

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: reflexos da internacionalização, precarização e desvalorização docente

Flaviana Lourenço dos Reis

Resumo: As políticas públicas educacionais, que por sua natureza estruturam o trabalho docente de escolas públicas, geram excesso de demandas, descontentamento dos professores e alteração em sua qualidade de vida. Esse aspecto indica a necessidade de aprofundamento em estudos conceituais e práticos da função da escola pública e das políticas públicas que as regulamentam. O presente artigo aborda políticas públicas educacionais a partir de uma análise de seu processo histórico cujo movimento permite compreender que as mesmas são construídas a partir de ideologias, paradigmas e principalmente por influências das políticas neoliberais. Tem como ponto de partida os artigos de Araújo e Almeida (2010), Saviani (2020), Frei (2000), Ball (2001), Consaltér e Fávero (2019), Libâneo (2016) e Frigotto (2011) além de outros que contribuem para esta reflexão. A literatura em questão evidencia que a forma como estas políticas tem sido pensadas e executadas gera descontentamento, precarização do trabalho docente, resistências e desistências.

Palavras-chave: Educação. Efeitos. Descontentamento. Escola pública.

Abstract: Educational public policies, which by their nature structure teaching work in public schools, generate excessive demands, teachers' dissatisfaction and changes in their quality of life. This aspect indicates the need for deeper conceptual and practical studies of the role of public schools and the public policies that regulate them. This article approaches educational public policies from an analysis of their historical process whose movement allows understanding that they are built from ideologies, paradigms and mainly by influences of neoliberal policies. Its starting point is the articles by Araújo and Almeida (2010), Saviani (2020), Frei (2000), Ball (2001), Consaltér and Fávero (2019), Libâneo (2016) and Frigotto (2011) in addition to others that contribute to this reflection. The literature in question shows that the way these policies have been designed and implemented generates discontent, precariousness of teaching work, resistance and dropouts.

Keywords: Education. Effects. Discontent. Public school.

REIS. F. L. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: reflexos da internacionalização, precarização e desvalorização docente.** Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur., Luziânia, v. 3, n.2, p. 23-36, 2022.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais brasileiras sofreram influência de organismos internacionais e do processo de globalização. Tal dinâmica não é recente, mas se intensificou



a partir da década de 1990 quando começaram a ser delineadas com o governo Collor.

Além disso, o início dos anos 90 teve como marco a Conferência Mundial de educação, por meio do qual foi instituído o Ano internacional da Alfabetização. Também nesta década, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) coordenou em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de educação que reuniu o Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Ao final desta Conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MARTINS, 2009).

Oliveira (2004) ao tratar do assunto faz uma retomada histórica e compara a década de 1960 com a de 1990 em que na primeira houve uma tentativa de adequar a educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista. Já na segunda o ideário é atender a uma sociedade marcada pela globalização.

Enquanto as reformas educacionais da década de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, sob o argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos, as reformas dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social.

Neste cenário, houve regulação das políticas educacionais como: centralidade da administração escolar fazendo com que a escola se tornasse núcleo de planejamento e de gestão, criação do FUNDEF, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), além da avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolar que insistem na participação da comunidade.

Desde então a educação tem passado por transformações importantes nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. Esta nova maneira de conduzir a educação de maneira “regulada” alterou a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais, fazendo com que ela seja sustentada nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Estas reformas alteraram de maneira lenta, gradual, porém impactante a prática docente, pois, para atender as demandas da educação o professor passou a desenvolver funções que não suas como: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”



(OLIVEIRA, 2004 p. 1132).

Este sentimento é ressaltado por Apple (1987) o qual demonstra que tal processo se dá de maneira crescente na medida em que ao professor são impostos procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas. A pressão sofrida pelos docentes para cumprir o que é estabelecido, muitas vezes gera desconforto por estarem na contramão do que eles idealizam quando elaboram seu trabalho para o ano letivo. Tal desconforto se reflete diretamente em seu trabalho.

O objetivo deste artigo é descrever as políticas públicas educacionais a partir de uma retomada histórica deste processo no Brasil a qual viabiliza a compreensão dos efeitos nefastos das políticas públicas de educação sobre o trabalho docente.

Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas estão vinculadas a um modelo de Estado e geralmente se tornam elementos de manutenção, associadas aos interesses do capital e do mercado e são constituídas por uma dimensão técnica administrativa que verifica a eficiência e o resultado prático para a sociedade. É ainda uma forma de intervenção social no qual o processo de decisão condicionam sendo ao mesmo tempo condicionados por interesses político-sociais (SAVIANI, 2020).

Consálter e Fávero (2019) afirmam que antes mesmo de se refletir sobre políticas públicas e seus reflexos sobre a educação, é importante definir o que é o termo. Para tanto, recorre a Azevedo (2003) o qual descreve que é tudo aquilo que o governo faz e deixa de fazer incluindo todos os impactos de suas ações e também de suas omissões.

Oliveira (2007) também citado por Consalter e Fávero (2019) descreve que a educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Por esta razão, é importante citar que elas são um campo mais particularizado, pois se aplica as questões escolares.

De modo específico no Brasil a construção destas políticas está associada à própria história da educação, desde o período colonial quando o ensino era jesuítico, influenciado por princípios e valores do catolicismo e assim permaneceu por muitos anos, até a expulsão dos padres jesuítas em 1759. A literatura aponta que houve um lapso de 13 anos desde a extinção da Companhia de Jesus até as primeiras providências para substituir os educadores, pois, tal processo provocou um desmantelamento na estrutura administrativa de ensino. Foi criado um regime de aulas régias, sistema autônomo de aulas com disciplinas isoladas. Esse sistema não estava amparado por um currículo, sem contar que os



professores eram leigos e mal remunerados e não contavam com uma devida preparação para assumir a função (PILETTI, 1991).

A década de 1930 trouxe um marco histórico com a criação do Ministério da Educação e Cultura por Getúlio Vargas. Ainda naquele ano foi criado o Conselho Nacional de Educação o qual trazia a proposta de elaboração de um plano nacional de educação cujo objetivo era propor o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, além de reduzir os níveis de desemprego, pobreza e desigualdade.

Dois anos depois, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por um grupo de 26 educadores e intelectuais os quais propunham uma mudança no sistema educacional do país a partir de novos princípios e bases que fundamentaram o primeiro Plano Nacional de Educação.

Atualmente são várias políticas educacionais e todas elas estão fundamentadas no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 a qual prevê "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Também a partir da Constituição de 1988, nasceu a Lei de Diretrizes e Bases LDB n.9394/96 os Planos Nacionais de Educação n. 2001-2011 / 2014-2024 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB) (LIRA, 2016).

Com fundamentação na Constituição de 1988, essas políticas públicas ajudaram a democratizar o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola. Todavia acompanha-se as dificuldades de implementação de tais políticas em todas as regiões do Brasil. Algumas com mais avanços, outras com maiores problemas.

Este breve histórico das políticas educacionais evidencia que a construção de uma política passa necessariamente pelo viés do contexto social e econômico vigente. Assim, todo esse movimento foi se modificando com a inserção cada vez mais intensa do processo de globalização e do fortalecimento do capitalismo que por sua vez é alimentado pelas políticas neoliberais.

A internacionalização das Políticas Públicas

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário,



comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento (BALL, 2001).

Tais políticas chegam ao país de uma maneira oculta em que somente se tem ciência de seus efeitos quando são analisadas de modo mais específico. Estão contidas em planos internacionais como da UNESCO e PNUD.

Pode-se entender esse movimento nas reflexões propostas por diversos autores que defendem esse viés e neste caso ressalta-se as contribuições de Frigotto(2010) o qual se apoia em outros autores para explicar que este processo ocorre a partir de vários fatores como por exemplo, o reformismo. Para o autor existe uma fragmentação e abandono por parte de grande parcela dos setores críticos organizados da área que disputam a direção das políticas educacionais, viabilizando a dupla deformação política marcada pelo encastelamento no plano de uma pureza teórica abstrata e moralista para a qual tudo é reformismo, que tem conduzido a uma posição imobilista.

Ou seja, há um propósito nestas políticas de passar uma ideia de que tudo acontece em nome de reformas que vão melhorar a educação ou qualquer outro setor cuja concepção gera por natureza o conformismo e a incapacidade de resistência “[...] o comissário centrado em suas fatias de poder, exerce uma atitude pragmática, utilitarista e oportunista, capaz de subordinar os interesses da sociedade aos seus [...]” (FRIGOTTO, 2010 p. 8).

Florestan Fernandes citado por Frigotto (2010) amplia a discussão ao dizer que o desfecho de todo esse processo o qual ele nomeia de plano estrutural reitera as reformas que modificam os aspectos do contexto educacional sem alterar a herança histórica que dá a educação um caráter secundário como direito universal e com igual qualidade. Assim a educação é apresentada não somente como caráter secundário mas, também sem utilidade para o projeto modernizador de capitalismo dependente viabilizado pelas políticas educacionais.

A título de ilustração Frigotto (2010) menciona que desde a década de 1990 os impactos ocorrem da educação básica a pós-graduação no qual as concepções e práticas educacionais vigentes à época passaram a definir de maneira dominante a primeira década do século XXI, reafirmando as parcerias do público e privado, contribuindo para o aumento da dualidade estrutural da educação inserindo-a de maneira ampla nas instituições educativas públicas, se refletindo no conteúdo e nos métodos de produção ou socialização.

Nesse sentido Frigotto (2010, p. 242) descreve que

A não mudança estrutural pode ser nitidamente percebida pela leitura de balanços-síntese feitos pelos intelectuais representantes do pensamento crítico, os quais



evidenciam que, tomados os últimos oitenta anos, a prioridade da educação se sustenta apenas no discurso retórico.

Nesta direção pode-se mencionar os demais mecanismos de dominação que são postos ao sistema educacional como as avaliações externas: SAEB, PISA, Provinha Brasil entre outros cujo objetivo parece ser apenas produzir resultados.

Os impactos desta internacionalização são sentidos pelos professores na política dos “resultados”, ou seja, ao professor são impostas muitas demandas diárias que muitos deles têm a sensação de que estão desenvolvendo funções para além da docência. Esta forma mecânica de receber “ordens” precariza o trabalho docente, além de exigir do professor muito mais do que ele muitas vezes tem capacidade de cumprir. Políticas públicas em tempo de globalização precarizam o trabalho a cada dia e com muita intensidade na medida em que está ocorrendo uma mudança nas condições de trabalho do professor, aumento de demandas, enfraquecimento político para não lutar por seus direitos, sua inserção de maneira obrigatória num processo cada vez mais extenso pautado em preenchimento de planilhas, validação de aula entre outros.

Ball (2001) demonstra os motivos pelos quais a internacionalização das políticas públicas se reflete na prática dos grupos envolvidos “[...] essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação [...]” (BALL, 2001 p. 42).

Conforme se pode notar existe um propósito definido que é regular as ações desenvolvidas pelos trabalhadores sendo este o principal motivador das inúmeras demandas já mencionadas. Conforme Ball (2001) esses organismos ou agências criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire (EUA), têm como propósito regulamentar, no contexto do direito internacional, sua primazia em assuntos mundiais de liderar o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial.

Araújo e Almeida (2010) explicitam que as atuais políticas públicas, frutos das interferências de organismos internacionais podem ser compreendidas a partir de dois enfoques. O primeiro é o liberal o qual se baseia numa interpretação advinda da burguesia em diferentes períodos da história do capitalismo que considera que o Estado é neutro e se



sobrepõe aos interesses das classes sociais, uma vez que seu objetivo é realizar o bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto.

O segundo enfoque é o marxista o qual se fundamenta na ideia de uma sociedade dividida em classes antagonistas cujos interesses se divergem e tal concepção inviabiliza a ideia de um Estado neutro, que se preocupa com o bem comum. O marxismo faz uma crítica ao liberalismo ao defender que o Estado não é neutro e representa os interesses de uma classe dominante que se sobrepõe ao conjunto da sociedade. Desse modo, o discurso de interesses universais é superficial.

Araújo e Almeida (2010) mencionam que dentre os autores que discorrem as políticas públicas educacionais neste viés estão Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), todos ele europeus e considerados fundadores do pensamento político.

Hobbes (1983), era inglês e dedicou seus estudos à teoria política. Para ele o Estado é soberano sendo ele a realização máxima de uma sociedade civilizada e racional. Hobbes defendeu que se não houvesse o jugo político do Estado os homens seriam livres e iguais conforme seus instintos. Ao receber um poder que se sobrepõe às individualidades o Estado garante segurança a todos, já que o egoísmo, a crueldade, a ambição que são inerentes aos indivíduos gerariam uma luta sem fim, levando-os à ruína. A fim de evitar este caos e viabilizar o bem comum, os homens fariam um contrato para evitar a sua destruição surgindo assim o poder absoluto do Estado.

John Locke foi um filósofo que precedeu ao iluminismo. Para ele, o governo surgia a partir do consentimento dos governados mediante autoridade constituída, sob a ideia de que o homem seria livre no seu estado natural. Em relação ao poder absoluto do Estado Locke se diferencia de Hobbes, pois, defendia que os homens, a partir de um contrato social, atribuíram poderes ao Estado, cujo papel é assegurar seus direitos naturais, além da sua propriedade.

Nesse sentido, Hobbes (1983) defendia que o contrato social é decorrente de um Estado Absoluto. Locke (1978) por sua vez acreditava que o Estado poderia ser feito e desfeito, a exemplo de qualquer contrato, caso não fosse respeitado pelo governo.

Jean-Jacques Rousseau foi o fundador da concepção democrática-burguesa. Para ele a sociedade civil também surgiria por meio de um contrato social. Ao contrário de Hobbes, Rousseau afirmava que os homens são bons por natureza, mas a socialização era a culpada por degenerá-los. O Contrato Social seria um acordo entre os homens para se criar uma



sociedade e somente daí é que surgiria o Estado. Desse modo, o Contrato é um pacto de associação, não de submissão e sua legitimação.

Rousseau defendia que os homens não podem renunciar aos princípios da liberdade e igualdade, pois ao povo pertence a soberania. Nesse entendimento não pode haver liberdade onde não reside a equidade.

A análise da forma de pensamento destes três autores conduz a compreensão de como as políticas públicas educacionais sofreram interferências de ideologias e determinações externas. Em complemento, é válido mencionar a teoria de Karl Marx (1818-1883) que faz uma crítica a concepção burguesa de Estado, pois segundo ele, ela é tida como um agente da sociedade como um todo.

Conforme Araújo e Almeida (2010, p. 102)

A teoria marxista rejeita a possibilidade da existência de um “interesse nacional”, pois, para Marx, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das ideias e dos valores são as condições materiais, ou seja, as relações sociais de produção.

Neste enfoque o Estado é visto como uma estrutura de poder que une, sintetiza e põe em movimento a força política da classe dominante. Marx acreditava que o Estado moderno é somente um comitê que administra assuntos comuns da burguesia e desse modo se torna um mecanismo de controle da classe explorada e oprimida.

Desse modo, todo esse movimento que para a classe dominante é normal e cada vez mais intenso, para a classe que resiste é cruel e opressor. Assim as condições as quais o professor tem sido exposto causa em muitos adoecimento e desistência, o que consequentemente se reflete em seu trabalho.

Reflexos das atuais Políticas Públicas Educacionais

Os efeitos das demandas e exigências impostas pelas políticas educacionais se refletem sobre a vida do professor, pois, tem ocorrido de maneira contínua a desvalorização e precarização deste profissional. Esta precarização se acentua ainda mais entre os grupos de docentes não concursados e que precisam ficar aguardando decisões burocráticas da Secretaria da Educação para saber se irá ou não trabalhar em determinado ano letivo.

Sennet (2000) acrescenta a questão das cargas (e sobrecargas) de trabalho e ritmos que são aparentemente são naturais, mas não são. Atualmente grande parte dos docentes se não ministram aulas em três turnos, pelo ao menos em dois é muito comum. É a “luta pela sobrevivência” no qual o docente chega no final de semana, mês ou semestre



extremamente cansado e o pior é que ao término de cada mês, “a conta não fecha” quando se relaciona salário com despesas.

A tudo isso acrescenta-se o cansaço, as exigências da Secretaria da Educação, o desinteresse dos estudantes, a expectativa dos pais de que a escola conseguirá resolver os gargalos deixados pela família na educação dos filhos e assim segue a dinâmica do professor contemporâneo.

Outro obstáculo enfrentado pelo docente são os efeitos da modernidade líquida. Aquele estudante que antes fixava os olhos no professor, se dedicava aos estudos, hoje tem um perfil totalmente contrário. Tudo para ele é fugaz e isso faz com que o professor se desgaste e fique horas ou dias ensinando a mesma matéria, mas sem sucesso de um feedback positivo de seus alunos.

Bauman (2007) afirma que a modernidade sólida tinha como objetivo desmontar a realidade herdada, contudo, isto era feito a partir de uma perspectiva de longa duração, em que havia um propósito de torná-la melhor do que outra e de novo se tornar sólida. Para o autor as maiores ameaças para a vida humana estavam muito mais evidentes do que atualmente. Isto é, os perigos eram mais palpáveis e reais. Hoje se percebe que tudo está constantemente desmontando e portanto, não existe nenhuma perspectiva de permanência neste universo temporário.

Vários estudos sociológicos e da ciência política descreveram o processo e o impacto da reorganização capitalista nos sistemas de ensino. Esta reorganização afetou sobremaneira a forma de ensinar. Tem-se a impressão de que o cumprimento do currículo acontece de maneira “orquestrada” para que assim os resultados quantitativos sejam alcançados. Há um discurso de qualidade na educação, contudo, as pressões sofridas pelos professores para gerar uma nota a todo custo, causa um desconforto, pois nesse caso não se prioriza o processo ensino aprendizagem e sim a nota.

O processo de mudanças tem acontecido em todo o mundo. Estudos nacionais e internacionais apontam para a necessidade de se refletir e também intervir nesta realidade que retira do professor não somente o direito de exercer suas competências, mas também de opinar e promover mudanças na sala de aula.

Estudo realizado por Mendonza e Berger (2008) demonstra que esse padrão não se resume apenas no ensino básico. Pelo contrário, ele atinge diretamente o ensino superior em todo o mundo à medida que o ambiente global tem impulsionado mudanças no financiamento e políticas governamentais, maior dependência de fundos privados e



corporativos e tomada de decisões administrativas. Uma das maiores preocupações é que essas mudanças políticas estão ocorrendo rapidamente com pouca atenção aos efeitos que elas produzem na cultura acadêmica, na relevância do trabalho acadêmico, na atratividade da profissão, no papel do corpo docente na geração e disseminação do conhecimento.

Beck (2002, p. 12) afirma que

A colonização capitalista de uma academia forçada a enfrentar os desafios da globalização tornando-se uma empresa comercial (universidade de negócios, universidade corporativa, universidade empreendedora, universidade empresarial, universidade gerenciada, universidade gerencial, universidade do mercado, fábrica de conhecimento, indústria do conhecimento, etc.) fez surgir a essa visão, a comercialização (mercantilização - conversão em mercadoria) do conhecimento, da pesquisa, do ensino e da educação e impôs uma nova lógica de governança acadêmica, uma redefinição de laços estratégicos no ensino e na pesquisa, uma desintegração da comunidade acadêmica tradicional, uma transformação dos papéis e relacionamentos profissionais (inserindo o professor-pesquisador na raça do poder cerebral e o corpo discente na massa de consumidores de bens cognitivos), uma abdicação do contrato universidade-sociedade em favor de um pacto com o diabo do mercado e uma fonte de tensão entre universidade, sociedade e mercado.

Toda esta dinâmica se reflete na formação do professor de modo que ainda na universidade, ele tem uma visão/noção de como estas mudanças afetaram o contexto do ensino básico. Nesse sentido, faz-se importante refletir de que modos as políticas públicas educacionais, marcadas pela lógica neoliberalista e globalizada que modificaram o cotidiano de seu trabalho.

A atual realidade mostra que os sistemas de ensino sob responsabilidade de seus representantes legais (governo e secretários) têm sido conduzido com um foco maior em resultados e a valorização profissional fica a desejar, fato este que desmotiva os professores de desenvolverem um trabalho de qualidade.

Arante e Alencar (2019) realizaram um estudo sobre a desvalorização dos profissionais da educação no Estado de Goiás e reforçam os reflexos do neoliberalismo nas políticas de formação e valorização destes profissionais. Neste artigo os autores criaram um subtítulo que reforça bem o que está sendo discutido "Neoliberalismo e educação: escolas transformadas em empresas para o mercado em Goiás".

Existe na visão dos autores, uma lógica a partir de um plano bem elaborado para transformar as escolas em empresas, mudando toda sua estrutura e características.

Freitas (2016) citado por Arante e Alencar (2019, p. 6) afirma que

O modelo empresarial se apresenta como encantador na medida em que ele permite responsabilizar pelo mérito e como consequência, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador sendo que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola poderia proporcionar qualidade. Contudo, a educação é totalmente diferente de um ambiente de mercado, já que este último é uma área competitiva em que ganhar e perder são resultados naturais



do lance dado, com exceção de que na educação somente deve haver ganhadores. Toda a montagem das orientações neoliberais para a educação muda as estratégias de maneira a inserir o mercado dentro de todo o processo educacional.

Evidentemente que essas interferências a princípio foram muito significativas, a partir de currículos escolares voltados para a preparação para o mercado de trabalho. Desse modo ao retirar a responsabilidade do Estado com a manutenção, as reduções no ensino público estão acontecendo sob a justificativa de que esse mesmo Estado que exige e administra é ineficiente e torna o ensino público também ineficiente sob o discurso de que “está tudo bem”.

Arante e Alencar (2019) ressaltam que para o modelo neoliberal os pais e os filhos são meros consumidores, enquanto que professores e administradores são produtores para o mercado, sendo que estes produtores trabalham para vender mais seus produtos, utilizando para tanto, distintos meios de propagandas na disputa¹ para conseguir melhor lucratividade e sobretudo, ficar no topo do mercado competitivo.

Efeitos sobre a prática docente: resistências e desistências

Os efeitos das políticas públicas educacionais sobre os docentes são cada dia mais observáveis. Nesse sentido, esses profissionais se posicionam de maneiras distintas: ou resistem ou desistem.

Essa resistência, enquanto trabalho produtivo, sustenta uma contradição, cria mudanças e reações sociais, políticas e educacionais que impõem a proletarização, desclassificação, desqualificação, profissionalismo e a intensificação do trabalho docente que são legitimados e materializados pela reestruturação dos currículos e do ensino.

Gomes (2000) acrescenta que como reflexo de todo esse processo muitos professores parecem se acomodar, além de concordar com o que é imposto e acabam reproduzindo os propósitos das políticas educacionais.

Fabiane Santana e César Fagiane (2020) reforçam as discussões já destacadas ao complementarem com a Lei nº 13.467/2017 que trata da Reforma Trabalhista. Existe na opinião dos autores novos mecanismos de controle e submissão no trabalho. Nesse sentido, os jovens são os mais atingidos por serem inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com algum nível de

¹Um exemplo a se citar são os investimentos em infraestrutura e recursos tecnológicos para as escolas do Estado de Goiás, que obrigatoriamente precisam ser “lembrados” nas redes sociais com a referência de quem doou como se fosse um grande feito e não uma obrigação de todo representante público independente da esfera pública.



proteção social e rendimentos tendencialmente inferiores.

Na educação a precarização é reforçada pelos autores com o trabalho na era da acumulação digital, cujo processo foi mencionado por Marx (2013) citado Fagiani e Previtali (2020) já no século XIX, especialmente nas fases da cooperação simples e manufatura. Nos anos 1980 foi reinventado com a descentralização da produção, concomitantemente à terceirização e subcontratação (MURRAY, 1983 in FAGIANI; PREVITALI, 2020). Atualmente, sob o controle das novas tecnologias digitais, alcança um novo patamar, mais eficiente quanto ao objetivo de sua adoção: destruir as formas organizativas de resistência do trabalho e assegurar o controle do trabalho para extração do mais-valor. Cita-se como exemplo, a redução dos professores efetivos pela ausência de concurso e o aumento de contratados que não resistem por medo de perder o emprego.

Ball (2001) expõe todas essas mudanças ao destacar que as inovações tecnológicas são seletivas e garantem maior controle do trabalho pelo capital através da simplificação e segmentação do trabalho, o que implica na perda de autonomia dos trabalhadores na determinação dos meios e dos fins do trabalho, conduzindo a um processo de desqualificação profissional e de forma mais geral, à degradação do trabalho.

Mudanças que refletem também na precarização do trabalho docente, desregulamentação e principalmente na remuneração da força de trabalho, levando a intensificação de atividades administrativas e perdendo as funções de sala de aula. Tal dinâmica corresponde a modo como o capitalismo tem alienado o trabalho docente, mostrando que a tecnologia é uma forma extraordinária de educação e formação, explorando o professor a imediatamente se alinhar a suas exigências tendo como resultado a manufatura o próprio bolso.

A proletarianização e o fascismo da insegurança estão relacionados à subsunção formal, já que subordina o trabalho docente à perda do controle e à reestruturação do trabalho, expropriando do docente à organização e concepção da educação e subjugando a sua subsistência no modo de produção vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente é marcada por demandas diversas que interferem de maneira direta na vida do professor. Nesse processo estão os dias letivos que precisam ser cumpridos, a metodologia de trabalho que requer um esforço contínuo para chamar a atenção dos estudantes principalmente depois do retorno das aulas presenciais. Não



apenas esses aspectos, mas todos aqueles que fazem parte do trabalho docente recebem influências das políticas públicas de educação.

O trabalho docente sofre mudanças conforme as determinações legais. Fato é que a desvalorização e desprofissionalização acontece dia a dia. Há ausência de condições de trabalho adequadas e, conseqüentemente, precarização deste trabalho.

As demandas e exigências dadas aos docentes são reflexos do controle do Estado perante a categoria como os altos índices exigidos nos processos avaliativos que complementam os fatores determinados a este profissional em seu trabalho. Dessa forma, verifica-se que o processo determina e controla o professor em sua função. Em contrapartida, as condições de trabalho são precárias.

A compreensão destas determinações e como elas têm sido construídas ao longo dos anos é importante, para que os professores tenham condições de se posicionar frente as intenções de cada uma quando são propostas, principalmente aquelas que causam prejuízos econômicos e precarização da profissão.

A leitura destas políticas demonstra que seu propósito é fazer acontecer a qualquer custo ainda que por traz delas existam pessoas (alunos e professores) cujo processo de mudança ocorre de maneira lenta e gradual, pois, se trata de subjetividades.

Portanto, para que os reflexos das políticas públicas educacionais não sejam intensos como têm sido, mudanças precisam acontecer a partir de uma formação continuada, acrescida de valorização profissional e modificações na forma de se pensar políticas públicas de educação. Precisa ser uma formação que considere a categoria como agente transformador, pois, mudar um sistema é inviável, mas mudar formas de pensar pode ser o ponto de partida deste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

APPLE, M. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987.

ARANTE, Cleverson Sousa; ALENCAR, Diego Pinheiro. Neoliberalismo: influências, efeitos na educação e na desvalorização dos professores em Goiás (2019) Disponível em <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/801/1/mon_especializa%c3%a7%c3%a3o_%20Cleverson%20Sousa%20Arante.pdf> Acesso em 10 set. 2022.

ARAUJO, Denise Silva, ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais - Refletindo sobre seus significados. In: Educativa, Goiânia, v.13, n. 1, p.97-112, jan./jun. 2010.
Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>



BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BECK, U. La Sociedad del Riesgo Global. Madrid: Siglo XXI, 21, 2002.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. In: Revista Educação e Formação, v.4, 2019.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F.S. Trabalho e Trabalho Docente na Educação Básica em Tempos Precarização no Brasil. REVISTA CYL ALAS, vol. 11, núm. 20, pp. 223-240, 2020

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 235- 254, 2011.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. In: I Simpósio Internacional - o desafio da diferença, articulando gênero, raça e classe, 2000, Salvador. Anais. Salvador, 2000.

LIRA, Michelle Catyana Mota. O impacto do IDEB na qualidade da educação básica pública no Brasil: uma avaliação a partir do processo de Markov. Dissertação (Mestrado). Brasília: Faculdade UnB Planaltina (FUP), 2016.

MARTINS, Venício José. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEAs): concepções e propostas. Cefet-Belo Horizonte (MG), 2009. Disponível em: <http://www2.et.cefetmg.br/permalink/9f785d21-5869-11df-9c99-00188be4f822.pdf> Acesso em 12 set. 2022.

MENDOZA, Pilar; BERGER. Joseph. Academic Capitalism and Academic Culture: A Case Study. Education Policy Analysis Archives 2008 v. 16 n. 23.

PILETTI, Claudino. Filosofia da Educação. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997 In: SOUZA, José Clécio Silva. Educação e História da Educação no Brasil. Revista Educação Pública (2018). Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil> Acesso em 10 set. 2022.

SENNET, R. La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2006.

SOUZA, José Clécio Silva. Educação e História da Educação no Brasil. Revista Educação Pública (2018). Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil> Acesso em 10 set. 2022.

Flaviana Lourenço dos Reis - Mestranda em Educação pela Faculdade de Inhumas (FacMais). E-mail: flavianareis@aluno.facmais.edu.br