

O fenômeno da precarização do trabalho docente em interface com os organismos internacionais e as pedagogias pós-modernas

The precariousness of the teaching profession in interface with international organizations and postmodern pedagogies

El fenómeno de la precarización del trabajo docente en interfaz con las organizaciones internacionales y las pedagogías posmodernas

Recebido: 28/05/2020 | Revisado: 27/06/2020 | Aceito: 03/07/2020 | Publicado: 18/07/2020

Thalles Azevedo Ladeira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-9113>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: thalles-ladeira@hotmail.com

Thacio Azevedo Ladeira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5476-6920>

Prefeitura Municipal de Campinas, Brasil

E-mail: thacioladeira@id.uff.br

Matheus Lopes Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9167-5561>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: matheusf@id.uff.br

Resumo

O presente artigo visa desenvolver uma análise dos processos de precarização do trabalho docente, baseado em uma série de determinações advindas dos Organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE etc.) para a educação brasileira como um condicionante para os investimentos dessas Agências internacionais no país. Com isso, passa a ser difundido na educação do Brasil pedagogias pós-modernas que visam adequar a educação, bem como o trabalho do professor, aos interesses desses Organismos. No entanto, o que eles denominam como “moderno” e “de qualidade” em termos educacionais, consideramos como um processo de precarização, que visa sucatear a educação nacional e entregá-la aos interesses do mercado internacional e aviltar o trabalho do professor, que passa a caracterizar-se como ainda mais explorado e precarizado.

Palavras-chave: Precarização do trabalho; Pedagogias pós-modernas; Organismos internacionais; Ensino.

Abstract

As a matter of instance, the purpose of this essay is to develop an analysis of the processes of teaching work as a condition for investments by International Agencies in many countries. Based on a series of regulations from such organizations (World Bank, IMF, OECD etc.), in Brazil's precarious educational system, for example. As a result, postmodern pedagogies that aim to adapt the teaching process to the interests of these agencies are now being disseminated in Brazilian education. However, what is called "modern" and "quality" by ones, in educational terms, could be also considered as a process of precariousness by others. Deliberations that might scrap national education and deliver it to the interests of the international market also demean teaching work, which starts to be characterized as even more exploited and precarious.

Keywords: Work precariousness; Postmodern pedagogies; International Agencies; Teaching.

Resumen

El presente artículo pretende desarrollar un análisis de los procesos de precarización del trabajo docente, basado en una serie de determinaciones provenientes de los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI, OCDE etc.) para la educación brasileña como un condicionante a las inversiones de esas Agencias Internacionales en el país. Por lo tanto, pasan a difundirse, en la educación de Brasil, pedagogías posmodernas que se proponen a adaptar la enseñanza, así como el trabajo del profesor, a los intereses de tales órganos. Sin embargo, lo que nombran como "moderno" y "de calidad", en términos educacionales, lo consideramos como un proceso de precarización, que tiene como objetivo rechazar la educación nacional y entregarla a los intereses del mercado internacional, rebajando el trabajo del profesor, que pasa a caracterizarse como aún más explotado y precarizado.

Palabras clave: Precarización del trabajo; Pedagogías pós-modernas; Organismos internacionales; Enseñanza.

1. Introdução

Primeiramente, cabe apontar que essa pesquisa surgiu da necessidade de se pesquisar sobre o fenômeno da precarização do trabalho docente baseado na relação que se estabelece

entre o Governo brasileiro e os Organismos Internacionais. Tal discussão encontra-se na ordem do dia, devido a atual conjuntura de desvalorização da docência no país.

Consideramos como ponto de partida para a discussão a relação que se estabelece entre o Governo brasileiro e os Organismos Internacionais, de investimentos na educação do Brasil, desde que ela esteja alinhada com o perfil de “modernização” que se espera. Nesse sentido, Agências internacionais como o Banco Mundial, FMI, dentre outras, passam a determinar, por meio de documentos oficiais, uma série de pressupostos, que o governo nacional deve seguir, para se manter apto para os investimentos financeiros.

No entanto, o que essas Agências internacionais consideram como “educação moderna” e “de qualidade”, vamos verificar que não passa de uma educação esvaziada de conhecimento científico, crítico e de caráter emancipador e, de absoluta precarização do trabalho do professor, que conforme mencionado pelos tais Organismos Internacionais, deve se ajustar às demandas do mercado financeiro.

O referencial teórico-metodológico utilizado é o do materialismo histórico e dialético que é por si, um método de interpretação da realidade, a partir de uma perspectiva dialética de compreensão dos fenômenos sociais, levando sempre em conta o sistema capitalista e suas conexões com o mundo do trabalho e dos homens, visando não apenas descrever a realidade, mas de igual modo, buscando a sua transformação.

No que se refere a este trabalho especificamente, pretendemos a partir da utilização do método em questão apontar o que entendemos por precarização do trabalho do professor, uma vez que, baseado na perspectiva do materialismo histórico e dialético, se faz precarizado todo trabalho de não equivalência entre salário recebido e trabalho realizado; de intensificação das horas de trabalho; de metas de produtividade; de indisciplina e falta de interesse advinda dos alunos; de competição entre os pares; de perda da autonomia na elaboração das atividades; de precariedade das condições físicas e materiais no trabalho; além de exigências absurdas para manterem-se na carreira; dentre outras muitas determinações que podem se desdobrar como consequência no adoecimento da categoria.

Entendemos por Organismos Internacionais, instituições multilaterais, criadas pelas principais nações do mundo, com objetivos variados, mas sempre relacionados a temas como: política, economia, saúde, segurança, etc. No entanto, quando nos referimos a eles, estamos nos reportando a alguns muito específicos, a saber: Banco Mundial (BM), OCDE, OMC, FMI, UNESCO, UNICEF, ou seja, são Organismos que de alguma maneira se relacionam com o Governo Brasileiro e possuem peso, nas decisões que são tomadas pelo Governo Federal quando o assunto é educação pública brasileira.

2. Metodologia

O presente artigo é um estudo descritivo onde foi utilizado a metodologia de revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Segundo Thomas et al. (2007) para uma revisão bibliográfica, o principal objetivo é de agrupar ideias provenientes de diversas fontes, tencionando à construção de uma nova ideia e/ou teoria, ou nova forma de configuração de um assunto já versado. A pesquisa descritiva é classificada como a que “[...] tem por premissa buscar a resolução de problemas, melhorando as práticas por meio da observação, análise e descrições objetivas, através de entrevistas com peritos para a padronização de técnicas e validação de conteúdo” (*Ibidem*, 2007).

A metodologia qualitativa é aquela que demanda a interpretação por parte do pesquisador, considerando suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. (Pereira, et al. 2018). Tal metodologia qualitativa, conforme nos aponta Neves (1996)

Não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente não emprega instrumental estatístico para análise dos dados, seu foco de interesse é amplo [...] Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (Neves, 1996, p.1).

Partindo do indicativo acima, é possível compreender que na metodologia qualitativa o pesquisador procura entender os fenômenos analisados, situando a sua interpretação a respeito de tais fenômenos, apoiado na ferramenta bibliográfica acerca do assunto (Duarte & Barros, 2006). Nesse sentido, foram usados como fontes artigos científicos e livros que dialogam as ideias envolvidas neste estudo, tendo as palavras-chave como a principal investigação indicadas neste estudo. O levantamento da bibliografia foi realizada nos bancos de dados utilizados pelos acadêmicos como Scielo, Periódicos da Capes e Google Acadêmico, do mesmo modo como nos livros físicos e eletrônico dos autores.

3. Desenvolvimento

Em um primeiro momento, iremos analisar a relação entre professor-trabalho, baseado em uma perspectiva crítica que considera o trabalho docente no tempo presente, como um trabalho precarizado e desprovido de sentido para os que nele atuam. Em um segundo momento, iremos associar tal conjuntura com as relações que são estabelecidas entre esse contexto e os Organismos Internacionais.

Diante do exposto, consideramos importante refletir a respeito do sentido ontológico do trabalho para o homem, para então entendê-lo como categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social. É necessário evidenciar que a categoria trabalho pode ser considerada a atividade transformadora do homem sobre a natureza, incorporando-a a prática social, ao mesmo tempo em que

Ocorre o processo de objetivação, ou seja, o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (Duarte, 2008, p.24).

Partindo dessa perspectiva, podemos começar a entender o trabalho como o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, produzem e reproduzem a sua existência. O trabalho é, portanto, o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Assim, os homens, se diferenciam dos animais, ao trabalharem, enquanto um agir de forma intencionalizada e consciente (Saviani, 1986).

Dessa forma, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material e, ao mesmo tempo, produzem culturas, ideias, crenças, valores, enfim, conhecimento acerca da realidade. É nesse sentido que o homem se apresenta no contexto da sua produção enquanto ser humano, ser social tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos (França; França, 2008, p.3-4).

Diante do destaque acima, fica clara a compreensão de que o ser humano, a fim de satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana e isso significa a transformação tanto da natureza como do próprio ser humano. (Duarte, 2008, p.24).

Isso transparece na fala de Duarte (2008), ao afirmar

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (Duarte, 2008, p.25).

Com isso, Duarte (2008) estava querendo dizer que o ser humano não cria a realidade humana sem antes se apropriar da realidade natural. Isso significa afirmar que o ser humano humaniza-se ao mesmo passo em que objetiva para si a própria natureza e os elementos dela constituintes. (Duarte, 2008, p.27).

Isso nos leva a pensar que o trabalho permite ao homem objetivar-se a partir da apropriação das objetivações existentes. É dessa maneira que todo sujeito social realiza seu processo de inserção na história (Duarte, 2008, p.30). Partindo disso, torna-se possível compreender que o indivíduo necessita da apropriação dos resultados da história para fazer desses resultados “os órgãos de sua individualidade” (Marx, 1978, p.177).

Com esse destaque, torna-se claro a importância do trabalho, na medida em que ele é fundamental no processo de formação humana, seja ela social ou pessoal. Vê-se, portanto que o princípio que orienta e que fundamenta a existência humana é o trabalho.

Nesse sentido, cabe apontar que o trabalho ganha o caráter de “trabalho educativo”, na medida em que contribui para o processo de humanização do gênero humano a medida em que cada sujeito se apropria de sua humanização por meio do acesso às produções históricas e culturais já produzidas, isto é, quando se apropria dos elementos culturais fundamentais à sua formação como ser humano, indispensáveis para a sua humanização (Duarte, 2008, p.34-35).

Cabe compreender, portanto, que o conceito de “trabalho educativo” aqui destacado, se expressa na ampliação do processo de humanizar os sujeitos envolvidos, portanto, desse modo, a relação que o homem estabelece com o trabalho ganham uma potência humanizadora (Penna, 2013, p. 5).

Logo, deve ficar claro para nós que o trabalho para ser educativo, deve apontar na direção da superação do sistema capitalista. Por essa razão, autores como Tumolo (2005), consideram que

O trabalho só poderia ser concebido como princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade (...) que, (...), teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social (Tumolo, 2005, p.22).

Considera-se, portanto, que o trabalho educativo é fundamental no processo de humanização e emancipação humana, se expressando em diferentes âmbitos da vida humana. No que se refere ao âmbito da educação, Duarte (2008), aponta que

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir humanidade no indivíduo (Duarte, 2008, p.37).

Percebe-se, portanto, que o mesmo, em nada se assemelha a engajamentos de teorias neoliberais, pré-capitalistas, que visam promover uma educação voltada para os interesses do capital, e é sob esse contexto, que cabe trazer para a discussão as pedagogias do “aprender a aprender”.

A respeito das pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2008), deixa claro que tais pedagogias são aquelas que visam o aprender fazendo, geralmente desvinculadas de um senso crítico e emancipador. Nas palavras dele, isso se torna ainda mais claro, ao destacar

As pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (Duarte, 2008, p.8).

A fim de ficar ainda mais evidente, destacamos como exemplo, algumas dessas pedagogias, a saber: o construtivismo; as pedagogias das competências; os estudos na linha do professor reflexivo; a pedagogia dos projetos; dentre algumas outras. É importante a compreensão de que tais pedagogias pós-modernas visam secundarizar os conhecimentos científicos, historicamente produzidos pela humanidade, em detrimento de uma perspectiva espontaneísta de conceber a educação, haja vista que tais teorias primam pelo pragmatismo, pelo ecletismo e pelo relativismo. (Penna, 2013, p.4). É nesse sentido, que Penna (2013) afirma que é fundamental ao professor superar os limites propostos pelas teorias pedagógicas “novidadeiras”, isto é, as teorias pós-modernas. (Penna, 2013, p.7).

Ainda sobre elas, Martins (2007) se faz bem claro ao apontar que elas apresentam

(...) discursos bastante sedutores sobre a valorização da pessoa e sua subjetividade, sobre as histórias de vida de professores, sobre a importância dos conhecimentos adquiridos experientialmente, sobre a criatividade da atividade docente, sobre a valorização da prática de pessoas, sobre a articulação entre aprendizagem e cotidiano etc, representam, outrossim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional (Martins, 2007, p. 26-27).

Ainda a fim de buscar entender suas perspectivas ideológicas para a educação, Martins (2007) complementa que essas pedagogias visam à valorização de uma formação empírica, argumentando que

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois, já não precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação (Martins, 2007, p. 27).

Nesse sentido, cabe relacionar o pensamento de Martins (2007) ao que vem sendo destacado por Cavazotti (2010) ao deixar claro que a educação pós-moderna, visa romper com o caráter científico da educação, roubando dos alunos da classe trabalhadora o direito do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma vez que para essa classe social, a escola é o único acesso ao conhecimento científico. (Cavazotti, 2010, p. 78- 79).

Além disso, ela afirma ainda que as teorias pós- modernas visam à relativização do ensino científico, desse modo, a busca por levar os alunos a uma compreensão a respeito da imediaticidade da realidade se sobrepõe a própria apropriação da ciência. (Cavazotti, 2010, p.77). Desse modo, para as teorias Pós-Modernas, não é necessário a leitura de clássicos, nem se apropriar de todo o cabedal de conhecimento advindo deles, basta que os professores dinamizem suas aulas, com projetos e atividades interativas para atender as demandas que partem dos interesses dos alunos, ainda que tais atividades não venham acompanhadas de um saber crítico e emancipador, assim como fundamenta Cavazotti (2010).

Cabe apontarmos, que essas pedagogias pós-modernas citadas aqui, estão associadas intrinsecamente aos interesses ideológicos dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, UNESCO, OCDE, dentre outros. Iremos a partir de agora apresentar as relações entre os interesses de tais Organismos com a educação brasileira e os espaços que as pedagogias pós- modernas assumem nesse processo.

Para entendermos melhor como se dá essa dinamicidade, devemos considerar que o Brasil, em vias de desenvolvimento, recebe uma série de investimentos dos Organismos Internacionais, para implementar sua política de aumento da produtividade e crescimento econômico.

No entanto, para que os Organismos Internacionais passem a investir no Brasil, o mesmo precisa se adequar aos parâmetros ideológicos e políticos dessas Agências

internacionais, e isso está estreitamente relacionado com a forma na qual o Brasil gere a sua educação.

É por essa razão, que o nosso país, tende a seguir as determinações prescritas pelos Organismos Internacionais, que vez ou outra, lança algum documento em caráter de manual, delineando os movimentos que o Brasil deve seguir para se tornar, na concepção neoliberal, mais “moderno”, e desse modo, mais suscetível aos investimentos do capital internacional.

Isso fica muito claro, quando citamos, por exemplo, o documento “Um ajuste Justo” produzido pelo Banco Mundial que se configura como uma série de orientações para o Governo brasileiro, em termos econômicos e educacionais, considerando que o país vem seguindo tais recomendações à risca.

Compreendemos portanto, que há uma predominância de ideologias neoliberais no Brasil, advindas dessas Agências internacionais supracitadas, que valorizam a lógica da meritocracia; da flexibilidade da educação para atender os interesses do mercado; do senso de responsabilidade individual pela qualidade da educação; dentre outras concepções epistemológicas, que se por um lado, agradam aos Organismos Internacionais, por outro, representam uma realidade de sucateamento da educação brasileira e precarização do trabalho do professor, significando dizer com isso que a autonomia e o caráter emancipador do trabalho docente ficam comprometido pela imposição de concepções subordinadas aos interesses do capital nacional e internacional.

Diante de tal cenário, o Governo brasileiro, cada vez mais tem assumido um compromisso de importar para o sistema público, sobretudo, na educação básica, as concepções pós-modernas de educação, bem a lógica do “aprender a aprender”, dando um direcionamento para a educação do país, que se condiciona às necessidades do mercado financeiro e aos interesses do Capital internacional. É nesse sentido, que podemos dizer que “a escola passa a ser analisada com critérios do mercado e a escola é comparada a uma empresa.” (Torres, 1996, p. 140).

Diante dessa perspectiva, Kuenzer (2005) afirma que tais tendências pedagógicas pós-modernas, entranhadas na educação brasileira, possuem o objetivo claro de fazer com que prevaleçam nos ambientes escolares, as ideias hegemônicas da classe dominante. (Kuenzer, 2005).

Em conformidade com Kuenzer (2005), Mello (2000) também destaca que as pedagogias pós-modernas supracitadas, vêm para atender as demandas do mundo moderno e para dar contornos a uma nova formação dos professores, que por sua vez, deverá assumir uma “postura reflexiva”, devendo ser o professor um “facilitador da aprendizagem do aluno”, um

“gerenciador de informações”, tendo que assumir uma “permanente avaliação e ressignificação de sua prática pedagógica”. (Mello, 2000, p. 17).

Isso se objetiva, com o lançamento de documentos oficiais, que visam fortalecer as pedagogias do “aprender a aprender”, a citar o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (PMCTE), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado oficialmente pelo Ministro da Educação em abril de 2007, no contexto do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, considerando ser um conjunto de medidas oficiais, que visavam delinear a política educacional, promulgada pelo MEC, com uma suposta modernização da educação brasileira, mas que se tratava de fato de uma abertura ainda maior para as articulações entre a política educacional e os interesses empresariais para a educação.

Logo, é possível afirmar que o “Plano de Metas”, nada mais é do que os planos de metas das empresas privadas para a educação do país, a citar a Fundação Victor Civita, a Fundação Lemann, dentre outras, sem deixar de considerar que esse “Plano de Metas”, atende não só aos interesses das empresas nacionais, como também, e principalmente, a conveniência dos Organismos Internacionais para a educação nacional, que por sua vez, possuem um grande interesse na tal “melhoria da educação”, considerando que melhoria para eles é uma educação-mercadoria, altamente vendável, que gere lucros, privatizada e professores terceirizados, quase que sem direitos trabalhistas nenhum.

Segundo Martins (2008), o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, atua segundo uma perspectiva neoliberal para a educação, representando a expressão mais acabada da privatização da educação pública na atual conjuntura, agradando aos setores da classe empresarial.

Cabe apontar ainda que outros documentos oficiais também visam pensar a educação brasileira, tornando-a mais “moderna” e suscetível aos investimentos financeiros internacionais, a citar o documento “Um ajuste justo- Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, produzido pelo Grupo Banco Mundial (BM) em 2017, no qual, fica muito claro a subordinação da educação brasileira às recomendações do Banco Mundial.

Nesse momento, é importante pensarmos que quando a educação de um país, se submete às prescrições advindas de um conglomerado de Agências Internacionais, protagonizadas por grandes empresários e banqueiros, há de se convir, que as possibilidades de termos uma educação emancipadora e voltada para a libertação da classe trabalhadora perde espaço para um ideal de educação mercantil, que visa o lucro e a produtividade.

É nesse sentido, que nossa educação vem se aproximando de concepções pós-modernas, em que os alunos são compreendidos como autônomos no seu processo de

aprendizagem, que necessitam o tempo inteiro se adequar às necessidades do mercado, para não ficarem de fora dele, em detrimento de uma educação que deveria estar voltada para a produção de um pensamento crítico, emancipador e que coloca os sujeitos envolvidos como protagonistas do processo de transformação social.

Tal conjuntura apresentada aqui nos leva a pensar em como essas medidas políticas significam a negação de acesso ao conhecimento crítico sistematizado pela humanidade e que deveria estar à disposição de todos os alunos, inclusive os pertencentes a classe trabalhadora, que estão ocupados demais tentando se ajustar às demandas do mercado, buscando ser flexível, polivalente, criativo, empreendedor e tudo o mais que o mercado exigir dele.

No que se refere à formação dos professores, deve ficar claro que os Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial, têm delimitado um modelo de formação para os professores, também voltado para atender as demandas do mercado. É por isso, que segundo esses Organismos, um professor “moderno” é um professor produtivo, resiliente e inteiramente adaptável às mudanças do mundo do trabalho etc.

De acordo com o documento “Um ajuste Justo” (2017), as medidas sugeridas por eles (de valorização da educação privada; de incentivo à privatização, de modo geral; de otimização das salas de aulas, resultando em superlotação das turmas; de valorização da educação à distância; de enaltecimento da reforma do trabalho, com perdas nos direitos trabalhistas; de valorização da reforma da previdência; dentre outros pontos) resultaria em uma melhora na economia dos setores públicos a partir de uma modernização das relações de trabalho do professor, além de uma modernização da própria educação.

No entanto, fica claro para nós, que o Banco Mundial, assim como outros Organismos que delimitam prerrogativas para a educação brasileira, estão mais preocupados com o lucro que poderão arrecadar a partir dos investimentos implementados do que qualquer outra coisa, e nesse sentido, compreendemos que não se faz educação pública de qualidade, quando os interesses estão voltados para a geração de riqueza e não formação de uma sociedade melhor, mais justa, emancipadora, crítica e plena em todas as suas necessidades.

Nesse sentido, ao nos referirmos ao trabalho do professor, dentro dessa lógica neoliberal, devemos compreender que está longe de ser um instrumento de emancipação de seus alunos, a partir da transmissão de conhecimentos críticos e revolucionários, mas um mero reprodutor de informações da ideologia burguesa. É por essa razão, que sua atuação, segundo as exigências do capitalismo, será a de preparar a classe trabalhadora, para melhor atuar na produção, com disciplinamentos que começam nos “anos iniciais da vida para suportar o uso do seu corpo e sua mente para outrem, praticar a obediência e desenvolver um repertório

comportamental compatível com as necessidades do mundo do trabalho.” (Rosa, 1998. *Apud* Costa, 2009, p.69).

Isso explica o motivo da necessidade de alienação dessa classe, que ocorre ao passo em que tais profissionais são formados/formatados segundo uma lógica de dominação que visa converter a atuação do professor, de transmissor de conhecimentos críticos e emancipadores a um mero mantenedor dos ideais capitalistas, de competitividade, meritocracia, etc.

Portanto, o fenômeno da alienação se verifica, na medida em que o docente se torna um mero repetidor dos conteúdos do livro didático, quando não avalia criticamente as diretrizes curriculares e as executa de forma automática.

Essa alienação corrobora em uma relação antagônica, entre professor e aluno, onde os professores deixam de reconhecer seus discentes como “matérias primas” de seu trabalho, e os alunos, deixam de reconhecer os professores como mediadores na sua relação com o conhecimento, passando a identificá-los como uma figura que remete a imposição de uma ordem em sala de aula, que vai à contramão da autonomia que os alunos esperam viver em sua experiência escolar. Dá-se então, uma relação distorcida entre aluno e professor, produtora até mesmo de violências. Relação essa, altamente interessante para a burguesia dominante, que continua mantendo suas relações de controle e dominação de forma acentuada (Costa, 2009, p.72).

Explicando melhor essa relação entre professor e aluno, é necessário se pôr a compreender que quanto mais alienada for à atuação do professor, mais impositivo ele será, logo, mais repressora se caracterizará a sua relação com seus alunos. Esse é um ponto importante para pensarmos que ainda nos dias atuais, é altamente valorizada a postura dos professores tradicionais, que atuam a partir de uma postura de repressão aos alunos.

No entanto, esse ambiente de repressão instalado no ambiente escolar não é vivenciado pelos alunos como algo saudável. Logo, por um lado, temos alunos que tentam em todo tempo experimentar sua autonomia nos espaços escolares, ainda que seja colidindo com os controles impostos, e por outro, temos professores, que passam a ver os alunos como os responsáveis pela falta de respeito e desprestígio de sua categoria profissional, expressas nas inúmeras manifestações de falta de respeito e até mesmo de violência, por parte de alguns alunos.

Essa cisão na relação entre professor e aluno, é expressão da alienação de professor e dos alunos, os quais não se reconhecem como classe, pois, não se percebem com os mesmo interesses de classe. Por não se reconhecerem enquanto tais se colocam em posição de disputa, de ataque e defesa, de posição antagônica, explicando desse modo os inúmeros casos de afastamento do trabalho, por violência dos alunos.

Compreendemos portanto que a alienação docente se verifica na perda do controle sobre o próprio processo de produção do seu trabalho. A ideia é fazer com que os trabalhadores percam paulatinamente os saberes e o controle sobre o processo de produção, “tornando-se meros portadores da mercadoria força de trabalho, destituídos do conforto, da beleza e da dignidade que seu trabalho proporciona” (*Ibid*, 2009, p.73).

Desse modo, quanto mais coisificado o trabalhador se torna no seu processo de trabalho alienado, mais reduzido a um “objeto descartável” ele passa a se tornar para o mercado. É importante destacar ainda que o docente é destituído dos conhecimentos sobre o seu processo de trabalho, ainda durante a sua formação. E não só sobre o processo de trabalho, mas também dos próprios conteúdos críticos do seu trabalho.

Com isso, o professor se vê imerso em uma grande contradição, pois se por um lado, ele possui uma formação esvaziada do conteúdo do seu trabalho desde a sua formação inicial, bem como dos conhecimentos pedagógicos, que lhe possibilita dirigir a relação de ensino-aprendizagem, por outro lado, é produzida intencionalmente uma grande expectativa de que ele dê conta de um processo de transformação radical da sociedade, por meio da educação. (Costa, 2009).

O que se tem percebido, portanto, tanto na formação inicial do professor, quanto na continuada, é uma predominância do pragmatismo em detrimento dos estudos teóricos da relação entre ensino e a aprendizagem, que possibilite ao profissional docente, à apropriação da posse do produto do seu trabalho, (*Ibid*, 2009, p. 74-75), justificando desse modo à alienação na sua relação laboral.

Conforme destacado por Costa (2009), o professor tornou-se um profissional multifuncional, que ao mesmo passo em que é responsável por garantir a aprendizagem de seus alunos, acaba simultaneamente tendo que realizar em seu trabalho diversas outras atribuições (“competências”) como: animador cultural, assistente social, administrador de conflitos, presta atendimento aos familiares, realiza atividades extra curriculares etc. A aprendizagem dos alunos, por sua vez, caracteriza-se, nesse contexto, por ser individualizada, *à la carte*, isto é, cada aluno apresenta um percurso escolar diferenciado e individualizado, cabendo ao professor dar conta também dessa incumbência, não esquecendo também da superlotação das turmas.

É possível perceber, portanto, frente a tudo o que foi apresentado até aqui, é que a atuação do professor também tende a ser condicionado, assim como a própria educação brasileira, de modo geral, aos “ajustes lucrativos” que são feitos pelos Organismos Internacionais. Desse modo, como pondera Saviani (2008) não se pode “acreditar que estão

dadas nessa sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa” (*Ibid*, 2008, p.69). Pois de acordo com ele, isso seria assumir uma atitude idealista.

Para não cair em tal idealismo, Saviani (2008) nos faz entender que há uma dependência recíproca entre a educação e a política, no entanto, “o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela” (*Ibid*, 2008, p.69). Por essa razão, todas as determinações políticas à educação são importantes de serem consideradas e avaliadas, conforme buscamos fazer ao longo deste trabalho.

4. Conclusões e sugestões

Em suma, diante de tudo o que foi apontado neste trabalho, não podemos fechar os olhos para a atuação dos Organismos Internacionais na educação brasileira, com a propagação de suas ideologias pós-modernas, provocando um esvaziamento da qualidade da educação para os alunos, em termos de educação emancipadora, bem como um processo de precarização do trabalho do professor, que, conforme apontamos ao longo do trabalho, vem sendo progressivamente aviltado, em função de condições precárias na qual é submetido, com a insígnia de trabalhador “moderno” e ajustado às necessidades do mercado.

Todo esse processo desencadeia em um sucateamento da educação pública, que se vê sempre que necessário, subordinada às recomendações das Agências Internacionais que, enxergam na educação, uma ótima fonte de lucros, secundarizando o saber em detrimento dos interesses do mercado.

Isso nos remete a Marx ao apontar que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes”. (Marx & Engels, 1999 p.7), entre exploradores e explorados, dominantes e dominados, com reverberações profundas na esfera do trabalho.

Portanto, superar esse quadro de precarização do trabalho do professor e a própria condição de perda da qualidade da educação pública, de modo geral, só é possível a partir da superação do próprio capitalismo, haja vista que essa superação é absolutamente necessária para que a emancipação humana se torne uma realidade, tendo a consciência de que ao libertar-se de suas “correntes” de exploração, a classe trabalhadora emancipa, “ao mesmo tempo e para sempre, a sociedade inteira da exploração, da opressão e da luta de classes”. (Marx & Engels. Prefácio a la edición alemana de 1883. Manifiesto del Partido Comunista. Obras escogidas. 1883, p. 102-103).

De modo geral, consideramos que essa discussão não tem a intenção de ser encerrada neste trabalho, desse modo, pretendemos expandi-la para trabalhos futuros e apresentá-la em

congressos e seminários, ao redor do país, de modo que essa questão ganhe um destaque maior, haja vista a relevância que essa discussão traz, na medida em que nos ajuda a entender melhor os impactos da atuação dos Organismos Internacionais na educação brasileira e consequentemente no trabalho do professor.

Referências

Banco Mundial. (2017). *“Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”*. Brasil - Revisão das Despesas Públicas Volume I: Síntese V.1, Síntese, em:<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 11 de mai. de 2020.

Cavazotti, M. A. (2010). *Educação e Conhecimento Científico: inflexões pós-modernas*. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados.

Costa, A. C., Fernandes Neto, E., & Souza, G. A. (2009). *Proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. 1. ed. São Paulo: José Luiz e Rosa Sundermann.

Duarte, J., Barros, A. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa*. 2. Ed – São Paulo: Atlas.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados.

França, P. I. S., & França, R. L. (2008). *A dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do emprego no ensino superior*. In: Carlos Alberto Lucena. (Org.). Trabalho, Precarização e Formação Humana. 1ed.Campinas: Alínea Editora, (1): 143-164.

Kuenzer, A. Z. (2005). *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Dermeval Saviani; José Luiz Sanfelice; José Claudinei Lombardi. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação.3ª ed. Campinas: Autores Associados, 77-96.

Martins, A. S. (2008). *"Todos pela Educação": O projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI*. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, (1), 1-16.

Martins, L. M. (2007) *A formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados.

Marx, K. (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo, Nova Cultural.

Marx, K., & Engels, F. (1883). *Prefacio a la edición alemana de 1883. Manifiesto del Partido Comunista*. Obras escogidas. 102-103.

Marx, K., & Engels, F. (1999). *Manifiesto do Partido Comunista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mello, G. N., et al. (2000). *Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica para a Educação Básica Brasileira*. Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/propedauton.pdf> Acesso em: 20 mai. 2020.

Neves, J. L.(1996). Pesquisa qualitativa - Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração. São Paulo: v.1.

Penna, A. M., Pereira, J. A., Gonçalves, L. M. O., Silva, M. R., & Silva, R. S. F. (2013). *As pedagogias contemporâneas pós-modernas e suas implicações na formação do professor: uma análise fundamentada pela pedagogia histórico-crítica*. In: XI Jornada do HistedBr, 2013, Cascavel. Anais do XI Jornada do HistedBr.

Pereira, A. S., et al (2018). Metodologia da pesquisa científica. [E-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1 Acesso em: 01 jul. 2020.

Saviani, D. (2008). *Escola e democracia. Edição comemorativa*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (1986). *O nó do ensino de Segundo grau. (Entrevista)*. Bimestre. São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2007). *Métodos de pesquisa*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed.

Torres. R. M. (1996). *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: Tommasi, L. de; Warde, M. J; Haddad, S. (orgs.) O Banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

Tumolo, P. S., (2005). *O trabalho como princípio educativo e o trabalho na forma social do capital*. In: Congresso Internacional Educação e Trabalho, 2005, Aveiro. Congresso Internacional Educação e Trabalho - Representações sociais, competências e trajetórias profissionais, Universidade de Aveiro, Portugal.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Thalles Azevedo Ladeira – 40%

Thacio Azevedo Ladeira – 30%

Matheus Lopes Ferreira – 30%