

As políticas de formação: A constituição da identidade do *professor sobran*

Acacia Zeneida Kuenzer *

RESUMO: Este artigo propõe-se a analisar as novas políticas de formação de professores em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com base nas políticas educacionais que elas determinam desde a aprovação da LDB. Mostrando desde o caráter orgânico dessas políticas até a extinção dos postos de trabalho, a flexibilização e a polarização das competências, a autora demonstra que as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação. Dessa forma, a autora pretende contribuir para que os professores e suas organizações estabeleçam uma pauta mínima de negociação com o MEC, tendo em vista assegurar as condições necessárias a uma formação que responda às novas demandas dos trabalhadores e excluídos.

Palavras-chave: Formação de professores, políticas de formação, professores de Ensino Médio e profissional, educação e trabalho, trabalho e formação de professores

Introdução

Ao preparar-me para redigir este artigo, que deveria versar sobre as políticas de formação de professores de Ensino Médio e profissional, fui em

* Professora titular do Setor de Educação da UFPR. Doutora em Educação. Email: acaciazk@uol.com.br.

busca, nos textos acadêmicos, nos oficiais e na legislação, das dimensões que caracterizariam a especificidade dessa formação, nesta etapa marcada pela acumulação flexível, viabilizada pelas políticas neoliberais.

Dei-me conta, então, de que as especificidades são absolutamente pontuais e de que sua análise resultaria em uma compreensão fragmentada, posto que tais políticas se inserem de forma orgânica – e essa é a novidade – em um modelo de educação, e portanto de formação de professores, que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, e que faz parte de um plano de governo bem articulado, em desenvolvimento a partir de 1994.

Percebi também que provavelmente as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, com base no que se configura o novo modelo de formação de professores, não são ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação média e profissional.

Talvez essa pouca clareza explique, em parte, a cena inusitada, para não dizer dramática, vivida pelos professores e suas organizações nos últimos dois anos, que protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas, uns aderindo, outros resistindo, outros deixando-se usar ou sendo usados, por inércia ou ingenuidade, que culminou com a aprovação de um modelo de formação que em nenhum momento esteve presente nos debates.

Assim é que a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação como instituição responsável pela formação de professores dos vários níveis e modalidades acabou por se estabelecer, sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita, e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos.

Ao mesmo tempo, a relação que se estabelece entre as mudanças ocorridas na última década e as políticas educacionais do atual governo reveste de maior complexidade esta temática, que, longe de ter sido enfrentada a contento sob a hegemonia da organização taylorista/fordista, agora terá que responder às novas demandas, ainda insuficientemente compreendidas, do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. A partir da concepção adotada pelo governo desde a LDB para explicitar seu modo de compreender essa relação, um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, elaborou pareceres e parâmetros curriculares para a Educação Infantil, fundamental e média

que adotam uma concepção de educação e de escola que deverá orientar os processos de formação de professores.

Isso ocorreu sem que os professores e suas organizações tivessem amadurecido suficientemente suas divergências, de modo a permitir a negociação, com o governo, de pelo menos alguns princípios que refletissem uma concepção de sociedade e de educação que certamente se diferenciava daquela que sustenta a proposta dos Institutos Superiores de Educação. Evidentemente, a mera existência de uma concepção mais unificada, por si só, não teria garantido o sucesso nas negociações, em face da determinação do governo em viabilizar um plano de desenvolvimento que delimitasse inequivocamente o processo de formulação das políticas públicas. Fosse isso suficiente, os esforços da Anfope, acrescidos pelos do Fórum de Diretores, teria sido suficiente para a abertura das negociações. Contudo, as divergências dentro do núcleo dos especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns das licenciaturas, que sequer entre si têm posição consensual, certamente fragilizou a posição dos professores nesse processo, de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições, não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor. Cabe ainda observar que, se as divergências são saudáveis e necessárias no âmbito da academia, na esfera da discussão política a ninguém compete falar por sua categoria sem que represente o consenso possível, a não ser os que assumem, o que é legítimo, com base em suas próprias convicções, o papel de intelectuais orgânicos da correlação de forças no poder, ou seja, da grande burguesia internacionalizada, nesta conjuntura.

Esta rápida introdução, por si só, já mostra a necessidade e a urgência da realização de uma análise aprofundada, a fim de compreender as concepções sobre as quais se assenta a política oficial de formação de professores, de modo a contribuir para o estabelecimento de uma pauta mínima que nos permita enfrentar os novos desafios postos pelas políticas educacionais formuladas a partir da LDB. Proceder a essa análise é o objetivo deste artigo, que incorpora os debates havidos no Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, os documentos do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e as discussões que vêm sendo levadas a efeito entre o setor e as coordenações das licenciaturas dessa instituição; muitas dessas idéias coincidem com as da Anfope. Contudo, a responsabilidade pelas formulações aqui apresentadas são da inteira responsabilidade da autora, a quem devem ser imputadas as limitações que forem identificadas.

As novas demandas de educação: Ponto de partida para a formulação das políticas de formação de professores

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Portanto, a compreensão das atuais políticas de formação de professores para a educação média e profissional exige que se delimitem esses contornos, para que as diferentes posições sejam explicitadas e possam ser construídos os consensos possíveis, entre os profissionais e suas representações, e entre estas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas conseqüências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica, que, mesmo provisória, incorpore o conhecimento historicamente acumulado sobre o tema.

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira ques-

tão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores.

A pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

O mundo da produção, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

Para atender a tais demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas.

Assim, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de seqüenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, por uma combinação de método expositivo com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a

memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo.

Essas propostas eram adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (Kuenzer 1998).

Evidentemente, esse modelo definiu um perfil de professor cujas habilidades em eloqüência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelato, contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo, e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor.

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, o modelo de “desenvolvimento” econômico hegemônico nas últimas duas décadas (Harvey 1992) muda radicalmente esse quadro.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, me-

diada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criada, estudar continuamente, e assim por diante.

Como já se observou em outro texto,

a memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo. (Kuenzer 1999)

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Talvez a mais séria de todas as mudanças seja o fato de que essa nova educação só pode ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ou seja, pela ampliação dos

processos escolares, ao contrário do taylorismo/fordismo, em que a pouca complexidade aliada à transparência dos processos técnicos permitia o desenvolvimento de competências por meio do próprio exercício laboral, de procedimentos que incluíam a observação, a explicação de outros profissionais e a repetição. É assim que se desenvolviam os saberes tácitos, secundarizando-se a ação da escola e dos professores formais para além do domínio dos conhecimentos básicos no campo das linguagens, incluindo-se aqui a matemática.

Essa rápida análise permite identificar a primeira característica do professor de novo tipo: ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Embora seu objeto de estudo sejam todos os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito da sociedade e do trabalho, a especificidade de sua função se define pela sua *intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados*, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos do grupo social com que está comprometido (Kuenzer 1998b).

Esses processos não se restringem necessariamente aos espaços escolares, estando presentes em sindicatos, movimentos sociais, empresas ou em qualquer instituição que desenvolva processos sistematizados e intencionais de formação humana. Essa concepção não elimina outros campos de atuação nos quais se desenvolvem processos amplamente pedagógicos que demandam supervisão ou mesmo intervenção de professores ou especialistas em educação, tais como meios de comunicação, museus, postos de saúde, serviços de apoio a produtores rurais, e assim por diante. A preocupação reside em definir a especificidade da ação docente como ação

formativa intencional e sistematizada, para não banalizá-la com base na constatação, verdadeira porém parcial, de que todas as relações sociais e produtivas são pedagógicas, com o que todos são professores e, portanto, não se demanda nenhuma formação específica, não se configurando a possibilidade de construção da identidade desse profissional.

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade.

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos.

Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

Evidencia-se, desde logo, por que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar.

Caracterizadas as suas novas atribuições e as preliminares demandas de formação, a próxima questão a responder é a quem se destina o seu trabalho, pois a resposta a essa questão pode revestir sua ação e sua formação de maior complexidade.

Uma análise superficial das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais conduziria à constatação de que elas apontam para a ampliação da educação de modo generalizado e, ainda, de modo a superar a clássica dicotomia entre conhecimento humanista e científico-tecnológico, articulando ciência, cultura, cidadania e trabalho. Tal é o que indica o Parecer 15 do Conselho Nacional de Educação complementado pela Res. 03/98, que estabelece as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, a direcionar a formação de professores para esse nível de ensino.

A consideração mais cuidadosa dos processos da acumulação flexível, no entanto, apontam em outra direção. Certamente, a mais significativa transformação decorrente da nova etapa de acumulação ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas formas, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, diminuindo dramaticamente os postos de trabalho e tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível.

Estabelece-se, dessa forma, uma realidade inusitada: ao tempo que as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo, passando-se a requerer para o

conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho. A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas.

Essa análise reveste-se de maior dramaticidade nos países que desempenham a função de consumidores na divisão internacional do trabalho, que não resolveram desequilíbrios e desigualdades internos e externos, e tampouco consolidaram suas economias; com seus fundos públicos corroídos pela fuga de capitais, pela sonegação e pela corrupção, recebendo capitais predominantemente especulativos e afundando-se cada vez mais na dependência das economias desenvolvidas, pouca ou quase nenhuma margem existe para investimentos no sistema produtivo que melhorem as possibilidades de acesso a emprego e renda, como também não são destinados recursos suficientes para as políticas sociais.

Dessa análise decorre que a norma será lidar com trabalhadores e seus filhos, precarizados e excluídos. As pesquisas e experiências do Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação (Nere), da UFPR, vêm reforçando estudos que já tem mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir.

Esse dado, aliado ao cada vez menor investimento público em educação, traz mais um desafio ao professor, exigindo maior rigor na sua formação: ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. Evidentemente, a ninguém ocorreria imaginar que a escola pública pudesse resolver essa questão, o que significaria atribuir-lhe o poder de mudar as estruturas que determinam as desigualdades sociais. Contudo, é inegável o compromisso da escola pública, e portanto de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades,

pela democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva.

Para fazê-lo, o professor deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias. E, sem poder contar com os recursos necessários, o que vai lhe exigir mais esforço, competência e criatividade, obviamente sem a devida retribuição salarial, também precarizada.

Não menos importante é a formação para articular ciência, cultura e trabalho, em face do “novo” caráter propedêutico do Ensino Médio, tal como proposto pela Res. 03/98 do CNE. Sem ser profissionalizante e, portanto, sem contar com os recursos necessários para tal, a escola pública necessariamente deverá contemplar, em parte de seu currículo, conhecimentos e atividades que permitam aos jovens das camadas populares, de alguma forma, integrar-se ao sistema produtivo, como condição de sobrevivência. Fazê-lo, nas atuais condições da escola média, com professores formados com perfil acadêmico, certamente será um grande desafio a ser enfrentado.

Ao mesmo tempo, abrem-se outros espaços para a ação docente, igualmente sistematizados, mas não escolares: a educação profissional, o ensino para trabalhadores empregados em empresas, programas educacionais em sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos sociais organizados, partidos, e assim por diante. Essa nova realidade deverá fazer parte dos cursos de formação, a partir de uma formação básica comum.

Essa análise reforça a posição que vem sendo assumida pela Anfope e pelo Fórum de Diretores, também presente na proposta do Setor de Educação da UFPR: não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade.

Em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Médio e profissional, que contemple os seguintes eixos:

- contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação.

As políticas de formação de professores no conjunto das políticas para a educação: A resposta para as novas demandas

Configurado esse quadro, torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas de educação e, conseqüentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990.

O primeiro aspecto a registrar é o empenho do governo em reformular o projeto da LDB, elaborado pela sociedade civil e seus representantes no Congresso, que, fundado em uma concepção de Estado do bem-estar social, atribuía ao poder público a obrigação de dar cumprimento aos direitos à educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação profissional, com especial destaque para a universalização progressiva do Ensino Médio. Esse princípio correspondia ao preceito constitucional que apontava a educação como direito, a não ser impedido por discriminação de qualquer natureza, inclusive de natureza econômica, cabendo ao Estado assegurar a *universalização*, pela gratuidade, nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis. Tal concepção supõe um forte investimento em educação, e portanto guarda organicidade com a concepção de um Estado que exer-

ce seu papel de mediador das relações entre capital e trabalho, protegendo e viabilizando os direitos de cidadania, típica de um modelo de Estado e de desenvolvimento econômico que já vinha sendo superado pela mundialização do capital, que passou a determinar outro tipo de relação entre as esferas política, econômica e social, constituindo-se o modelo neoliberal a partir das economias mais desenvolvidas.

Segundo o discurso oficial, as amarras presentes na proposta de LDB não eram compatíveis com a realidade do país, imerso em profunda crise institucional e econômica, que demandava um modelo que fosse ao mesmo tempo mais flexível e mais genérico, assegurando um caráter mais permanente à legislação.

Aprovada a proposta do governo em 1996, a LDB, pelo seu caráter geral, possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo, que, articulando os projetos para as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal, foi dando forma ao novo modelo de Estado.

Os professores e suas organizações, divididos de acordo com a especificidade de suas áreas de atuação, vislumbraram o conjunto apenas quando as reformas já estavam ultimadas, embora, agora se sabe, todas as concepções e propostas já estivessem claramente explicitadas no planejamento estratégico do MEC, dado a conhecer em 1995.

Esse conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro.

As novas políticas, não obstante a cansativa repetição do compromisso com a universalização, na prática, conduzem à polarização das competências, por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado, de tal modo que se assegure à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser generalizada a curto prazo, embora sem qualidade, a ser complementada com uma formação profissional que permita o exercício de alguma ocupação precarizada na informalidade, posto que a economia “teima” em não responder às ordens do governo em relação a crescimento econômico, sempre projetado para o “próximo ano”. A oferta de educação científico-tecnológica de qualidade fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e mesmo assim de forma hierarquizada para atender às demandas

dos postos existentes, com níveis crescentes de complexidade, que são adquiridos nos pós-médios à pós-graduação.

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos 11 anos de escolaridade através do Ensino Fundamental e médio, aproximando-se dos índices educacionais dos países desenvolvidos, o Banco Mundial tem recomendado que os países pobres priorizem o Ensino Fundamental, deixando de investir

em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Esta recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. (Kuenzer 1999)

Evidentemente, a adesão a essa política corresponde à adoção do princípio da racionalidade econômica, inclusive porque a educação fundamental é um bom antídoto contra a barbárie, desde que articulada a alguma forma de preparação para a sobrevivência na informalidade. Em decorrência desse princípio, o conceito de universalidade do direito à educação passa a ser substituído pelo de equidade, segundo o qual dá-se a cada um conforme sua diferença, para que permaneça desigual, em face de suas “dificuldades naturais” para o exercício do pensamento lógico-formal, para o domínio das linguagens e de outros atributos inerentes à atividade intelectual.

Para responder a essa necessidade, o Estado retoma a dualidade estrutural desde o Ensino Fundamental, ao separar a educação profissional da escolaridade acadêmica, segundo o MEC “agora para a vida”,

recriando o Sistema Nacional de Educação Profissional por meio do decreto 2208/97, que viabilizará, pela utilização das redes pública (Escolas técnicas e Cefets) e privada (Sistema S) existentes, bem como da terceirização, cursos de “formação profissional” básica, independentemente de escolaridade anterior, cursos técnicos modulares concomitantes ou seqüenciais ao Ensino Médio, de novo secundarista e propedêutico, ou cursos tecnológicos, em nível superior, cuja especificidade e cuja natureza ainda não estão bem definidas.

O resultado final é que voltam a existir duas redes que não se articulam formalmente por meio de mecanismos que permitam equivalência ou continuidade na rede regular. O acesso ao nível superior se dá exclusivamente pelo Ensino Médio, não profissionalizante, tal como na Reforma Capanema, que havia sido superada pela LDB 4024, de 1961.

A inexistência de programas públicos comprometidos com o resgate da escolaridade de uma população economicamente ativa que tem em média 3,4 anos de escolaridade, a disseminação indiscriminada de propostas de aceleração, correção de fluxo e ciclagem sem condições materiais que assegurem qualidade, e o baixo nível de produtividade do Ensino Médio, que atende a 25% dos jovens entre 15 e 19 anos, segundo as estatísticas oficiais do MEC (Parecer 15/98/CNE), apontam para dois cenários que aos poucos vão se comprovando: o progressivo repasse das responsabilidades do Estado para a esfera privada e a ampliação progressiva da massa de excluídos do sistema educacional, porquanto já excluídos da economia e da sociedade.

A compreensão da concepção de educação adotada pelo governo em tempos de acumulação flexível só se completa com a análise das políticas para o ensino superior, já delineadas na LDB e, mais recentemente, nas propostas oficiais para a autonomia.

A principal mudança, com profundos impactos sobre a atuação e a formação de professores, diz respeito à autonomia didática no ensino superior. Até a LDB, havia estreita articulação entre formação e emprego, assumindo o Estado, segundo o modelo de bem-estar social, a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle *no processo*, dos currículos, da certificação e da qualidade da oferta, estabelecendo critérios rigorosos de qualidade que se constituíam em condições para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos. Segundo o entendimento do Banco Mundial, a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas or-

dens de providências: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle *do processo para o do produto*, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação. Desnecessário fazer referência para os leitores deste artigo à organicidade das reformas que vêm se processando no ensino superior e às políticas do Banco (Banco Mundial 1995).

É preciso, contudo, aprofundar a discussão sobre a autonomia didática, ainda pouco estudada. A partir da LDB, os currículos mínimos, certamente rígidos, cartoriais e inadequados em face da nova realidade, foram substituídos por diretrizes curriculares, que deveriam corresponder aos padrões mínimos de qualidade defendidos pelos professores progressistas ao longo dos últimos 15 anos. Basta a leitura do Edital 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC, que orientou a apresentação de propostas e a ação das comissões de especialistas, para compreender que “diretrizes curriculares” correspondem a princípios gerais, amplos, que assegurem a cada instituição formadora a “flexibilidade” para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado. Segundo esse edital, cada curso deverá ser “um percurso”, de modo a atender às demandas de formação flexível, que exige uma base *genérica, inespecífica*, de modo a não oferecer profissionalização estrito senso, que certamente logo será anacrônica, em face das mudanças científico-tecnológicas, ou inadequada, em face do binômio redução de postos/diversidade de demandas em qualidade e quantidade.

Assim, o velho modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificada em termos de formação. As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior.

O ingresso no mercado de trabalho, para as profissões que continuam nobres, continuará a ser regulado pelas ordens e corporações, agora sem a mediação do Estado, que ao reconhecer a validade nacional dos diplomas assegurava um mínimo de igualdade de direitos. Sem

essa mediação, as ordens determinarão o que vale e o que não vale, segundo os interesses da corporação, continuando a exercer o poder de defesa de suas fatias de mercado por meio dos exames.

No nível individual, a relação entre candidato a emprego e empregador agora é mediada por empresas terceirizadas de seleção que privilegiam as atitudes e os comportamentos considerados adequados à qualidade da formação científico-tecnológica, secundarizada em face da simplificação das tarefas pela crescente automação, fenômeno chamado por Gorz de banalização das competências, porque todos podem aprender a fazer quase tudo (Tedesco 1998).

Essa relação passa a ser determinada pelo novo conceito de empregabilidade, que repousa na existência de atributos individuais que não mais igualam a partir da mesma formação, mas diferenciam pelas distintas trajetórias que são viabilizadas pelo poder econômico, transformando a qualificação num grande *shopping*, onde quem tem mais tempo e dinheiro compra mais, e certamente consegue os melhores trabalhos.

O Estado, ao abandonar seu poder regulador, apenas atribuindo uma nota ao produto por intermédio dos exames nacionais, contribui para essa diferenciação; do ponto de vista da qualidade, restringe-se a critérios formais – relativos a instalações, número de livros, qualificação dos profissionais, número de produções bibliográficas e técnicas, alunos formados –, adotando uma concepção economicista de produtividade, a ser medida por modelos quantitativos e matrizes, pretensamente dotados de objetividade, que sempre privilegiarão os já mais bem posicionados, sempre candidatos à excelência e, em decorrência, aos recursos disponíveis.

Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos *sobrantes*. Estes, sobram; precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento”.

Da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de

pós-graduação, para esses *sobrantes*, ou para os candidatos a sê-lo, em futuro próximo. É nesse contexto que se explica a recente homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB.

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio.

Igual raciocínio deve ser feito em relação às diretrizes curriculares para as licenciaturas, que em muitas áreas estão adotando o aligeiramento e a desqualificação do professor pela redução da carga horária total e das disciplinas e atividades relativas aos conteúdos responsáveis pela formação para a docência e para a pesquisa, sem análise mais aprofundada do perfil do professor em face das novas demandas, dando cumprimento às orientações oficiais relativas à formação básica inespecífica. Essa discussão ainda não está encerrada, restando um espaço, à data da redação deste texto, para a reação organizada por parte das licenciaturas e faculdades de educação, desde que se articulem para superar um certo movimento autofágico que parece ter contaminado a área.

Ao substituir o princípio da universalidade pelo da equidade, essa política de formação de professores reveste-se da lógica do modelo: como a educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e *sobrantes*, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Para os *sobrantes*, professores precariamente qualificados, e, em decorrência, com salários rebaixados e condições precárias de trabalho. Já para os cursos superiores, a LDB determina que a formação de professores ocorra em cursos de pós-graduação, nas universidades.

Em relação à formação de professores para o ensino profissional, o que se tem é a proposta do decreto 2208/97, que atribui essa competência às licenciaturas e aos Centros Federais de Educação Tecnológica. Não há, contudo, determinações precisas que permitam novas análises, além da já levada a efeito em artigo anteriormente publicado (Kuenzer

1998b). Neste texto, já se evidencia que os professores de educação profissional são de outro tipo, devendo ser formados em espaços e por atores diferenciados; dada a clientela desses cursos, essa concepção não foge à lógica aqui explicitada.

Como a análise levada a efeito demonstra, as políticas de formação descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior.

À grande maioria compete a função de divulgação de conhecimentos em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada, e tão mais aligeirada e menos especializada quanto mais se destine às classes subalternas, objeto “natural” de exclusão, para o que não se justificam longos e caros investimentos. (Kuenzer 1998b)

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um *professor sobrando*.

No que se refere às demandas do mundo do trabalho, tomando-se a tendência à drástica redução dos postos de trabalho no mercado formal, o modelo também revela sua organicidade. A contradição se evidencia apenas quando se faz a análise do ponto de vista dos trabalhadores e excluídos, baseada na escola pública: quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor. Conquistar essa nova qualidade, só por meio da organização, processo permanente de construção através da saudável e

permanente discussão das diferenças, desde que o sonho continue sendo a destruição das condições de exploração, para que finalmente nasça a nova sociedade!

**The upbringing policies :
The identity construction of the *remaining teacher***

ABSTRAC: The purpose of this article is the analysis of the new teacher formation policies facing the changes occurred in the job world and based upon the educational policies that they determine since the LDB approval. Showing from the organic character of these policies to the extinction of job vacancies, the flexibilization and the polarization of the competences, the author shows that the formation policies make the construction unviable from the identity of the teacher as na education scientist to constitute him as a "task-man", because of the quickness and the disqualification of his formation. Overall, the author intends to contribute in such a way that the teachers and their organizations establish a minimum negotiation roll with MEC, in order to keep the necessary conditions to a formation that responds to the new workers and the remaining demand.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acacia Z. "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, Naura S.C. *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58.

_____. "A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação". *Educação & Sociedade* nº 63, ano XIX, ago. 1998b.

_____. "Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho". *Boletim Técnico*. Rio de Janeiro: Senac, 1999 (no prelo).

TEDESCO, Juan C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.