

DISCURSIVIDADES CONSTITUTIVAS DA FORMAÇÃO E DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE¹

Resumo: Este texto tem o objetivo de apresentar a incidência do discurso neoliberal na Educação e na formação de professores com o intuito de problematizar discursividades que constituem e fundamentam a formação e a identidade do professor na contemporaneidade. Por meio de uma perspectiva discursiva, evidencia-se que há uma tendência à naturalização de discursividades que, caso não sejam problematizadas, passam a ser consideradas verdades.

Palavras-chave: Formação de professor. Identidade. Discursividades. Neoliberalismo.

Abstract: This text aims to present the incidence of neoliberal discourse in Education and in teacher training with the goal of problematizing discursivities that constitute and underlie teacher training and identity in contemporary times. Through a discursive perspective, it is evident that there is a tendency to naturalize discursivities that, if not problematized, become truths.

Keywords: Teacher training. Identity. Discourse. Neoliberalism.

Carolina da Cunha Reedijk¹

Geovane Fernandes Caixeta²

Monaliza Angélica Santana³

1 Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM); Doutora em Estudos Linguísticos (UFU); Professora pesquisadora do UNIPAM; e-mail: carol@unipam.edu.br

2 Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM); Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG); Professor pesquisador do UNIPAM; e-mail: geovane@unipam.edu.br

3 Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM); Doutora em Educação (UNIUBE); Professora pesquisadora do UNIPAM; e-mail:

¹ Este texto é resultado de discussões feitas no *Laboratório de Didática e Formação Docente (LADIF)*, cujos membros fazem parte da equipe de implantação e implementação do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário de Patos de Minas (PPGE-UNIPAM).

INTRODUÇÃO

Como professores e pesquisadores, percebemos que os pressupostos da reflexão crítica constituem, em grande medida, o discurso da formação docente contemporânea. Resumidamente, esses pressupostos, que vêm tanto da Pedagogia quanto da Linguística Aplicada, podem ser apresentados da seguinte maneira: postura investigativa do professor, quanto aos conhecimentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, como sendo crucial para o desenvolvimento de novas propostas para a prática pedagógica; construção coletiva de um saber, por meio da reflexão em torno da teoria e da prática que contemple as contingências relativas ao processo de ensino-aprendizagem; constante questionamento das práticas pedagógicas por intermédio da reflexão e crítica acerca da relação entre teoria e prática; e a autonomia política e pedagógica.

Assim, o discurso da formação de professores encontra-se fundamentado em discursividades que apostam na reflexão como solução para os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem e que colocam a consciência como geradora de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. A concepção de sujeito que sustenta a formação de professores

continua sendo a do sujeito cartesiano que tem a capacidade de controlar todo e qualquer processo pela razão. O trinômio “ação-reflexão-ação”² e a autonomia do professor são postos como a saída para os problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e a solução para as dificuldades relativas à docência. Caberia, assim, ao professor controlar todo o processo educacional por meio da razão, ou seja, o fazer pedagógico estaria fundado na razão, e o professor deveria cumprir suas responsabilidades reflexivamente. Como pontua Bertoldo (2000, p. 18), pautando-se em Gauthier e Tardif (1997),

admitir que está na “razão” a nova maneira de fundar o fazer pedagógico, atribuindo uma gama considerável de responsabilidades ao professor que deve cumpri-las reflexivamente, é dizer que a tarefa do professor consiste em deliberar, refletir e decidir, ações que pressupõem uma concepção de sujeito consciente, centrado: um sujeito que, pela razão, seja capaz de superar os problemas advindos da prática pedagógica.

² O trinômio “ação-reflexão-ação” vem do discurso pedagógico da segunda metade do século XX. Segundo Gauthier e Tardif (1997, p. 39), é nesse contexto que o docente passa a ser significado como profissional prático cujo saber é fundado sobre a “reflexão antes, durante e após a ação”. O trinômio em foco, que é um interdiscurso vindo do discurso pedagógico, constitui o discurso da formação de professores na contemporaneidade.

Essas discursividades instauram regimes de verdade e afetam diretamente a constituição da identidade do sujeito-professor. Como pontua Foucault (1995, p. 12),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Como professores somos constituídos por discursividades que, elaboradas a partir de determinadas condições de produção, geram verdades sobre a nossa formação e sobre o nosso perfil (identidade) de professor e que devem, por isso, ser problematizadas. A verdade, de acordo com Foucault (1995, p. 13), é

o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder, entendendo-se também que não se trata de um embate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.

Levando-se em consideração que essas discursividades, que têm um papel

econômico-político e também ideológico³ no contexto educacional e de formação de professores, e que (re)velam contradições quando postas em funcionamento no contexto de formação e no da prática profissional, fundamentam o discurso da formação docente contemporânea e forjam uma identidade de professor, interessa-nos, com este texto, apresentar a incidência do discurso neoliberal na Educação e na formação de professores com o intuito de problematizar discursividades que constituem e fundamentam a formação e a identidade do professor na contemporaneidade.

Por meio de uma perspectiva discursiva, apresentamos primeiramente uma breve contextualização do modelo neoliberal e seus efeitos na Educação, na formação e na identidade do professor. Em seguida, problematizamos a expressão “professor reflexivo” e evidenciamos a relação dessa expressão com o discurso neoliberal.

MODELO NEOLIBERAL

³ A lógica do sistema capitalista, constituída pela ideologia neoliberal, tem efeitos na Educação e na formação de professores. A valorização da razão, da autonomia e do saber-fazer, por exemplo, tem o objetivo de alocar o indivíduo em uma posição de responsável pelo seu sucesso/fracasso e de minimizar o papel do Estado no processo educacional e de formação.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu logo após o término da II Guerra Mundial, na região da Europa e na América do Norte nas quais imperava o capitalismo. O neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar, sendo liderada por Friedrich Hayek. Somente após a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno.

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

As discursividades neoliberais em circulação indicavam que, diante de uma dita crise das economias de mercado, a solução passaria a ser a defesa de um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e para controlar o dinheiro nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta de qualquer governo. Nesse período, há a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa

“natural” de desemprego. Reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas passaram a fazer parte da política econômica: eis a iniciativa de se priorizar o privado em detrimento do público.

O início da hegemonia do programa neoliberal se deu no governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra. Ronald Reagan, em 1980, também buscou colocar em prática o programa neoliberal nos Estados Unidos. Em 1982, Helmut Kohl passou a governar a Alemanha por meio de medidas neoliberais. A Dinamarca, em 1983, foi controlada pelo governo de direita de Poul Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental viraram à direita. Em relação ao impacto do modelo neoliberal na América Latina, Anderson (1995) destaca que foi a partir da metade da década de 1980 que países latinos passaram a experimentar o ideal neoliberal, com exceção do governo ditatorial de Pinochet, nos anos 1970. Anderson (1995), analisando os efeitos do modelo neoliberal na economia, no social e na política, pontua que, na esfera econômica, o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado; na esfera social esse modelo alcançou muitos de seus objetivos, “criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão

desestatizadas como queria” (ANDERSON, 1995, p. 23). Já em relação à política e à ideologia, o neoliberalismo alcançou êxito em um grau bastante elevado. Circula, desde então, a ideia de que não há alternativas para seus princípios e que todos, “seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Diante do arrolado, importa destacar, tomando os postulados de Torres (1995), que o modelo neoliberal busca discursivamente conciliar a defesa do Estado mínimo e a valorização do individualismo possessivo. Como materializou Amarante (1998, p. 54), levando em consideração as ideias de Torres (1995), “o modelo neoliberal se revela contraditório, pois busca conciliar as preferências concebidas individualmente com a seleção de alternativas de políticas que remetem à escolha pública social racional”. As discursividades neoliberais são, pois, contraditórias e falaciosas, pelo fato de apresentarem discursivamente uma conciliação “ingênua” entre o particular (individual) e o coletivo.

O ideário neoliberal tem afetado todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. Como já mencionado, esse ideário atravessa e constitui o discurso da educação, sobretudo quando se trata da EaD.

Como pontua Silva (2017, p. 12), a estratégia da política neoliberal consiste em “utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa”. Para Gentili (1996, p. 20-21),

a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor.

Eis a disseminação da ideologia do indivíduo empreendedor, livre para escolher e capaz de realizar, a partir de suas competências e habilidades. Essa ideologia está para o perfil reflexivo e autônomo esperado do professor e também do aluno, uma vez que, para ser empreendedor, é preciso pensar/refletir de forma autônoma para decidir o que e como fazer. Há nessa lógica o apagamento das relações, das trocas e dos conflitos e o reforço da capacidade do indivíduo de alcançar o que bem desejar. Há, assim, a supervalorização do indivíduo e,

consequentemente, sua responsabilização/culpabilização pelos resultados que alcançar. Eis um efeito do ideário neoliberal na educação e na formação de professores.

Como a valorização do indivíduo é constitutiva da perspectiva da abordagem reflexiva, que é por sua vez constituída pela ideologia neoliberal, apresentamos, de forma sucinta, um histórico do neoliberalismo e seus efeitos na educação e no ensino superior brasileiros para, em seguida, problematizar a expressão “professor reflexivo”.

Neoliberalismo e seus efeitos na Educação e no Ensino Superior brasileiros

O processo de redemocratização do Brasil teve início em 1985 com a eleição de Tancredo Neves para presidente da república. Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral, mas, devido a uma doença, não tomou posse. Seu vice, José Sarney, assumiu a Presidência. A eleição de 1985, a última eleição indireta ocorrida no Brasil, marca o fim do regime militar. Em 1988, é promulgada a nova Constituição brasileira. Esse documento apresenta questões que antes não podiam ser apresentadas por causa da repressão do regime ditatorial. Termos como direito de todos, garantias fundamentais,

liberdade de expressão e de escolha, liberdade política e cidadania passam a constituir a ideologia política brasileira. Eis um “novo” Brasil; um país democrático que visa à igualdade de toda a sua população, que garante direitos iguais a todos os seus cidadãos. Sem dúvidas, grandes mudanças ocorreram desde a promulgação da Constituição brasileira. No entanto, o processo de democratização continua no Brasil, pois ainda hoje muitas das garantias asseguradas pela Constituição Federal não aconteceram na prática. Depois de quase quarenta anos sem a repressão militar, o país, mesmo sendo democrático, apresenta grandes contradições, contradições visíveis em todos os setores.

No contexto educacional, por exemplo, políticas que incentivam a democratização do acesso à educação continuam sendo prioritárias. Desde o final da década de 1980, essas políticas vêm modificando a estrutura da educação, com o intuito de concretizar a ideia da educação para todos. Importante destacar que as políticas, a partir desse momento, passam a focar na educação para o trabalho, ou seja, educação atrelada às demandas do mercado de trabalho, o que tem efeito direto no processo formativo tanto dos alunos quanto dos professores.

O conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como FMI e o Banco Mundial, no chamado Consenso de Washington (1989), causou profundo impacto não somente na economia brasileira, como também na educação. Partindo de uma visão neoliberal, os formuladores dos ajustes na economia criaram regras a serem adotadas pelos países com a intenção de “promover” seu desenvolvimento econômico e social. Dentre tais regras estão a disciplina fiscal, a redução dos gastos públicos, a reforma tributária, os juros de mercado, o câmbio de mercado, a abertura comercial, o investimento estrangeiro direto com eliminação de restrições, a privatização das estatais, a desregulamentação, a desburocratização e o direito à propriedade intelectual. A partir da década de 1990, esse universo neoliberal passa a ser disseminado no Brasil.

Um ano após o Consenso de Washington, a Conferência Mundial “Educação para todos” é realizada na cidade de Jomtien, Tailândia. Essa conferência é considerada o marco inicial das transformações sofridas pela educação no contexto neoliberal. Dessa conferência, convocada pela PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, posicionamentos consensuais

surgiram e foram sintetizados na Declaração Mundial de Educação para Todos. A ideia da universalização da educação básica passou a ser o foco e, juntamente à universalização, veio o conceito de necessidades básicas de aprendizagem⁴. De acordo com Santos (2010), esse evento consagra, no campo educacional, o que o Consenso de Washington consagra no plano econômico-político. Documentos elaborados em consequência tanto do Consenso de Washington quanto da Conferência Mundial traçam as diretrizes para a “Era do Mercado”. Santos (2010) apresenta a ideia de que tais eventos

condensam uma ideologia, que na compreensão gramsciana é a concepção de mundo orgânica a uma classe social posta em operação na construção da hegemonia. Amparam-se na ideia-força de que o mercado é o legítimo fundamento da economia e da sociabilidade e de que a educação consiste em uma atividade de natureza econômica tal qual todas as outras, que deve ser oferecida pelo mercado sob a

⁴ Essas necessidades básicas estão, nesse discurso, atreladas ao mercado de trabalho. E é nesse contexto que o discurso das competências passa a fazer parte do discurso educacional como um todo. Como aponta Pimenta (2006, p. 42), “o termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores.” As competências são definidas pelo “posto de trabalho”, o que desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho e que faz com que esses trabalhadores fiquem vulneráveis à avaliação e ao controle de suas competências.

forma mercadoria-serviço e sob as regras da produção e da circulação de mercadorias.

A partir de então, mudanças no campo da educação brasileira surgem e são visíveis da educação básica à educação superior. Uma concepção mercantil de educação passa a fazer sentido. A abertura de capital no campo educacional ocorre; a questão da internacionalização é posta e os currículos são modificados e passam a ter um teor voltado para a técnica, para a produtividade e para a funcionalidade⁵. Como destaca Charlot (2005, p. 140), com a globalização “a lógica econômica se aprofunda em lógica de gestão: os critérios de rentabilidade da empresa privada são impostos aos serviços públicos, inclusive à escola”. O princípio da educação pública para todos como direito social inalienável e o da educação garantida e financiada pelo Estado perdem força, pois tais princípios não se encaixam na lógica instaurada pela globalização neoliberal e, mais especificamente, pelo “Fundo Monetário Internacional, pela Organização do Comércio e, sobretudo, pelo Banco Mundial, cuja visão tornou-se predominante nas políticas

⁵ Saviani (2008) apresenta a ideia de que as mudanças curriculares passaram a ter um teor neotecnicista, neoprodutista e neofuncionalista. Por meio desses conceitos, percebemos que as mudanças em relação aos currículos apontam para a ideia da educação voltada para o mercado.

internacionais sobre a educação ao longo dos anos 1980” (CHARLOT, 2005, p. 142). De acordo com Charlot (2005), a visão do Banco Mundial aponta para a lógica econômica e vincula a educação à preparação para o mercado de trabalho. Os investimentos educativos e os currículos escolares devem ser pensados em termos de adequação às demandas do mercado.

Importa destacar que foi a partir desse contexto histórico que a educação deixou de ser prioritariamente uma questão política e cultural para se tornar, acima de tudo, uma questão socioeconômica. A lógica capitalista passa a ser não somente a lógica da economia, mas também a da educação, ou seja, a lógica do mercado passa a vigorar no meio educacional desde então. De acordo com Charlot (2005, p. 139), a lógica capitalista contemporânea não pensa em termos de cultura.

A lógica dominante, aquela que a globalização impõe aos poucos, é a lógica do mercado e do dinheiro. Hoje, tudo se transforma em produto, em mercadoria em um “livre” mercado, inclusive o esporte, a arte, a educação e a cultura. O dinheiro está tornando-se o equivalente universal não somente do trabalho (como já havia mostrado Marx), mas também do saber e de toda produção simbólica. (CHARLOT, 2005, p. 139).

Essa lógica, conforme Charlot (2005), endureceu-se com a globalização neoliberal. No contexto neoliberal, está-se em contato cada vez mais com informações. No entanto, essas informações, cada vez menos, produzem sentido, saber e cultura. No âmbito educacional, por exemplo, o foco no saber-fazer tanto do professor quanto do aluno aponta para essa dicotomia, uma vez que, para saber-fazer, é preciso seguir um *script*, um roteiro predeterminado, o que inviabiliza a construção de um saber que vá além das necessidades demandadas pelo mercado de trabalho. Em consequência, “a escola como espaço de saber e de cultura desaparece aos poucos, dando lugar à escola como meio de inserção profissional e de acesso ao dinheiro.” (CHARLOT, 2005, p. 139). A visão que se tem de educação está vinculada à ideia de ajuda social e de inserção profissional no mercado. Assim, a educação não é mais vista como direito humano, como projeto de dimensão universal e cidadã.

A estrutura da educação passa a ser atingida e modificada por essa lógica. Aos poucos, um mercado concorrencial da educação foi sendo organizado, com a multiplicação das escolas privadas e também com a introdução da concorrência entre as

próprias escolas públicas. Em relação ao ensino superior, a visão econômica dada à educação é ainda mais visível, pois a grande maioria das Instituições de Educação Superior (IES) é privada. Segundo o Censo da Educação Superior de 2021, das 2.574 Instituições de Educação Superior (IES), 2.261 são privadas. Em relação às matrículas no ensino superior registradas em 2021, 76,9% estão em IES privadas. Quanto à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial na rede privada representam 49%, enquanto as de ensino a distância são 51% do total de matrículas. Diante desse resultado, fica claro que o acesso à educação superior no Brasil acontece de maneira bem mais intensa no contexto particular e que o número de matrículas em cursos a distância da rede privada ultrapassa o número de matrículas em cursos presenciais, o que aponta para a lógica neoliberal de educação.

Sem dúvida a abertura da educação é um processo democrático. No entanto, é necessário perceber que essa abertura por si só não garante a inserção dos alunos no mercado, uma vez que o próprio mercado não consegue absorver tanta mão de obra “qualificada”. É preciso problematizar o que vem acontecendo com os alunos que terminam um curso

superior e não conseguem cargos a altura de seus diplomas. Essa situação é gerada e intensificada pelo modelo socioescolar instaurado, um modelo contraditório, pois se fundamenta discursivamente no princípio de igualdade de oportunidades como garantia de inserção no mercado de trabalho, o que indicia uma retórica falaciosa, uma vez que não há igualdade de oportunidades, nem espaço para todos no mercado de trabalho.

Percebe-se, assim, a complexidade das mudanças que estão acontecendo: mudanças que redefinem o humano, o sujeito a partir de questões socioeconômicas; mudanças que afetam diretamente a relação do homem com o mundo e, conseqüentemente, sua relação com o saber. Vale destacar que, em dizeres e discursos que circulam na conjuntura histórico-social contemporânea, saber, conhecimento e informação são apresentados em uma relação sinônima, relação que deve ser problematizada. Para começar a compreender essa relação, é preciso trazer à baila a discursividade que nomeia a sociedade atual: sociedade da informação e do conhecimento. As palavras *informação* e *conhecimento* aparecem lado a lado, o que possibilita que sejam significadas da “mesma” forma. Ao buscar-se em dicionários as palavras em foco, encontra-se também

abertura para a equivalência, uma vez que *informação* aparece significada como reunião dos conhecimentos e *conhecimento* como entendimento sobre algo. Essa relação entre informação e conhecimento encontra-se estabilizada nos dizeres e discursos que circulam em nossa conjuntura histórico-social, inclusive no âmbito educacional, que vem tendo implicações da política e do ideário neoliberal. Como o foco da política neoliberal é o mercado e o consumo, a relação sinônima entre informação e conhecimento faz sentido, uma vez que, nessa ótica, o fazer se sobrepõe ao saber. No entanto, como se sabe que não há consenso tampouco algo natural, que possa assim ser tomado como naturalizado, problematizar essa relação é ponto de partida para a compreensão da lógica da capacitação tanto na educação básica quanto na superior.

Na perspectiva discursiva, informação e conhecimento não mantêm uma relação sinônima. E como bem pontua Orlandi (2014, p. 152), “podem até significar o contrário se pensarmos em formações discursivas diferentes”. Orlandi (2014, p. 152) postula que a informação, por meio da forma como circula atualmente, “apresenta-se como um a-mais que satura a relação linguagem/pensamento/mundo de tal modo

que imobiliza os processos de constituição e formulação dos sentidos, estacionando os sujeitos na variedade e repetição técnica⁶”. A relação linguagem/pensamento/mundo, para a produção do conhecimento, não necessita, como pontua Orlandi (2014, p. 152-153), da quantidade de informações que circulam no cenário tecnológico atual. O excesso de informação afeta diretamente a produção do conhecimento, uma vez que este

precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão. A circulação da informação em uma sociedade, dita da informação, ao contrário, funciona pelo imaginário do completo, do fixo, do preciso, melhor ainda, do exato. Saturação e imobilidade, na maior parte das vezes, andam juntas. A imobilidade pelo excesso e não pela falta.

No âmbito da formação de professores, é perceptível esse efeito de completude e exatidão, uma vez que as teorias são apresentadas para que os professores as utilizem na perspectiva de aplicação. Eis a lógica da repetição, lógica em que informação equivale a conhecimento, sendo que conhecer está para aplicar o que está sendo apresentado

(da teoria à prática). O efeito de utilitarismo constitui esse imaginário e, assim, o sujeito não é convocado ou não há espaço para que possa significar a seu modo. O lugar da dúvida e do questionamento é preenchido por certezas.

O conhecimento está inscrito na lógica de funcionamento do mercado. Como pontuam Agustini e Rodrigues (2016, p. 108-109), nesse cenário,

o conhecimento não é apre(e)ndido; ele é armazenável, acessível na forma de informações e não na forma de saber. Isto muda a relação dos (inter)locutores no espaço de sala de aula; o modo de estar em sala de aula é outro e a figura enunciativa do professor sai do lugar de suposto saber, o que afrouxa o laço entre professor e aluno, e destes com o conhecimento. Se o conhecimento é acessível na forma de informação, o aluno deve adquiri-lo de outro modo e em outros lugares e condições. Esse imaginário de que o conhecimento corresponderia a “informações acessíveis” reforça o avanço da EaD, inclusive no Brasil, enquanto modelo possível-viável – seguramente, mais lucrativo e menos dispendioso – para que o Serviço da Educação continue sendo ofertado, sobretudo face ao cenário da globalização e da internacionalização dos diferentes processos de produção de bens, conhecimentos, ciências, sentidos etc.

⁶ Segundo Orlandi (2014, p. 152), “a repetição técnica (diferente da empírica e da histórica) não se historiciza e não produz autoria. É a produção do mesmo, sob suas várias formas, versões que retornam ao mesmo espaço do dizível”.

Em tempos de valorização do mercado, os desafios da educação são enormes, pois sabe-se que o mercado fortifica a desigualdade social. Ao se articularem os conceitos de saber e de educação ao mercado, um impasse contraditório é colocado: ao mesmo tempo em que há um maior acesso aos valores de mercado, há também uma intensificação da desigualdade. Para Charlot (2005, p. 31), “essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação”. Assim, fica “difícil ver como a individualização permite ao aluno compreender que os saberes são o produto da aventura coletiva da humanidade, e não simples conteúdos de provas nas quais se deve passar para ter uma vida boa no futuro” (CHARLOT, 2005, p. 84- 85). Como Charlot (2005), acredita-se que haja uma intensificação do saber pensado em uma lógica pragmática, o que intensifica a noção de saber atrelada a uma finalidade: a inserção no mercado de trabalho. A educação sempre foi vista também como formação profissional e possibilidade de ascensão social. No entanto, a lógica econômica trazida pela/na ideologia neoliberal acentua essa concepção: o que gera mudanças no processo de formação

de professores, que passa a ser um processo prescritivo voltado mais para a capacitação.

Diante de todas essas mudanças, a palavra educação sofre deslocamentos, uma vez que o seu significado passa a vincular-se, de uma forma direta, ao mercado. Em consequência dessa mudança de sentido em relação à educação, o processo de ensino-aprendizagem e a relação com o saber também são afetados. Novas categorias linguísticas, categorias comuns ao âmbito empresarial, passam a fazer parte do contexto educacional. Termos como empreendedorismo, qualidade total, excelência, modernização da escola, satisfação dos clientes/alunos, avaliação de desempenho e competitividade passam a integrar o vocabulário educacional. De acordo com Enguita (1994), a lógica neoliberal atrela o conceito de qualidade, conceito que foi transferido do âmbito empresarial para o educacional, ao de avaliação, valorizando sobremaneira seu resultado sem questionar a forma como tal avaliação foi realizada. Para Gentili (1994, p. 116),

A retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume a dinâmica que chamaremos “duplo processo de transposição”. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à

transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos.

seu significado radicalmente transformado, ganhando novas e inesperadas inflexões, quando não são simplesmente deslocadas. (SILVA, 1996, p. 167).

Levando-se em consideração o exposto, é possível e pertinente destacar que, com a inserção de tantas palavras novas no contexto da educação, o processo educacional é afetado e (re)significado. Silva (1996), ao abordar a ideia da hegemonia neoliberal no campo da educação, destaca exatamente que essa hegemonia começou a ser construída por meio de transformações relativas à linguagem, ao campo linguístico e semântico. Silva (1996) postula que não há como dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias, dos conceitos e dos discursos em um processo de obtenção de hegemonia.

A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação. As palavras e as categorias não nomeiam simplesmente coisas que já “existem” no mundo, embora sejam coisas do mundo. As categorias linguísticas, os conceitos, ao constranger e limitar a esfera do possível, ao permitir ou impedir que certas coisas sejam pensadas, são parte central de qualquer projeto político de transformação social. Nesse processo, novas categorias linguísticas são criadas, ao mesmo tempo que antigas categorias têm

Como hegemonia, o ideário neoliberal está para além do campo semântico, uma vez que vem impactando e modificando as práticas educacionais e a relação com o saber. Como pontuam Agustini e Rodrigues (2016, p. 105), “a política financeira (neo)liberalista produz efeitos sobre o modo como a educação acontece no espaço político-simbólico da escola formal”. Por meio da análise discursiva de dois recortes, selecionados a partir de um *corpus* constituído de produções textuais que inscrevem a prática de (re)escrita, os analistas, Agustini e Rodrigues, mostraram que o efeito de afrouxamento produzido pelo (neo)liberalismo sobre a relação sujeito-conhecimento se (re)produz, na escola e no ensino do processo de escrita, sobre a relação professor-aluno-conhecimento. Conforme Agustini e Rodrigues (2016, p. 105), “esse afrouxamento estabelece o espaço a partir do qual o investimento no sujeito do fazer e nas práticas de treinamento (capacitação, habilitação) se sobrepõe ao investimento no sujeito do saber e nas práticas de formação”. Agustini e Rodrigues (2016, p. 114) destacam que esse processo

diz respeito a certo mo(vi)mento de migração de sentidos que desloca o sentido de Educação enquanto processo de formação de um sujeito pensante que pode transformar(-se) para sentidos de Educação enquanto treinamento de um sujeito que deve conformar(-se) (com) seu lugar social.

Pelo fato de a educação ser/estar, não somente na mídia como também em documentos que representam as políticas educacionais, significada como capacitação, treinamento e informação, criou-se, no imaginário social, uma estabilização quanto a esses sentidos. Há uma naturalização de sentidos que funciona como efeito de verdade. Como pontua Orlandi (2014, p. 167), “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar”.

Vale destacar que, mesmo ao problematizar questões relativas à educação básica, questionando os sentidos de educar, Orlandi traz à baila a noção de formação, que, a nosso ver, também está para a educação superior. Na perspectiva de Orlandi (2014, p. 144), formação deve estar ligada à “educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social”, uma vez que formação é “um modo de constituição de sujeitos que torna possível a resistência” (ORLANDI, 2014, p. 180).

A expressão “professor reflexivo”

A expressão “professor reflexivo” tomou conta, como pontua Pimenta (2006), do cenário educacional desde o início de 1990, e o trinômio “ação-reflexão-ação” é posto, a partir de então, como princípio norteador da metodologia dos cursos de formação de professores. Assim como Pimenta (2006), considera-se essencial problematizar a maneira como a expressão “professor reflexivo” vem sendo divulgada e significada no âmbito educacional, uma vez que essa expressão passou a constituir discursivamente a identidade do professor.

A princípio, a expressão em foco gerou uma grande confusão, uma vez que qualifica o professor a partir de um adjetivo que indica um atributo do ser humano, ou seja, todo ser humano reflete. A partir desse impasse, a discussão em torno do que significa ou poderia significar essa expressão passa a acontecer por meio de postulados de um movimento teórico voltado para o trabalho docente, o que indica que o *reflexivo* é não somente um adjetivo, mas também um construto teórico.

Donald Schön, pedagogo estadunidense, é referência em relação a essa perspectiva teórica, que coloca a reflexão no centro do processo de desenvolvimento profissional e mudança do professor. Schön,

ao questionar a estrutura do currículo normativo, currículo elaborado por meio da perspectiva da aplicação de teorias, propõe que a formação dos profissionais seja voltada para a reflexão na/sobre a prática, uma vez que os conhecimentos elaborados pela ciência não possibilitam ao profissional dar respostas às situações que surgem no seu dia a dia, pelo fato de tais situações ultrapassarem os conhecimentos elaborados pela ciência e também porque as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estarem formuladas. Assim,

valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2006, p. 19).

Sendo assim, Schön traz para discussão a dinâmica da formação de professores, propondo mudanças em relação à maneira como o currículo aborda a teoria e a prática. Para esse pedagogo, o currículo normativo, que enfatiza respectivamente o âmbito teórico-científico, sua aplicação e, ao

final, a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais pelos alunos no momento do estágio, deveria ser modificado. Como defende que a formação profissional deve ser baseada numa *epistemologia da prática*, o estágio, por exemplo, não deveria ocorrer somente no final do processo formativo.

Ao se analisar a estrutura e os conteúdos focados em currículos voltados para a formação de professores, é perceptível que essa perspectiva reflexiva passou a constituir-se. Essa constituição pode ser identificada por meio da presença de disciplinas voltadas para as práticas pedagógicas, que aparecem já nos primeiros períodos dos cursos de formação, o que aponta para um deslocamento quanto ao papel da prática docente nos cursos de formação. É incontestável que a inserção de disciplinas que focam, desde o início da formação, a importância da prática e da reflexão da/na prática apresenta uma concepção diferente do processo formativo. No entanto, é preciso analisar como essas disciplinas são pensadas, elaboradas e conduzidas e como elas articulam teoria e prática. Outro ponto a ser posto em análise é a *epistemologia da prática*, seu alcance e seus efeitos na construção de uma identidade de professor. A *epistemologia da prática* aloca o professor em uma posição

de pesquisador e de construtor de teorias, o que deve ser problematizado.

Schön propõe que a formação profissional seja baseada em uma *epistemologia da prática*, ou seja, que a prática profissional seja valorizada e concebida como momento de construção de conhecimento. A valorização da experiência e a valorização da reflexão da experiência devem ser focadas e abordadas, desde o início do processo formativo, como saída para os impasses da prática docente e como possibilidade para a construção de conhecimento. O que nos chama atenção em relação a essa abordagem reflexiva é o papel central da razão e seus efeitos na construção de uma identidade de professor. Por meio da razão, o professor é capaz de “resolver” os problemas constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem e, além disso, construir conhecimento. Como Schön propõe uma *epistemologia da prática*, o conhecimento construído pelo professor passa a ser um conhecimento teórico, ou seja, o professor passa a elaborar teorias a partir de seu papel de pesquisador de sua prática. A *epistemologia da prática*, defendida por Schön, está relacionada ao conceito de professor pesquisador, assim como à

concepção de o professor, partindo da reflexão de sua prática, ser um construtor de teorias.

Como Pimenta (2006), acredita-se que seja preciso fazer as seguintes indagações: “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores?”; “As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar?”; “Que condições têm os professores para refletir?”; “Os professores realmente constroem teorias?”; “Os cursos de formação oportunizam de fato essa *reflexão sobre a reflexão na ação* e a construção de teorias pelos professores?”.

Levando-se em consideração o sistema educacional contemporâneo, que é fundamentalmente conservador, como pontua Fullan (1994), o *status quo* é mantido, ao invés de transformado. A forma como a hierarquia educacional é estruturada e como os governantes tratam a educação também contribui diretamente para que o *status quo* seja mantido e para que o professor não tenha condições de refletir sobre o âmbito educacional, de forma geral, e sobre o âmbito da sala de aula, de forma específica. O excesso de trabalho e a baixa remuneração são fatores que também afetam a participação efetiva dos professores, no que tange à reflexão sobre questões relativas ao universo

acadêmico e a questões da sociedade como um todo.

Além da necessidade de levar em consideração essas questões, é preciso destacar que a perspectiva da abordagem reflexiva coloca o professor em uma posição protagonista que merece análise. Como pontua Pimenta (2006, p. 22),

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores.

Essa supervalorização do professor como indivíduo é um efeito da abordagem reflexiva que afeta a constituição da identidade do professor e que o coloca em uma posição no mínimo perigosa. Nessa

perspectiva, que é defendida pela ideologia neoliberal, cada professor é posto como responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Dessa forma, o ato de refletir sobre sua prática é significado como "solução" para os desafios diários que os professores enfrentam no contexto da sala de aula e por isso ganha estatuto de verdade no processo formativo docente contemporâneo, o que gera um efeito de naturalização que deve ser problematizado. A reflexão como garantia de mudança para a prática docente e de controle sobre o saber-fazer responsabiliza o professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, se o aluno não aprendeu ou se algo não aconteceu como esperado, faltou ao professor refletir sobre sua prática. A reflexão da prática como garantia de mudança culpabiliza o professor pelas dificuldades enfrentadas e pelos resultados alcançados, apagando a contingência da sala de aula e as dificuldades enfrentadas pelos professores no cenário histórico atual.

CONCLUSÕES

Buscou-se, neste texto, apresentar a incidência do discurso neoliberal na Educação e na formação de professores com o intuito de problematizar discursividades que constituem

e fundamentam a formação e a identidade do professor na contemporaneidade. Por meio da análise desenvolvida, a valorização da razão, da autonomia e do saber-fazer são discursividades constitutivas da formação e da identidade do professor na contemporaneidade. Essas discursividades podem gerar uma supervalorização do professor como indivíduo, empreendedor, alocando-o em uma posição de responsável pelo seu sucesso/fracasso. A supervalorização do indivíduo e, conseqüentemente, sua responsabilização/culpabilização pelos resultados que alcançar é um efeito do ideário neoliberal na Educação, na formação e na identidade do professor na contemporaneidade. A ideologia do indivíduo empreendedor, livre para escolher e capaz de realizar, a partir de suas competências e habilidades, é uma ideologia que está para o perfil reflexivo e autônomo esperado do professor e também do aluno, uma vez que, para ser empreendedor, é preciso pensar/refletir de forma autônoma para decidir o que e como fazer. Como vimos, há, nessa lógica, não só o apagamento das relações, das trocas e dos conflitos, mas também o reforço da capacidade do indivíduo de alcançar o que bem desejar.

Outro ponto a ser retomado é a necessidade de problematizar a forma como a expressão “professor reflexivo”, expressão que constitui discursivamente a identidade do professor, vem sendo significada no âmbito educacional. A abordagem reflexiva fundamenta-se no papel central da razão, o que gera efeitos na construção de uma identidade de professor, professor que, por meio da razão, é capaz de “resolver” os problemas constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem e também de construir conhecimento. Como Schön propõe uma *epistemologia da prática*, o conhecimento construído pelo professor passa a ser um conhecimento teórico, ou seja, o professor passa a elaborar teorias a partir de seu papel de pesquisador de sua prática. A *epistemologia da prática* aloca o professor em uma posição de pesquisador e de construtor de teorias, posição que deve ser problematizada, uma vez que o sistema educacional contemporâneo, que é fundamentalmente conservador, como pontua Fullan (1994), mantém o *status quo*, ao invés de transformá-lo.

As discursividades evidenciadas instauram regimes de verdade e afetam a constituição da identidade do professor. Como professores somos constituídos por essas e

outras discursividades que, elaboradas a partir de determinadas condições de produção, geram verdades sobre a formação e sobre a identidade do professor e que devem, por isso, ser problematizadas. Caso contrário, a tendência à naturalização de sentidos e de práticas passa a ser uma realidade inquestionável.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Cármen L. H; RODRIGUES, Eduardo A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32/3 – Especial dez. 2016.

AMARANTE, Maria de Fátima Silva. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. Campinas: SP, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. A. A. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. **O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas (SP), 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) UNICAMP.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ENGUITA, M. F. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p. 93-110.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FULLAN, M. **Change forces: probing the depths of educational reform**. London: The Falmer Press, 1994.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. **Contexto**. Ijuí, Editora Unijuí, 1997, p. 37-49.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p. 111-178.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (org.) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói (RJ): Intertexto, 2014, p. 143-186.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2006. p. 17-52.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. Política educacional para a “universidade microondas”: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do “mercado educador”. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis. v. 3, n. 1, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, P. A. A.;

SILVA, T. T. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. A. A. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 109-136.