, mesmo com essas mudanças, continua a ter uma semelhança implícita no trabalho do professor. Larrosa enfatiza a necessidade de compreender e valorizar a diversidade de experiências e transcender as diferenças de contexto em que os professores atuam, ao mesmo tempo que reconhece a continuidade e a essência fundamental do trabalho docente, o que torna a profissão tão significativa e vital para a sociedade.

Para Larrosa, os métodos de ensino, as tecnologias educacionais e as abordagens pedagógicas evoluíram ao longo do tempo, mas o professor continua sendo a peça crucial no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento do pensamento crítico e na preparação dos indivíduos para participarem ativamente na sociedade. Mas a tarefa do professor foi sempre parar essa pressa, essa hiperatividade, e centrar a atenção numa coisa só, o estudo. A matéria de estudo deve ser interessante nela mesma, o sujeito deixa de estar centrado em si mesmo e se abre para o exterior. O professor deve abrir o mundo, fazer o mundo interessante. Todo professor em qualquer objeto é capaz de revelar o mundo. E todo professor fica emocionado de saber que seu trabalho valeu a pena quando é capaz de demonstrar aos seus alunos esse amor por todas essas coisas.

Em seu livro, dividido em três partes, situa de forma encantadora e envolvente as experiências vividas em cursos, conferências e seminários, ao planejar e dar aulas, além de outros. Na primeira parte, “Das mãos e das maneiras de ensinar”, apresenta um curso de mestrado dedicado ao ofício do professor. Na segunda, “De elogios e elegias”, aborda um elogio pessoal da sala de aula como espaço de estudo, além de mostrar todo o processo de preparação que compõe o curso ou uma classe, ou seja, o retrato do trabalho do professor. Já na terceira, “De incidências e coincidências”, traz conversas de quatro meses de cursos e conferências realizados pelos países da América Latina no final de 2017 com o tema “Ofício do professor”, ou seja, apresenta o próprio retrato de suas conversas após a saída da classe sobre o significado de ser professor.

O autor aborda como foi construído o título do livro: inicia-se com um romance extraído de *Barragem contra o Pacífico*, de Marguerite Duras – uma escritora francesa que escreveu romances com reflexões sobre a existência e influenciou a intelectualidade europeia no pós-Guerra. A história é de uma tarefa impossível, em que uma mãe, ao conseguir uma terra que se inundava periodicamente pela maré, convence os camponeses miseráveis da região a construírem diques contra o mar. Construídos e transplantados brotos de arroz, eles cresceram; veio a maré, porém, e invadiu a planície; os caranguejos dos arrozais roeram os diques, que vieram abaixo quando o mar subiu.

Larrosa (2019), ao mencionar a história extraída do romance de Duras, propicia várias interpretações, as quais apresenta como uma metáfora poderosa para o contexto educacional e o papel do professor, especialmente face aos desafios impregnados pelo neoliberalismo. Assim, emerge de forma reflexiva uma possível analogia para a reinvenção do ofício do professor.

Na história relatada, a mãe, com a tarefa aparentemente impossível de convencer os camponeses a construírem os diques contra o mar, mesmo sabendo que a inundação é inevitável, pode ser representada pelos professores ao assumirem o trabalho constante de motivar os alunos à aprendizagem e a buscarem o conhecimento, mesmo ao vivenciar os desafios emocionais, econômicos, sociais, entre outros, frente à sociedade mercantil. Por outro lado, os camponeses podem representar aqueles que são persuadidos a seguir as normas do modelo escolar empresarial. Os diques possibilitam representar os símbolos ou barreiras educacionais, como a falta de recursos adequados, as desigualdades estruturais e políticas que não atendem às necessidades dos professores – como também o próprio neoliberalismo ao criar mecanismos, tais como a meritocracia com bonificações para convencer a comunidade escolar a continuar alienada, bem como a ilusão de inovação, eficiência e qualidade.

A maré também pode simbolizar as forças externas (neoliberalismo) que influenciam negativamente o ofício do professor. Elas vêm de forma devastadora e afetam a superação dos desafios emergentes nesse contexto, como as políticas educacionais que enfatizam a competição e promovem a privatização da educação; o acesso ilusório equitativo; a diminuição do apoio financeiro para escolas e programas que atendem às escolas de regiões mais marginalizadas, além de outros.

Já os caranguejos podem representar os desafios e obstáculos vivenciados pelo professor em sua vida pessoal, ou profissional, como precariedade nas condições do trabalho, acesso limitado a recursos educacionais, aumento da competição institucional, pressão por resultados quantitativos, além das desigualdades sociais, econômicas e de oportunidades, entre outros que afetam o seu desempenho pedagógico. Nesse sentido, mesmo com tantas dificuldades, caminham a partir de pequenas ações para diminuir a luta diária na escola. Desse modo, a metáfora possibilita várias reflexões sobre o ofício do professor nesse contexto neoliberal.

Após a apresentação da história citada, Larrosa desenvolve a ideia de escola como refúgio que está sendo arrasado pela revolução educativa, entre outras. Nessa abordagem trazida pelo autor, compara os caranguejos com a cor dos diques, com a camuflagem das grandes corporações e organizações internacionais; a invasão implacável das ondas, de um

destino incerto. Assim, emerge a reflexão sobre o que é isso de ser professor: “O que estive fazendo durante toda minha vida?” (Larrosa, 2019, p. 11).

Mesmo ao trazer essa indagação, Larrosa (2019) conclui que a forma de ser professor é gerada nas maneiras, no fazer ou no viver o exercício desse ofício e ainda após a “Espera desesperada de alguma coisa que não se sabe aconteça, a ideia de que o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados” (Larrosa, 2019, p. 13). Desse modo, Larrosa não descarta a importância da formação acadêmica e pedagógica do professor, e isso é visível ao apresentar em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* todo o percurso formativo do professor em mestrado, cursos, palestras e outros que são propícios para compreender e aprender o que é ser professor. Em suas aulas vivencia junto com os alunos a construção do conhecimento a partir de leituras, debates e escritas para a construção da identidade do professor.

Larrosa (2019) aborda que a identidade e o papel do professor são construídos a partir da formação acadêmica e da sua experiência pedagógica, em uma construção diária a partir das interações com os alunos, os colegas e a comunidade escolar. Nesse sentido, um professor pode aprender a lidar com desafios específicos do ensino a partir da formação acadêmica e ao vivenciar situações reais em sala de aula, como lidar com comportamentos agressivos e indiferentes dos alunos, ou adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades deles.

Nesse contexto, para que ocorra a reinvenção no ofício do professor, o foco não deve estar apenas nos resultados quantitativos ou mensuráveis do ensino, mas sim nos efeitos mais amplos e imprevisíveis que o professor pode provocar nos alunos. Um professor pode inspirar um aluno a se interessar por uma área específica de estudo, desencadear uma paixão duradoura que vai além das notas ou avaliações acadêmicas. Pode construir relacionamentos significativos, conectar o conhecimento à prática, criar um ambiente positivo e oportunizar comportamentos inspiradores e o engajamento dos alunos ao conhecimento que pode ser aplicado no mundo real. Um professor de Matemática, por exemplo, pode mostrar como os princípios matemáticos são fundamentais em engenharia, arquitetura e tecnologia, tornando a matéria mais relevante e interessante. Ou um professor de História que conta eventos passados como histórias emocionantes, repletas de detalhes vívidos e personagens complexos, fazendo com que os alunos vejam a história como uma narrativa fascinante da humanidade.

É essencial promover a curiosidade, o pensamento crítico e despertar a paixão pelo conhecimento e ainda valorizar o erro como parte do processo de aprendizado. Estabelecer um relacionamento próximo com os alunos é crucial, bem como conhecer suas aspirações,

seus interesses e seus desafios. Os professores devem encorajar os alunos para perguntas e debates abertos, a explorarem suas ideias. Tudo isso vai além do desempenho acadêmico e pode ter um impacto significativo na vida do aluno, propiciando melhores condições em suas escolhas futuras e no seu desenvolvimento pessoal. Por isso, enfatizam-se a complexidade e a importância do trabalho do professor como agente de mudança e inspiração na vida dos alunos:

[...] “esperando não se sabe o quê” do título deve ser lido em relação à vontade infatigável de recomeçar, de novo e de novo, opondo ao curso natural das coisas essas separações cada vez mais esburacadas que constituem essa invenção bela, justa e boa que ainda chamamos escola (Larrosa, 2019, p. 14).

O título do livro de Larrosa, *Esperando não se sabe o quê*, propicia a ideia de uma vontade incessante de recomeçar, especialmente no contexto da escola, o ofício do professor. Reflete uma sensação de espera sem saber exatamente o que está por vir. Uma metáfora para a disposição do professor de continuar a tentar, de recomeçar, apesar das incertezas e dos desafios que enfrenta. Assim, ao enfrentar dificuldades no ensino, na gestão da sala de aula, tenta encontrar novas abordagens e estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos; se falhar novamente, deve recomeçar de novo e de novo.

Larrosa (2019) aborda que o trabalho do professor envolve desafiar o status quo, romper com o curso natural das coisas e criar novos mecanismos para vivenciar o seu ofício. Isso implica questionar as práticas estabelecidas, desafiar as normas tradicionais de avaliação, adotar métodos mais inclusivos e formativos que valorizem o processo de aprendizado ao invés de apenas os resultados.

Na primeira parte do seu livro *Das mãos e das maneiras: um curso*, em “Dos começos e disposições”, Larrosa apresenta no início “A experiência, o mundo e o ofício”, com José Contreras, Núria Perez de Lara e Richard Sennett, dizendo:

[...] para começar (a cursar) um curso é necessário uma certa disposição, é preciso estar disposto a começar. É disso que depende a maneira de começar ou, se preferir, a maneira de seguir em frente. O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas propor um caminho, mas também dispor uma maneira de começar a andar, de seguir em frente (Larrosa, 2019, p. 21).

Para Larrosa (2019), iniciar um curso requer estar disposto a enfrentar os desafios que surgirão, por poder ser difícil absorver o conteúdo e manter o ritmo nesse processo sem perder o interesse rapidamente e sem abandonar o programa. No curso, o professor apresenta o conteúdo, cria um ambiente propício para o aprendizado e estabelece uma maneira eficaz de

começar que motive os alunos e os oriente na direção certa desde o início. Ele enfatiza que será desafiador, mas com esforço e dedicação poderão dominar o material. Distribui textos, introduz o contexto histórico e cultural das obras a serem estudadas, fornece atividades de engajamento, como debates em grupo, relata sobre a importância do pensamento crítico. Utiliza-se de métodos interativos, como jogos de palavras ou simulações de diálogos, para tornar o aprendizado mais envolvente e acessível. Incentiva os alunos a compartilharem suas experiências e perspectivas pessoais. Isso cria um senso de comunidade na sala de aula e motiva os alunos a participarem ativamente das discussões e atividades. Enfim, cada professor utiliza a metodologia e os recursos de maneira pessoal, de acordo com suas potencialidades.

Nesse sentido, é possível refletir sobre qual é a disposição para recomeçar e seguir em frente, ou seja, reinventar o ofício do professor. Cada professor na sua particularidade pedagógica consegue propor novos caminhos para essa reinvenção? Para entender melhor esse processo, segue-se com os relatos de Larrosa na primeira aula do curso de mestrado, ministrada junto ao professor Contreras, ao proporem um dos textos intitulado “Investigar a experiência educativa”, no qual consideram cinco motivos. O primeiro: “[...] a experiência entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos” (Larrosa, 2019, p. 21). Trata-se da relação em que estamos envolvidos em uma prática que “nos compromete ou, às vezes, exige de nós ou nos impõe”. Assim, o mundo é visto “[...] sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos” (Larrosa, 2019, p. 21).

Larrosa (2019) apresenta a experiência como algo não isolado, mas construído constantemente a partir de interações com o mundo, consigo e com o outro. A experiência modifica o sujeito através de algum estímulo externo que, ao nos passar, nos modifica. Porém, apenas alguns deles podem causar algum impacto sobre nós, apenas poucos deles têm a capacidade de nos modificar. Nesse contexto, o professor adquire uma experiência de ensino pelas técnicas pedagógicas, pela cultura da escola, pelas expectativas dos alunos e pelas mudanças sociais e tecnológicas. Desse modo, a prática educativa deve acontecer em um contexto rico e dinâmico, cheio de influências e interações para que os alunos diariamente possam estar expostos a vários estímulos. Esses aspectos da experiência ressaltam a complexidade e a riqueza do trabalho do professor ao se envolver ativamente com o mundo ao seu redor, ao assumir responsabilidades, preocupar-se e cuidar dos outros.

A reinvenção do ofício do professor, desse modo, requer não apenas adotar novas técnicas ou abordagens pedagógicas, mas abraçar uma nova maneira de vivenciar e se relacionar com a prática educativa. Cada professor, com sua própria particularidade

pedagógica, pode contribuir para a reinvenção desse ofício ao trazer sua própria experiência, sua perspectiva e seu compromisso para o processo pedagógico.

O segundo motivo é “a relação entre experiência, a vida e o corpo” (Larrosa, 2019, p. 21). O modo como forma uma vida “[...] a partir de como o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada” (Larrosa, 2019, p. 22). E é o corpo o lugar onde se constrói a história particular, em que se manifestam os sentimentos, pensamentos e ações.

Larrosa (2019) destaca que a experiência está intrinsecamente ligada à vida e ao corpo, ou seja, à totalidade da existência de uma pessoa, e essa relação é percebida no meio educativo, que vai além do ambiente da sala de aula. Ela abrange todas as experiências e vivências que os professores e os alunos trazem consigo fora do contexto escolar.

Nesse contexto, o aluno que vive em uma comunidade carente carrega consigo experiências de violência, pobreza, instabilidade habitacional e familiar, falta de acesso a recursos educacionais, alimentares ou financeiros, além de outros fatores que afetam profundamente sua capacidade de concentração, aprendizado e em estabelecer relacionamentos saudáveis com colegas e professores, além do seu bem-estar emocional. Ao levar para a sala de aula sua experiência, emergem impactos significativos, pois a cultura e a identidade dos alunos moldam sua visão de mundo e influenciam suas experiências educativas, como também do ofício do professor.

Larrosa (2019) ressalta o corpo como lugar de construção da história particular de cada indivíduo. Esse conceito é profundamente significativo e revelador: é nele que as experiências de vida se manifestam mediante sentimentos, pensamentos e ações. Um aluno ou um professor que carrega cicatrizes emocionais as manifesta em sua postura corporal, em sua expressão facial e em sua interação com os outros na sala de aula. Essas reações são reflexo da memória corporal que associam determinados estímulos às experiências passadas. Reconhecer o corpo como o lugar de construção da história pessoal permite que os professores se conectem com suas experiências e busquem formas de promover um ambiente de aprendizagem que seja sensível, inclusivo e formador para todos os alunos.

Segundo Larrosa (2019), a vida e o corpo influenciam a maneira como é percebido o mundo, como ele é compreendido, o que motiva e orienta as nossas ações. As experiências de vida moldam a perspectiva individual do mundo. As experiências emocionais também desempenham um papel crucial na maneira como se percebe o mundo ao redor. E as experiências pessoais influenciam como são interpretados os eventos e as situações cotidianas. Assim, dois professores podem ter diferentes interpretações de uma mesma situação na escola com base em suas experiências positivas ou negativas vividas.

As experiências pessoais, portanto, influenciam as nossas escolhas e decisões que são feitas ao longo da vida. Por isso, o professor deve estar atento a essa decisão, que é influenciada não apenas por fatores externos, mas também por experiências passadas e pela visão de mundo que desenvolveu ao longo do tempo. E é nessa interação complexa, entre as experiências vividas pessoais, emocionais e sociais, que é preciso reconhecer a influência neoliberal para se compreender as motivações, os desafios e as necessidades para recriar o ambiente escolar e, precisamente, o ofício do professor.

O terceiro motivo, o conhecimento da experiência como prática, ser “mestres em seu ofício” ou ter “maestria no ofício” (Larrosa, 2019, p. 22), só alguns possuem de forma incorporada na maneira de fazer as coisas. Larrosa (2019) ressalta a importância do conhecimento adquirido a partir da experiência prática, chamado de “mestres em seu ofício” ou “maestria no ofício”. Esse conhecimento não é apenas teórico, mas é construído através da vivência e da prática em determinada área de conhecimento ao realizar uma atividade repetidamente, enfrentar desafios, aprender com os erros e refinar as habilidades ao longo do tempo. Como um mestre artesão que conhece os princípios básicos do seu ofício, alcança-se um nível excepcional de habilidade e proficiência em sua área de atuação devido à sua vasta experiência.

Para o autor, esse conhecimento não está apenas presente na mente do indivíduo, mas é incorporado em suas ações e seus comportamentos. É algo tão enraizado que se torna parte integrante da forma como eles executam suas tarefas diárias. Por isso, a importância do conhecimento adquirido através da experiência prática, que só alguns conseguem dominar e incorporar totalmente em suas atividades diárias, tornando-se verdadeiros mestres em seus respectivos campos, como o ofício do professor.

No quarto motivo, é colocado “A experiência e a necessidade de pensar (não se pensa porque quer, mas sim porque algo nos faz pensar)” (Larrosa, 2019, p. 22), porque algo acontece a partir das vivências no mundo. Assim, é a experiência que faz repensar, que mostra a insatisfação nos modos de estar no mundo. Para Larrosa (2019), a experiência é um dos principais fatores que fazem emergir o pensar e o refletir sobre as coisas. Ao vivenciar situações diversas, deparar-se com problemas, desafios e até mesmo com sucessos, isso naturalmente se reflete sobre essas experiências.

A concepção de experiência na educação, utilizada por Larrosa, parte de alguns pensadores, entre eles: Walter Benjamin, Martin Heidegger e Hannah Arendt. Tais autores são de suma importância para o entendimento desse fator essencial que dá forma e sentido ao mundo. Para Benjamin, no início desse século houve a perda da experiência, e, sem esse saber

comum, desaparecem as histórias formativas, contadas de geração a geração. Tal perda se dá em prol da informação, entre outros aspectos que não tocam mais a sociedade. Já Heidegger aborda como a experiência é pensada e como ela acontece ao estarmos abertos ao mundo, ao desconhecido. A experiência exige paciência, escuta, atenção, interesse, abertura e não é confundida com experimento. Arendt apresenta uma crise da educação na ideia de comum, por isso traz a importância de a escola transmitir para a nova geração o mundo para que ela possa transformá-lo e ser responsável pelo mundo que herdará. Dessa maneira, Larrosa apresenta o professor como responsável na busca do espaço e do tempo para ouvir e herdar a tradição sob a forma do estudo. Assim, os jovens poderiam renovar, resgatar o sentido do comum, a atenção e o interesse no mundo, e ainda criar um mundo em que vale a pena viver.

Desse modo, um professor, ao dar uma aula sobre um tema específico, percebe que alguns alunos estão tendo dificuldades de entendimento. Essa experiência o ajuda a refletir sobre suas estratégias de ensino e a buscar novas formas mais eficazes de ensino e aprendizagem. Não se pensa simplesmente porque quer, mas sim porque algo na experiência faz pensar. O professor em uma experiência pessoal, dentro ou fora da sala de aula, como em uma conversa com um aluno, ou com um colega de trabalho, ou na leitura de um artigo interessante, pode ser despertado por um pensamento, por uma reflexão. A reflexão é uma resposta à experiência. Ao vivenciar algo que nos afeta de alguma forma, é comum buscar entender o que aconteceu, por que aconteceu e como lidar com isso da melhor maneira possível.

Nesse contexto, a experiência também leva a repensar as atitudes, os valores e os modos de agir no mundo. Ao se enfrentar desafios ou insatisfações, impulsionam-se a reflexão e o repensar das ações. É a partir dessa reflexão que se identificam mudanças significativas na vida pessoal e profissional. Um professor, ao longo de sua carreira, acumula uma vasta experiência ao lidar com diferentes situações em sala de aula. Se um método de ensino não funciona para um determinado grupo de alunos, o professor pode ajustar sua abordagem ou explorar novas estratégias com base em lições aprendidas com experiências passadas.

No quinto motivo, que se relaciona com a investigação, tem a ver com o dizer ou escrever a experiência (Larrosa, 2019, p. 22) para ver algo mais e entender de outra maneira:

Não se escreve sobre a experiência, mas a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. E a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas

também o abrem, não são apenas ferramenta, mas também um caminho ou uma força.

Larrosa (2019) apresenta a importância da investigação e da expressão da experiência através da linguagem, seja oral ou escrita. A investigação é um processo que visa compreender e interpretar o mundo. Não se escreve ou se fala sobre a experiência isoladamente, mas sim a partir de nossa existência no mundo; é por ela que se expressa.

Nesse sentido, para o autor, ao verbalizar ou escrever sobre as experiências e vivências, é possível refletir sobre elas. A linguagem se torna uma ferramenta de comunicação, um caminho para o aprendizado e uma força para a expressão. Ao expressar as experiências através da linguagem, descreve-se a realidade e se contribui para o desenvolvimento pessoal e intelectual para a construção e transformação de si. As palavras têm o poder não apenas de representar o mundo, mas também de abri-lo para novas interpretações. É possível perceber isso a partir de um escritor ao utilizar a linguagem criativamente para explorar temas complexos, provocar reflexões no leitor e ampliar sua compreensão do mundo. Ao explorar e compartilhar essas experiências, possibilita-se contribuir para a construção de significados e para a abertura de novos horizontes de compreensão.

Em outro texto, na conclusão do livro *O artífice*, de Richard Sennett, Larrosa (2019) afirma que, para as pessoas trabalharem bem, precisam de “[...] liberdade a respeito das relações entre meios e fins... do orgulho pelo próprio trabalho”; escreve também: “Se a investigação é ler, reler, pensar e repensar, falar e escutar, escrever e reescrever, conversar, entender-se-á que não pode se ajustar as lógicas dos prazos” (Larrosa, 2019, p. 23). Assim, “O dar tempo (um tempo à parte, da produtividade e da lucratividade) é também, talvez, a operação fundamental que a escola faz, a primeira condição da educação e o gesto básico do professor” (Larrosa, 2019, p. 23). Por isso, como questiona o autor, “[...] exercer nosso ofício implica um modo de vida (e não uma ocupação ou um emprego) é possível, no mundo industrial e pós-industrial, relacionar-se com a educação ou com a pesquisa no modo do ofício?” (Larrosa, 2019, p. 24).

Para Larrosa (2019), é crucial a liberdade para explorar e experimentar diferentes métodos e abordagens para se desempenhar bem seu trabalho. O importante não é só o objetivo final, mas é fundamental que haja espaço para que as pessoas possam desenvolver suas atividades sem estarem rigidamente presas a uma única maneira de alcançar um objetivo. Ao desfrutar desse processo, os envolvidos sentirão satisfação e valorização no que fazem. Quando há orgulho pelo trabalho realizado, tende-se a haver maior comprometimento e dedicação em realizar as tarefas da melhor maneira possível.

É essencial, portanto, dar tempo às atividades educativas e separá-las da pressão pela produtividade e pela lucratividade. Ele sugere que o ato de “dar tempo” é fundamental na educação para que ela ocorra de maneira significativa e permita que alunos e professores se dediquem verdadeiramente ao processo de aprendizagem. O tempo e os prazos impostos não devem ser estritamente controlados, especialmente em um contexto escolar em que a reflexão, o diálogo e o aprofundamento são essenciais.

Para Larrosa (2019), os professores em particular desempenham um papel fundamental ao proporcionarem esse tempo necessário para reflexão e aprendizado profundo. Ao criar um ambiente onde a pressão dos prazos é minimizada e a liberdade de explorar é incentivada, a escola torna-se um espaço para o florescimento do conhecimento e da compreensão. Ao questionar se o exercício do trabalho na educação e na pesquisa deve ser encarado como uma simples ocupação ou emprego, ou se é algo mais profundo, um modo de vida, o autor manifesta a ideia de que se envolver com a educação e a pesquisa requer um compromisso pessoal e uma dedicação que vão além das exigências do mercado de trabalho.

Nesse contexto, Larrosa (2019) apresenta que é possível, mesmo em um mundo marcado pela industrialização e pela busca incessante por eficiência, manter uma abordagem em que essas atividades devem ser trabalhadas como um *ofício*, como algo que exige habilidade, cuidado e compromisso ao longo do tempo. Assim, é necessário cultivar um ambiente de liberdade para que as pessoas possam se engajar de forma significativa em suas atividades profissionais, ter um tempo dedicado às atividades educativas e compromisso pessoal, dedicando-se ao aprimoramento do conhecimento e da compreensão, para que a educação e a pesquisa sejam verdadeiramente enriquecedoras:

O professor não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, se liberta. Digamos que o professor precisa ter as mãos livres para poder exercer seu ofício, para poder fazer o que tem que fazer (Larrosa, 2019, p. 47).

O ofício do professor não deve ser subordinado a interesses específicos da sociedade, da economia ou de uma geração particular. O ensino também não deve ser moldado para atender às necessidades do mercado de trabalho, ou ser meramente uma reprodução das demandas e dos valores da sociedade em um determinado momento, ou ainda voltado exclusivamente para perpetuar os valores e conhecimentos de uma geração anterior. Embora seja fundamental respeitar e aprender com a sabedoria acumulada ao longo do tempo, é igualmente importante que o ensino seja dinâmico e atualizado.

Nesse âmbito, é preciso que o professor seja livre para exercer sua prática educativa de forma autônoma e emancipadora. Ao cultivar um espaço de reflexão crítica no qual os alunos possam questionar, analisar e compreender os conteúdos de forma contextualizada e significativa para suas vidas, o professor precisa ter as mãos livres para exercer seu ofício. Os professores devem ter liberdade para adaptar seus métodos de ensino às necessidades e características específicas do contexto da sala para promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

O professor, portanto, ao invés de ensinar datas e eventos (passar informações), deve estimular os alunos a analisarem criticamente as causas e consequências de determinados acontecimentos históricos e relacioná-los com questões contemporâneas, como direitos humanos, democracia e justiça social. Assim, ao destacar a importância de uma abordagem educativa que valorize a autonomia, a crítica e a reflexão, ressalta-se o papel essencial do professor como agente de transformação social e catalisador do desenvolvimento humano, em vez de simplesmente reproduzir padrões preestabelecidos pela sociedade e/ou pela economia.

Para entendermos melhor esse processo, Larrosa propõe repensarmos o mundo dos ofícios e dos artesanatos feitos pelas mãos; voltarmos-nos às maneiras dos artesãos, os quais fascinam em suas expressões, seus gestos, suas maneiras de trabalhar. Seria preciso nos voltarmos a essa forma de vida em que se busca descobrir para que nossas mãos são feitas (Larrosa, 2019, p. 41).

Larrosa (2019) destaca o valor intrínseco desses ofícios que vão além da mera produção de objetos. Ao observar os artesãos em ação, é possível notar uma singularidade expressiva em seus gestos e maneiras de trabalhar. Os artesãos incorporam uma conexão profunda com o que fazem. Essa conexão se manifesta em suas ações, como se eles dessem vida própria às suas criações; suas mãos se tornam veículos de comunicação e manifestação de sua identidade, habilidade e paixão.

Paralelamente, a maneira como os professores se envolvem em suas atividades, a dedicação e o cuidado que colocam nelas são tão importantes quanto o resultado. A qualidade do trabalho não está apenas no produto acabado, mas também na forma como é realizado. Descobrir uma vocação é descobrir para o que as mãos são feitas: e Larrosa faz um convite para reconhecer a importância dos ofícios e dos artesanatos como fontes de sabedoria sobre a própria identidade e a vocação. Nos gestos e expressões dos artesãos, pode-se aprender lições valiosas sobre dedicação, paixão e autenticidade em seu próprio caminho de descoberta e realização pessoal:

Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados e menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma que não é a nossa. Por essa razão, repensar a vocação através do desvio do artesanato, das mãos e das maneiras, pode talvez servir para reivindicar a dignidade (talvez irremediavelmente perdida) do ofício do professor, para sugerir que se pode pensar (e fazer) de outra maneira ou, pelo menos lembrar que talvez o que é dado como natural e necessário não seja nada mais do que aquilo que nos foi imposto e que ainda nos é imposto, na maioria das vezes, é claro, com nossa colaboração entusiasta (Larrosa, 2019, p. 42).

Larrosa (2019) descreve como a educação pode podar os envolvidos no meio escolar. As mãos representam as habilidades práticas e criativas, os gestos e maneiras são expressões únicas da cultura e da personalidade do professor, e a língua é o veículo através do qual ele se comunica com o mundo. Ao ignorar ou menosprezar esses aspectos, perde-se uma parte essencial da humanidade. O autor sugere que se repense a vocação do professor à luz do artesanato para ajudar a reivindicar a dignidade perdida dessa profissão. Assim como o artesão honra suas habilidades manuais e sua conexão com a matéria-prima, o professor pode se reconectar com sua paixão pelo ensino e, ainda, com as maneiras únicas de envolver os alunos no processo de aprendizagem ao questionar as normas e as estruturas estabelecidas pela educação tradicional e buscar uma abordagem mais autêntica e humanizada.

Larrosa (2019) não propõe uma nova forma de ensinar para ser adicionada às já existentes, mas sua intenção é provocar uma reflexão profunda sobre a natureza da educação e o papel do professor. Ao desviar o olhar para o artesanato e suas práticas, possibilita abrir espaço para uma visão mais ampla e crítica do que significa ser professor. Verifica-se ainda como isso influencia positivamente a forma de entender e praticar a educação, pois ela não deve ser uma imposição de normas e padrões, mas sim um processo de descoberta e crescimento mútuo entre os envolvidos.

A intenção de Larrosa não era “Construir um novo modelo (o de professor vocacional, o de professor artesão) para adicionar aos existentes” (Larrosa, 2019, p. 53). Segundo o autor, é “[...] tentar provar se o ponto de vista do ofício nos colocava em um bom lugar para ver e pensar algo que ‘faria a diferença’ e nos daria uma boa distância para falar sobre o que somos, o que fazemos e que acontece quando atuamos como professores” (Larrosa, 2019, p. 53).

Larrosa (2019), ao salientar a não intenção de construir novos modelos, apresenta uma abordagem mais ampla e reflexiva para compreender o ofício do professor, o que envolve reconhecer e valorizar as habilidades práticas, a paixão e o compromisso no ensinar, da mesma forma que um artesão. Ao provocar essa reflexão profunda, ao buscar descobrir se essa perspectiva coloca os professores em um lugar melhor para ver e pensar algo que faça

diferença na educação, permite-se uma visão mais clara e crítica do que se é, do que se faz e do que acontece ao atuar como professor. Essa reflexão nos leva, se nos deixarmos envolver por ela, a mudanças significativas na forma de ensinar e aprender, na busca constante de formas de fazer a diferença na vida dos alunos.

Ao possibilitar um olhar mais claro e crítico sobre o que se é, o que se faz e o que acontece ao atuar como professor, o autor manifesta a vocação como um fator importante para o exercício desse ofício. E, nesse âmbito, Larrosa traz a reflexão sobre quais signos levam alguém a ser professor:

[...] se são os de uma matéria de estudo (se o amor é alguma disciplina de conhecimento que leva a querer compartilha-la ou transmiti-la) os da infância (se é o amor aos novos o que leva a querer viver e conviver com eles, a se dedicar a eles) ou os da escola (se é o amor à escola, à materialidade da escola, às formas escolares de trabalho, o que leva a querer permanecer nela, a fazer dela o lugar da nossa interpretação, de nosso fazer e do nosso pensar) (Larrosa, 2019, p. 64).

Larrosa (2019) manifesta três possíveis origens de vocação: o amor pela matéria de estudo, o amor pela infância e o amor pela escola. Existem pessoas que têm o desejo de se tornar professor a partir do amor pela disciplina que estudaram, seja História, Matemática, Português ou outra área, se sentem atraídas por um campo específico de conhecimento e têm uma forte paixão por compartilhá-lo com os outros. Elas encontram satisfação em transmitir seu conhecimento e despertar o interesse dos alunos pela matéria. Já outras pessoas são movidas pelo amor aos novos, pela energia, curiosidade e criatividade das crianças; sentem um forte vínculo emocional com crianças e jovens; encontram realização ao trabalhar com eles. Para essas pessoas, ser professor é uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento e crescimento dos alunos, oferecer orientação e inspirá-los ao longo de seu caminho educacional. Há também aqueles que valorizam a importância da educação formal: se apaixonam pela própria instituição escolar, pelos desafios e pelas oportunidades que ela oferece e suas formas de trabalho. Essas pessoas se dedicam a tornar a escola um lugar de aprendizado significativo e transformador, um espaço de desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, Larrosa (2019) manifesta em seu livro o amor pela escola, pois, segundo o autor, “Para pensar a vocação e o ofício do professor é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola [...] forma de reunir sujeito, saberes, corpos, procedimentos [...]. O ofício é inseparável do lugar onde é exercido [...]” (Larrosa, 2019, p. 26). Por isso, para que seja possível refletir sobre o processo de reinvenção do ofício do professor, “[...] é preciso trazer à luz o ‘professor que todos temos dentro de nós’ e, portanto, o ‘amor à escola’

que lhe está subjacente [...]” (Larrosa, 2019, p. 26). Assim, “A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro [...] sua oficina, seu laboratório, o lugar onde ele exerce seu ofício [...]” (Larrosa, 2019, p. 27).

A escola é inseparável da vocação e do ofício do professor para Larrosa: ela é um ambiente vital de interação entre sujeitos, saberes, corpos e procedimentos; é o lugar onde o professor exerce sua profissão. É dentro desse contexto escolar que o professor encontra o terreno fértil para exercer seu ofício, compartilhar conhecimentos e promover o aprendizado dos alunos. Em outras palavras, é essencial o “amor à escola”, um elemento subjacente à vocação do professor, o que impulsiona o seu trabalho diário. É esse amor pela instituição escolar, pelo ambiente de aprendizado e pelas possibilidades de transformação que ela oferece que cria um clima de colaboração entre os colegas, um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos. É nesse espaço que o professor encontra sua oficina, seu laboratório, pratica sua arte: um espaço onde a imaginação e a experimentação são valorizadas e incentivadas, onde novas abordagens pedagógicas são possíveis e onde se desenvolve uma identidade profissional.

Nesse contexto, Larrosa (2019) enumera várias funções das mãos do professor na prática educacional, o que inclui mostrar, indicar, assimilar, chamar a atenção, ensinar e fazer sinais para o que merece ser observado. Essas funções destacam a variedade de papéis que as mãos do professor desempenham no processo de ensino e aprendizagem: sua capacidade de expressão, comunicação e ação. “Descobrir uma vocação é averiguar para que temos uma boa mão, para que gestos estão feitas as mãos [...]. As mãos não só fazem, mas com o gesto de fazer conferem o valor ao mundo” (Larrosa, 2019, p. 76-77). Larrosa continua:

As mãos do professor são então mãos que iluminam, que trazem à presença, que apresentam e representam; também são mãos que mostram, que indicam, que assimilam, que chamam ou atraem a atenção, que ensinam, que fazem sinais para o que aparece e merece o esforço de ser olhado (2019, p. 94).

Para Larrosa (2019), descobrir uma vocação é entender para que propósito as mãos são habilidosas. Assim, as mãos do professor não são apenas ferramentas físicas para realizar tarefas, mas também expressam gestos que conferem valor ao mundo. São mãos que fazem, que comunicam, que atribuem significado através de seus gestos. São mãos que iluminam e trazem à presença e têm o poder de apresentar e representar conceitos, ideias e conhecimentos de forma tangível e acessível aos alunos. Ao utilizar suas mãos, o professor torna o ensino mais vívido e envolvente, cria uma atmosfera de aprendizado que estimula a participação e a compreensão.

Ao refletir sobre a leitura do texto de Jan Masschelein, “As mãos escolares”, Larrosa conclui que a figura do professor comporta dois elementos: “[...] aquele que ilumina, aquele que dá luz (e, portanto, presença). É também aquele que realiza toda a série de gestos envolvidos no mostrar [...]” (Larrosa, 2019, p. 95). Ou seja, as mãos “[...] chamam a atenção para as coisas que as põem ou as dis-põem para a contemplação, a conversação, o exercício ou o estudo” (Larrosa, 2019, p. 97). As mãos do professor são como instrumentos de comunicação, expressão e ensino no ambiente educacional. Elas são uma ferramenta poderosa para iluminar o conhecimento, mostrar conceitos aos alunos e direcionar sua atenção para os aspectos mais relevantes do processo de aprendizado.

Assim, para Larrosa, um indivíduo sem vocação está “de mãos vazias” porque o mundo não dá nada para fazer; “possuem olhos e ouvidos, mas já não olham e ouvem; seria como um indivíduo sem mundo” (Larrosa, 2019, p. 99-100). O professor sem vocação é alguém que se sente vazio, desmotivado e desconectado do mundo ao seu redor, pois não encontra significado ou propósito em suas atividades diárias; não possui um vínculo emocional ou interesse genuíno em seu trabalho. Já não está mais aberto para as experiências e oportunidades que o mundo oferece e se sente desprovido de amor e conexão com sua ocupação.

Larrosa (2019) enfatiza, portanto, a importância da vocação e do amor pelo ofício na vida profissional do professor. Ter uma vocação significa encontrar um propósito e uma paixão que orientam e motivam as ações diárias, enquanto o amor relacionado ao ofício implica um comprometimento e a responsabilidade em relação ao trabalho que se realiza. Para Larrosa, amar algo relacionado ao ofício é mais do que um sentimento passageiro; é uma convicção profunda que impulsiona o indivíduo a agir em prol daquilo que ama. Significa defender suas causas, acreditar nelas, assumir a responsabilidade por suas ações e se comprometer com seu desenvolvimento e seu sucesso. Além disso, esse amor se manifesta publicamente, torna-se uma declaração livre e consciente de compromisso e dedicação ao trabalho: “Amar algo relacionado ao ofício é, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela. Fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre [...]” (Larrosa, 2019, p. 110).

Amar o ofício é um ato de devoção que transcende a rotina diária. É sobre encontrar significado e propósito no que se faz e estar disposto a lutar por isso, a declarar publicamente esse amor. Um professor que ama seu ofício acredita fervorosamente na importância da educação. Ele defende seus alunos, batalhando por melhores condições de ensino e por uma

educação justa e igualitária. Esse compromisso é representado em atos concretos ao investir tempo extra na preparação de aulas, participar de projetos extracurriculares e até em momentos de escuta e aconselhamento dos alunos fora do horário de aula, entre outros. É contribuir de maneira significativa com a formação dos alunos. É um amor que se manifesta em ações, em responsabilidades e em uma declaração pública (Larrosa, 2019).

Nessa dimensão, o ensino influencia perspectivas e possibilita o desenvolvimento pessoal e intelectual dos envolvidos. O professor tem a responsabilidade de fornecer um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e estimulante, em que todos os alunos tenham a oportunidade de crescer e prosperar. O professor é um modelo para os alunos tanto no que diz respeito ao conhecimento quanto ao comportamento ético. Os alunos observam as atitudes e os valores do professor, por isso é crucial agir com integridade, respeito, empatia e justiça em todas as interações com os alunos e os colegas para que essas influências sejam positivas e construtivas.

No contexto da ética profissional, o professor tem a responsabilidade de cumprir com as normas e os padrões estabelecidos pela profissão. Além disso, tem o dever de buscar continuamente o aprimoramento profissional e a atualização de seus conhecimentos, bem como refletir criticamente sobre sua prática e buscar constantemente maneiras de melhorá-la para oferecer a melhor educação possível. Deve ainda seguir um código de conduta profissional, respeitar a confidencialidade das informações dos alunos, evitar conflitos de interesse e promover a igualdade de oportunidades na sala de aula. Trata-se de um compromisso vitalício com a educação e com o bem-estar dos alunos que orienta todas as ações e decisões do professor dentro e fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, Larrosa (2019), ao se manifestar sobre a fé e o amor do professor pelo ofício, não quis retornar à religião ou às ideologias, mas faz um apelo ao seu compromisso existencial contra a decepção, a desmotivação, as irresponsabilidades de professores “profissionalizados”, além de outros que usurpam a dimensão existencial desse ofício. Por isso, se trata de uma proposta que repensa o que se considera um ofício:

E talvez não se trate de outra coisa, neste curso, que de tentar que a palavra “vocação”, a palavra “ofício”, a palavra “amor” ou a palavra “fé” também envelhecidas, ressecadas e paralisadas, quase sem vida, palavras que muitos consideram superadas e suspeitosas sejam capazes de contribuir para que os professores possam se colocar no caminho de descobrir, por si mesmos, a felicidade, a dignidade e o segredo de suas mãos, quer dizer, a verdadeira natureza de sua maestria e ofício (Larrosa, 2019, p. 126).

A palavra “vocação” refere-se a um forte chamado para os professores, mas também, ao sentirem uma profunda ligação com o que fazem, com o que são; podem redescobrir essa vocação ao refletir sobre o propósito e o significado de seu trabalho, como se sua atividade fosse sua missão na vida. Já na palavra “ofício” argumenta que os professores podem encontrar dignidade e satisfação em reconhecer e honrar a natureza artesanal de seu trabalho. Na palavra “amor”, associa-se a um profundo afeto, cuidado e compromisso com o que se faz, que pode se manifestar no carinho pelos alunos, no desejo genuíno de vê-los crescer e aprender e na dedicação em ajudá-los a alcançar seu potencial máximo. A “fé” pode ser entendida como confiança, crença e compromisso em algo maior do que nós mesmos: ter fé no processo educacional, na capacidade dos alunos de aprender e crescer e na importância do papel do professor na vida dos alunos.

No capítulo “Do espírito artesão”, no tópico “Filósofos e mestres”, Larrosa (2019) reflete sobre um filme, *No mundo*, do filósofo Tao Ruspoli, estreado em 2009. Trata-se de um filme sobre diferentes mestres e suas maneiras originais e singulares de encarnar o ofício, como músicos, carpinteiros, cozinheiros etc. No filme, ser músico é uma forma de vida, um modo de estar no mundo, de escutar e estar conectado consigo mesmo, com os outros e com o mundo; uma conexão livre, atenta e respeitosa de se introduzir no meio, de compartilhar, de “estar junto a”. O carpinteiro declara o amor à ferramenta ao encarnar no seu corpo seus movimentos e gestos. O aprender pouco a pouco a diferenciar o que é relevante, o se interessar, se atentar, se comprometer, requer um tempo que não pode ser medido; exige paciência e cuidado para recolher a madeira e exercer seu ofício. Seria uma forma de dar o que se tem de melhor e saber honrar a beleza do mundo. Já a cozinheira, com seu modo de estar na cozinha pela primeira vez, aprendeu a amar seu ofício; interpreta suas receitas, se inspira, sustenta com sua própria comida uma forma de reunir-se, de dar um sentido ao pertencimento, de dar alegria. Desse modo, o interessante é que, na forma como cada um apresenta o seu trabalho, é possível emergir alguns caminhos para reflexão da reinvenção do ofício do professor:

O que todos eles mostram é seu estar vinculados a um mundo, seu estar chamados a atuar de certa maneira no mundo, seu estar prontos preparados para responder ao que dizem as distintas situações nas quais se encontram em sua maneira de viver o ofício. Mostram como essa vinculação é a que lhes dá uma espécie de naturalidade, essa sensação de saber fazer em cada momento o que toca, o que é preciso, sem esforço aparente, sem saírem deles mesmos, como se fluíssem quase naturalmente de sua forma de estar ali, isso que se aprende com treinamento, disciplina e atenção, mas que não tem a ver com seguir procedimentos padronizados, princípios, regras ou normas. Mostram também que o que faz ser originais ou singulares em sua maneira de encarnar o ofício não tem nada a ver com uma suposta espontaneidade,

mas depende da apropriação de um fundo de modos de fazer, de modelos prévios, costumes, convenções e práticas assentadas que constituem uma tradição em que é preciso confiar porque só desde ela, ou a partir dela, podem sentir livres. Mostram, por último, que há uma autoridade do mundo independente de nós, que transformamos em mundos mas que nosso fazer não consiste em submeter o mundo a nosso saber, a nosso poder ou à nossa vontade, mas sim deixar que seja o próprio mundo aquilo que nos guia, como se houvesse uma dupla chamada e uma dupla receptividade: a música responde à chamada do músico (como a comida à chamada da cozinheira, ou da madeira à chamada do carpinteiro), mas é o músico que responde também à chamada da música, aquele que segue a força e o poder da música (e da cozinheira, da comida, etc.) (Larrosa, 2019, p. 129).

Os professores estão enraizados ao mundo ao seu redor; estariam, portanto, prontos para responder de maneira adequada e eficaz às diferentes situações que surgem em seu trabalho. Essa conexão com o mundo dá aos professores uma sensação de “naturalidade” (faz parte de seu ser) e fluidez em sua atuação, o que permite agir apropriadamente e sem esforço aparente. Ao aprenderem a agir intuitivamente, confiam em sua experiência e no conhecimento prévio que adquiriram ao longo de suas carreiras. A originalidade dos professores não vem da espontaneidade, mas sim da apropriação de uma tradição e de modos de fazer que são transmitidos ao longo do tempo. Desse modo, precisam se reinventar constantemente ao incorporarem e adaptarem práticas estabelecidas para atender às necessidades e demandas de uma situação. Essa relação dinâmica entre o professor e o mundo é essencial para o sucesso de seu ofício – uma relação de reciprocidade em que tanto o professor quanto o mundo se influenciam mutuamente em uma espécie de ação e receptividade.

Larrosa (2019) expressa sua tentativa de transformar as abstrações em realidade ao mostrar como as mãos e as ações dos professores têm um impacto concreto, como “abrir mundos” e “despertar interesse”. Através de suas habilidades e seus métodos específicos, conseguem alcançar esses objetivos ao despertarem a curiosidade, ampliarem os horizontes e a atenção dos alunos, além de transformarem conceitos em realidade palpável e tangível no contexto da sala de aula:

Tentei que essas histórias de professores artesãos nos dissessem algo que nos permitisse imaginar, de um modo concreto e reconhecível, o que é este “abrir mundos” ou “despertar interesse”, como eles são e o que fazem essas mãos e essas maneiras que mostram, oferecem, convidam, permitem ler, permitem olhar, permitem tocar, solicitam e disciplinam a atenção, ampliam o mundo e o fazem falar. Também tentei que palavras como “vocação”, “amor”, “fé” ou “compromisso” tivessem um significado material, humilde, cotidiano, concreto, singular, encarnado de certas maneiras de exercer o ofício e, em suma, de estar no mundo (Larrosa, 2019, p. 144).

O professor trabalha com amor, compromisso, dedicação, habilidade, criatividade, busca trocar experiências, além de outros mecanismos para abrir as mentes dos alunos para novas ideias, conceitos e experiências, assim como um artesão habilidoso trabalha com suas mãos para criar algo belo e funcional, ou seja, molda e dá forma à matéria-prima. Os professores utilizam suas mãos metaforicamente para mostrar, oferecer e convidar os alunos a explorarem novos conceitos e despertam a curiosidade e o interesse pelo estudo. Isso permite aos alunos explorarem e descobrirem o mundo ao seu redor de maneiras antes desconhecidas. Da mesma forma, os professores criam um ambiente de aprendizagem no qual os alunos se sintam encorajados a participarem ativamente, a fazerem perguntas, a compartilharem suas ideias e a se envolverem no processo de aprendizagem.

Como um artesão que trabalha com habilidade e paixão para criar algo de valor, os professores também trabalham com habilidade e dedicação para abrir mentes, despertar interesse e abrir possibilidades para o futuro de seus alunos; demonstram com isso amor, fé e compromisso em cada interação. Desse modo, Larrosa (2019) faz um convite aos professores para se reconectarem com o propósito mais profundo de sua profissão: para encontrarem não apenas satisfação pessoal e felicidade, mas para olharem para além de visões convencionais da educação para redescobrirem a riqueza e a profundidade que essa profissão pode oferecer. Para terem uma compreensão mais profunda de sua própria maestria e do valor de seu trabalho na vida dos alunos:

Seria necessário trabalhar em uma espécie de reconstrução da tradição do ofício do professor [...] uma memória pedagógica da escola que considere as contribuições dos professores inventores (de artefatos pedagógicos, de modos de fazer, de maneiras) e que nos dê a consciência de que pertencemos a um ofício milenar que, naturalmente, tem de se reinventar a cada vez. Seria preciso sentir que nosso ofício é orientado por aqueles que vieram antes de nós e cujas maneiras de encarná-lo não podemos deixar de agradecer (e renovar). Seria bom que, se existisse algo assim como descoberta da vocação de professor, essa descoberta teria de ver com uma chamada que vem de uma tradição que nos convida a inserirmos nela. Seria bom criar, ou inventar, ou permitir a existência de comunidades de professores em que se pode falar sobre o que fazemos e o que nos acontece, onde se possam trocar e compartilhar experiências e ferramentas, procedimentos, forma de fazer as coisas, o que poderíamos chamar de “as maneiras” de cada um. Seriam comunidades de experiência e de experimentação mas também de linguagem e de pensamento (que não podem ser confundidas com as comunidades de expertos ou de especialistas), cuja tarefa seria a de “tornar públicas” e “colocar em comum” as várias maneiras que diferentes professores têm de incorporar seu ofício. Para isso, é claro, seria necessário permitir aos professores que pudessem ter algum tempo (livre) e um espaço (público). E esse tempo e esse espaço seriam essenciais para que os professores novos e em formação pudessem ter certo sentimento de pertencimento (Larrosa, 2019, p. 147).

Nesse contexto, percebe-se que o ofício do professor é parte de uma tradição milenar que está em constante reinvenção, influenciada pelas contribuições daqueles que os antecederam. Por isso, é de suma importância reconhecer e agradecer a contribuição dos professores inventores, que criaram artefatos pedagógicos, métodos de ensino e maneiras de abordar a educação.

Ao criar comunidades de professores para compartilhar experiências, ferramentas e abordagens pedagógicas, fica propício discutir o que funciona em suas salas de aula. Ao trocar ideias e aprender uns com os outros, os novos professores podem se beneficiar de experiências dos colegas e se sentirem parte de uma tradição educacional mais ampla. Essas práticas promovem ainda uma cultura de aprendizado contínuo e de colaboração entre eles. Isso pode ser feito através de iniciativas como horários de trabalho flexíveis, tempo reservado para colaboração entre colegas e estabelecimento de espaços de trabalho compartilhados em que os professores possam se reunir e discutir ideias. Assim, “Pensar no ofício do professor envolve pensar em certa liberdade para suas mãos e suas maneiras” (Larrosa, 2019, p. 148).

3.2 Caminhos sem amarras: a escola como tempo livre

A escola é o local de trabalho do professor, sua oficina, seu laboratório, seu ateliê, o lugar que é organizado para o seu fazer (Larrosa, 2019, p. 32).

A instituição escolar, como invenção da sociedade, se tornou um espaço de críticas acirradas, lugar de desprezo, de domesticação, de produtividade e tantos outros fatores. A escola se tornou um lugar de disputas que muitas vezes envolve questões exteriores a ela. Masschelein e Simons, por exemplo, afirmam:

Precisamente por causa da democratização e equalização, a elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade. Para a elite, ou para aqueles que estavam satisfeitos em permitir que a organização desigual da sociedade continuasse sob os auspícios da ordem natural das coisas, essa democratização do tempo livre era uma pedra no sapato. Assim, não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário. Dito de outro modo: mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como “tempo livre” entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. Por exemplo, muitos dizem que a escola, como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo “ambiente de educação” complementar ao provido pela família. Outra variante da domesticação da escola reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos [...] (2017, p. 27).

A escola, desde a Antiguidade, sempre foi um espaço de disseminação dos interesses de classes, do poder que regia cada época da sociedade. A preparação para o mundo do trabalho, da produtividade, da meritocracia e da própria desescolarização se tornou uma questão nessa instituição. A educação deixou de ser um privilégio exclusivo das classes sociais mais altas e passou a ser vista como uma ameaça ao *status quo* à medida que mais pessoas obtinham conhecimento e poderiam questionar as estruturas de poder existentes. Essa elite privilegiada historicamente nutria um sentimento de desprezo e hostilidade em relação à escola, pois esta representava uma ameaça ao seu domínio e controle sobre a sociedade. Como resultado, houve tentativas de limitar o potencial inovador e até mesmo revolucionário da escola: buscou-se domesticá-la e torná-la mais alinhada aos interesses da elite (Masschelein; Simons, 2017).

As principais formas de domesticação da escola se baseiam primeiro na ideia de que a escola deveria ser uma extensão da família e, ainda, de fornecer um ambiente educacional suplementar ao lar: uma tentativa de manter o controle sobre a educação das crianças e limitar o papel da escola como agente de mudança e transformação social. A segunda forma de domesticação é a visão de que a escola deve ser funcional para a sociedade: preparar os alunos para o mercado de trabalho e reforçar as estruturas de poder existentes, em vez de desafiá-las (Masschelein; Simons, 2017).

Nesse contexto, surge a luta contínua em torno do papel da escola na sociedade – entre aqueles que buscam preservar as estruturas de poder existentes e aqueles que defendem uma educação mais igualitária e emancipatória. Essa tensão entre democratização e domesticação da escola reflete dilemas fundamentais sobre quem controla a educação e para que fins ela deve servir. Em outras palavras, trata-se a escola com questões exteriores a ela:

Na verdade, podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar, isto é, como tentativas de “desescolarizar” a escola [...]. O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre. O que muitas vezes chamamos de “escola” hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada (Masschelein; Simons, 2017, p. 27-28).

Masschelein e Simons (2017) apresentam que, ao longo da história, houve várias tentativas para eliminar o caráter escolar (“o que faria da escola, escola”) da escola, ou seja, de desescolarizá-la. Essa visão desafia as concepções convencionais da escola e visa promover uma educação mais autêntica e significativa para os alunos. A proposta dos

pensadores nos leva à reinvenção do espaço escolar como tempo livre; nos leva a repensarmos o que é fundamental e imprescindível no ofício do professor. Leva-nos a pensar o que deve ser implementado e quais vivências devem ser interligadas para se alcançar o conhecimento, a formação e a construção de uma coletividade em prol do bem comum, da democratização e da igualdade. Democratização, aliás, entendida no sentido educacional: “a escola como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer” (Masschelein; Simons, 2014, p. 106). Assim, para os autores:

A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado. É surda para a invocação de um destino ou de uma predestinação natural. A escola se baseia na hipótese de igualdade. Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação de interesse e de curiosidade. A escola é, portanto, não só uma invenção democrática como também uma invenção comunista pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado – a escola cria um “bem comum”. Para nós, ela é uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir, quando a predestinação natural está fazendo o seu retorno por meio do mito do talento e quando o bem comum está sendo reduzido a uma fonte para a capitalização da existência individual – um recurso para a realização de escolhas individuais ou preferências para o investimento produtivo no desenvolvimento de talentos (Masschelein; Simons, 2013, p. 157).

E ainda, segundo Manzi (2023, p. 73-74), Masschelein e Simons

[...] concebem a escola como uma estrutura única em que todos são iguais, em que busca fazer concretamente que haja momentos de igualdade relacionados ao espaço e tempo escolar – um espaço público em que todos têm tempo livre... Esse é o sentido democrático que buscam como princípio na escola. [...] O que Masschelein e Simons frisam é a igualdade escolar: todos são “capazes de”, independentemente de qualidades e qualificações individuais. Ou seja, ao partir de uma igualdade escolar, não se visa transformar a sociedade, nem busca alcançar uma sociedade mais igualitária – e é esse deslocamento de finalidade que nos tira do senso comum pedagógico: a escola seria como um refúgio da igualdade...

Na ideia de igualdade escolar trazida por Masschelein e Simons, a escola é como um refúgio de igualdade onde todos têm as mesmas chances de sucesso, independentemente de suas capacidades pessoais ou seu histórico acadêmico. Dessa maneira, os alunos teriam o mesmo tempo de aula, os mesmos recursos e a mesma atenção dos professores, e ainda as mesmas oportunidades de participar de atividades extracurriculares, entre outros. Entretanto, desafia-se a ideia de que a escola deve preparar os alunos para competir em uma sociedade desigual, conforme proposto pelo neoliberalismo.

Daí a importância da tarefa do professor ao sustentar que os alunos estudem na igualdade, o que, conforme apresentado por Manzi (2023, p. 78), nos leva à concepção de comum, tal como escreve Larrosa:

O comum, por definição, não pode ser dividido nem repartido, mas compartilhado. Também por definição é de todos e para todos (e esse “todos” também não pode ser dividido e muito menos hierarquizado). Desse ponto de vista, o “comum” de uma educação comum seria também, por definição, de todos e para todos, e portanto indivisível. A ideia de igualdade estaria naquilo em que é o comum: é “de todos em geral e de ninguém em particular”, isto é, “de qualquer um” (in: Larrosa; Rechia, 2019, p. 110).

Nessa perspectiva, para mostrar o que é a escola e como ela deve ser reinventada, serão abordados alguns eixos apresentados por Larrosa (2019) em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* e por Masschelein e Simons (2017) no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*. Serão mostradas as ideias de *skholé*-tempo livre, suspensão, professor amador, responsabilidade pedagógica etc. e como nos ajudam a ter uma nova concepção de escola.

A princípio, é necessário compreender quais são as perspectivas desses autores em relação à escola. Larrosa (2019) apresenta para que serve ou para que deveria servir a escola: qual seria a sua finalidade? Sua resposta não deixa dúvidas: “A finalidade da escola é a própria escola [...]. A escola não é uma função [...], mas é uma forma e o que essa forma faz é separar” (Larrosa, 2019, p. 232). Para o autor, a escola separa o espaço escolar, o tempo escolar e as ocupações escolares de outros espaços, tempos e atividades sociais; ela institui um tipo específico que faz com que ela seja escola. Para ele, escola significa ócio – uma concepção que vem da ideia grega de *skholé* e que pode ser traduzida por tempo livre. Trata-se de uma concepção que torna possível que haja experiência na escola, disponibilizando um “bem comum”, como destacam Masschelein e Simons:

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum” (2017, p. 9).

O conceito de *skholé*, traduzido como tempo livre ou ociosidade, tinha um significado muito específico na Grécia Antiga e estava diretamente ligado à educação e à prática cultural. *Skholé* não se referia apenas ao ócio ou ao lazer descompromissado, mas sim a um tempo

livre dedicado ao estudo, à reflexão e à prática cultural. Era um período durante o qual os cidadãos gregos podiam se dedicar ao aprendizado de artes, filosofia, música, poesia e outras atividades intelectuais e culturais. Isso era especialmente relevante para aqueles que não tinham acesso a esse tipo de educação em seu cotidiano – pessoas com menos posses na época (e não escravos). É importante destacar que, na Grécia Antiga, o acesso à *skholé* não era universal, pois apenas os cidadãos livres e privilegiados tinham o direito e a oportunidade de desfrutar desse tempo livre para estudo e prática (Masschelein; Simons, 2017). Os escravos e as mulheres, por exemplo, não tinham acesso a esse tipo de educação e eram excluídos desse espaço de aprendizado.

A escola na Grécia Antiga era vista como uma fonte de *skholé*, pois proporcionava um ambiente em que os alunos dedicavam tempo ao estudo e à prática cultural. As escolas, muitas vezes associadas aos filósofos e mestres, ofereciam a oportunidade de adquirir conhecimento e experiência que não estavam disponíveis de outra forma. Nesse contexto, apesar das restrições de acesso, *skholé* era considerado um bem comum na sociedade grega, pois representava uma oportunidade para o desenvolvimento intelectual e cultural dos cidadãos. Era valorizado como um aspecto essencial da vida pública e de formação dos indivíduos (Masschelein; Simons, 2017).

Um exemplo histórico desse conceito pode ser encontrado nas escolas de filosofia em Atenas, onde cidadãos como Sócrates, Platão e Aristóteles dedicavam seu tempo livre à investigação intelectual e à discussão de questões filosóficas. Essa prática cultural contribuiu significativamente para o desenvolvimento da filosofia grega e influenciou profundamente o pensamento ocidental (Gandolfi, 2014).

Os gregos entendiam a *skholé* como um modo de vida de ser cidadão livre e ainda como tempo e espaço de formação. Fazia referência às atividades que desenvolviam a mente e o corpo; o estudo era uma dessas atividades. Tinham, portanto, liberdade em escolher como viver o tempo. Eles identificavam o tempo livre que se concretizava na contemplação intelectual, na busca da beleza, da verdade e do bem. Indicava também o tempo para o autodesenvolvimento, o que permitia uma satisfação pessoal. Etimologicamente, Gandolfi afirma:

A palavra grega *skholé* e a latina *otium*, não tem a intenção de isentar os homens de atividades, elas não são simplesmente um lazer, mas são indicativas de cessação de trabalho. *Skholé* não indica um tempo livre, após uma jornada de trabalho árduo, mas a grande e feliz possibilidade de não necessitar realizar tarefas ligadas à mera subsistência. *Skholé* então se articula não apenas com a realização de atividades ligadas à subsistência, mas também à educação, pois, para o modo de vida com

skholé se efetivar, será necessário adquirir uma boa formação, e essa implicava as condições de reflexão, prosperidade e liberdade, panorama esse impossível quando da necessidade da vida de trabalho (2014, p. 51).

Platão transforma o termo *Skholé* e promove o debate sobre a vida ativa e a vida contemplativa. Define o modo de vida *Skholé* como primordial na comunidade para desenvolver a cidadania. Oportuniza o discernimento verdadeiro, o atendimento às necessidades do corpo e a verdadeira natureza das coisas em sua essência, o cuidado com a alma, o educar o homem para viver na comunidade. “O modo de vida com Skholé, em Platão, é um tempo liberado das atividades de sobrevivência, é um tempo livre destinado ao cuidado da alma, é também um tempo livre destinado à sabedoria e ao conhecimento” (Gandolfi, 2014, p. 44).

Já Aristóteles redefiniu *Skholé* como princípio de toda boa ação que possibilita conter em si mesmo prazer, felicidade e vida bem vivida. Ele foi quem mais estudou e desenvolveu o modo de vida como *skholé*. Trata-se, então, de um tempo livre dedicado a si mesmo, gerador de prazer, que oportuniza a contemplação, a reflexão, a sabedoria – o exercício de cultivar a alma através da contemplação. Para Aristóteles, *skholé* leva a vivenciarmos a liberdade e a busca incessante pelo conhecimento. Na concepção de Gandolfi:

Em Aristóteles, o tempo livre era característica fundamental do homem grego, era o primeiro princípio para que toda a boa ação se realizasse, era uma exigência para a percepção e a intuição e, diante da ideia de um modo de vida com skholé, que oportuniza tempo livre e instrução (2014, p. 34).

Ao fazer referência ao conceito de *skholé* na filosofia de Aristóteles, destaca-se sua importância para a realização de boas ações e para o desenvolvimento humano. O tempo livre (*skholé*) era essencial para que o ser humano pudesse se dedicar à contemplação, ao desenvolvimento intelectual e à busca pela sabedoria. O tempo livre era necessário para que as pessoas refletissem sobre suas ações e para tomarem decisões éticas. Sem esse tempo de reflexão e contemplação, as ações humanas poderiam ser impulsivas e não necessariamente virtuosas (Gandolfi, 2014).

Nesse contexto, a escola enquanto *skholé*-tempo livre precisa ser reinventada. Perdemos esse ambiente de prazer e de busca incessante de conhecimento como apresentado pelos gregos e o seu lugar “para o estudo e exercício” (Masschelein; Simons, 2014, p. 109). Seria preciso pensar a escola contemporânea segundo esse potencial que a escola, em sua origem grega, tem, tal como nos apresentam Masschelein e Simons (2017, p. 10):

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

Ao defenderem a escola em um momento em que ela está sendo criticada e até mesmo questionada em sua relevância frente à realidade moderna, Masschelein e Simons defendem que a escola não só oferece educação, mas também proporciona um ambiente em que os indivíduos se desenvolvem e contribui para a transformação do mundo ao seu redor. A escola é um espaço em que o conhecimento e as habilidades são compartilhados e transformados em bens comuns, acessíveis a todos, independentemente de suas origens ou habilidades iniciais (Masschelein; Simons, 2017).

A ideia de que a escola oferece tempo livre não se refere apenas ao tempo fora das obrigações de trabalho, mas também ao tempo dedicado à exploração, à reflexão e à criatividade. Os alunos devem ter a oportunidade de experimentar, criar e inovar, de poderem ter novas descobertas e contribuir com a sociedade. O acesso igualitário ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento deve ser oferecido pela escola, independentemente de seus antecedentes, talentos naturais ou aptidões (Masschelein; Simons, 2017).

Nessa perspectiva inovadora, a escola tem o potencial de mudar o mundo como um espaço de liberdade, transformação e igualdade. E os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua capacidade de explorar novas ideias, capacitá-los a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e se tornarem agentes de mudança do mundo ao seu redor. Mas, para que isso aconteça, percebe-se que a escola contemporânea precisa disponibilizar novamente o tempo livre, realizar atividades que anulem a vivência do indivíduo como capital humano e se tornar um lugar de estudo, de experiências significativas, de formação, na busca do bem comum (Masschelein; Simons, 2017). Como instituição, a escola deve deixar de estar a serviço do poder hegemônico, das classes dominantes:

A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico. O conhecimento é um bem econômico e há uma hierarquia de formas de conhecimento que a escola reproduz sem muita hesitação. Mas a escola também pode servir ao capital cultural: as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial. Quer se refira ao

negócio, à igreja ou a qualquer outro agrupamento de elite, a alegação é a seguinte: a escola pode ser cooptada por aqueles que têm a ganhar com o status quo, seja ele a manutenção da assim chamada ordem “natural”, ou da ordem justa ou, simplesmente, menos prejudicial. Alguns críticos vão ainda mais longe: a capitulação da escola à corrupção não é acidental, e, como tal, a escola é uma invenção do poder até o último detalhe. A divisão dos alunos em classes, o sistema de exame e, especialmente, o currículo e os vários cursos de estudo e abordagens educacionais – tudo isso é um meio ou um instrumento para perpetuar o poder (Masschelein; Simons, 2017, p. 14-15).

A escola é vista, atualmente, como uma instituição que reproduz as hierarquias sociais e econômicas ao enfatizar habilidades e conhecimentos que são considerados úteis para o mercado de trabalho, como lugar de preparação dos alunos para se tornarem trabalhadores produtivos, como também um local que promove um tipo específico de conhecimento que beneficia os interesses do capital. Isso é notório no currículo escolar ao valorizar mais disciplinas relacionadas diretamente a áreas de trabalho específicas, como matemática, português e ciências, em detrimento de disciplinas de humanidades ou artes, que promovem a reflexão crítica e a criatividade (Masschelein; Simons, 2017).

Ao reproduzir as normas e os valores da classe dominante, a escola promove um tipo específico de cidadania e moralidade que beneficia os interesses do capital econômico; ao enfatizar valores próprios ao mercado, prepara os alunos para se tornarem consumidores. Nesse contexto, a escola, longe de ser neutra, é uma ferramenta do poder dominante para perpetuar a própria dominação, assim como as desigualdades sociais e econômicas (Masschelein; Simons, 2017).

Por outro lado, para se pensar a escola fora dos valores do mercado, Masschelein e Simons pensam na ideia de suspensão: a escola deve suspender o que é exterior a ela e se dedicar aos seus próprios valores. Ela, como afirmam Masschelein e Simons (2017, p. 35), “[...] é o tempo e o espaço em que os alunos podem deixar para lá todo tipo de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura [...]”. A escola suspende todas as imposições da sociedade neoliberal e dá lugar a um tempo livre, tempo não produtivo, e executa o que é próprio da escola: o estudo, a prática, ou seja, a formação. Nos termos dos pensadores:

A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo (Masschelein; Simons, 2017, p. 32-33).

A concepção de suspensão na educação, como proposto por Masschelein e Simons (2017), desafia a ideia tradicional de como a escola se estrutura. O autor sugere que a escola deve ser um espaço onde os alunos deixam de lado as expectativas e pressões da sociedade, especialmente da sociedade neoliberal, que muitas vezes valoriza apenas a produtividade e o sucesso material. A escola, por sua vez, oferece tempo livre para que os alunos dediquem ao estudo, à reflexão e à formação, para que explorem áreas de interesse comum, participem de projetos criativos ou se envolvam em atividades de serviço comunitário etc., em vez de focar apenas em preparar para exames padronizados, com resultados imediatos ou mensuráveis.

Nesse âmbito, uma escola que implementa o conceito de suspensão oferece períodos dedicados à leitura, às discussões em grupo sobre questões sociais ou filosóficas, ou até mesmo tempo para os alunos explorarem suas paixões artísticas ou científicas (Masschelein; Simons, 2017). Trata-se de uma escola que poderia ser pensada para que os alunos se envolvam em atividades significativas e enriquecedoras, em que se incentiva a participação em projetos de pesquisa, simulações de situações reais e outras atividades que os desafiem a pensarem criticamente, a resolverem problemas e a colaborar uns com os outros. Essas experiências não apenas ajudam os alunos a adquirirem conhecimento, mas também os preparam para enfrentarem os desafios do mundo real de forma mais eficaz.

A ideia de suspensão na educação, proposta por Masschelein e Simons (2017), desafia a visão convencional do tempo livre na escola, que valoriza o tempo dedicado ao estudo, à prática e ao desenvolvimento pessoal, enfatizando sua importância como um espaço para a formação pessoal e intelectual dos alunos. Essas experiências seriam essenciais para uma educação verdadeiramente significativa e transformadora, livre das imposições da sociedade neoliberal. Assim, retiram-se por um momento os alunos dos seus problemas sociais, econômicos, psicológicos, entre outros conflitos, para que possam se dedicar à sua formação. Para Masschelein e Simons (2017, p. 35-36)

Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras... O que queremos enfatizar é que é através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. É essa suspensão e essa construção de tempo livre que instilam a igualdade no escolar, desde o início. Isso não significa que vemos a escola como uma organização que garante que todos alcancem o mesmo conhecimento e habilidades uma vez que o processo esteja concluído, ou que adquiram todo o conhecimento e as habilidades de que precisam. A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear... A escola, como uma questão de suspensão, implica

não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo... A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado.

A escola, ao suspender essas normas externas, cria um espaço para que professores e alunos se desvinculem temporariamente das pressões e expectativas da sociedade e se concentrem no processo de ensino e aprendizagem de uma maneira mais autêntica e significativa. Na sala de aula, os alunos podem se sentir mais livres para expressarem suas opiniões e explorarem novas ideias sem uma pressão de valores fora da escola – podem pensar livremente. Nessa suspensão, possibilita-se o conhecimento através da criação de um ambiente em que todos têm o mesmo acesso a oportunidades de aprendizado, independentemente de suas habilidades iniciais. A escola se torna um ambiente aberto e flexível: alunos e professores têm a liberdade de experimentar e inovar, criando um ambiente escolar mais dinâmico e colaborativo em que o espaço e o tempo são moldados pelas necessidades e pelos interesses dos alunos.

Larrosa (2019) igualmente insiste nessa ideia. Também apresenta o tempo livre na escola como uma temporalidade lenta, longa e orientada, desconectada, separada, qualitativamente diferente, um intervalo temporal em si mesmo, livre, indefinido, indeterminado, não produtivo, não mercantilizado, não regulamentado pela eficácia nem pela rentabilidade; um tempo elástico, um tempo que não se conta, se experiencia. A escola seria, portanto, um lugar de ócio, e a aula daria ao professor tempo – tempo para compreender, refletir e agir. Assim, “[...] o problema então se converteu em como fazer espaços (buracos, refúgios e enclaves) na escola nos quais possamos nos afastar das lógicas de subordinação econômica, social e política que a capturam e a dominam [...]” (Larrosa, 2019, p. 275). Enfim, “[...] trata-se de separar um espaço e um tempo em que as coisas sejam feitas por amor, isto é por si mesmas, isto é porque valem a pena” (Larrosa, 2019, p. 303).

Criar espaços na escola envolve propiciar aos envolvidos escapar das pressões externas e possibilitar a participação nas atividades realizadas com amor. O valor intrínseco na própria ação de estudar, por exemplo, é essencial para promover uma educação mais autêntica e significativa. Os buracos, refúgios e enclaves na escola, como apresentado por Larrosa (2019), podem representar momentos em que os alunos e professores se afastam do contexto neoliberal e buscam esses espaços de resistência, criatividade, autonomia e liberdade de pensamento. É fundamental que esses espaços sejam claramente definidos e protegidos na escola para que possam florescer e influenciar positivamente a cultura escolar. Isso envolve

dedicar tempo e recursos para nutrir e sustentar esses espaços de liberdade e autonomia. Esse tempo deve ser protegido e valorizado pela comunidade escolar como um momento de crescimento pessoal e aprendizado autêntico, que contribuem para uma cultura escolar mais vibrante e inclusiva, em que o potencial de cada um seja valorizado e nutrido. Trata-se de uma ação que envolve amor; não por acaso Larrosa destaca em suas reflexões cartas de amor à escola; em uma delas, de Isabel González, lemos:

Eu advogo pela escola que fazemos uns pelos outros, pelo amor ao mundo. Estou no meio da rodovia da informação, rindo, porque uma borboleta em uma pequena flor na china acabou de bater suas asas, e sei que toda a história, a cultura, mudará drasticamente por causa desse bater de suas asas, enquanto algumas criança atentas acabam de copiar um poema de Neruda do quadro-negro em algum lugar de Antofagasta; é por isso que o mundo nunca mais voltará ser o mesmo. A história autêntica da escola é história invisível: história de professores e alunos que se unem e fazem aquilo que amam. Para nós, a escola está começando com cada porta que se fecha em uma sala de aula. Com cada nova lição que ensinamos, nossos corações saltam adiante, meus amigos (Larrosa, 2019, p. 134-135).

Nesse trecho, apresentado na carta de Isabel González, verifica-se uma visão sobre o papel da escola e o poder transformador da educação. Os alunos e os professores estão unidos pelo aprendizado escolar, pelo amor ao mundo e pelo desejo de fazer diferença. A escola seria um espaço onde os indivíduos se conectam e se inspiram mutuamente. Ao mencionar a borboleta na China e as crianças em Antofagasta, ressaltam-se a interconexão e a interdependência de eventos aparentemente distantes, mas que, por menores que sejam, podem ter um impacto significativo no mundo ao nosso redor.

Na história invisível dos professores e dos alunos que se unem para seguir aquilo que amam, eles se inspiram e se apoiam mutuamente na busca por um mundo melhor. Essa visão da escola como agente de mudança é poderosa ao enfatizar o potencial transformador da educação na sociedade. Ao mencionar as portas fechadas nas salas de aula e as lições ensinadas, ressalta-se a importância das pequenas ações em cada aula; cada interação, cada gesto de amor e dedicação contribui para moldar o futuro e deixar um impacto duradouro nas vidas dos alunos.

Nessa perspectiva, a verdadeira essência da escola reside na importância da consciência e da responsabilidade nas ações diárias tanto dentro quanto fora da sala de aula. O tempo livre na escola é uma oportunidade de envolver os alunos com o mundo de maneira significativa e de experimentarem a si mesmos, de descobrirem suas potencialidades para criar e recriar. A verdadeira essência da escola está na construção do conhecimento e na formação humana de cidadãos conscientes e responsáveis, em que valores éticos, sociais e

morais são cultivados e praticados diariamente. Para Masschelein e Simons (2017, p. 10):

[...] a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural, ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (e portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo ao oportunizarem esse tempo livre para a reflexão sobre as ações cotidianas em busca do bem comum. Um exemplo é o trabalho com projetos e em grupos, que incentiva o debate sobre questões sociais, ambientais e éticas, e os alunos aprendem a colaborar, respeitar opiniões diferentes e assumir responsabilidades para o sucesso coletivo. E isso vai além do currículo acadêmico, englobando todas as ações e interações dentro e fora da sala de aula. *É suspender a imposição do neoliberalismo no cotidiano escolar, mesmo que seja em poucos momentos.*

O reinventar a escola é sobretudo abrir suas portas aos alunos sem condições, aos desprezados: eles são recebidos com igualdade de oportunidades. De maneira expressiva, o respeito integra esse espaço tanto para o professor quanto para o aluno. Para Masschelein e Simons (2017, p. 45), “A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pelo qual o mundo é aberto”. Ao suspender a desigualdade social, a escola recebe todos de forma igualitária; assim, a escola se torna verdadeiramente democrática e pública. Larrosa também apresenta que a escola para ser igualitária deveria ignorar ou suspender as diferenças identitárias, pois “[...] a escola é tão generosa que possibilita e permite (até mesmo em seu interior) a crítica da escola” (Larrosa, 2019, p. 369). O autor ainda reafirma que a escola como espaço público é lugar de “[...] cidadãos ou indivíduos, como iguais [...] de uma forma emancipadora” (Larrosa, 2019, p. 371).

Essa proposta de a escola ser um espaço igualitário e emancipador é bastante complexa, pois exige a suspensão de diferenças identitárias ao tratar todos os alunos de forma igual, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica, de gênero e outras. É um espaço público no qual os indivíduos se tornam cidadãos emancipados. Por outro lado, a escola como espaço de crítica deve ser incentivada e permitida. Deve encorajar os alunos a questionarem e a refletirem sobre o próprio sistema educacional, suas práticas, suas normas e seus valores. Por isso, deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades críticas, o pensamento reflexivo e a consciência social em favor da igualdade de oportunidades para se

tornarem cidadãos emancipados e ativos na sociedade. Essa visão coloca a escola não apenas como uma instituição de ensino, mas como um agente de transformação social.

Larrosa (2019) destaca também a importância da escola como uma instituição que, apesar de seus desafios e imperfeições, continua sendo uma “invenção bela, justa e boa”. Em seu papel fundamental na sociedade, ele é um espaço de aprendizado, crescimento e transformação e perseverança. Já Masschelein e Simons, como apresenta Manzi (2024) em seu artigo “Tempo livre enquanto uma potencialidade: uma reflexão sobre a escola a partir de Masschelein e Simons”, propõem repensar a escola em sua potencialidade de formação transformativa, em sua potencialidade de mudança na nossa forma de ver o mundo:

Masschelein e Simons nos desafiam a repensar a escola, repensar sua potencialidade. Uma potencialidade que não foi totalmente desenvolvida, mas que mostra sua potência ao destacarmos que a escola deve produzir um tempo improdutivo, fora de uma esfera de produtividade: ao mostrar o mundo tal como ele é, como um bem público que é partilhado, que está aí para ser cuidado (Manzi, 2023, p. 12).

Essa proposta, segundo Manzi, vai contra os valores neoliberais:

Certamente, trata-se de uma proposta contraintuitiva se pensarmos nos valores neoliberais que norteiam nossa forma de vida contemporânea. Entretanto, mesmo que distante, a origem do termo *skholé* guarda uma potencialidade que ainda não foi suficientemente desenvolvida. Uma potencialidade que pode mudar nosso modo de pensar e tomar a escola (2023, p. 16).

De acordo com Manzi (2023), na ideia de *skholé*, apesar de parecer distante (talvez historicamente), há algo valioso que poderia ser útil para repensarmos a educação, mas que ainda não foi completamente compreendido ou aplicado. Ao valorizar a contemplação, o estudo e a busca pelo conhecimento pelo próprio prazer de aprender, podemos criar uma possibilidade de mudar a forma de pensarmos a escola: uma possível transformação no paradigma educacional ao afastar a escola dos valores neoliberais que a dominam.

Nesse processo, verifica-se que é preciso que o professor e o aluno, de forma autônoma, se consolidem em educar e aprender no tempo livre e que permitam se transformar, experimentar e construir seu próprio trabalho e seu conhecimento. Um desses possíveis caminhos é a partir da proposta do professor amateur e sua responsabilidade pedagógica.

3.3 O ofício do professor amateur: a chave para a responsabilidade pedagógica

Amar algo relacionado ao ofício é, então, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela.

Fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre [...] (Larrosa, 2019, p. 110).

Vivemos em uma sociedade individualista, desigual e extremamente competitiva. O mundo globalizado, a expansão do capitalismo econômico, as políticas neoliberais instauradas no seio da sociedade acarretam um grande desafio no âmbito educacional. A escola se tornou um espaço de disseminação do poder e contribui para aumentar as desigualdades sociais. Deixando de lado sua finalidade de educar, segundo Masschelein e Simons, uma vez que

Escola, como já dissemos, significa tempo livre ou indeterminado. Esse tempo não é ou não precisa ser produtivo; é tempo que permite a alguém se desenvolver como um indivíduo e como cidadão, isento de quaisquer obrigações específicas relacionadas ao trabalho, familiares ou sociais (Masschelein; Simons, 2017, p. 96-97).

Como pensarmos, portanto, o ofício do professor nesse contexto?

A sociedade, assim como a família, o ambiente de trabalho e tantos outros setores, requerer desse profissional exigências de produtividade e atribui ao professor inúmeras responsabilidades para além da escola. Além disso, existem outros fatores que dificultam pensarmos o pleno exercício desse ofício em nossos dias: a falta de formação adequada, a desvalorização profissional com baixos salários que os faz acumular excesso de carga horária, as condições precárias de trabalho com infraestrutura e recursos pedagógicos insuficientes, a falta de perspectiva na progressão da carreira com a perda dos direitos adquiridos, a indisciplina dos alunos gerada pela falta de motivação de ambos etc. Tantos problemas aumentam os desafios e trazem vários transtornos para o professor, que, muitas vezes, se sente incapaz, cansado e desacreditado.

Ao se sentir desmotivado, o professor cede lugar aos numerosos atores coletivos e faz com que seu ofício seja sustentado e desenvolvido continuamente por políticas de produtividade. Em seu cotidiano, está cada vez mais preso em estratégias, atividades e avaliações prontas e acabadas, pensadas por especialistas. O ofício de ensinar deixa de se situar na amplitude da formação humana e passa a servir a valores exteriores à escola, como aos meios de produção e comunicação – como se o professor se tornasse escravo de um sistema, como afirmam Masschelein e Simons:

Assim, não é surpresa que tanto a escola quanto o professor tenham sido confrontados desde o início com tentativas de domá-los. E, também nesse caso, podemos falar de uma estratégia global. Essa estratégia consistia e consiste em neutralizar ou “profissionalizar” a dupla relação de amor, ou em transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um

escravo liberto em escravo real (o funcionário público-escravo do Estado, o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia) – ou por transformá-la em uma relação contratual, como acontece cada vez mais hoje em dia – ou seja, transformando o escravo liberto em um serviço profissional ou um “flexível” empregado autônomo e pessoa empreendedora. Os professores foram/são transformados em funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/trabalhadores e empresários e, nesse aspecto, tornam-se “profissionais” ocupando posições claras e inequívocas na ordem social. Além dessa estratégia geral, esta forma de domar encontra sua expressão hoje em várias táticas mais específicas que neutralizam ou até mesmo desativam o cuidado do professor com o eu e sua relação com ele, e a distância de si mesmo, da sociedade e da esfera doméstica (2017, p. 136-137).

Na instituição escolar, os professores têm sido alvo de tentativas de controle e domesticação ao longo da história, especialmente por estratégias que visam transformar esse ofício em uma relação de obediência ou de prestação de serviço profissional. Os professores são forçados a seguir estritamente currículos padronizados e procedimentos administrativos, em vez de se concentrarem no que pensam ser melhor para os alunos. A diversificação de papéis, muitas vezes, exige que assumam múltiplas funções para além do ensino, como administradores, conselheiros, ou até mesmo empreendedores educacionais – muitas vezes alienados de sua própria identidade e do propósito mais amplo da educação.

Contemporaneamente, os professores são avaliados principalmente com base em métricas quantitativas, como taxas de aprovação ou pelos resultados de testes padronizados. A sobrecarga de trabalho, a falta de apoio administrativo e emocional e as várias pressões para se adequarem a padrões de desempenho podem levar os professores a se distanciarem de si e dos alunos, resultando em um desengajamento profissional. Essas estratégias e táticas refletem uma tendência mais ampla na sociedade contemporânea de instrumentalizar e comercializar a educação, além de transformá-la em um serviço mercantil em vez de um processo de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, encontramos o não reconhecimento e legitimação do trabalho do professor, além de uma tentativa de domá-lo. Vemos, portanto, uma real necessidade de reinventar o ofício do professor para que não perca o pouco que lhe resta de dignidade. Assim, emerge a reflexão acerca do tempo livre com ênfase no ofício do professor amateur interligado à sua responsabilidade pedagógica. O que isso significa?

Como reconhecemos o professor amateur? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de mestria de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula (Masschelein; Simons, 2017, p.

78).

O reconhecimento de um professor amateur é revelado pela sua presença e pelo modo como ele se manifesta através de suas palavras e ações. Ele se destaca por estar totalmente engajado e atento durante as aulas e ao demonstrar interesse genuíno pelos alunos e pelo conteúdo que está sendo ensinado. Como um professor que não apenas transmite informações, mas também compartilha e mostra entusiasmo e conexão emocional com o assunto; mostra ser autêntico e transparente sobre suas crenças, seus valores e suas experiências de vida.

A maestria de um professor amateur vai além do conhecimento e da competência técnica, mas se manifesta na forma como ele cuida dos alunos, na sua capacidade de tornar o conhecimento comum, interessante e que promova a atenção dos alunos. Ao promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e encorajador, os alunos se sentem valorizados e apoiados. Ele personifica a matéria de uma maneira única, trazendo vida e relevância para o conteúdo, com exemplos pessoais, experiências práticas e conexões com o mundo real.

Masschelein e Simons (2017, p. 79-80) afirmam que se pode reconhecer esse tipo de professor:

Você também pode reconhecer o professor amateur por sua busca da perfeição. Aqui, o perfeccionismo não se refere a alguma atitude mental patológica. É o perfeccionismo do professor de inglês que exige respeito e atenção à língua. As coisas têm de ser corretas. Não só prepara sua aula, mas também a si mesmo. É alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe. Essa preparação em si não garante uma aula bem-sucedida, mas é necessária para que isso aconteça. Trata-se de estar equipado, literal e figurativamente, e de se ocupar dos pequenos e, quando visto à distância, costumes e hábitos muitas vezes tolos – sim, até mesmo rituais – que os professores observam antes de entrar na sala de aula; as pequenas coisas que o inspiram e o introduzem no momento.

Nesse contexto, o perfeccionismo do professor amateur pode ser reconhecido pela sua busca pela excelência no ensino e na sua própria preparação, pela sua exigência de precisão e correção, especialmente em disciplinas que exigem atenção aos detalhes. Além de preparar suas aulas, também se prepara pessoalmente, garante que esteja mental e emocionalmente pronto para enfrentar os desafios da sala de aula. Ele se empenha em manter sua atenção, concentração e dedicação para poder inspirar e envolver seus alunos; antecipa possíveis dúvidas dos alunos e planeja estratégias de ensino eficazes.

O professor amateur adota rituais ou hábitos antes de entrar na sala de aula como uma forma de preparar o ensino. Esses rituais são importantes para entrar no estado de espírito adequado para ministrar uma aula de forma bem-sucedida. Ele se dedica aos detalhes, busca

sempre melhorar e aprimorar sua prática pedagógica; procura constantemente maneiras de tornar suas aulas mais envolventes. Busca igualmente garantir que as instruções sejam claras e que os materiais estejam prontos para uso com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa e inspiradora para seus alunos. Desse modo, para que essa mediação ocorra, é preciso, conforme Larrosa, de tempo, luz e presença:

Para que a mediação seja possível, o mestre tem que dar tempo, luz, presença e palavra. É disso que a sala de aula está feita. Ela é um dispositivo temporal (no qual se fazem, se desenham ou se constroem formas de temporalidade), um dispositivo luminoso (no qual se dá a luz, se dá a ver, no qual as coisas se descobrem, em que se desenham e se constroem formas de iluminação e de visibilidade mas também forma de obscuridade e de opacidade), um dispositivo posicional e presencial (em que cada um tem que estar presente, fazer-se presente, manter-se presente na posição que lhe é própria) e um dispositivo textual e verbal (feito de leituras e comentários, de palavras e silêncios, de perguntas e respostas, de conversas e diálogos) (2019, p. 194).

Masschelein e Simons, por sua vez, apresentam outro fator importante neste questionamento: “Como é que o professor amateur se relaciona com seus alunos? É precisamente a mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos” (2017, p. 80). Nesse processo, os autores ainda referem que

[...] para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria. A formação não é uma responsabilidade secundária; não é uma tarefa ou competência adicionais. Ao contrário, é parte e parcela de cada aula e é invocada no decurso de cada assunto e tipo de conteúdo. É a possibilidade de interesse, atenção e, portanto, formação que é oferecida vezes sem conta em cada aula magistral, e não é resultado de algum tipo de intenção – por exemplo, “e agora vou assistir à formação, em vez de simplesmente prestar atenção ao conhecimento e habilidades relacionadas ao assunto” (Masschelein; Simons, 2017, p. 80).

Para o professor amateur, a formação é uma parte essencial de cada aula. O ensino é concebido para promover o desenvolvimento contínuo dos alunos e do próprio professor. Dessa maneira, incentiva os alunos a explorarem conceitos e raciocínios científicos; promove a compreensão do conteúdo, o pensamento crítico e a investigação. Em cada aula, busca oportunidades para oferecer e incentivar o interesse e a atenção contínua no assunto em questão à medida que o conteúdo é explorado e discutido em sala de aula. Ou seja, o professor amateur reconhece que a formação dos alunos não é separada do conteúdo ensinado, mas sim intrinsecamente ligada a ele. Ele cria experiências de aprendizagem que não apenas transmitem conhecimento, mas também promovem uma abordagem pedagógica que valoriza

o desenvolvimento integral dos alunos e reconhece a importância fundamental da formação para a construção de conhecimento.

Segundo Masschelein e Simons (2017), o professor amateur, em suas aulas, manifesta-se em pequenos gestos e ações, na forma de falar e escutar. Essas pequenas expressões encantam os alunos e os deixam deslumbrados pela matéria e permitem que suspendam valores exteriores à sala de aula. Trata-se de um professor que prende as atenções por sua paixão e traz os alunos para o presente – a estarem atentos. Ao envolver os alunos de maneira profunda, com um sorriso genuíno, um olhar atento ou um gesto de encorajamento, a maneira como o professor se comunica verbalmente também desempenha um papel crucial no envolvimento dos alunos. Ambos podem ter um impacto poderoso no ambiente da sala de aula, pois essas ações comunicam cuidado, interesse e respeito pelos alunos e cria um clima de confiança e empatia. Uma fala calma, clara ou adequada ao ambiente pedagógico pode atrair a atenção dos alunos e tornar o conteúdo da aula mais acessível e interessante: “A professora apaixonada não apenas nos informa sobre a matéria, mas também dá vida a ela, e a faz falar com a gente” (Masschelein; Simons, 2014, p. 116).

Quando o professor consegue transmitir sua paixão pelo assunto de uma forma autêntica e cativante, quando traz narrativas envolventes para despertar a imaginação, os alunos podem ficar verdadeiramente encantados e fascinados pela matéria. Eles ficam absorvidos na experiência, se concentram completamente no momento presente. Larrosa também apresenta esse professor que ama a matéria, o mundo, que busca compartilhar experiências, que faz da escola um lugar onde o mundo se torna comum:

Ao transmitir a matéria que ama, e precisamente porque ama, o professor torna possível sua renovação. Ao transmitir o mundo, a escola faz com que possa ser renovado. E faz, além do mais, com que possa ser comum, isto é, de todos. A transmissão do mestre, portanto, está idealmente dirigida a todos, não a alguns, mas a todos. Por isso não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas sim para que possa ser compartilhado. A escola não é lugar de apropriação ou privatização do conhecimento, mas sim o lugar de sua comunização ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá a entrega em comum (Larrosa, 2019, p. 230).

Ao transmitir a matéria que ama, o professor permite que o conhecimento seja constantemente renovado e reinterpretado de maneiras criativas e significativas. Ele não apenas compartilha informações, mas também inspira os alunos a se envolverem nesse processo. A escola se torna um lugar em que o mundo se torna comum, no ato de amor e renovação que visa não apenas o enriquecimento individual, mas também a construção de uma comunidade educativa em que o conhecimento é compartilhado, renovado e celebrado

em comum.

Nesse âmbito, os professores precisam atuar com amor e para a transformação do bem comum. Para isso, devem suspender tudo aquilo que está a serviço da produtividade, da apropriação e da privatização do conhecimento. Dessa maneira, reinventam sua prática pedagógica, como destacam Masschelein e Simons:

O ponto de partida é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos alunos; um amor que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo. Com base nisso, o professor não pode fazer nada além de assumir a igualdade, ou seja, agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo. Assim, ele não parte do pressuposto de que certos indivíduos são diferentes desde o início, e não vê nos resultados do exame nenhuma evidência objetiva para confirmar essa hipótese (por exemplo, “você não vê, ele não pode fazer isso; ele não tem isso dentro dele”). O amor pelo assunto e pelos seus alunos não permite tal renúncia, assim como o professor amoroso não permite que os alunos se escondam por trás das histórias de fracasso ou inépcia que contam sobre si mesmos ou os outros contam sobre eles. Em suma, o professor amateur ama sua matéria e acredita que deve ser dada a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama (2017, p. 84).

O professor amateur se recusa a aceitar a ideia de que alguns alunos são inerentemente melhores ou piores do que outros; ele está comprometido em oferecer a todos a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama. Ele parte do pressuposto de que todos os alunos conseguem aprender e são capazes de se envolver com o conteúdo, independentemente de suas origens ou de habilidades prévias. Ele também não permite que os alunos se limitem por ideias de fracasso – a escola é também um lugar onde se aprende a errar e a repetir indefinidamente, até que se aprenda. O professor amateur ama sua matéria e seus alunos e acredita que todos têm o direito e a capacidade de aprender. Ele é um defensor da igualdade de oportunidades e está comprometido em criar um ambiente educacional no qual o amor pelo conhecimento é compartilhado e celebrado por todos. Ele possibilita às crianças e aos jovens perceberem que são capazes de começar, também de recomeçar, de se posicionarem perante seus projetos, de se inserirem no meio em que vivem, de fazerem presentes, de trazerem o mundo para a vida. Trata-se de uma possibilidade inscrita no tempo escolar, no tempo livre:

Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens (e, como dissemos antes, isso não é o mesmo que simplesmente torná-las familiares com ele; é trazer o mundo para a vida e fazê-lo atraente para eles) que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo. As

crianças e os jovens experimentam um envolvimento no mundo (na matemática, na linguagem, na culinária, na marcenaria) e percebem não apenas que têm que se iniciar no mundo, mas também que são capazes de começar (Masschelein; Simons, 2017, p. 98-99).

O tempo livre na escola é uma oportunidade valiosa para os alunos se envolverem com o mundo de maneira significativa. Nas atividades, os alunos aprendem a respeitar e apreciar o mundo que os cerca; a reconhecer sua diversidade e complexidade. Esse tempo livre também oferece aos alunos a oportunidade de experimentarem a si mesmos, como uma nova geração em relação ao mundo, e descobrirem suas próprias habilidades e capacidades para criarem um começo. Eles percebem que conseguem fazer uma diferença positiva no mundo, seja como agentes de mudança, mediante projetos pessoais, colaborativos ou comunitários, além de construírem um futuro melhor para si e para os outros. Dessa maneira, acompanhando Ferreira, “Nosso ofício nos dá a possibilidade e, sobretudo, a responsabilidade de criar exercícios de atenção e amor às coisas que são colocadas sobre a mesa para impedir que o mundo o desfaça” (2021, p. 343).

O tempo livre pode se tornar realidade no fazer pedagógico a partir da responsabilidade pedagógica dos professores. Emerge a possibilidade de recomeçar, de reinventar a escola e o ofício do professor; em consequência, o nosso ser e estar no mundo e como agimos nele. Eis como Masschelein e Simons descrevem essa responsabilidade:

A responsabilidade pedagógica não reside em mirar diretamente na (nas necessidades da) criança ou o aluno, mas nas coisas e na sua relação com as coisas, isto é, a relação que o professor como pedagogo tem para com essas coisas. A forma de um professor lidar com dar forma concreta a, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e “autorizado” para ele. Só então o professor pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante (2017, p. 102).

A responsabilidade pedagógica do professor está no comum, na interação e na relação dos alunos com as coisas e práticas do mundo. Cabe a ele despertar o interesse e a atenção dos alunos para que possam assumir a difícil tarefa de herdar esse mundo. Na sala de aula, o ofício do professor amateur propicia, por isso, experiências que fazem toda a diferença na formação dos alunos. A partir da responsabilidade pedagógica, oportunizam-se o engajamento e o interesse das crianças e dos jovens de cuidarem do mundo como propriedade de todos. Masschelein e Simons continuam a descrever essa responsabilidade:

[...] a responsabilidade pedagógica ou escolar dos professores não está (apenas) no fato de que são responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento de jovens vidas.

Ela também reside no fato de que compartilham o mundo com elas, em suas partes e particularidades. Esta responsabilidade se traduz em duas tarefas. Em primeiro lugar, o professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata, explicação ou destino para o que essa criança faz. [...] Isso significa permitir que uma criança esqueça os planos e expectativas de seus pais, bem como os dos empregadores, políticos e líderes religiosos, a fim de possibilitar que ela passe a ser absorvida pelo estudo e pela prática. Isso significa permitir que uma criança esqueça o mundo comum, onde tudo tem uma função e uma intenção [...]. A segunda tarefa é estimular o interesse, e isso significa conceder autoridade às palavras, às coisas e às maneiras de fazer as coisas que estão fora de nossas necessidades individuais e que ajudam a formar tudo o que é partilhado “entre nós” no nosso mundo comum (2017, p. 101-102).

A responsabilidade pedagógica dos professores, portanto, vai além de simplesmente conduzir o crescimento e o desenvolvimento das crianças. Eles têm o papel crucial de criar um ambiente de aprendizado que permita aos alunos serem livres de expectativas externas. Ao se engajarem de forma autônoma com o estudo e a prática, ao mesmo tempo que estimulam o interesse dos alunos e concedem autoridade às experiências e aos conhecimentos, contribuem para a formação de um mundo compartilhado e enriquecedor.

Masschelein e Simons (2017) trazem um olhar de reinvenção da escola – uma visão pedagógica fundamental que precisa ser considerada com urgência. Para ser transformado, necessita de professores amorosos, com responsabilidade pedagógica e que utilizem a rotina em sala de aula, como experiências e exercícios que propiciem a formação do aluno. E, ainda, que façam do tempo escolar um tempo livre para ver o mundo de outra maneira. E ver o mundo de outra forma é um desafio perante a forma esmagadora de os valores do mercado colonizarem nossas formas de vida. Como pensarmos isso?

Larrosa nos dá uma visão em seu livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor* ao indicar 30 (trinta) pontos de um currículo para a reinvenção do professor na perspectiva de conservar a escola, a universidade ou a sala de aula. Segundo o pensador, é necessário inventar formas de abrir sagreras (espaços separados que são considerados sagrados). Ou seja, abrir um lugar sagrado ou momentos-sagrera no âmago de um espaço e de um tempo que se tornaram colonizados pelas lógicas do neoliberalismo. Assim, no texto “Elogio da sala de aula”, Larrosa apresenta esses caminhos que possibilitam uma reflexão para o reinventar do ofício do professor na sociedade contemporânea:

1. A sala de aula seria um lugar da ordem do sagrado; ela não é um lugar qualquer. O autor diz que visita a sala de aula quando ela está vazia para observar se tudo está conforme, como o quadro, a mesa, ou seja, os detalhes que lhe permitem tornar o “elogio da sala de aula, como lugar sagrado” (Larrosa, 2019, p. 329).

2. O lamento pelo tocar da campainha: fecha a porta para indicar que a aula começa.

Trata-se de um momento de desejar boas-vindas, de começar, de estar disposto.

3. A sala de aula seria “um lugar cotidiano para o encontro, a celebração, e o gozo em meio de um trabalho duro e bem-feito” (Larrosa, 2019, p. 330).

4. O que se faz diariamente antes e depois da aula é ler, escrever, preparar aulas, dar cursos e conferências, dialogar com estudantes, leitores, ouvintes, de forma às vezes exaustiva, mas com momentos de alegria sob a proteção de Ponos – deus do esforço contínuo e duradouro, do trabalho pesado; mas Ponos também é uma palavra grega em que se diz, por exemplo, “o ponos de cada um”, que pode ser traduzido como as lutas de cada indivíduo – lutas que se tomou e se assumiu (Larrosa, 2019, p. 330). Assim, para Larrosa, na sala de aula cada um deve assumir seu ponos, o modo como cada um se conecta com o mundo, consigo mesmo e com os outros. E esse modo deve se dar no tempo livre, em que cada um “[...] se consagra a seus trabalhos, quer dizer, aos deveres próprios de sua condição” (Larrosa, 2019, p. 331).

5. A sala de aula é lugar de amor e desejo, lugar fundamental do ofício do professor. Os trabalhos da sala de aula são de amor: um lugar em que os trabalhos são oferecidos ao amor, à celebração e ao prazer; lugar para celebrar a vida; lugar do desejo. Por isso, afirma, a sala de aula tem algo de sagrado (Larrosa, 2019, p. 332).

6. “Antes e depois da aula é preciso passar trabalhos [...] chamo isso de momento das tristezas de amor” (Larrosa, 2019, p. 332).

7. A sala de aula é o lugar onde o professor dedica a sua vida: “[...] e sei que não serei capaz de fazer com que a maioria dos meus estudantes que entram na sala de aula sintam, como eu que esse não é [...] um lugar qualquer [...]. Chamo isso de o momento da correspondência difícil [...]” (Larrosa, 2019, p. 332).

8. Ao contemplar as filas dos estudantes ao se dirigirem à classe, Larrosa se pergunta diariamente o que aqueles estudantes esperam dali; o que buscam (Larrosa, 2019, p. 332-333). Esse momento o autor chama de perplexidade: o momento da responsabilidade que pesa.

9. Antes da aula, dedica seu tempo para repassar os materiais da classe; chega cedo à sala de aula, deposita os livros e o caderno sobre a mesa, organiza os materiais para a aula, aguarda os alunos entrarem. Ele denomina esse momento de recolhimento.

10. É essencial afirmar que a sala de aula é um lugar para ficar e se sustentar, de encontrar magia, de renovar uma espécie de pacto com o mundo; lugar de dever e de fazer. Um tipo de dignidade.

11. A sala de aula é um lugar especial e bem delimitado que precisa se desconectar do tempo externo e onde se exerce de forma continuada seu ofício a partir de um espaço, um

tempo, um centro e uma forma específicos.

12. Nas conversas com os alunos, sente raiva, compaixão, ternura, pois ninguém é condenado, mas também ninguém tem salvação: “[...] e me dá a vontade de intitular essas palavras assim: ‘Elogio da sala de sala como fronteira do inferno’” (Larrosa, 2019, p. 334).

13. Entrar na sala de aula não salva, mas, por um momento, coloca o real, o mundo, aquele inferno, à distância e faz espaço e dá tempo para que o inferno não seja inferno: “[...] para amaldiçoar o inferno [...] para rir ou estudar o inferno” (Larrosa, 2019, p. 335).

14. A sala de aula aceita todo mundo: o professor não escolhe seus alunos, mas precisa, ao entrar na sala, sentir que é um lugar generoso porque é exigente. Por isso, se coloca na porta para saudar os que chegam. Trata-se de um momento de boas-vindas.

15. Na sala de aula, há uma atividade permanente de conhecimento, de crítica, de desconstrução; há algo que se recebe, se comemora, se herda, se atende, se busca, se persegue, se tende. E “[...] o único tempo que conta é o presente, o momento em que algo se apresenta, se faz presente ou se traz à presença” (Larrosa, 2019, p. 335). Na sala de aula, deve haver uma relação com a verdade.

16. Na sala de aula, não se lê qualquer coisa, nem se lê de qualquer maneira. Por isso, a sala de aula deve possuir características de um lugar sagrado: para possibilitar gestos mágicos capazes de conceder aos textos um certo poder de induzir certas disposições nas pessoas.

17. Na sala de aula, há exigências de boas maneiras; de como se comportar e respeitar as tradições. É um lugar de estudo.

18. “Ao preparar o curso, separei cuidadosa e amorosamente os textos e filmes. [...] nas minhas aulas, encontrarão coisas bonitas, interessantes, dessas que merecem atenção e certo esforço, coisas que valem a pena” (Larrosa, 2019, p. 337). Larrosa se preocupa se será capaz de apresentar com dignidade seu material e ser capaz de fascinar, impor respeito ou consentimento nesse momento de reverência.

19. Não haverá na aula palavras autoritárias, mas lamenta que não reconheçam sua autoridade e seu peso, que não sejam correspondidos às vezes. Nesses momentos, Larrosa diz que sentirá uma espécie de fracasso, de ofensa, e não poderá resistir a ter exigência de atenção e respeito. Trata-se de momentos de lamentações.

20. A arte do professor é fazer dos textos uma potência que resista, que comova: “Na sala de aula, se leem coisas que superam, às quais se deve aderir e dar-lhes algo de nós mesmos (atenção, concentração, esforço, repetição, tempo, paciência, confiança) para que elas, por sua vez, nos devolvam alguma coisa” (Larrosa, 2019, p. 338).

21. A sala de aula deve ser instituinte: os textos estão sobre a mesa, as regras estão estabelecidas e aceitas, e as tarefas foram atribuídas (momento constituínte). Há também o momento destituínte: atitudes, maneiras, uma pergunta: “para que isso vai me servir?”, o silêncio. Na sala de aula, tanto o que ativa quanto o que desativa são importantes; ninguém manda, mas se deve estudar: o soberano é ler, escrever, conversar e pensar. A sala de aula não é um lugar qualquer (momento da proclamação-território liberado).

22. A sala de aula deve dar conta da leitura e de como se leu. Seguir as fileiras quando alguém lê um parágrafo, diz que foi bonito e formula o que o texto o fez sentir, pensar; na sala alguém concorda sorrindo (momento de tomar leitura e de pensar se valeu a pena). Infelizmente o mais frequente é não ler, ou ler para se livrar (momento da vergonha).

23. Na sala de aula, o sagrado são as relações que se estabelecem com os textos, com o lugar e com as pessoas. Tudo deve ter a aura do excepcional, do extraordinário, mesmo que se repita todos os dias.

24. Às vezes o professor chega cansado, preguiçoso, mal-humorado; chega com os problemas de casa, sem vontade de dar aula, mas, ao pedir silêncio e começar a ler e comentar, o professor precisa se sentir conectado, revitalizado (momento de inspirar ou estar possuído). A seguir, cai o desânimo (momento em que a festa termina). A sala de aula é o momento de respeito, de cuidado, e essa relação dá força, mesmo que pareça que não tenha (momento em que a força do lugar se encarna).

25. A sala de aula se qualifica em seu caráter público e íntimo. As palavras são de todos, mas recebidas por cada um – um segredo raramente alcançado.

26. Na sala de aula, tudo está separado e junto. Há um esforço para se conectar; comunicar é um momento que se estabelece, por isso precisa de ritualização nos gestos, estabilidade nas formas, produção de certa tensão, de disposição, de certa maneira de estar ali e estar no momento (momento de crer em milagres).

27. O que se faz na sala de aula é oposto ao trabalho; não se trata de uma lógica de intercâmbio, retorno ou lucratividade. Na sala, tudo é gasto; há desperdício, quase nenhum retorno. É “[...] o momento de amanhã haverá de começar de novo” (Larrosa, 2019, p. 341).

28. “Se a sala de aula tem força é [...] porque nós o colocamos nela” (Larrosa, 2019, p. 341). A sala de aula é vazia, frágil e vulnerável, por isso precisa de cuidados dos professores para continuar sendo o que é, ou o que foi, ou o que poderia ter sido, ou que amanhã poderá ser (momento de ternura).

29. “O que precisa ser verificado na sala de aula é a própria sala de aula. E o mais importante é tentar fazer com que a sala de aula seja uma sala de aula. O dever é supor que ela

consiste, insiste, resiste ou persiste” (Larrosa, 2019, p. 341-342), que ela depende da continuação do estudo, da verificação (e isso todos os dias). O professor deve ter responsabilidade com a matéria de estudo e com a sala de aula “porque a sala de aula, a crença na sala de aula e a tarefa de ‘dar aula’ que me faz professor [...] momento da profissão de fé, ou da vida sagrada” (Larrosa, 2019, p. 342).

30. Segundo Leiris, toda a sua pesquisa tem um tom sagrado e se resume nisto: “[...] o que pode ajudar a encaixar o golpe quando está a caminho da morte, o que a morte não desvaloriza, o que guarda seu sabor, e seu peso mesmo que haja morte” (Larrosa, 2019, p. 342). Trata-se do momento do professor velho.

Para Larrosa (2019), o cotidiano do professor deve ser dedicado. Deve ser aferrado por amor e respeito, desde o cuidado com os detalhes físicos da sala até a preparação cuidadosa dos materiais de ensino. Encontram-se força e inspiração na própria sala de aula, ao acolher os alunos, no conhecimento compartilhado, nos textos lidos com reverência e nas relações interpessoais valorizadas; é preciso, por isso, manter uma postura de responsabilidade e comprometimento com sua profissão. Assim, a sala de aula é vista como um refúgio contra as adversidades do mundo, um espaço para buscar compreender a verdade, um lugar de celebração, de amor e de desejo pelo aprendizado. Também um local de enfrentamento de dificuldades e desafios, sejam eles pessoais e/ou coletivos.

Nesse contexto, Larrosa (2019) propicia uma jornada pela essência do ofício do professor ao destacar a importância da prática pedagógica nas dimensões emocional, espiritual e ética envolvidas nesse processo e reconhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores, desde a sobrecarga de trabalho até a falta de reconhecimento e apoio. Os 30 (trinta) passos para o currículo oferecem uma visão rica e profunda sobre a experiência de ensinar e aprender na sala de aula. Eles possibilitam um convite para uma reflexão profunda acerca da reinvenção do ofício do professor em sua natureza de resistência e renovação, em seu propósito na experiência humana compartilhada de crescimento, descoberta e transformação. Contra um mundo tecnicista, burocrático, profissionalizante, Larrosa reinstaura afetos no ofício do professor.

Dessa maneira, para Larrosa (2019), será preciso traçar um currículo para proteger a escola – para suspendê-la do mundo exterior. E é preciso dizer que o que se faz nesse lugar fechado é se ocupar das coisas comuns. Só assim os professores terão condições para agir e começar a trabalhar:

É preciso defender o silêncio do bem comum, como um bem que permite a vida em

comum, que torna possível que os seres humanos possam usar sua voz de maneira adequada, respeitosa e igualitária para falar com os outros seres humanos e, sobretudo, para falar como seres humanos. É preciso defender em silêncio como um bem público, como um bem que permite a existência do espaço público, da vida pública, dessa vida com os outros, e na presença dos outros que é condição indispensável para o desenvolvimento da personalidade, para que as crianças possam se comportar como seres humanos e não como máquinas interconectadas e comunicativas (Larrosa, 2019, p. 418).

Esse é o caminho que é tornado possível somente quando o professor adota uma postura reflexiva, quando reinventa a sua prática e atua de forma amateur, com responsabilidade pedagógica para tornar a escola como tempo livre e emancipatória para o bem comum.

4 CONCLUSÃO

Ao lembrar a trajetória no Mestrado, do processo vivenciado na pesquisa desde o início do projeto até este momento final, é muito gratificante. Entender que os pensamentos e as ações não poderão ser os mesmos após os estudos mais aprofundados das abordagens teóricas educacionais e as análises críticas sobre os desafios vivenciados no ofício do professor no contexto neoliberal. Perceber como são enormes esses impactos em nossas precárias condições de trabalho, bem como na luta em resistir à lógica mercadológica e buscar novos caminhos para continuar a construção de uma educação mais comprometida com a formação humana.

Nesse âmbito, desta pesquisa emergiram a compreensão e a reflexão acerca dos desafios vivenciados no ofício do professor no cenário neoliberal nas escolas nesta sociedade contemporânea, como sua desvalorização, as condições precárias de trabalho, a perda de autonomia e tantos outros fatores que são enfrentados no seu dia a dia em sala de aula. Observou-se que houve uma mudança processual na instituição escolar: de um espaço de transmissão cultural e social para um modelo adaptável às demandas contemporâneas. A mercantilização e a privatização, entre outros aspectos na educação, criam um ambiente em que as instituições educacionais são pressionadas a competirem como empresas. Essa transformação da escola para uma entidade gerencial, focada em resultados imediatos, na responsabilização individual e na eficiência econômica, prioriza os resultados quantificáveis em testes padronizados e ajusta os currículos para refletirem interesses comerciais, além de ignorar aspectos essenciais da formação humana e cidadã.

A partir desta pesquisa, verificou-se que reinventar o ofício do professor é uma questão emergente e necessária para a continuidade da essência dessa profissão, porém é sabido que não será fácil seguir o caminho apresentado pelos autores Jorge Larrosa, e Jan Masschelein e Maartem Simons. Desse modo, surgem vários impasses: será que as teorias são indicadores possíveis para atenuar ou até mesmo sanar esses impactos? E diante dessas teorias é possível colocá-las em prática no contexto escolar? Como ficam as hierarquias na escola quando o professor é fadado a seguir com as excessivas demandas propostas pelos superiores? Será possível nesta sociedade contemporânea minar o discurso dominante apregoado pelo neoliberalismo? Essa é uma situação preocupante para nós professores, pois essas questões não só nos afetam individualmente, mas também o sistema educacional como um todo.

Diante desses desafios, reverter esse cenário também não é impossível, mas é fundamental que cada professor tenha a consciência de que é um processo que exige

compromisso, cuidado e amor à formação humana, à sociedade e ao mundo. E ainda é um conjunto de ações que envolvem vários fatores como: o compromisso político com a valorização do trabalho docente; investimentos adequados na educação e a promoção de condições de trabalho dignas para os professores. Somente com uma reflexão profunda e a busca por alternativas, esforços coletivos e estratégias efetivas será possível reconhecer a importância do trabalho dos professores e criar um ambiente propício para a transformação positiva da educação e assim garantir uma educação de qualidade e o fortalecimento do ofício do professor como agente transformador na sociedade.

A escola é uma instituição com princípios democráticos e por isso capaz de transformar a sociedade, capaz de gerar interesse público: a coletividade. Um lugar de potencialidade capaz de transformação e reinvenção, além de ser necessária para a experiência humana e a construção de um mundo comum. Diante disso, exige-se um repensar dos currículos e das metodologias; também desafiar as estruturas de poder e as desigualdades que permeiam o sistema educacional. O professor deve ser livre para exercer sua prática educativa de forma autônoma e emancipadora; deve ser capaz de iluminar, de possibilitar a reflexão crítica para que os alunos possam questionar, analisar e relacionar os conteúdos de maneira significativa para suas vidas.

Ao propor a reflexão acerca da necessidade de reinvenção do ofício do professor, buscou-se em Jorge Larrosa, e Jan Masschelein e Maarten Simons alternativas para uma possível reinvenção desse ofício. Nossa intenção não foi dar novas metodologias ou terminologias ao ofício do professor, mas buscar na sua essência o que há de mais belo nessa profissão e dar sua imensa contribuição e significado para continuidade da existência humana para o bem comum. O trabalho do professor é uma prática profundamente enraizada na formação profissional, na interação com o mundo, com os alunos e com sua própria experiência pessoal. Ser professor é um ofício complexo e multifacetado que transcende as práticas pedagógicas, pois exige um compromisso profundo com a transformação educacional e social. O professor é capaz de possibilitar aos alunos vivenciar a igualdade e propiciar a formação de sujeitos livres e emancipados.

A reinvenção da escola e do ofício do professor é um grande desafio diante das inúmeras críticas em desfavor da escola e do professor. Por isso, é urgente e necessário o reinventar nesse espaço como *skholé*-tempo livre: suspender as imposições da sociedade capitalista, as interferências do aparelho ideológico neoliberal, do poder disciplinar e controlador e, principalmente, não formar os alunos como capital humano. São necessárias e urgentes a resistência à lógica neoliberal e a reconstrução do ofício do professor para conduzir

a uma educação mais humanizada, inclusiva e emancipatória. Seria preciso transformar o ambiente escolar em lugar singular, de exercício de práticas de estudo e experiências únicas que ensinam a vivenciar a liberdade, a justiça, o olhar da cidadania, a igualdade; um espaço para se dialogar e aprender a democracia, o bem comum; enfim, um lugar de formação humana. Esse é o caminho que somente se torna possível no momento em que o professor adotar uma postura reflexiva, reinventar a sua prática e atuar com responsabilidade pedagógica para criar na escola tempo livre.

A ideia de educação trazida por Jorge Larrosa, e Jan Masschelein e Maarten Simons como um espaço de liberdade e de estudo indica que todos têm oportunidades iguais de crescimento e aprendizado, porém não é a única forma de reinventar o ofício do professor, pois existem outros estudos e teorias que podem ser utilizados como possíveis caminhos para a superação dos desafios vivenciados em sala de aula, ou seja, de reinvenção do ofício do professor, como, por exemplo, nos estudos realizados por Libâneo e Freitas sobre a teoria do ensino para o desenvolvimento de Vasili Davídov, entre outros.

Reinventar o ofício do professor é cultivar um ambiente em que o amor pelo aprendizado e o respeito mútuo florescem, em que se busca formar cidadãos críticos e comprometidos com um mundo mais justo e humano. Assim, não se limita a adotar técnicas pedagógicas inovadoras ou criar modelos educacionais, mas implica uma mudança fundamental na concepção de uma educação como um bem comum e um direito humano essencial. Esse seria um caminho para transformar a escola em um lugar em que o tempo livre se torna um tempo de crescimento pessoal e coletivo, protegido da lógica do neoliberalismo, o qual tende a dominar nossas formas de vida.

Assim, esta pesquisa espera ter contribuído para identificar, compreender e refletir sobre o neoliberalismo e os desafios enfrentados pelos professores nesse cenário dinâmico e complexo de mutação, mercantilização, competição, privatização e desvalorização do professor. Pretendeu igualmente trazer à luz a questão educacional como um problema não só social, mas como uma questão de civilização. Por isso, exige uma reflexão cuidadosa sobre o papel da educação na formação de indivíduos e na promoção do bem-estar social, bem como medidas para proteger a integridade e a autonomia das instituições educacionais frente às pressões do mercado e, por fim, propor outras pesquisas para reinventar o ofício do professor a partir de outras teorias educacionais.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre a Educação**. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora S.A., 1992.
- CAMARGO, Sandra A. F. C.; ROSA, Sandra V. L. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. Bernard Charlot: Uma relação com o saber. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 159-178, jul./dez. 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos de Marilena Chauí - Volume 3- A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.
- CUNHA, André Luiz A.; BORGES, Lucas Bernardes; MELO, Paulo S. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas de matemática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeiras (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do banco mundial (2000-2014). *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alla Kenji. (Orgs.). **Leituras e contrapelo: Formação de professores no Brasil. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2017.
- EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan kenji, (Orgs.). **Leituras e contrapelo: Formação de professores no Brasil. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Raquel A. M. da M.; LIBÂNEO, José C. Didática desenvolvimental e políticas para a escola no Brasil. **Linhas Críticas** (UNB), v. 24, p. 381-401, 2018.

FREITAS, Raquel A. M. da M.; LIBÂNEO, José C.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no Estado de Goiás. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeiras (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

GANDOLFI, Neura Maria. **Skholé**: um modo de vida. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2014.

GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2020.

GOERGEN, Pedro. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. **Revista Espacios en Blanco**, Tandil (Argentina), v. 1-2, n. 29, p. 277-292, 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê** – Sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Orgs.). **Elogio do professor**. Trad. Fernando Coelho, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAVAL, Chistian. **Entrevista UNICAMP**. 2020. Disponível em: [/http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000401031](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000401031).

LAVAL, Chistian. **A Escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Chistian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Trad. Márcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, V. M. da (Org.). **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. v. 1. Goiânia: Cegraf, 2014. p. 4-309.

LIBÂNEO, José C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José C. **Finalidades educativas escolares e Internacionalização das políticas educacionais**: impactos no currículo e na pedagogia (Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás). Goiânia, 30 de março de 2016. [Trabalho não publicado]

LIBÂNEO, José C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014b.

LIBÂNEO, José C. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alla **Kenji (Orgs.)**. **Leituras e contrapelo: Formação de professores no Brasil**. Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeiras. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MANZI, Ronaldo. Uma hipótese prática: a escola como o lugar onde momentos democráticos podem acontecer. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 18, n. 49, p. 62-79, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.utp.br/index.php/2023>.

MANZI, Ronaldo. **Uma leitura sobre ideologia, mídia e educação**: o que é real e o que é ficção? 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MANZI, Ronaldo. **Neoliberalismo e educação, conversas e desconversas**. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MANZI, Ronaldo. Tempo livre enquanto uma potencialidade: uma reflexão sobre a escola a partir de Masschelein e Simons. **Educativa**, Goiânia, v. 26, p. 1-17, 2023.

MANZI, Ronaldo; TAVARES, Cristina Soares da Silva. O que seria “um povo capaz de skholé”? – reflexões sobre a educação no campo. **Revista Sapiência**: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais, v. 12, n. 2, p. 19-36, out. 2023. ISSN 2238-3565.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. [Coleção Educação: Experiência e Sentido.]

MICHAELIS. **Dicionário**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/equidade/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MOURA, Sérgio de A. Produções do GT 6 – Educação Física e reflexões sobre o processo de formação de professores no estágio supervisionado: políticas de estágio realçadas pela permanente reestruturação produtiva do sistema do capital. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. R. (Orgs.). **Didática e Currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro professor**. Lisboa: Educa, 2009.

PESSONI, Lucineide Maria de L.; LIBÂNEO, José C. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeiras. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PICCININI, Cláudia L.; TONÁCIO, Glória de M. Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alla Kenji. (Orgs.). *Leituras e contrapelo: Formação de professores no Brasil*. **Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fabiano. A centralidade do professor na agenda educacional internacional: estratégias de consenso e terceirização. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. R. (Orgs.). **Didática e Currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto et al. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alla Kenji (Orgs.). *Leituras e contrapelo: Formação de professores no Brasil*. **Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2015.

SILVA, Simônia P. da. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra Madeiras (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SOUZA, Sueli de Oliveira. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale**, v. 4, n. 6, p. 1-9, 2011.