

Impacto do capitalismo financeiro na formação docente: o gerencialismo e seus efeitos na educação



Santos, Maria de Fatima Oliveira; Sobrinho, José Pereira de Sousa;
Xerez, Antônia Solange Pinheiro

Maria de Fatima Oliveira Santos
mariaoli9627@gmail.com
Universidade Regional do Cariri, Brasil
José Pereira de Sousa Sobrinho
jose.pereira@urca.br
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Antônia Solange Pinheiro Xerez
antonia.xerez@uece.br
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Práticas Educativas, Memórias e Oralidades
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
ISSN-e: 2675-519X
Periodicidade: Frequência contínua
vol. 5, núm. 1, 2023
rev.pemo@uece.br

Recepção: 01 Julho 2023
Aprovação: 29 Setembro 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/654/6544036116/>

Resumo: A presente reflexão tem o propósito de discutir o capitalismo financeiro, o processo de formação docente e os efeitos do gerencialismo no processo educacional. Este trabalho possui como metodologia a pesquisa de caráter qualidade de abordagem bibliográfica, na qual as considerações e análise realizadas no decorrer deste trabalho foram pautadas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e em autores que se apoiaram nesta perspectiva, tais como: Silva (1999); Hooks (2020); Primo e Fernandes (2020) e outros. Concluímos por fim, que a função social da educação é a reprodução social através da consciência de classe. Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes.

Palavras-chave: Capital, Capitalismo financeiro, Formação docente, gerencialismo.

1 INTRODUÇÃO

No contexto capitalista, a trajetória humana transcende as simples atividades de plantio, caça, pesca e colheita. O modelo de existência impelido pela produção exige uma interconexão de elementos que se desprende da terra, demandando uma intervenção mais proeminente sobre a natureza. Essa dinâmica exige a criação de ferramentas para construir objetos, e a fabricação de objetos para desenvolver novos artefatos. O âmago desse desafio reside na esfera prática, não se restringindo apenas ao âmbito filosófico ou cognitivo.

Na antiga comunidade comunal, a terra detinha primazia essencial. Os habitantes permanecem enraizados em seus territórios, mantendo uma estabilidade imutável. Contudo, essa realidade enfrentou uma transformação radical à medida que os indivíduos passaram a vincular seus destinos à sua habilidade de produzir e circular bens. Esse marco assinala a ascensão do capitalismo, caracterizado por uma sociedade notavelmente competitiva, contrapondo-se à estagnação das sociedades anteriores. A noção de conhecimento revelado, outrora preponderante, tornou-se obsoleta, dando lugar à necessidade premente de gerar novos conhecimentos, explorar tecnologias avançadas e promover avanços científicos.

Dessa forma, o conhecimento passa a se manifestar diante de nós como algo que está à frente, em vez de estar apenas acumulado no passado. Tornou-se uma necessidade constante revolucionar os métodos de

produção e os meios de sustento. Isso, por sua vez, traz à tona na era contemporânea o desafio de que o conhecimento não está pronto e acabado, exigindo que o construamos ao olhar para o mundo como ele é, dedicando esforços à busca por uma compreensão genuína.

Nesse marco, tal como afirmaram Marx e Engels (1980, p.25), o conhecimento humano científico, tecnológico e cultural constitui os elementos de superestrutura que surgem das múltiplas e contraditórias relações sociais que o homem estabelece com a natureza no processo de realização de suas condições materiais e espirituais de existência. Nessa perspectiva, o conhecimento, como representação abstrata da realidade concreta do mundo, expressa as duas dimensões da práxis social humana, ou seja, a relação dialética entre teoria e prática.

Portanto, a construção da história vem sendo a história da luta da classe trabalhadora, produzida ao longo do tempo por meio das práticas humanas expressas nas organizações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais, sendo esta última um elemento contraditório, uma vez que, segundo a teoria marxista se constitui de um aparelho a serviço da classe dominante, ao mesmo tempo indispensável para emancipação humana e autonomia da classe. A escola representa a fonte fundamental de articulação e organização dos conceitos carregados ao longo da vida para que homens e mulheres possam compreender, produzir e redefinir suas histórias. Nesse sentido, Brito, Lima e Silva (2017) traz que a educação é uma atividade social, a rigor, sistematizada pelas instituições escolares. Assim, a escola visa formar indivíduos capazes de viver em sociedade por meio da reprodução de conhecimentos gerados historicamente e socialmente.

Assim, percebe-se o quão importante é a prática do comportamento humano para a formação histórica da sociedade, seja próspera ou prejudicial, pois ambas são frutos da práxis humana, como forma de definir cultura, sociedade, economia, política e moral.

Desta forma, destacamos a importância da apropriação da produção humana enquanto processo histórico a fim de possibilitar a compreensão dos determinantes que interferem na formação humana. Assim, é imprescindível considerar a relação da educação com o sistema de acumulação de capital. Sendo que a formação humana assim como as questões educacionais relacionadas a práxis educativa estão subordinadas às leis que regem o mercado produtivo. Desta forma, torna-se importante ponderar os efeitos e consequência que o sistema político e econômico gerencia o sistema educacional.

O sistema educacional contemporâneo tem sido amplamente influenciado pelas dinâmicas do capitalismo financeiro, resultando em transformações significativas no processo de formação docente e no próprio cenário educacional. Sob a crescente pressão de promover uma maior eficiência e produtividade, o gerencialismo tem emergido como uma abordagem dominante na administração das instituições de ensino. Esse modelo de gestão, baseado em práticas empresariais, busca adaptar a educação aos moldes do mercado, utilizando métricas quantitativas para avaliar o desempenho educacional e o sucesso dos docentes.

Nesta perspectiva, é essencial analisar como o capitalismo financeiro e suas características intrínsecas têm impactado a formação dos professores e, por consequência, a qualidade do ensino oferecido. A busca por eficiência e rentabilidade tem levado a uma reestruturação do papel do educador, que agora se depara com demandas crescentes por resultados imediatos, muitas vezes em detrimento de abordagens pedagógicas mais holísticas e centradas no desenvolvimento integral dos estudantes.

No Brasil, observa-se um aumento progressivo no número de indivíduos envolvidos no sistema educacional em comparação com décadas anteriores, o que indubitavelmente apresenta aspectos positivos. Entretanto, surge uma indagação crucial: qual é o propósito subjacente à educação? Essa pergunta, feita de maneira irônica, ressalta que a educação continua a funcionar como uma ferramenta que sustenta o sistema capitalista vigente, o qual molda e implementa sua própria agenda educacional, alinhada aos interesses econômicos e políticos predominantes. Segundo Saviani (2014, p. 69), a política educacional está direcionada para a obtenção de resultados com o mínimo de investimento possível. No cenário de formação de professores, percebe-se uma dicotomia, ou seja, a formação do professor técnico, cuja, a prática pedagógica está voltada para a aplicação de regras de conduta e de conteúdo. E do professor culto, que para Saviani (2009,

p. 14) “[...] é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados.” No contexto atual, é possível perceber o predomínio da formação técnica por meio dos cursos de curta duração incentivados pelo governo.

Partindo deste pressuposto, a presente reflexão tem o propósito de discutir o capitalismo financeiro, o processo de formação docente e os efeitos do gerencialismo no processo educacional.

2 METODOLOGIA

Este trabalho possui como metodologia a pesquisa de caráter qualitativo de abordagem bibliográfica, na qual as considerações e análise realizadas no decorrer deste trabalho foram pautadas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e em autores que se apoiaram nesta perspectiva, tais como: Silva (1999); Brito, Lima e Silva (2017); Hooks (2020); Primo e Fernandes (2020) e outros. Fazendo-se necessário articular conhecimento e teoria para organizar respostas a partir de questões sobre a realidade, a fim de garantir o rigor científico na produção do conhecimento para assegurar caráter transformacional e reduzir o risco de transformar o conhecimento científico em forma pura a serviço do conhecimento técnico da classe dominante.

A pesquisa biográfica é realizada principalmente no âmbito acadêmico com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar o conhecimento por meio de uma investigação científica de obras pré-existentes. Para Fonseca (2002), este tipo de pesquisa é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Dentro dessa perspectiva, esse estudo tem como base a análise de teorias já divulgadas, tornando indispensável que o pesquisador possua habilidades na leitura do conhecimento e organize meticulosamente todo o material em análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A relação do capitalismo financeiro e o processo de formação docente

O processo de formação docente atualmente ocorre dentro da lógica de um trabalhador que deve ser moldado de acordo com as necessidades do capital em tempos de crise. Nesse contexto, espera-se que o docente seja flexível, empreendedor, empregável, líder e capaz de tomar decisões, entre outras habilidades, para competir pelas escassas vagas no mercado de trabalho e para se manter em uma delas. Essa abordagem educacional coloca o professor em uma posição de constante adaptação às demandas do mercado, buscando atender às exigências do sistema capitalista em um cenário de instabilidade econômica. O enfoque na empregabilidade e na competitividade pode levar a uma formação docente voltada apenas para o mercado de trabalho, negligenciando a importância do desenvolvimento de uma educação crítica, reflexiva e humanizada que promova uma visão mais ampla e engajada da sociedade.

Assim, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas sob a influência do capitalismo financeiro tem sido amplamente discutida na literatura educacional. Estudos como os de Ball (2003) apontam para a crescente pressão por resultados quantificáveis, levando a uma maior ênfase na transmissão de conteúdos específicos e na preparação dos alunos para testes padronizados. Essa abordagem, embora possa parecer

alinhada à busca por maior eficiência, pode comprometer a formação integral dos estudantes ao negligenciar aspectos fundamentais da aprendizagem, como o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

A desvalorização da formação docente, conforme discutido por pesquisadores como Darling-Hammond (2000), é uma questão relevante nesse contexto. O foco no desempenho imediato muitas vezes relega a formação dos professores a um segundo plano, desvalorizando a importância do investimento na capacitação e atualização profissional. Esse cenário pode comprometer significativamente a qualidade do ensino oferecido, uma vez que professores bem preparados e atualizados são essenciais para proporcionar uma educação de qualidade.

Essas mudanças na formação docente e no cenário educacional têm impactos diretos nos alunos, como mencionado em estudos como o de Hargreaves (2003). A abordagem centrada em resultados e a pressão por desempenho podem criar um ambiente educacional competitivo e excludente, onde os estudantes são levados a priorizar a busca por notas e resultados em detrimento do desenvolvimento integral de suas capacidades e habilidades. Isso pode afetar negativamente o engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem, bem como sua motivação e interesse em aprender.

Infelizmente, sob a lógica do capital, a classe trabalhadora é privada do acesso ao conhecimento acumulado ao longo dos tempos. Em vez disso, são valorizados conhecimentos superficiais, pragmáticos e instrumentalizados, que se alinham à lógica do mercado e são submetidos às necessidades imediatistas da proclamada "economia do conhecimento", que sustenta a sociedade contemporânea. Essa abordagem restringe o acesso dos trabalhadores a um conhecimento mais abrangente, crítico e emancipador, limitando suas oportunidades de desenvolvimento intelectual e contribuição significativa para o avanço da sociedade. A educação, muitas vezes moldada por essa lógica, pode acabar perpetuando desigualdades e reforçando a hierarquia social, ao invés de ser uma ferramenta para a transformação e empoderamento dos indivíduos.

Giroux (2014), uma figura proeminente na crítica social e educacional, destaca-se como o capitalismo financeiro tem fomentado a "educação neoliberal". Giroux enfatiza que essa abordagem tende a transformar as instituições educacionais em entidades modeladas pelas lógicas de mercado. Nesse contexto, a educação pode se restringir a uma preparação meramente utilitária para o mundo do trabalho, comprometendo a capacidade dos educadores de nutrir cidadãos críticos e socialmente envolvidos. E sua crítica, Giroux (2014) destaca que essa abordagem busca realinhar a educação com as lógicas de mercado, transformando as instituições educacionais em espaços que espelham os princípios do capitalismo. Nesse contexto, o objetivo da educação frequentemente se estreita, direcionando-se para a preparação de indivíduos que se encaixem nas demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação ampla e crítica.

Assim, o enfoque utilitário da educação sob o domínio do capitalismo financeiro pode resultar na limitação do papel dos educadores. Giroux (2014) adverte que, quando os professores são pressionados a entregar habilidades diretamente aplicáveis ao mercado, sua capacidade de nutrir cidadãos críticos e socialmente engajados pode ser prejudicada. O pensamento crítico e a reflexão profunda podem ser substituídos por uma abordagem mais superficial e voltada para o desempenho.

O capitalismo no atual estágio de crise estrutural tem as principais características de domínio do capital financeiro, estado minimalista, desregulamentação do mercado de trabalho, a reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais, a flexibilização e precarização do trabalho, o incentivo ao individualismo e a competição entre trabalhadores impulsionada pela diminuição cada vez mais explícita dos postos de trabalho.

Neste ponto, podemos afirmar com base em Nozaki (2004), que a discussão das pretensões do capital, no padrão de formação humana do mundo do trabalho pode servir de base para análise das mudanças atuais no campo da educação brasileira. Como evidência da importância estratégica do setor educacional para o avanço da força produtiva capitalista, vale lembrar que no Brasil da década de 90, testemunhou vários ajustes estruturais, políticos, reformas e privatizações, ocasionadas pela reestruturação do capital via globalização da economia. Tais ajustes a serviço do grande capital especulativo e financeiro, sob a direção do Banco Mundial

(BIRD) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), canalizam-se, entre outras instâncias, para as reformas na educação.

Akkari (2011) amplia ainda mais a compreensão da interação entre o capital e a esfera educacional no contexto brasileiro. Ao explorar as implicações da internacionalização das políticas educacionais, Akkari (2011) destaca como as forças globais têm desempenhado um papel crucial na reconfiguração dos sistemas educacionais em diferentes países. Nesse sentido, a análise das mudanças na educação brasileira não pode ser isolada das dinâmicas internacionais que moldam as políticas educacionais em consonância com os interesses do capital. O cenário das reformas e privatizações na década de 90 no Brasil, mencionado anteriormente, adquire ainda mais complexidade quando consideramos a influência das instituições internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, como pontua Akkari (2011), reforçando a necessidade de compreendermos a relação entre as pretensões do capital e as transformações na formação humana, tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito educacional.

Portanto, a atual fase de crise/reinvenção do capital iniciada nos países centrais do sistema ainda na década de 1970, ganhou corpo e impulso nos países em desenvolvimento, dentre esses o Brasil, no início da década de 1990. Uma característica singular vivenciada a partir desse período chegando aos dias atuais tem sido o processo gradual de precarização do trabalho em geral atingindo também, de modo particular, os trabalhadores da educação.

Conforme as avaliações de Frigotto apud Gentili (1995), assim como nas décadas de 60 e 70 no Brasil, quando a Teoria do Capital Humano (TCH), derivada do modelo de desenvolvimentismo econômico, atribuiu ideologicamente a centralidade da educação no processo de acumulação do capital, via aumento de produtividade, atualmente, a acumulação flexível recoloca a educação naquele mesmo papel, sobretudo a partir do interesse de maximização da exploração do trabalho, alcançada pelas inovações tecnológicas e pelas novas formas na sua base técnica. Em outra análise, Boneti (2018 p.35), na perspectiva da Teoria do Capital Humano, o investimento em educação só pode ser feito com os segmentos sociais que possam gerar retorno sobre o capital investido. Nesse contexto, não se fala em educação universal, educação para todos, mas em investimentos em setores que demonstram condições de produzir retorno. Silva, Lenardão (2010, p.515), afirma que a TCH:

[...]prega que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma posição melhor ou uma mobilidade social. Contudo, esta teoria deposita no indivíduo a responsabilidade por sua condição social. Esta teoria auxilia o capitalismo em seus anseios, formando a mão de obra útil e necessária com os valores e atitudes que fomentam e ajudam o capitalismo em sua perpetuação e que no fundo apenas mantém a estrutura existente e aumenta as mazelas sociais. Entretanto, sabemos que devemos buscar uma teoria crítica da educação que busque romper com a atual situação e almeje uma educação que alcance a todos.

Assim, Boneti (2018, p.36), a TCH se faz presente, nos dias atuais embora de forma sutil, a educação brasileira, especialmente nas administrações públicas mais afinadas com o ideário neoliberal. O ideário neoliberal aqui pode ser traduzido por Lopes e Caprio (2008, p.2), como “um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia”. De acordo com Galvão (1997), o coração de toda prática neoliberal é o mercado e, consequentemente, o ato de consumir. No contexto neoliberal, a educação deixa de ser considerada um ambiente de conhecimento e parte das esferas social e política, e passa a integrar o mercado e atuando de forma semelhante a ele.

Dessa forma, o neoliberalismo aborda a instituição escolar como um elemento meramente vinculado ao mercado e às técnicas de gestão, o que resulta no esvaziamento do seu conteúdo político e cidadão, sendo substituído pelos direitos do consumidor. Nessa perspectiva, alunos e pais de alunos são enxergados pelo neoliberalismo como consumidores.

Portanto, segundo Nozaki (2004), dada a extensão da política neoliberal para o plano da educação, bem como a nova investida no que diz respeito à exploração e alienação humana, nota-se, nos dias atuais, a necessidade, por parte do capital, da formação de um novo modelo de trabalhador. O reordenamento do

trabalho, causado pela introdução de novas tecnologias operacionais, altera a base técnica da produção, modifica a organização do trabalho e traz a demanda da formação de um trabalhador de novo tipo.

Neste contexto, Antunes (2018) coloca que ao contrário do trabalhador do modelo taylorista/fordista executor de tarefas repetitivas e segmentadas, recorre-se à formação para a competitividade: uma formação flexível, abstrata e polivalente. A nova forma de organização do trabalho aponta para ser mais participativo, mas ainda sob o jugo da exploração humana. Segundo Brito, Lima e Silva (2027), esse modelo exigiu da educação escolar a formação do trabalhador para adequar-se ao tipo de organização do trabalho visando maximizar a produtividade e a produção em massa, como se exige, sob nosso contemporâneo modelo toyotista, sob o tom da flexibilização, a formação de competências do indivíduo para um mercado de trabalho cada vez mais diversificado em demandas de produção, consumo, e quadros de trabalho. É necessário atentar que a divisão social do trabalho no âmbito do setor produtivo industrial desdobra-se a outros setores da sociedade e não é diferente dos espaços de formação. A instituição escolar e de formação superior sob o apoio financeiro do Estado moderno organiza-se com base no modelo capitalista de divisão do trabalho e ao assim estruturar-se fragmenta o trabalho do professor na sua prática docente.

Portanto, podemos apontar que o estado mínimo neoliberal é insignificante na gestão dos recursos públicos para a educação, mas é máximo, poderoso e centralizado na execução de suas políticas de formação de trabalhadores.

3.2 O gerencialismo no processo de educação

A partir de uma perspectiva neoliberal de Estado capitalista, em que a sociedade é organizada em classes com interesses divergentes, ou seja, nas palavras de Wood (2003) “classes produtoras diretas e classes apropriadoras” da produção, facilmente é assimilável o desejo de atender à satisfação individual ou de um bloco que detém o poder político e econômico, principalmente no que se refere ao comando imperativo do mercado. Neste sentido, a educação é representada como um bem de capital (LAVAL, 2004), pois pode intervir para a reprodução dos interesses das frações dominantes dos meios de produção.

Neste sentido, sob a orientação e investimentos de Organismos Multilaterais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, os países considerados periféricos passam a objetivar uma reforma no aparelho do Estado, a fim de configurar a erradicação da pobreza, a diminuição dos gastos públicos, propondo um projeto de desenvolvimento social e econômico distante de ser humanitário. Uma gestão consolidada nos interesses do mercado, o qual busca alta produtividade, eficiência e eficácia, num modelo gerencial de gestão pública.

Segundo Primo e Fernandes (2020), a elaboração de metas e estratégias para o campo da administração pública denota o caráter empresarial, impregnado pela lógica do capital. Ressalta-se que nestes eventos sinaliza-se para uma gestão educacional que vislumbra a superação da baixa qualidade da educação pública, a qual é compreendida como um mecanismo crucial para atingir a pauta mercantil.

A partir das reformas abrangentes, todas as áreas da administração pública foram afetadas, inclusive a educação, o foco do discurso gerencial sobrepôs-se ao discurso pedagógico, e criou-se o perfil de um novo profissional da educação, o gestor, responsáveis pela implementação técnica dos novos ofícios. Ao profissional da educação é imposta a prática gerencial e de acordo com Shiroma (2003, p.78):

O gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

Diante da realidade supostamente credível traça-se um percurso, onde um novo modelo de gestão passa a ser sugerido, principalmente pelos organismos internacionais, amparados na ideia de que para a obtenção de

melhores indicadores de qualidade é necessária uma gestão escolar eficiente, combinada com uma avaliação externa e com uma responsabilização pelos resultados, no campo pedagógico e administrativo-financeiro. E desta forma o discurso da gestão por resultados passa a ser usual no âmbito da gestão educacional.

Nesse sentido, o processo de formação docente decorre na lógica do trabalhador que deve ser formado de acordo com as necessidades do capital em crise. Destarte, o trabalhador deve ser flexível, empreendedor, empregável, líder, capaz de tomar decisões, dentre tantas outras habilidades a serem desenvolvidas para lutar pelas poucas vagas no mercado de trabalho e para se manter em uma delas. Assim, a burocratização e a sistematização tomam do trabalhador em formação o tempo de pensar além do que está posto. Como aponta Hooks (2020, p. 31) “pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamento são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teorias e prática.”

De acordo com as discussões propostas por Giroux (2009), o gerencialismo na educação tem promovido a mercantilização do ensino, tratando a educação como um produto a ser vendido e medindo seu valor principalmente em termos econômicos. Essa perspectiva coloca os resultados educacionais em um contexto de competitividade de mercado, em que a qualidade da educação é frequentemente associada a indicadores financeiros. Esse enfoque tem reflexos diretos na precarização do trabalho docente, conforme observado em estudos como o de Apple (2006), com o aumento da carga de trabalho, a redução de investimentos na formação dos professores e a consequente exaustão emocional desses profissionais. Infelizmente, sob a lógica do capital, é negado à classe trabalhadora o conhecimento acumulado. Em seu lugar, são valorizados conhecimentos superficiais, pragmáticos, instrumentais, voltados à lógica do mercado, submetidos às necessidades imediatistas da proclamada economia do conhecimento, base da sociedade do conhecimento.

Diante disso, Shiroma (2018) traz que após o golpe de 2016, o governo Temer (PMDB) anunciou uma Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, proposta por Maria Helena Guimarães Castro, secretária-executiva do MEC e ex-presidente do INEP de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Com a criação de uma “Base Nacional de Formação de Professores” para orientar os cursos de formação de professores, sem distinguir claramente as suas funções em relação às “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)”, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e a implantação do “Programa de Residência Pedagógica (PRP)”.

O que fica evidente é a tentativa de reembalar velhas políticas com uma nova perspectiva, reafirmando a epistemologia prática, a pedagogia por competência, a formação pragmática, o utilitarismo, concebidos para gerir questões dentro das escolas, revelando um conceito de funcionalismo por trás dessa política. Assim, a suposta política nacional de formação deveria abrir espaço para a discussão política, e não ser tratada como um problema a ser resolvido por meio de intervenções técnicas e programas isolados.

Nesse contexto, evidencia-se uma visão gerencialista que norteia os processos desses programas. É pertinente questionar por que estamos criando produtos em torno de diretrizes ligadas à educação, levando-nos a perguntar: por que persistimos assim? Talvez seja hora de considerar uma abordagem alternativa, onde esses produtos são consumidos dentro das estabilizações do campo educacional de startups, gerando soluções inovadoras, repetíveis e escaláveis para lidar com questões de treinamento.

Nesse sentido, é importante mencionar, segundo Silva (1999), que o currículo está estritamente relacionado às estruturas econômicas e sociais. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. Portanto, a seleção que constitui o currículo é resultado particulares das classes e grupos dominantes. Isso é afirmado por Moreira e Silva (1995, p.7-8), para estes autores:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, SILVA, 1995, pp. 7-8).

Analisar os temas do currículo, de acordo com Veiga (1991), é válido quando consideramos a escola e a educação como um ambiente de confronto e de questionamento das desigualdades sociais, em busca de uma educação abrangente e humanística para as camadas populares, com o objetivo de reivindicar os direitos sociais e culturais.

Mas em contrapartida, os programas educacionais orientados por abordagens gerencialistas refletem uma ênfase na eficiência, na mensuração de resultados e na aplicação de estratégias empresariais no ambiente educacional. Alguns exemplos de programas que incorporam essas abordagens gerencialistas incluem: Programas de Avaliação Padronizada, esses programas buscam medir o desempenho dos alunos e das escolas por meio de avaliações padronizadas. Eles muitas vezes enfocam resultados quantitativos e utilizam esses dados para tomar decisões sobre alocação de recursos e reconhecimento institucional.

Os Programas de Gestão de Desempenho de Professores, que podem ser vistas em programas que avaliam o desempenho dos educadores com base em critérios definidos, como avaliações de alunos, taxas de conclusão de cursos e outras métricas mensuráveis. Programas de Análise de Dados Educacionais^{**}: Esses programas utilizam a análise de dados para tomar decisões informadas sobre a alocação de recursos, planejamento curricular e desenvolvimento de políticas educacionais. Eles podem envolver a coleta e análise de dados de desempenho dos alunos, taxas de retenção e outros indicadores. Os Programas de Parcerias com o Setor Privado Parcerias com empresas privadas podem trazer recursos financeiros e expertise para o sistema educacional. No entanto, essa abordagem também pode resultar em uma maior orientação para metas comerciais e de lucro. Além dos Programas de Estabelecimento de Metas e Indicadores de Desempenho, abordagens gerencialistas muitas vezes enfocam a definição de metas claras e mensuráveis, bem como o estabelecimento de indicadores de desempenho que podem ser monitorados e avaliados regularmente.

É importante notar que a aplicação dessas abordagens gerencialistas pode variar de acordo com o contexto e as políticas de cada instituição educacional. Embora esses programas possam trazer benefícios em termos de eficiência e prestação de contas, também é crucial encontrar um equilíbrio entre as abordagens gerenciais e a manutenção da qualidade educacional, valorizando as dimensões humanas, pedagógicas e sociais da educação.

Os processos desses programas que norteiam a educação são aqueles que refletem abordagens gerencialistas e administrativas na gestão e desenvolvimento educacional. Isso pode envolver a implementação de políticas e diretrizes padronizadas, a criação de estruturas organizacionais hierárquicas, a ênfase na eficiência operacional, a mensuração de resultados por meio de indicadores quantitativos, entre outros elementos que refletem uma mentalidade voltada para o controle, otimização e conformidade.

Assim Giroux (2014) aponta que esses processos muitas vezes buscam aplicar abordagens de gestão típicas do mundo corporativo para a educação, adotando métricas de desempenho, metas mensuráveis e técnicas de análise de dados para tomar decisões educacionais. A intenção é melhorar a eficácia, eficiência e prestação de contas dos sistemas educacionais, mas também pode levar a uma simplificação excessiva dos desafios educacionais complexos.

Nesse marco, segundo Shiroma (2018), formação de professores realizada predominantemente pelo setor privado, à distância, representa uma oferta massificada empobrecida de conteúdos indispensáveis à constituição do professor como um intelectual da educação. Essa tendência tem continuidade no campo da Formação Continuada, com a expansão dos mestrados profissionais, assim como cursos de especialização a distância e intercâmbios internacionais que alimentam o mimetismo pedagógico.

Diante desse quadro apresentado, é preciso que os trabalhadores reivindiquem e lutem por uma educação emancipadora, com professores bem qualificados e valorizados, escolas /universidades com melhores infraestruturas etc. Assim como os educadores, no compromisso de travar na escola e na universidade uma luta a favor da classe trabalhadora, os trabalhadores devem desvelar o caráter contraditório e desigual da sociedade capitalista, levando para dentro dos espaço de formação o que está presente na vida material dos sujeitos, para que elas se reconheçam dentro desse espaço e da sociedade, entendendo dessa forma segundo Snyders (2005, p. 102) “escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe

dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da perspectiva de Marx, esse trabalho traz a relevância de compreendermos o sistema educacional como parte integrante das relações sociais e econômicas de uma sociedade capitalista. A análise dos resultados evidencia como a lógica do capital permeia a formação dos professores, direcionando-a para atender às demandas do mercado e à busca por maior produtividade, o que muitas vezes reduz a educação a uma mercadoria. Nesse contexto, o gerencialismo se estabelece como uma estratégia de controle e eficiência, submetendo o trabalho docente a uma lógica empresarial que negligencia a importância do desenvolvimento integral dos alunos. Diante dessas reflexões, torna-se fundamental repensar a educação sob uma perspectiva marxista, buscando sua emancipação das amarras do capital, a valorização da formação docente como elemento chave para uma educação crítica e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação seja verdadeiramente uma ferramenta de libertação e transformação social.

Em contraste com o funcionamento do capital financeiro, a educação surge como um intermediário central na busca pela emancipação humana devido a uma contradição inerente a ela. Essa contradição permite que seu espaço seja aproveitado para orientar os esforços educacionais na aspiração de transcender esse sistema. De acordo com Tonet (2005), a atividade educacional emancipatória contemporânea abordaria várias questões centrais: 1) promover uma compreensão abrangente e profunda do objetivo final da educação – ou seja, a disseminação de conhecimento e habilidades que evoluíram ao longo dos anais da história humana em diversas esferas do empreendimento humano, pois isso incorpora uma função natural e social da prática educacional; 2) cultivar uma compreensão tão ampla quanto possível do processo social em curso, desvendar a natureza da sociedade capitalista cuja lógica rege a exploração dos seres humanos por sua própria espécie; 3) compreender a essência da crise estrutural do capital que acentua o sofrimento humano; 4) necessitando de uma compreensão lúcida dos assuntos ministrados pelos educadores, transcendendo um mero entendimento superficial; e, finalmente, 5) entrelaçar as atividades específicas de educação com lutas sociais mais ampla

Nesse sentido, a proposta burguesa de educação, como vimos anteriormente, a partir de uma divisão social e técnica do trabalho, visa formar os trabalhadores de maneira precária e utilitária para atender à demanda imediata do capital. Quanto mais fragmentada, flexível e superficial for essa formação, mais facilmente a classe trabalhadora será disciplinada e explorada. Para alcançar esse objetivo, uma das estratégias é difundir e implantar nos espaços de formação docente as chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, nas quais estão incluídas as propostas da escola nova, do construtivismo, da pedagogia das competências, da pedagogia de projetos, do professor reflexivo, etc. Essas pedagogias têm em comum o fato de não privilegiarem a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, dificultando a compreensão da realidade além da aparência.

E assim, o conhecimento deve estar a serviço de um compromisso político de fortalecer a classe trabalhadora nas suas ações na luta de classes, a fim de superar o modo de produção vigente.

Por fim, podemos dizer que, com base no materialismo, a educação pautada por um arcabouço revolucionário deve assumir uma postura crítica, condenando a sociabilidade burguesa movida pela lógica da reprodução do capital, que se intensifica através da exploração do homem pelo homem. À medida que a crise estrutural do capitalismo avança, em outras palavras, a lógica perversa do sistema do capital só pode ser combatida dedicando-se à educação da classe trabalhadora e da própria humanidade, pois essa prática educativa libertadora aponta para a superação desse sistema. Desse modo, a função social da educação é a reprodução social através da consciência de classe. Nesse sentido, a luta por uma educação que almeje a formação humana é a luta pela emancipação humana, é a luta pela superação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Editora Vozes; 1 edição, 2011.
- ANTUNES, Ricardo L. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**, Ed. Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W. **Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality**. Routledge. 2006.
- BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, 18(2), 215-228, 2003.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Sociologia da educação no Brasil: do debate clássico ao contemporâneo**. Curitiba: PUCPRESS, 2018.
- BRITO, Lúcia Helena de; LIMA, Lydyane Maria Pinheiro de; SILVA, Sirneto Vicente da. Formação de professores e prática docente: uma reflexão à luz do pensamento crítico marxista. **Revista Dialectus**. Vol. 4, nº 10, p. 150-168, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. **Education Policy Analysis Archives**, 8(1), 1-44, 2000.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIROUX, H. A. **Education and the crisis of public values**. Peter Lang, 2009.
- GIROUX, H. A. **Guerra do neoliberalismo no ensino superior**. 2014.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio, São Paulo: Elefante, 2020.
- HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity**. Teachers College Press. 2003.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa. o neoliberalismo em ataque ao ensino público**, Londrina: Planta, 2004.
- LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Niterói, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, 2004.
- PRIMO, Polyane; FERNANDES, Tania da Costa. A gestão da educação na sociedade capitalista: influências do gerencialismo no processo de humanização. **.uances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.295-309, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Demerval. **O lunar de Sepé. paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: autores Associados, 2014.
- SHIROMA, Eneida Oto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, v. 9, p.64-83, Campo Grande, 2003.
- SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.
- SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SILVA, Edilaine Cristina da; LENARDÃO, Edmilson. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas SEPECH–Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2010.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- VEIGA-NETO, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. Educação Unisinos, 8(15), 157- 171. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 07 de Setembro de 2018.
- WOOD, E. M. O que é (anti)capitalismo. **Revista Crítica Marxista**. Editora Revan, n. 17., p. 37-50, 2003.