

Professor que dorme a onda leva: Neoliberalismo e formação de professores

Teachers who sleep the wave leads: Neoliberalism and teacher training

Maestro que se duerme la ola se lo lleva: Neoliberalismo y formación docente

Bruno Antonio Picoli^I

Federico José Alvez Cavanna^{II}

RESUMO

A reflexão problematiza as implicações educacionais do discurso da necessidade de permanente atualização docente no cenário de expansão do neoliberalismo. Consiste em pesquisa teórica e bibliográfica metodologicamente sustentada na análise política do discurso educativo. Está organizada em três partes. Na primeira discute o neoliberalismo como “forma geral de pensamento”. Na segunda reflete sobre a concepção neoliberal de tempo e como ela se projeta sobre os docentes. Na terceira problematiza a dimensão propriamente educativa desse discurso no que diz respeito à educação dos educadores. Conclui que o discurso da permanente atualização compreende a educação com base em pressupostos de mercado e inculca entre os docentes a ideia de que são profissionais ultrapassados que precisam renunciar de seu tempo, do pensamento e de sua humanidade.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação Continuada. Tempo Livre. Neoliberalismo. Discurso Hegemônico.

ABSTRACT

The reflection problematizes the educational implications of the discourse on the need for permanent teaching updating in the scenario of expansion of neoliberalism. It consists of theoretical and bibliographical research methodologically supported by the political analysis of the educational discourse. It is organized in three moments. In the first, it discusses neoliberalism as a “general way of thinking”. In the second, it reflects on the neoliberal conception of “free” time and how it is projected onto teachers. In the third, it problematizes the properly educational dimension of this discourse with regard to the training of educators. It concludes that the discourse of permanent updating understands education based on market assumptions and inculcates in teachers the idea that they are outdated professionals who need to renounce their time, thought and humanity.

Keywords: Teacher Training. Continuing Education. Free Time. Neoliberalism. Hegemonic Discourse.

^IUniversidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: prof.brunopicoli@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6831-2199>

^{II}Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, PR, Brasil. E-mail: federico.alvez@unespar.edu.br  <https://orcid.org/0000-0003-2980-9703>

RESUMEN

Esta reflexión problematiza las implicaciones educativas del discurso de la necesidad de una permanente actualización docente en el escenario de expansión del neoliberalismo. Consiste en una investigación teórica y bibliográfica apoyada metodológicamente en el análisis político del discurso educativo. Se organiza en tres momentos. En el primero analiza el neoliberalismo como una “forma general de pensamiento”. En el segundo, reflexiona sobre la concepción neoliberal del tiempo y cómo se proyecta sobre los docentes. En el tercero, problematiza la dimensión propiamente educativa de este discurso con respecto a la formación de los educadores. Concluye que el discurso de la actualización permanente entiende la educación desde supuestos de mercado e inculca en los docentes la idea de que son profesionales desfasados que necesitan renunciar a su tiempo, pensamiento y humanidad.

Palabras clave: Formación Docente. Educación Continua. Tiempo Libre. Neoliberalismo. Discurso Hegemónico.

INTRODUÇÃO

*Tudo pode funcionar, mas nada tem sentido.
É como se tivéssemos perdido o amor em
algum lugar ao longo do caminho.*
Jan Masschelein

O neoliberalismo não é apenas um sistema econômico. Ele é um constructo social e histórico que estabelece um conjunto sistemático de valores e relações entre pessoas e destas com as “coisas”. Conjunto este que atribui sentido ao mundo, ao vivido. O neoliberalismo é, então, discurso, conforme o definiram Laclau e Mouffe (2015b, p. 39): “um sistema de relações com outros objetos e essas relações não são dadas pela mera materialidade referencial dos objetos, mas são socialmente construídas”. Como discurso, não apenas descreve o mundo, mas o define, dá sentido, permite ver e, concomitantemente, oculta (Gur-Ze’ev, 2007). Parcimoniosamente estabelece consensos, torna-se hegemônico e, neste ponto, não apenas diz a que olhar, ao que prestar atenção, mas também esconde outras coisas do campo de visão, sobretudo aquelas que convidam a pensar outras possibilidades de atribuir sentido ao mundo (Laclau e Mouffe, 2015a; Biesta, 2017).

O discurso de que os professores precisam estar em constante qualificação (ou formação, ou aperfeiçoamento, ou atualização etc.) é um exemplo de consenso. Ela aparece de forma elaborada em pesquisas acadêmicas, artigos, dissertações e teses (ver, por exemplo: Gasque e Costa, 2003; Gatti, 2003; Pimentel, Palazzo e Oliveira, 2009; Benedicto e Silva, 2018) e é também recorrente em diversas mídias com linguagem simples, direta e comercial, alcançando a condição de clichê. A citação que segue expressa o discurso que queremos problematizar neste ensaio:

O educador necessita acompanhar as transformações que acontecem no mundo. Já parou para pensar que as informações são constantes e que novos conhecimentos e novas formas de pensar são colocadas em prática todos os dias? Aquilo que você sabia/conhecia até ontem, pode estar ultrapassado e não ser mais uma verdade absoluta. É por isso que o bom educador está sempre atualizado e passa confiança em suas aulas. (Back, 2015, grifo no original)

Para Valério López (2008, p. 83), de duas formas um conceito ou uma ideia se degrada e se torna um clichê: quando se separa do problema que lhe dá sentido e quando fica presa no plano do instituído. Em qualquer caso “sempre denota um não pensamento”, uma naturalização do não natural; em outras palavras, uma condição de hegemonia de uma ideia (Laclau e Mouffe, 2015a).

Por meio da análise política do discurso educativo (Laclau e Mouffe, 2015a; Plá, 2022), o que queremos indagar aqui é: em que medida o discurso da necessidade de permanente e constante formação docente está alinhado à expansão do neoliberalismo no setor educacional, mesmo quando se reveste de justificativas como “aquisição de habilidades profissionais”, “ampliação das competências docentes”, “profissionalidade docente” etc.? Como esse discurso entende os docentes, especialmente no que diz respeito ao uso/desfrute do tempo “livre”? E, especialmente, quais os impactos desse discurso no processo educacional, ou seja, como se projeta sobre a subjetividade, como educa os educadores?

Na primeira parte sustentaremos o argumento de que o neoliberalismo compreende uma “forma geral de pensamento” imperialista e colonizadora da subjetividade. Na segunda parte o foco da análise está na relação com o tempo e como a concepção neoliberal de tempo “livre” se projeta sobre os professores, especialmente perante a ideia de “atualização”. Essas duas partes procuram sustentar o argumento de que o neoliberalismo, como discurso hegemônico, promove uma colonização do tempo e do imaginário que amplifica a inadequação da vida humana aos desejos e ritmos do capitalismo. A terceira parte, procura, então, problematizar a dimensão propriamente educativa desse discurso (Plá, 2022), contrastando a concepção neoliberal hegemônica de formação de professores com a de autores críticos que sustentam a importância do parar e do olhar na experiência docente.

HEGEMONIA NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

*O antigo bezerro de ouro, de ouro
É novamente adorado, dourado
O homem só vende consumo, consumo
Usado fica descartado,
Surrado, surrupiado
Tom Zé, Mamon, Vira-lata na Via Lactea*

O neoliberalismo se projeta sobre a realidade como linguagem própria, uma forma de pensamento que implica o ordenamento de coisas e corpos, uma forma de ser no mundo (Grenier e Orléan, 2007). Caracteriza-se, assim, como forma refinada de imperialismo que procura colonizar o imaginário social e individual (Kaščák e Pupala, 2011) ao afirmar-se como livre de interferências políticas, como a pura manifestação da realidade, das coisas como elas são, da Verdade (com inicial maiúscula). Como “a Verdade”, o discurso neoliberal procura despolitizar as relações entre indivíduos, instituições, países etc. (Kaščák e Pupala, 2011). Com uma visão economicista, compreende todas as formas de relações como intercâmbios de mercadorias assentadas na lógica do interesse pessoal e, logo, de ganhos pessoais. Connell (2013, p. 101) afirma que tal lógica exige transformações institucionais e culturais que elevam como paradigma, em razão de sua suposta evidente efetividade, os modelos de governança, organização e controle das instituições privadas, tratadas pelo eufemismo de “melhores práticas internacionais”. Como consequência dessa mudança, tudo é mercadoria, até mesmo as pessoas, que precisam, então, tornar-se mais atrativas no grande mercado de trocas (McLaren e Farahmandpur, 2001).

Como tudo é mercadoria, cabe a cada um “performar” de modo mais interessante, investindo tudo o que tem, especialmente o que é mais valioso — o tempo — no aprimoramento de sua “empregabilidade”. Nesse sentido, o fracasso e a pobreza são consequências da ação ou da inação dos indivíduos, por serem demasiado preguiçosos, ignorantes ou desqualificados (McLaren e

Farahmandpur, 2001). Trata-se de uma estratégia eficiente de naturalização e justificação da desigualdade e da (auto)exploração porque assim, ao mercado, elevado à condição de “ídolo” (Dufour, 2008; Benjamin, 2019; Souza, 2021), não é imputada nenhuma responsabilidade, nenhuma exigência de que seja *outro*. Concomitantemente a isso, sustenta-se que o próprio mercado oferece as possibilidades para superar as difíceis condições de vida, desde que o indivíduo esteja disposto a sacrificar e investir tempo, dinheiro e esforço tornando-se um empreendedor de si mesmo. Como “forma geral de pensamento”, o neoliberalismo procura controlar o discurso educativo de modo a inculcar valores inquestionáveis e pretensamente autoevidentes, como, por exemplo, os de liberdade de escolha e de autodeterminação para o êxito individual.

Kaščák e Pupala (2011, p. 149-150) sustentam que o neoliberalismo, como discurso, não se manifesta como conjunto de práticas uniformes e coesas, mas opera de maneiras desiguais, disformes e, não raro, contraditórias. Assim, ele não é uma ideologia homogênea, mas um conjunto de práticas e discursos que, ao final, convergem e se fortalecem, absorvendo até mesmo parte da crítica, ou melhor, incorporando elementos críticos de modo a sequestrar sua potencialidade transformadora. Entendem, assim, que o neoliberalismo, em sua condição de discurso hegemônico na contemporaneidade, alcançou a condição de consenso que busca convencer todos os indivíduos que não há outras formas de experienciar o mundo e, assim, qualquer tentativa de resistência e oposição quedar-se-á fracassada em face da “Verdade” (auto)evidente dos processos sociopolíticos e econômicos do livre mercado. Nos termos de Gur-Ze’ev (2001, p. 332), o neoliberalismo educa o imaginário por meio de uma “educação modeladora baseada em um consenso inquestionável e comprometido com a segurança da sua própria autoevidência”. Trata-se, portanto, de uma forma poderosa de colonização do imaginário.

A educação modeladora estabelece e naturaliza um conjunto de valores válidos (os que reforçam a autoevidência da ideologia) e, ao mesmo tempo, estabelece um conjunto de valores inválidos (os que, de algum modo, denunciam a ideologia ou que propõem outras possibilidades de existência). Em outras palavras, o discurso dá sentido ao mundo dizendo o que é o real e omitindo outras possibilidades de atribuir sentido e experienciar o real (ur-Ze’ev, 2007; Biesta, 2017). Em termos educacionais, ou seja, no processo de interferência da subjetividade de outrem (Plá, 2022), esse discurso produz clichês que, a despeito das contradições e das possibilidades de outras formas de vislumbrar a realidade, fortalecem a percepção de que não há outra alternativa. Qualquer atitude em oposição é apontada e denunciada como ideológica, romântica, descolada da realidade, pelos agentes que aderem à norma: só a eles compete falar. Chauí (1982, p. 2) afirma que a superação da condição de clichê exige recolocar os conceitos e ideias em sua trama com as relações reais, ou seja, tensionar o campo do discurso instituinte de modo que devolva o conceito aos problemas que o fazem surgir evitando que o discurso do “competente” obstaculize o debate. Essa “competência” discursiva considera a ciência como “coisa privada” onde “não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer ocasião e em qualquer lugar” (Chauí, 1982, p. 02). Esse discurso do competente é questionado por Chauí por considerá-lo o “discurso do instituído”, que institucionalmente permite e autoriza somente alguns interlocutores que “foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência” (Chauí, 1982, p. 07). Para pensar a formação de professores resulta de particular importância esta questão da “competência” e principalmente desde o ângulo que apresenta Chauí (1982, p. 8), como crítica à burocratização:

Para alcançarmos a região onde melhor se determina e melhor se efetua o discurso competente precisamos referi-lo a um fenômeno histórico preciso: a burocratização das sociedades contemporâneas e a ideia de Organização que se encontra na base desse fenômeno.

A burocratização, aqui, assume a forma de um processo impessoal, desprovido de intencionalidade, descolado das relações de poder, que opera como álibi para que não sejam imputadas responsabilidades pelas consequências deletérias das políticas neoliberais aos setores e agentes que delas se beneficiam. O processo de burocratização faz com que as injustiças permaneçam sem que ninguém possa ser apontado como responsável por elas: as coisas, simplesmente, são assim. Por meio de ações graduais, fragmentárias e, às vezes, aparentemente contraditórias, o neoliberalismo alcançou a condição de modelo hegemônico de pensamento, de discurso hegemônico sobre o real, e estabeleceu um controle sobre o discurso educativo (e sobre o setor escolar) perceptível no mito da meritocracia, da empregabilidade, da autorresponsabilidade e dos indicadores de desempenho como motor do desenvolvimento (Pongratz, 2006) e da escola como tecnologia a serviço dos interesses da sociedade (Biesta, 2012; 2017), ou melhor, do mercado. Assim, torna-se difícil questionar os ideais neoliberais, sua concepção de liberdade, de ser humano, de educação e formação, sobretudo para aqueles indivíduos desfavorecidos, para os quais as opções de escolha disponíveis compreendem a gama das possibilidades estabelecidas pelo “livre mercado” (McLaren e Farahmandpur, 2001; Miraftab, 2009).

Apesar do caráter aparentemente contraditório das reformas neoliberais no campo educacional, Peters (2001, p. 66) identifica, como traços comuns, a exigência de redesenho dos currículos de modo a atender a necessidade de formar trabalhadores qualificados e flexíveis, com habilidades e competência adequadas à “nova realidade”. Corroborando essa ideia, Carter e Dediwalage (2010) afirmam que é comum que valores, temas e bandeiras da crítica sejam absorvidos e esvaziados de seu conteúdo crítico original. Compreendemos que isso foi o que ocorreu com a ideia de “formação continuada” que, por meio de um sequestro semântico, fez com que todo o esforço educacional se direcionasse para o desenvolvimento do capital humano. Ao ser naturalizado, esse discurso converte as instituições educativas em prestadoras de serviço especializado alinhadas às demandas do mercado (Pongratz, 2006; Connell, 2013). A universidade é descaracterizada enquanto tempo-espço público de formação, humanização e de criatividade (que implica pensar outros mundos possíveis) e, abraçando os ideais sacralizados do mercado, converte-se em uma instituição que visa ao lucro ou que produz trabalhadores lucrativos. A educação aqui é apenas mercadoria, é apenas um negócio: se os indicadores melhoram é porque tudo vai bem. Os professores ocupam um lugar difícil nesse cenário: exige-se deles o consumo dessa mercadoria pela via da formação, qualificação, e deles é cobrado que prestem um serviço competitivo e “atualizado” que é constantemente colocado em questão por um tribunal permanente de avaliação e classificação que se verifica no discurso do “bom uso do dinheiro público” (*value for money*) e nos processos de ranqueamento de instituições com base em testes padronizados (Campbell e Sherington, 2006; Pongratz, 2006). Nesse sentido, conforme Masschelein e Simons (2018, p. 153), o professor é chamado para assumir uma atitude focada exclusivamente em resultados mensuráveis e para, continuamente, justificar suas ações, até mesmo o que faz em seu tempo “livre”, com vistas nos resultados.

NEOLIBERALISMO E O TEMPO “LIVRE”: REGIME 24/7 E DESUMANIZAÇÃO

Estava tudo pronto, só as correias ainda pendiam dos lados, mas elas eram evidentemente desnecessárias, o oficial não precisava ser amarrado.

Franz Kafka, Na colônia penal

O neoliberalismo, como modelo geral de pensamento, pressiona por uma radicalização do ditado clichê “*time is money*”. Não apenas do tempo tradicionalmente dedicado ao trabalho, no espaço de trabalho, mas de todo o tempo, em um regime que se projeta como 24/7, 24 horas

por dia, sete dias por semana (Crary, 2016). É uma radicalização do clichê que produz uma nova racionalidade sobre o tempo que só foi/é possível em razão de desdobramentos técnicos e discursivos que possibilitaram a configuração de uma identidade pessoal e social conformada e submissa à lógica inquestionável e perversa do mercado. Pervasividade é uma qualidade de fenômenos contra os quais (aparentemente) não há como se opor. Crary (2016, p. 19) afirma que o regime 24/7 torna possível, e até mesmo normal, a ideia de um regime de trabalho sem pausas e sem limites, um estado de necessidades ininterruptas em que o indivíduo está sempre em dívida, está sempre precisando pagar com tempo para atender às sempre encorajadas, e nunca aplacadas, necessidades. Uma lógica possível apenas para as coisas inanimadas. É uma radicalização da desumanização, da coisificação do humano (Adorno, 1995). Ainda conforme Crary (2016, p. 24),

Hoje são raros os momentos significativos de existência humana (com a exceção do sono) que não tenham sido permeados ou apropriados pelo tempo de trabalho, pelo consumo ou pelo marketing. [...] isso ocorreu em meio à dissolução de grande parte das fronteiras entre tempo privado e profissional, entre trabalho e consumo. Nesse paradigma de conexão permanente o maior prêmio é conferido à atividade em si mesma.

Para Crary, o tempo do sono, esse tempo liberto de todas as pressões (quando dormimos não consumimos, não produzimos, não criamos nada rentável etc.), constitui a última fronteira do avanço do capitalismo tardio (neoliberal) sobre o indivíduo: “o fato de passarmos dormindo um bom período de vida, libertos de um atoleiro de carências simuladas, subsiste como uma das grandes afrontas humanas à voracidade do capitalismo contemporâneo. O sono é um hiato incontornável no roubo de tempo a que o capitalismo nos submete” (Crary, 2016, p. 20). Por certo as pessoas dormem, e continuarão dormindo, entretanto o sono é cada vez mais tratado como algo administrável, como uma função variável e distanciada da ideia de necessidade e de nossa condição natural enquanto seres vivos, não máquinas. Embora o sono não possa ser eliminado, ele pode ser minado, tumultuado, espoliado, culpado. A pressão pela ampliação do tempo produtivo corrói também outros tempos; por exemplo, verifica-se a sedução pela redução do tempo de sono. Em 2019, o segundo livro mais vendido no Brasil foi *O milagre da manhã* (Época Negócios, 2020), de Hal Elrod (2018), em que, pautadas na suposta experiência de sucesso do próprio autor, encontram-se afirmações como: “A ligação entre mente e corpo é poderosa, e creio que devemos assumir a responsabilidade por todos os aspectos de nossas vidas, incluindo o poder de acordar todo dia nos sentindo energizados, independentemente de quantas horas de sono temos” (Elrod, 2018, p. 83); e

O que descobri foi que, dormindo nove, oito, sete, seis, cinco ou até mesmo quatro horas, desde que eu decidisse conscientemente, antes de deitar, que teria a quantidade perfeita de sono — que as horas energizariam meu corpo para me sentir maravilhoso de manhã —, eu sempre acordava me sentindo melhor do que jamais me sentira. (Elrod, 2018, p. 84)

Do argumento de Elrod, depreende-se que o sucesso é uma questão de decisão individual. Neste caso as condições materiais de existência, como o acesso qualificado ao mundo do trabalho, as desigualdades social, econômica, de gênero e racial, o desemprego estrutural, as dificuldades de deslocamento (especialmente em grandes centros urbanos), o custo de vida e a inflação, as inúmeras questões familiares que envolvem cuidado e dedicação ao outro, entre tantas outras, são secundárias se precedidas de uma decisão consciente. Logo, o fracasso é também uma questão de decisão. É uma radicalização da concepção, já denunciada por McLaren e Farahmandpur (2001),

de que os que não atingem o sucesso são preguiçosos: “No paradigma neoliberal [...], dormir é, acima de tudo, para os fracos” (Crary, 2016, p. 23). Ao indivíduo é imputada a responsabilidade, e o modelo socioeconômico é apenas o picadeiro em que a trama se desenvolve. Em outras palavras: fracassou porque escolheu dormir.

Além disso, há a explicitação da ideia de que a quantidade de tempo dedicado ao descanso, especialmente ao “sono”, é negociável e que sua retração não tem implicações físicas ou mentais, haja vista a existência de um suposto “poder de acordar todo dia nos sentindo energizados”. Essa premissa tem por consequência que ninguém mais tem o direito de estar cansado. Ou melhor, ninguém mais tem o direito de se demonstrar cansado: é sinal de fraqueza, de fracasso, de negatividade. O processo de hiperindividualização, corolário da autodeterminação, da autorresponsabilização e da concorrência por desempenho e por se apresentar atrativo (empregável), dificulta, ou até mesmo interdita, as possibilidades de compartilhar o cansaço, de reconhecer os limites do outro e do eu. Han (2017, p. 71) afirma que “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”. Crary (2016, p. 18) pondera que, apesar de o mundo 24/7 ter a aparência de uma comunidade, de um mundo social, ele “é um modelo não social, com desempenho de máquina — e uma suspensão da vida que não revela o custo humano exigido para sustentar sua eficácia” (Crary, 2016, p. 18). Han (2018), de forma similar, sustenta que a violência do isolamento do “eu cansado”, sua interdição de dizer “cansado”, destrói qualquer comunidade, qualquer proximidade, qualquer doação de si ao outro: é um tempo esvaziado de sentido em que o novo deus, em sua ubiquidade, não permite pausa.

No altar do deus mercado, o elemento humano é imolado e, como compensação, resta uma promessa de sucesso sem dádiva. Se o tempo ainda tem valor é como mercadoria, portanto intercambiável, não como o *precioso* da experiência. O sujeito do neoliberalismo, conforme Larrosa (2017, p. 23), é o da

formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

A conexão permanente (Crary, 2016) no tempo esvaziado de sentido é acompanhada de uma sensação de onipresença que, de certo modo, satisfaz o indivíduo enquanto o aniquila (Adorno e Horkheimer, 1985; Gurze'ev, 2002). A ubiquidade é favorecida pelo grau de desenvolvimento tecnológico. Santaella (2013, p. 16) entende por ubiquidade “a coordenação de dispositivos inteligentes, móveis e estacionários para prover aos usuários acesso imediato e universal à informação e novos serviços, de forma transparente, visando aumentar as capacidades humanas”. A autora afirma que o atual estágio de desenvolvimento técnico e tecnológico a “levou à convicção de que a condição contemporânea de nossa existência é ubíqua” (Santaella, 2013, p. 16). Estamos, assim, concomitantemente em um lugar e fora dele. Além disso, somos chamados por qualquer motivo e em qualquer momento para fazer-nos presentes em qualquer lugar. É possível, e até recomendável, concordar com a afirmação da autora no que diz respeito à nossa condição no capitalismo neoliberal. Resta mais difícil concordar com o seu otimismo. Esse discurso se dirige de forma agressiva sobre os docentes e procura criar uma ideia naturalizada de que todos os períodos do dia podem ser “voluntariamente” dedicados ao trabalho. Vejamos dois exemplos que articulam a ubiquidade com a imolação de si para o mercado, escolhidos em uma miríade de opções quase idênticas que se dirigem direta ou indiretamente aos professores.

A empresa Wakke (<https://wakke.co/>), que oferece *softwares* com “soluções de gestão para instituições de ensino”, é um exemplo, entre tantos outros, da hegemonia do discurso neoliberal de responsabilização individual e de rebaixamento do tempo à condição de mercadoria e da ubiquidade do “tempo produtivo”. Em sua página principal há o *link* para um *blog* da empresa que oferece um conjunto de artigos para diferentes atores. No item “Dicas para professores”, encontra-se um conjunto de textos, dentre os quais destacamos o de 24 de abril de 2017, intitulado “6 maneiras de o profissional da educação se manter atualizado” (Wakke, 2017). O artigo inicia com a máxima: “O trabalho na área educacional é árduo, mas muito compensador, não há dúvida”. Na sequência o texto atribui a desvalorização da carreira docente à sua própria complexidade. Além disso, registra que “salários menores, falta de estrutura para desenvolver o trabalho, carga horária excessiva, têm uma consequência perigosa: a desmotivação”. O problema, então, não são as condições materiais que tornam a carreira docente desinteressante, mas a desmotivação. Em outras palavras: é um problema individual, de sentimento, do educador desmotivado. No parágrafo seguinte, oferece a solução (dica): “Para reverter esse sentimento e realizar um trabalho com qualidade, a melhor dica que podemos dar é a busca da capacitação constante”. Novamente uma questão individual, do educador que está em dívida, ultrapassado e que precisa se capacitar para se motivar e para que, assim, seu trabalho seja “perfeito” com qualidade. Ele precisa assumir a responsabilidade por sua formação. Precisa dedicar parte de seu tempo, não do já dedicado ao trabalho, para se tornar um trabalhador melhor.

Algo semelhante se verifica na publicidade da Faculdade Unina (<https://unina.edu.br/sobre/>). Na aba “*blog*” é possível encontrar diversos artigos de opinião direcionados para seu público alvo. O artigo “Por que sempre é importante a atualização na formação de professor” (Unina, 2020), de 20 de março de 2020, assinado pela própria instituição, inicia com a afirmação de que com o advento da internet e das novas tecnologias o ritmo das mudanças na sociedade se intensificou. Afirma que nesse cenário há grande diferença entre a geração que nasceu nas décadas finais do século XX e as que nasceram no início do século XXI, e que “estas, por sua vez, são totalmente diferentes das que vieram apenas 5 ou 6 anos depois” (Unina, 2020). Feitas essas afirmações, resumidas em cinco linhas, o artigo sustenta que “o professor não pode ficar ultrapassado”.

Diante do exposto, compreende-se que os professores são profissionais em dívida, ultrapassados, condição que precisam ininterruptamente sanar. Contudo, se atentos à premissa de que as crianças são “totalmente” diferentes pelo menos duas vezes a cada década, os professores jamais conseguem superar sua condição de “obsoletos”. Trata-se, então, de um problema do professor que, se quiser “ser um bom professor, precisa estar em constante mudança” (Unina, 2020). Por consequência, é dele a responsabilidade por manter-se atualizado, atrativo, qualificado: “Ao investir na sua formação continuada, você está se dispondo a entender o seu estudante e seus problemas. [...] A qualidade das suas aulas vai aumentar assim como sua taxa de aprovação”. Um professor que obtém sucesso é um professor que agrada os alunos e que oferece ganhos às instituições que disponibilizam no mercado as condições de melhoria de sua empregabilidade. A concepção de educação aqui mobilizada é comercial (transação econômica) e não profissional (Biesta, 2017, p. 40): a satisfação da clientela consubstanciada na “sua taxa de aprovação”. O artigo (Unina, 2020) é finalizado com um breve reconhecimento das dificuldades materiais (tempo, estrutura e incentivo) vivenciadas pelos educadores. Mesmo neste momento, a projeção da responsabilidade pelo sucesso (prometido) e pelo fracasso se dá sobre o indivíduo e pela forma como decidiu empregar seu tempo “livre”:

Ao procurar por uma atualização na sua formação, você pode se deparar com alguns desafios. Falta de tempo, de estrutura e incentivo são os principais. No caso dos dois primeiros, aconselho que você procure cursos em faculdades que se adequam à sua rotina ou aulas on-line. Para o terceiro, devo dizer que as escolas e universidades estão procurando profissionais atualizados e com boa didática.

Um “bom professor”, lido por essa lente, é aquele que investe seus recursos e seu “tempo”, o recurso mais raro, para se tornar um professor com uma dívida um pouco menor. É um professor não apenas que compete com outros professores para tornar-se mais empregável, mas também um professor que, nessa corrida sem fim, consome em escala inédita e acumula cursos em cima de cursos de maneira quase frenética. Crary (2016, p. 19) ressalta que no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo a acumulação não é mais de “coisas”, mas de serviços, imagens e procedimentos que, no caso dos professores, prometem “o aperfeiçoamento constante das suas habilidades profissionais” (Unina, 2020). É neste ponto que a ubiquidade, a condição (des)humana na contemporaneidade, alinha-se ao discurso hegemônico e até mesmo se confunde com ele. Conforme o artigo da Wakke (2017),

O primeiro passo para estar atualizado é acompanhar as novidades da área. Ler jornais e revistas especializadas em educação é uma tarefa simples e muito produtiva. Atualmente, existe a vantagem de que muitas dessas publicações especializadas estão disponibilizadas na internet. Então, em qualquer horário livre, o profissional pode ler um artigo e ter novas ideias para melhorar seu trabalho. [...] Graças à internet, hoje é possível fazer cursos de capacitação ou especialização na modalidade Ensino à Distância. Existem modalidades pagas, mas há também muitos cursos gratuitos de qualidade oferecidos por instituições muito respeitadas. [...] O curso online tem a vantagem de que o aluno pode assistir às aulas no horário que for mais conveniente. Contudo, é preciso ter disciplina e compromisso para conseguir ir até o fim e tirar proveito.

A ubiquidade não significa apenas que o trabalho está em todo o lugar e tempo, mas que não existe mais um tempo que não possa ser dedicado ao trabalho. A Unina, na aba “Institucional”, afirma que oferece seus cursos em regime 100% EaD e acrescenta: “Se o problema é o tempo curto, por conta da correria do dia a dia ou obrigações familiares, oferecemos um ensino flexível, onde (sic) você estuda na sua casa, de acordo com o seu ritmo e podendo escolher o melhor momento para focar nos estudos” (<https://unina.edu.br/sobre/>). A liberdade que deveria ser a característica do “tempo livre” é sequestrada e invertida em coação, em pressão para fazer um uso produtivo (Han, 2018, p. 65). E, como se é “livre para escolher trabalhar ou não”, esse tempo (não mais) livre não pode ser contabilizado como tempo remunerado, porque “voluntaria e conscientemente” dedicado à ampliação das habilidades profissionais individuais.

O artigo da Wakke (2017) encerra com o vaticínio da Verdade, ou seja, com a reificação da perspectiva neoliberal como único caminho possível, como única forma de ser docente e, até, com manifesta interdição da possibilidade de pensar outras alternativas, outras formas de ser docente e experimentar o tempo: “Sendo [os educadores] constantes transmissores de conteúdo, não há que se pensar em outra forma de trabalho com qualidade que não seja a que está sempre em busca de atualização e melhoria”.

Deveras importante ressaltar que as duas instituições aqui utilizadas como exemplo não são as únicas que mobilizam esse conjunto de valores, antes o contrário: a ideia de que os professores são profissionais ultrapassados que precisam ininterruptamente investir tempo e dinheiro em sua formação, que as condições materiais de atuação são secundárias, que o tempo livre, inclusive o reservado ao descanso e ao sono, pode ser transformado parcial ou totalmente em tempo para o trabalho são concepções hegemônicas a ponto de serem reproduzidas como clichês por instituições, governos e mesmo pesquisadores. O que queremos frisar é que operam em um plano discursivo que naturaliza um conjunto de relações econômicas, sociais, morais e epistemológicas como verdades sobre as quais não há o que se discutir: o mundo é assim e há que se adequar a ele. O imperativo neoliberal coloniza o tempo, sequestrando-o e pervertendo-o apenas em tempo de/para o trabalho.

A folga, e mesmo o sono, não se constitui em interrupção, “apenas diminui a velocidade do tempo de trabalho, em vez de transformá-lo em outro tempo” (Han, 2018, p. 64).

À medida que a concepção de que “tempo é dinheiro” se absolutiza ocorre um processo de colonização do imaginário (e do corpo). Nesse processo nos é oferecido, como compensação, a sensação de que todo o esforço vale a pena. E, para além disso, de que mesmo aos fracassados o sucesso é uma possibilidade, desde que haja esforço, autodeterminação, desde que se decida “assumir a responsabilidade por todos os aspectos de nossas vidas, incluindo o poder de acordar todo dia nos sentindo energizados, independentemente de quantas horas de sono temos” (Elrod, 2018, p. 83). O discurso é sedutor: qualquer um pode ser bem-sucedido, não todos, mas qualquer um. Ele faz do sujeito do neoliberalismo uma vítima entusiasmada (Gur-Ze’ev, 2002) que se sente satisfeita pelo mesmo dispositivo que a aniquila (Adorno e Horkheimer, 1985). Tudo que se pede a ele é uma renúncia: que renuncie ao tempo.

PROFISSIONALIZAÇÃO E (DE)FORMAÇÃO DOCENTE: SEM TEMPO PARA PARAR, SEM TEMPO PARA OLHAR

*Le era muy difícil dormir.
Dormir es distraerse del mundo*
Jorge Luis Borges. Funes, el memorioso

Como um sistema de relações entre pessoas e objetos, como um sistema de pensamento, ou seja, como discurso hegemônico que atribui sentido ao mundo e à experiência (Laclau e Mouffe, 2015a), o neoliberalismo se constitui também em um empreendimento educativo. Ao promover a internalização de seus valores e ao elevá-los como a-históricos e naturais, coloniza o imaginário e sequestra o tempo corrompendo-o em “tempo produtivo”. Para ficar claro, não estamos dizendo apenas que existe um tipo de educação para o neoliberalismo, como a que se manifesta na ênfase por aquisição de habilidade e competências para um mundo competitivo e em constante mudança, que se materializa nas reformas educacionais, nos testes padronizados, nos indicadores de qualidade e nos *rankings* (Pongratz, 2006; Ball, 2012; Biesta, 2017; Biesta, 2018). Estamos afirmando, para além disso, que o próprio neoliberalismo, enquanto discurso hegemônico na contemporaneidade, é educativo: ele insere em seus dispositivos de controle os corpos e as mentes dos indivíduos e da sociedade (Gur-Ze’ev, 2005a; 2005b).

O discurso neoliberal age em uma dimensão profunda da subjetividade de modo que os indivíduos envolvidos com educação, quando então passam a atuar no campo, quando educam portanto, já o fazem a partir da internalização dos valores neoliberais, tomados como “Verdades” a serem aplicadas/reproduzidas. O discurso neoliberal e especialmente o discurso projetado sobre os professores a partir dos dogmas neoliberais educa os educadores, interfere em sua subjetividade e reverbera em sua experiência, ou melhor, na pobreza de sua experiência (Benjamin, 2019), haja vista a invisibilização de alternativas ao neoliberalismo. Criativo (Gur-Ze’ev, 2005b), ele absorve elementos da crítica e a desvirtua. A própria ideia de “formação continuada dos professores” era uma bandeira de agentes críticos (Alferes e Mainardes, 2011). No neoliberalismo a “formação continuada” é reduzida a uma dimensão técnica e apresentada como “o aperfeiçoamento constante das suas habilidades profissionais” (Unina, 2020), em “profissionalização docente”.

O discurso da profissionalização é definido por Masschelein e Simons (2018) como tática para *domar aos professores* e considerá-los simples prestadores de serviços, substituindo a sabedoria da experiência pela especialização em *competências* que situam o docente como um *expert*, abandonando sua “responsabilidade pelo mundo” e deixando-o ao serviço das demandas da “cultura da qualidade”, em que

a escola se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho, ao invés de uma forma de vida em que não há distinção clara entre o trabalho e a vida privada e em que se deve perder a noção do tempo em busca de um amor que muitas vezes se estende além das horas trabalhadas. Em outras palavras, não há mais qualquer “tempo livre” para dar forma ao amor pelo assunto, pela causa — pelo menos durante o horário comercial. (Masschelein e Simons, 2018, p. 144-145)

E, no neoliberalismo, todo horário é comercial, pois o tempo só tem valor como mercadoria intercambiável (Crary, 2016; Han, 2018). Os supostos conhecimentos, habilidades e atitudes que tornam um *professor competente* não são os mesmos (diríamos que são antagônicos) daqueles que tornam a um *professor bem formado*. O professor competente e padronizado está à disposição para fornecer um serviço num “balcão de negócios” guiado por demandas impostas em nome das expectativas sociais: dos professores não se espera mais que pensem, mas que pelas suas bocas saiam palavras que têm origem em outro lugar, eles são “constantes transmissores de conteúdo” (Wakke, 2017). Nesse sentido, não podem ficar parados. Um bom professor, por essa lógica, não é alguém com profundidade, mas alguém que está sempre “correndo atrás”, sempre “devendo” e “mostrando serviço”, “estar sempre fazendo algo, movimentar, mudar — é isso o que confere prestígio, em oposição à estabilidade, que é muitas vezes sinônimo de inação” (Boltanski e Chiapello, 2009, p. 193). Elimina-se a *responsabilidade pedagógica* que tenta “abrir novos mundos e formar o interesse” (Masschelein e Simons, 2018, p. 145) substituindo-a pela “meta-competência do professor competente [que] é a capacidade de garantir que ele está disponível e empregável em todos os momentos e em todos os lugares” (Masschelein e Simons, 2018, p. 146).

Essa concepção de ser docente é a de um profissional *multitarefa onivalente* (Masschelein e Simons, 2018), capaz de adaptar-se às adversas situações, um profissional “flexível”. Não se requer um professor formado (com amores, convicções, confiança duradouros), mas sim *treinado* para a inovação. É um profissional modelado para o que Sennett (2000, p. 9) denomina como “capitalismo flexível”, que exige que os trabalhadores “sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais”. A noção de “flexibilidade” surge da simples observação dos galhos das árvores, que cedem e se recuperam aos embates do vento, adaptando-se às circunstâncias para não serem quebrados. Não obstante, o capitalismo flexível “concentra-se mais nas forças que dobram as pessoas” (Sennett, 2000, p. 53), adaptando o trabalhador às volatilidades das demandas do consumidor, pois o “ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo exterior determinem a estrutura interna das instituições” (Sennett, 2000, p. 60). Uma versão popular dessa postura é a acusação (também já clichê) de que a escola opera com formas do século XIX para estudantes do século XXI.

O aparecimento em cena do *professor calculista* (Masschelein e Simons, 2018), obrigado a conceber o seu trabalho como uma empresa produtiva orientada para os resultados, é consequência — em vez de causa — da exigência de ter que *prestar contas*. Os professores ficam na posição de “varejistas da cultura” (Mourigan, 1970, p. 43), o que promove um tipo de “formação” que abandona o pensar pedagogicamente, que “não é uma ginástica, nem uma destreza, mas uma abertura, um encontro” (Valério López, 2008 p. 72) que somente pode acontecer em um tempo intensivo “colocando em jogo o sentido e o valor” das palavras, das informações, das habilidades e dos saberes (Valério López, 2008, p. 71). No entanto, a formação deveria ter relação com o tempo livre porque se furta da aceleração, do aditivo (Han, 2021, p. 12): “o pensamento pressupõe a capacidade de concluir, de se deter, de se demorar. Nisso, ele se distingue do cálculo pois o pensamento não se deixa acelerar tanto quanto se queira... O sujeito do desempenho é incapaz de chegar a uma conclusão. Ele se despedaça sob a coação de sempre ter de produzir mais desempenho” (Han, 2021, p. 29-30). Para Sennett (2000, p. 10),

“talvez o aspecto da flexibilidade que mais confusão causa seja seu impacto sobre o caráter pessoal”, que pode ser definido como “o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros”. Essa flexibilidade exige desprender-se do passado e aceitar a fragmentação em favor da espontaneidade e de ficar à disposição das demandas tornando ilegível o ofício.

O autor descreve o trabalho de imigrantes gregos numa padaria de Boston na década de 1970: “muito barulhenta, o cheiro de fermento misturava-se ao do suor humano nos quentes aposentos; os padeiros tinham as mãos constantemente mergulhadas em farinha e água; os homens usavam tanto o nariz quanto os olhos para julgar quando o pão estava pronto” (Sennett, 2000, p. 77). Vinte e cinco anos depois, ao retornar à mesma padaria, encontrou máquinas sofisticadas, reconfiguráveis e, como consequência, “os padeiros não mais sabem de fato como fazer o pão... tornou-se uma representação numa tela... o trabalho não é mais legível para eles, no sentido de entender o que estão fazendo” (Sennett, 2020, p. 80). A maioria desses trabalhadores sente que não faz pão, mas que só aperta botões. É um professor que aplica um método, que fala a língua de seus alunos (Unina, 2020), que está “antenado às novidades” (Unina, 2020), que “agrada”, que eventualmente atinge as metas (Ball, 2012; Biesta, 2012), mas que tem dificuldades quando se propõe a pensar sobre os sentidos do que faz.

Na imposição da Verdade neoliberal, na inquestionabilidade de se curvar aos desígnios do deus mercado, a flexibilidade revela-se uma rigidez de máquina. É inflexível sobre as possibilidades de criar pela ação humana um outro mundo. Não é o capitalismo que é flexível, como nos aponta Sennett (2000), mas todo o restante que é tocado pela inflexibilidade do mercado. Nessa *flexibilidade rígida*, os professores — empreendedores e competentes — não precisam saber muitas coisas, necessitam ter boa disposição para se adaptar às demandas e assim serem “resistentes psicoafetivamente, treinados para a mudança e para a novidade, imaginativos, alegres, ativos, participativos... adaptável, com vontade de sucesso, capacidade de decisão, espírito de liderança e, ao mesmo tempo, de cooperação” (Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017, p. 17, tradução nossa). Mediante essa Verdade internalizada (por seu imaginário colonizado), entendem sua atividade como uma prestação de serviço que precisa atender aos desejos da clientela, sem propor questões sobre a desejabilidade do que se deseja, sem indagar “se o que se deseja — não apenas em termos do que se quer ter, mas também em termos do que se quer ser — é realmente desejável para a própria vida e para a vida com os outros nesta terra” (Biesta, 2018, p. 27). Apoiados no dogma da flexibilidade presumem que as mudanças são pervasivas e que adaptar-se a elas é um imperativo, desconsiderando “que a vida provoca para explorar se vale a pena se adaptar às circunstâncias que se apresentam, ou se a primeira tarefa [da educação] é, na verdade, tentar criar circunstâncias melhores” (Biesta, 2018, p. 26).

Esta dessubjetivação (Gur-Ze’ev, 2005b) ocorre e ganha corpo na naturalização das relações intersubjetivas que se dão sob os desígnios do deus mercado (Dufour, 2008; Crary, 2016; Benjamin, 2019). E são reforçadas pelo *treinamento* — no estilo *coaching* — por um “solitário ‘protagonista’ de sua própria aprendizagem que não tem nada que reivindicar: se não se encaixa no mercado de trabalho, é porque não soube fazer um uso adequado de seu protagonismo vital e acadêmico” (Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017, p. 89, tradução nossa). Aqui se estabelece a ideia de “*aprendizagem permanente durante toda a vida*” (Biesta, 2017) como uma necessidade dos ritmos produtivos obsessivos que precarizam o ofício docente, degradado ao de um “técnico educacional” (Ball, 2012) determinado pela inovação e pela novidade, ou seja, externamente. E a “*motivação*”, que trata de convencer aos professores que devem mudar suas percepções antes que se tornem irremediavelmente ultrapassadas, cumpre o papel de desativar “qualquer iniciativa que tenha um caráter político o reivindicatório, promovendo um tipo particular de idiotice funcional para as sociedades de consumo” (Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017, p. 218, tradução nossa), em um processo de desumanização, ou (de)formação, docente em que se destacam (pelo menos) três características radicalmente interconectadas.

A primeira consiste em uma “plasticidade infantil” (Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017, p. 157) que pretende um perpétuo controle por meio de um doutrinamento de tipo empresarial: sem referências, completamente flexível. Para isto é necessário destruir a figura do professor, ineficaz, ultrapassado, e torná-lo constantemente fiscalizado burocraticamente no seu agir comportamental tornando ilegível seu próprio trabalho. As escolas — tomadas como empresas — não necessitam que os professores estejam formados, mas que se adaptem e tenham boa disposição “do que seja, como seja, onde seja e com o salário que seja” (Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017, p. 225). Exige-se que o professor (seu corpo e seu tempo) esteja sempre à disposição. A substituição da ideia de excelência pela ideia de *qualidade* determinada pela adaptação às demandas da sociedade (do mercado) indicadas por “*experts*” especializados em qualidade de pepinos, hotéis e — também — educação é aceitável, pois os “parâmetros fundamentais de medição da qualidade são os chamados ‘índices de impacto’, cuidadosamente medidos por empresas privadas” (Fernández Liria, García Fernández e Galindo Ferrández, 2017, p. 258), ou então por governos que, pela lógica neoliberal, são meros servos do mercado, que eliminam as dificuldades para a ampliação de ganhos. Se os índices melhoram, isso significa que tudo está funcionando a contento. Contudo, omite-se que os indicadores medem apenas o que é mensurável e a ênfase nas métricas oculta aspectos do ofício docente que não podem ser medidos e tabelados, como a ética, a escuta, o cuidado e o convite ao encontro alteritário. O perigo disso é que as dimensões não mensuráveis do ofício escapem à atenção (Biesta, 2017).

Em segundo lugar, esse processo de formação docente elimina e considera ridícula a ideia de *fidelidade* substituída pela ideia de *engajamento*, que é uma “fidelidade sem amor” (Flusser, 2019, p. 166) em relação a “objetos” como um gesto de jogador, como uma estratégia de sobrevivência. Esse engajamento carrega consigo a crença meritocrática e complementa muito bem a flexibilidade que se nos afigura como suposta liberdade: “somos livres para atar e desatar inúmeras relações, e tais relações vão se tornando progressivamente frouxas... acompanhado da sensação de solidão crescente” (Flusser, 2019, p. 166). No caso dos professores há a possibilidade de não considerarem importante falar a sério (ou seja, para além de meros conceitos) sobre solidariedade, sobre alternativas de existência, sobre outros mundos possíveis:

O 24/7 é estruturado em torno de objetivos individuais de competitividade, promoção, aquisição, segurança pessoal e conforto à custa dos outros. O futuro está tão à mão que só pode ser imaginado como idêntico à luta pelo ganho ou pela sobrevivência individual no mais superficial dos presentes. (Crary, 2016, p. 50)

Como corolário desse “engajamento” com o próprio sucesso, essa preocupação com a própria sobrevivência em uma sociedade que muda o tempo todo e para a qual é preciso estar sempre à disposição, sempre adaptado, produz uma responsabilidade sem responsabilidade. Ou seja, cada um é responsável por si, está preocupado consigo e com sua empregabilidade, em “agradar” e “estar antenado” (Unina, 2020). E, nesse sentido, ninguém é responsável pelo outro e pelo mundo. O professor entende sua atividade como a de um técnico (Ball, 2012), como os novos padeiros de Sennett (2000). Não compreende seu ofício como o que se dá em um ambiente único que implica convivência — conversa — intergeracional como vínculo social e cultural que assegura a transmissão da memória, da cultura e do mundo (Larrosa, 2007). Não reconhece em seu ofício nenhuma autoridade, que se manifesta na responsabilidade de cuidar concomitantemente das crianças e jovens e do mundo: cuidar para que o mundo ainda seja um lugar habitável para eles e, sobretudo, cuidar para que eles possam inserir-se no mundo e renová-lo pela criação de novas formas de conviver entre si, entre outros e com a natureza (Arendt, 2016; Biesta, 2018; Larrosa, 2021). Essa (de)formação abandona as novas gerações às *intempéries* das demandas

mercadológicas do aqui e do agora; o pior pode acontecer e ninguém é responsável por isso (Arendt, 2016), “nessas demarcações e nessas rupturas que separam gerações umas das outras, bloqueando a possibilidade de um diálogo e, portanto, de uma troca que possa se basear no que vem de longe e no que mais os recém-chegados contribuem” (Forster, 2007, p. 35). O outro é apenas um concorrente, raramente, se não nunca, um companheiro.

Por fim, a exigência pervasiva por resultados, por *performance*, por autocontrole e autorresponsabilidade, em um regime 24/7, em que o trabalho é ubíquo, em que qualquer fragmento de tempo é capitalizado e não pode ser “desperdiçado” sob a pena de se ficar (ainda mais) ultrapassado, dificulta o parar. Tal regime educa profundamente para o não pensar. Pensar é “parar para pensar” (Arendt, 2004, p. 243), interromper as atividades (Biesta, 2017), olhar com atenção, demorar-se. Demorar é coisa difícil já que “vivemos em um tempo em que não há mais lugar nem tempo para a nostalgia”, em que a “velocidade tomou conta do mundo”, “uma vez que, a qualquer hora e em qualquer lugar, desde o advento dos dispositivos móveis, nossos corpos e mentes estão plugados em bases de dados, infovias e redes informacionais e pessoais” (Santaella, 2013, p. 125-126). Conforme Crary (2016, p. 43),

As mudanças recentes mais importantes dizem menos respeito às formas mecanizadas de visualização do que à desintegração da capacidade humana de ver, em especial da habilidade de associar identificação visual a avaliações éticas e sociais. Com uma oferta infinita e perpetuamente disponível de solicitações e atrações, o 24/7 incapacita a visão, por meio de processos e homogeneização, redundância e aceleração. Apesar das afirmações em contrário, assistimos à diminuição das capacidades mentais e perceptivas em vez de sua expansão e modulação. A situação hoje é comparável ao clarão da iluminação de alta intensidade ou à névoa cerrada, nos quais a ausência de variações tonais não nos permite fazer distinções perceptivas e nos orientar em função de temporalidades compartilhadas. O clarão, nesse caso, não é o brilho literal, mas a estridência ininterrupta do estímulo monótono, no qual é congelada uma extensa gama de capacidades reativas.

Não parar para pensar, não desacelerar e, então, não pôr em questão o que é oferecido como irrefreável é renunciar a capacidades humanas de pensar e agir, agarrando-se a fórmulas prescritas (pelo mercado, pelos “*experts*” etc.) como normas a serem seguidas porque naturalizadas, porque se impõem como Verdade (Arendt, 2004). Essa renúncia implica também uma renúncia por um mundo outro e, assim, reforça a hegemonia do discurso neoliberal.

CONCLUSÃO

A afirmação de que os professores precisam estar sempre em formação, de que precisam de constante atualização, é lugar-comum em discursos de políticos, reformadores da educação, formadores de professores, estudantes de licenciaturas, pesquisadores e instituições do setor educacional. Argumentamos que essa afirmação atingiu a condição de discurso hegemônico, de consenso. Por meio da análise política do discurso educativo (Laclau e Mouffe, 2015a; Plá, 2022) procuramos tensionar em que medida esse discurso está alinhado à expansão do neoliberalismo no setor educacional, especialmente no que diz respeito à relação com o tempo nos marcos do neoliberalismo, tomado aqui como fenômeno educativo.

Com base nos exemplos citados e nos autores mobilizados, afirmamos que o discurso da permanente atualização compreende a educação pelo viés de pressupostos de mercado e os docentes como profissionais ultrapassados cuja dívida (para com os “clientes” e para com o mercado) nunca

é saldada. Em tal situação os docentes são expostos a critérios avaliativos focados em resultados e pressionados a renunciarem ao seu tempo “livre”, subvertendo-o voluntariamente em tempo de/para o trabalho: autorresponsabilização, motivação e empregabilidade. Todo o tempo é, então, transformado em tempo de trabalho, inclusive os períodos dedicados ao descanso e ao sono (última fronteira do avanço do capitalismo), alvos do argumento de que o professor pode atualizar-se em qualquer horário, haja vista a ubiquidade das “oportunidades de formação” disponíveis e acessíveis a um clique.

Para evitar mal-entendidos: não se está afirmando aqui que, após a conclusão de um curso de formação inicial, como uma graduação, o docente já esteja pronto e formado. O que se quer afirmar é que o discurso de que os professores precisam estar sempre em formação, sempre em atualização, que devem buscar na sua agenda tempo para qualificar-se e melhorar sua profissionalidade, foi capturado e serve aos interesses do neoliberalismo e de agentes privados ou públicos (que operam pautados pelo paradigma da iniciativa privada — *value for money*). Foi rebaixado à condição de clichê e, no limite, esse discurso coloniza o imaginário, oprime e desumaniza os docentes e é prejudicial ao enfrentamento das desigualdades produzidas e reforçadas pelo modelo de governança neoliberal. Tal modelo resulta em “absoluta incompatibilidade com a vida” (Crary, 2016, p. 41).

Nesse processo, embora eventualmente os resultados desejados (metas de desenvolvimento) sejam atingidos satisfatoriamente, perde-se a dimensão propriamente docente da atividade docente: a capacidade de olhar, de cuidar, de colocar as coisas em perspectiva, de convidar a imaginar outras formas de experienciar o mundo, de fomentar o encontro tenso, incerto e incontrolável com a alteridade do outro, de pensar. Tudo isso demanda tempo; não o tempo como mercadoria, como algo administrável, mas como a condição para a vida humana. Tempo para errar, para refletir sobre o erro, para experimentar, para ouvir. Isso também é “formação”, mas de outro tipo, liberta da pressão por resultados. Nesse tipo de formação é necessário abertura à dialética hospitaleira (e contraproducente pela perspectiva do Mercado), pela qual

não há possibilidade de evitar o desacordo, de escapar ao erro que subjaz a qualquer um dos que participam numa troca em que se põem em jogo mundos complexos, universos de ideias, experiências passadas, sonhos realizados ou adiados, críticas desconexas e errantes, olhares que não se correspondem entre si, falhas diversas entrelaçadas com o enigma da linguagem, daquilo que falha nela e continuamente se move para dimensões inesperadas (Forster, 2007, p. 48, tradução nossa).

Justamente nessas falhas, nesses encontros e desencontros fraternos é que desaparece o burocratismo e o tecnicismo que prometem um mundo de gestão sem dores que anulam o outro e o eu. Isso significa afirmar que, mais do que estar constantemente em formação, é preciso uma boa formação, que reconheça nossas limitações, nosso cansaço, bem como a necessidade de construir outros mundos. Uma formação que não naturalize o roubo do tempo promovido pelo capitalismo neoliberal, mas que compreenda o tempo como o precioso da existência, como tempo inegociável, até mesmo para não fazer nada, como um tempo que nos lembra que somos humanos e não máquinas. Tempo é tudo o que temos, ele não é dinheiro, não é mercadoria. É a condição para que ainda possamos experimentar uma vida humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 26 e 27 de maio de 2011. **Anais [...]**. Maringá-PR: PPE/UEM, 2011, p. 1-13. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/383264145_A_FORMACAO_CONTINUADA_DE_PROFESSORES_NO_BRASIL/links/66c4e16e4b25ef677f722f44/A-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-NO-BRASIL.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BACK, Caio. **O bom educador está sempre atualizado**. Disponível em: <https://www.andragogiabrasil.com.br/o-bom-educador-esta-sempre-atualizado>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>

BENEDICTO, Erik Ceschini Panighel; SILVA, Paulo Ricardo Lopes. Discussões acerca das formas de atualização de professores de química do Ensino Médio. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 13, p. 282-287, 2018. <https://doi.org/10.33837/msj.v1i13.372>

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 83-90.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMPBELL, Craig; SHERINGTON, Geoffrey. **The comprehensive public high school**: historical perspectives. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

CARTER, Lyn; DEDIWALAGE, Ranjith. Globalisation and science education: the case of Sustainability by the Bay. **Cultural Studies of Science and Education**, v. 5, n. 2, p. 275-291, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9248-8>

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.

CONNELL, Raewyn. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 2, p. 99-112, 2013. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu, 2016.

DUFOUR, Dany Robert. **O divino mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ELROD, Hal. **O milagre da manhã**: o segredo para transformar sua vida (antes das 8 horas). 20. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

ÉPOCA NEGÓCIOS. **Conheça os livros mais vendidos de 2019**. 10 jan. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2020/01/epoca-negocios-conheca-os-livros-mais-vendidos-de-2019.html>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; GARCÍA FERNÁNDEZ, Olga; GALINDO FERRÁNDEZ, Enrique. **Escuela o barbarie**. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. 3 ed. Madrid: Akal. 2017.

FLUSSER, Vilém. **Pós-história**: vinte instantâneos e um modo de usar. 1. ed. São Paulo. É Realizações, 2019.

FORSTER, Ricardo. Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad. In: LARROSA, Jorge (ed.). **Entre nosotros**. Sobre la convivencia entre generaciones. Fundació Viurei Convivure. Barcelona, 2007. p. 33-50.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação pela formação continuada. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 54-61, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000300007>

GATTI, Bernardete A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. **Psicologia da Educação**, n. 16, p. 73-82, 2003.

GRENIER, Jean-Yves; ORLÉAN, André. Michel Foucault, l'économie politique et le libéralisme. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, v. 62, n. 5, p. 1155-1182, 2007. <https://doi.org/10.1017/S0395264900035794>

GUR-ZE'EV, Ilan. Philosophy of peace education in a postmodern era. **Educational Theory**, v. 51, n. 3, p. 315-336, 2001. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00315.x>

GUR-ZE'EV, Ilan. É possível uma educação crítica no ciberespaço? **Comunicações**, Piracicaba, v. 9, n. 1, p. 72-98, 2002. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v9n1p72-98>

GUR-ZE'EV, Ilan. Adorno and Horkheimer: Diasporic Philosophy, Negative Theology, and Counter education. **Educational Theory**, Illinois, v. 55, n. 3, p. 343-365, 2005a. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.00007.x>

GUR-ZE'EV, Ilan. Beyond postmodern feminist Critical Pedagogy: toward a Diasporic philosophy of conter-education. In: GUR-ZE'EV, Ilan (org.). **Critical theory and critical pedagogy today**: toward a new critical language in education. Haifa: Universidade de Haifa, 2005b. p. 160-192.

GUR-ZE'EV, Ilan. Diasporic Philosophy, Counter-Education and Improvisation, **Studies in Philosophy and Education**, v. 28, p. 386-381, 2007. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9081-z>

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. Favor fechar os olhos. Em busca de um outro tempo. Petrópolis: Vozes, 2021.

KAŠČÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. Governmentality-Neoliberalism-Education: the Risk Perspective. **Journal of Pedagogy**, v. 2, n. 2, p. 145-158, 2011. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 35-72.

LARROSA, Jorge. La convivencia entre generaciones en un tiempo de crisis. A modo de presentación. In: LARROSA, Jorge (ed.) **Entre nosotros**: sobre la convivencia entre generaciones. Fundació Viurei Convivure. Barcelona, 2007. p. 5-12.

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. 1. ed. 3 reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, J. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (orgs.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 81-118.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

McLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 23, n. 3, p. 271-315, 2001. <https://doi.org/10.1080/1071441010230304>

MIRAFITAB, Faranak. Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South. **Planning Theory**, v. 8, n. 1, p. 32-50, 2009. <https://doi.org/10.1177/1473095208099297>

MOURIGAN, Carlos. Laicismo de nuevo (II). **Revista de la educación del Pueblo**, Montevideo, n. 12, 1970.

PETERS, Michael Adrian. Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: a foucauldian perspective. **Journal of Educational Enquiry**, v. 2, n. 2, p. 58-71, 2001.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, p. 355-380, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000200009>

PLÁ, Sebastián. **Investigar la educación desde la educación**. Madri: Morata; Cidade do México: UNAM, 2022.

PONGRATZ, Ludwig A. A. Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 4, p. 471-482, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no mundo capitalista. 4. ed. Rio de Janeiro, Record, 2000.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Crítica da razão idolátrica**: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência. Porto Alegre: Zouk, 2020.

UNINA. **Por que sempre é importante a atualização na formação de professor**. 20 mar. 2020. Disponível em: <https://unina.edu.br/porque-sempre-e-importante-a-atualizacao-na-formacao-de-professor/#:~:text=Se%20voc%C3%AA%20quer%20ser%20um,alunos%20s%C3%A3o%20abordados%20nesses%20cursos>. Acesso em: 6 jan. 2023.

VALÉRIO LÓPEZ, Maximiliano. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WAKKE. **6 maneiras de o profissional da educação se manter atualizado**. 24 abr. 2017. Disponível em: <https://wakke.co/6-manieras-de-o-profissional-da-educacao-se-manter-atualizado/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

Como citar este artigo: PICOLI, Bruno Antonio; ALVEZ CAVANNA, Federico José. Professor que dorme a onda leva: neoliberalismo e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300094, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300094>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Conceituação, Investigação: Picoli, B.A; Alves Cavanna, F.J.

Declaração de disponibilidade de dados: Não informado o uso de dados, não utilizou dados de pesquisa.

SOBRE OS AUTORES

BRUNO ANTONIO PICOLI é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó (UFFS).

FEDERICO JOSÉ ALVEZ CAVANNA é doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor associado da Universidade Estadual do Paraná no *campus* de Paranaguá (UEFS) e professor permanente no Mestrado de História Pública e no Programa de Pós-Graduação Profissional em História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão (Unespar).

Recebido em 11 de julho de 2023

Aprovado em 6 de agosto de 2024

Editor/a responsável: Filomena Maria de Arruda Monteiro  <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>