

O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão

Rudá Ricci*

Forjar: domar o ferro à força,
Não até uma flor já sabida,
Mas ao que pode até ser flor
Se flor parece a quem o diga

(*"O ferrageiro de Carmona", João Cabral de Melo Neto*)

RESUMO: Este artigo analisa os impactos das recentes mudanças na composição e a dinâmica do mercado de trabalho e seus impactos sobre a prática educativa de ensino fundamental e médio. Retrata, ainda, o quanto os projetos pedagógicos oficiais empregados em nosso país, em especial, no intervalo entre as décadas de 50 e 70, constituíram-se como barreiras para enfrentamento dos novos desafios pedagógicos. Analisa as reformas educacionais implementadas nos anos 80 e 90, com destaque para as experiências espanhola (Escola Aberta) e alemã (Escola Dual), que possuem referenciais distintos na nova relação que se estabelece entre escola e sociedade. No caso, a primeira vincula a escola com a comunidade do entorno escolar e prioriza a formação moral, e a segunda, aproxima a escola das empresas e prioriza a formação profissional. Finalmente, sugere o quanto as mudanças apon-tadas anteriormente impõem fortes mudanças no perfil dos educadores.

Palavras-chave: Perfil do educador – reformas educacionais

* Sociólogo e doutorando em Ciências Sociais pela Unicamp. É professor na PUC-Minas e Consultor - Associado à CPP (Consultoria em Políticas Públicas).

Mudança de hábito

João Cabral de Melo Neto, numa de suas raras entrevistas, relembrou uma classificação insólita que um dia havia elaborado para destacar as diferenças de postura entre poetas. A classificação baseava-se numa analogia com a denominação que os sertanejos utilizavam para identificar as duplas de bois empregadas nas juntas. Boi de coice era a denominação daquele que fazia o papel de freio, principalmente nas descidas, e boi de cambão aquele que puxava o carro, desbravando o caminho, *sem pose, sem grandiosidade*.¹ A analogia me parece perfeita para compreendermos a mudança de postura do educador neste final de século. Entre outros motivos, porque podemos traçar um segundo paralelo com a denominação que Taylor havia atribuído ao trabalhador típico da era moderna: o homem-boi.² *Grosso modo*, tanto o homem-boi quanto o boi de coice definem os contornos do educador padrão estabelecido pelas políticas educacionais ocidentais na maior parcela deste século. Tal padrão adequava-se a uma demanda crescente de formação de mão-de-obra que abastecesse a indústria. Por muito tempo, os discursos dos educadores brasileiros pregaram que a função do educador era formar cidadãos, contrapondo-se à formação utilitária, que buscava facilitar ou preparar o ingresso de jovens no mercado de trabalho. Contudo, o discurso foi, aos poucos, confundindo um projeto educacional ideal com a crítica à política oficial. Assim, foi se naturalizando a noção de que a prática educacional seria um dos poucos bastiões de resistência à mercantilização das profissões e continuaria mantendo seu princípio de autonomia, formando seres críticos e independentes. Uma vertente ainda mais ingênua ia mais longe e afirmava que daí fundamentava-se o descompromisso de governos e empresários na universalização da educação, justamente porque o ensino formaria um contingente de homens críticos à exploração e à opressão. Ledo engano. A educação foi um dos principais pilares do processo de industrialização e modernização do mundo ocidental, a despeito da sua possível capacidade de gerar homens críticos. A partir dos anos 50, gestou-se no Ocidente uma concepção educacional de massas, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas que propriamente numa visão heterogênea e crítica da realidade. Forjava-se o homem-boi.

Tão ingênua quanto essa crença na natureza independente e crítica da educação, cristalizou-se uma concepção mágica de cidadania que nasceria do processo educativo. Na realidade, tal como alude o excerto de poesia transcrito no início deste texto, o cidadão não pode ser concebido previamente, o cidadão forma-se na sua própria experiência de vida. Entretanto, mui-

tos educadores acreditaram na possibilidade intrínseca da escola de formar cidadãos, pura e simplesmente a partir da introdução de conteúdos contestadores ou espaços reflexivos, negando que há toda uma dimensão da vivência cotidiana tão ou mais importante para a emergência de uma consciência cidadã. Em outras palavras, não se discutiu com muita profundidade a relação do processo educativo formal e com a cidadania.³ Assim, concebia-se a escola como o espaço privilegiado da formação de cidadãos, imputando ao educador um papel de demiurgo social. O discurso supostamente progressista reforçava um grande distanciamento da escola em relação à experiência de vida dos cidadãos, como se o cotidiano estivesse impregnado pelo impessoalismo ou, numa versão vulgar marxista, pelo mundo do fetichismo e da circulação de mercadorias. O romantismo evidente dessa concepção acabou por gerar muitos matizes da mesma vertente. A título de ilustração, muitos professores da rede pública municipal de Belo Horizonte, em encontros de formação promovidos por suas coordenações pedagógicas regionais, manifestaram, recentemente, que a fonte elaboradora do projeto pedagógico é a comunidade escolar: professores, equipe pedagógica e funcionários. Tal manifestação demonstra o grau de centralidade da escola na prática educacional, que não incorpora outras dimensões do cotidiano dos alunos, da comunidade residente no entorno do prédio escolar e do próprio cotidiano do professor. A escola, em outras palavras, basta-se a si mesma.

Este texto procura polemizar com essa concepção ingênua que naturalizou o papel do educador como formador de cidadãos e desenvolverá as bases históricas e sociais que romperam, nos anos 80, a concepção educacional hegemônica neste século, criando novas perspectivas educacionais. Para tanto, serão desenvolvidos quatro tópicos: a) o vínculo estreito entre papel da escola e formação de mão-de-obra industrial entre os anos 50 e 70; b) as mudanças no sistema de produção e comportamento social na Era da Globalização; c) a busca de novos padrões educacionais, em especial os casos alemão e espanhol; d) as novas perspectivas educacionais que emergem nos anos 90.

Educação e mercado de trabalho: Dos anos 50 aos 70

Com a emergência do modelo keynesiano de organização estatal,⁴ disseminou-se pelo mundo ocidental uma ampla política de indução governamental à industrialização acelerada e à conformação de um mercado de consumo de massa. Emergiu um padrão organizacional basea-

do em grandes corporações, com ampla planta industrial, com especialização em produtos de alta tecnologia e consumo de massa. O operário padrão demandado por essas corporações era, simultaneamente, um consumidor em potencial dos produtos de alta tecnologia (daí o adestramento que a psicologia industrial e a assistência social desenvolveram nesse período, reeducando a rotina familiar) e um produtor disciplinado, especializado, de fácil adaptação às mudanças tecnológicas, estimulando a desempenhar ambições individuais e familiares conquistadas a partir dos méritos alcançados por sua produtividade. É um trabalhador individualista, com alta capacidade de concentração e especialização.

Disciplina e especialização são as senhas para compreendermos o perfil desse trabalhador do século XX. Especialização significava ser adestrado a conhecer um aspecto da produção, aprofundar-se nesse aspecto e tornar-se um padrão de produção. Significava, ainda, adaptar-se a uma rotina de movimentos desumana. Desumana porque a existência dos homens é marcada pela criatividade. Mas a produção em massa, que introduzia lentamente inovações nos produtos e na forma de produção, não tinha como permitir a criatividade sob pena de não conseguir padronizar os produtos e ser incapaz de controlar a produção.

Os trabalhadores das grandes corporações tiveram que submeter-se a esse perfil. Mas havia ainda uma distinção entre eles. Segundo a concepção taylorista, não superada com o fordismo,⁵ as empresas deveriam estabelecer hierarquias na produção: no chão da fábrica estariam os operários, executores da produção, disciplinados e especializados; no topo da fábrica estariam os planejadores, inseridos nos departamentos de planejamento e de pessoal, responsáveis pela tecnologia empregada nos produtos e até mesmo pelo processo de produção, o que incluía estudos sobre os movimentos mais adequados a serem adotados pelos operários. Mesmo esses planejadores (engenheiros, administradores, psicólogos, advogados, economistas, na maioria das vezes) eram caracterizados pela disciplina e especialização. Assim, a fábrica tornava-se uma grande estrutura burocratizada, rotinizada e departamentalizada.

Com o desenvolvimento do modelo de gestão e de produção racionais, e com o crescimento da industrialização ocidental, inicia-se um processo de massificação da educação que acompanhará a demanda pelos dois tipos básicos de trabalhadores fabris: o planejador e o executor. Assim, consolida-se uma hierarquia na estrutura de ensino, em que o 1^o e o 2^o graus teriam como objetivo a reprodução de conhecimentos básicos indispensáveis ao desenvolvimento industrial e a uma ferrenha

disciplina, voltados para a formação da mão-de-obra dos níveis inferiores da fábrica. De outro lado, investe-se em pesquisa e qualificação universitária, com o objetivo de formar planejadores especializados. Tal hierarquia funcional, que se alastra por todo o Ocidente, será duramente sentida no final deste século; uma vez que a base de informação considerada necessária ao trabalhador médio era muito reduzida, os Estados Unidos encontram-se enredados nesse legado até hoje. Estudos recentes revelam que 20% dos jovens americanos entre 17 e 19 anos são analfabetos e que 1/3 dos trabalhadores americanos são incapazes de entender um manual escrito.⁶ Daí surgirá um perfil de educador de ensino fundamental, muitas vezes burlado no cotidiano da sala de aula, mas concebido oficialmente como reproduzidor de conhecimentos específicos e padrões de comportamento.

As bases desse modelo educacional, difundido no Ocidente entre os anos 50 e 70, atrelou o processo educacional à necessidade de propagação de uma ética do trabalho.⁷ Seus pilares organizacionais foram:

- *Ensino seriado* – Weber já havia demonstrado que as escolas superiores ocidentais tinham por objetivo produzir especialistas capazes de racionalizar a produção (o homem calculista-racional) que pudessem administrar empresas. O homem calculista possibilitaria o uso racional dos recursos humanos e materiais, evitando desperdícios e potencializando o acúmulo de capital, necessários no mundo competitivo e mercantilizado da sociedade industrial. As escolas superiores seriam, assim, racionais, sistemáticas e providas de especialistas treinados – os professores – em ciências.⁸ O ensino seriado tinha por objetivo definir conteúdos programáticos previamente estabelecidos pelo mercado, no intuito de formar um contingente de trabalhadores especializados. Assim, o primeiro ano primário seria a base do segundo, e assim sucessivamente, até se forjar o trabalhador demandado pelo mercado. Tal organização curricular, como se percebe, não se apóia no processo cognitivo do ser humano, no seu tempo e no seu processo de elaboração e apropriação, mas no tempo necessário para se reproduzir uma seqüência de disciplinas a serem fixadas e memorizadas pelos alunos. Daí a insistência dos países ingleses em definir o programa curricular como *disciplina*, que estabele-

leceria a unidade, a ordem e a seqüência de um curso, definindo a coesão escolar.⁹

- *Implantação de hierarquia funcional no interior da escola* – A mesma subdivisão estabelecida nas indústrias modernas entre setor executor e setor planejador é reproduzida nas escolas ocidentais, que, como recurso didático, passamos a denominar *escola fordista*. Como a disciplina e a reprodução de conhecimentos encadeados seriam a tônica do processo educacional, o segmento administrativo das escolas passou a ter proeminência sobre todas as outras funções. Assim, o diretor da escola e toda a sua equipe de apoio assumiram funções de controle sobre o trabalho do professor, fiscalizando horário, respeito às normas de preenchimento de diários e outros documentos de controle de desempenho, atrasos na execução do programa curricular e, em alguns casos, até mesmo o desempenho extra-sala. Na verdade, tal procedimento traduz-se numa evidente subversão política e funcional; as atividades meio, de apoio à prática pedagógica, passando a dirigir a atividade fim, o exercício de educar;
- *Alteração do papel do professor* – O ofício de ensinar reduziu-se, na escola fordista, à capacidade de memorização de conteúdos pelos alunos. De um lado, a exigência em relação ao ofício enfocava a capacidade técnica do professor de saber desempenhar aulas-espetáculo, ou múltiplas técnicas aparentemente interativas – como no caso do estudo dirigido –, mas que objetivavam a memorização sem questionamentos. De outro lado, com a massificação do ensino, foi se criando um consenso social de que a educação, em si, não era garantia de igualdade e de promoção social dos mais desfavorecidos como se esperava e, assim, embora sendo considerado uma etapa necessária, o saber escolar não era definidor de ascensão social. Em síntese, o modelo educacional adotado alterou a projeção social do professor. Se seu *status*, até os anos 50, era de intelectual, num mundo onde o letramento significava distinção e autonomia de decisões, era marcado pelo prestígio, a partir de então, o professor passa a ser considerado um técnico, e o centro do poder

passa a ser compreendido como os cargos de administração do sistema escolar. Daí o rebaixamento salarial, não como um movimento maquiavélico e conspiratório do Estado contra o mundo intelectual, mas como uma reorganização funcional do sistema educacional. José Esteve, da Universidade de Málaga, percebe a ruptura da valorização do professor e do consenso social sobre a educação como um movimento também experimentado pela Europa nos últimos 20 anos. O autor crê que a massificação do ensino e a retração do papel de socialização da família se, por um lado, aumentaram as exigências da prática do professor, por outro, inviabilizaram um tratamento individualizado capaz de assegurar um acompanhamento adequado aos alunos, contribuindo para o decréscimo da motivação dos alunos para estudar e para a valorização do sistema educativo.¹⁰ Decaiu, assim, a distinção social do professor.

- *Processo seletivo e privatização dos conteúdos* – Mesmo as escolas públicas, por direcionarem seus esforços para a colocação dos alunos no mercado, acabaram por criar uma lógica perversa altamente competitiva e seletiva entre os alunos. Com efeito, em virtude dos mais altos salários e das rotinas de trabalho com maior *status* estarem localizadas nas funções da área de planejamento das empresas, que exigem qualificação superior, obviamente as famílias programaram o futuro de seus filhos objetivando proporcionar-lhes o ingresso na universidade.¹¹ Assim, cria-se a crença de que a melhor escola é aquela que garante o ingresso ao terceiro grau. Em países em que existe o processo seletivo do vestibular, como no caso do Brasil, a melhor escola seria aquela que garanta o sucesso no vestibular. Ora, em sua grande maioria, os testes de vestibular não comportam questões que se valham da capacidade de raciocínio do candidato, mas de sua capacidade de memorização. As escolas de segundo grau são, então, impelidas a desenvolverem técnicas de memorização que banalizam o conhecimento e apresentam-no ao aluno como acabado, como absoluto, e não como fruto de um processo histórico de produção social, compartilhada socialmente. O conhecimento cristaliza-se como algo externo à vida do aluno, como par-

te de um ritual de passagem que impõe um sacrifício momentâneo (ler apostilas e responder centenas de testes de memorização, além dos famosos testes simulados) ou como a oficialização de truques e fórmulas que, no fundo, são apologias à “Lei de Gérson”. Na verdade, exacerba-se a influência da psicologia comportamental como base metodológica. Estímulos e respostas de estilo behaviorista são explorados em profusão: músicas de gosto duvidoso são plagiadas com letras que reduzem os conhecimentos, transformando-se em pequenas *colas* não-escritas utilizadas pelos vestibulandos; analogias entre palavras para *facilitar* a lembrança de fórmulas de química, física ou fatos históricos relevantes, e tantos outros mecanismos que destroem o saber como uma busca da humanidade. Pode-se afirmar que esse processo implica a privatização dos conteúdos escolares, justamente porque as escolas adotam programas diretamente vinculados a uma determinada universidade. Não se pensa o currículo como um plano de estudos de conhecimentos socialmente necessários para o aluno compreender-se no mundo atual e que possibilite a construção de novos conhecimentos. Adota-se um currículo prescritivo, fechado, o que afasta, ainda mais, a escola do cotidiano da comunidade.

Contudo, a segunda metade dos anos 70 sofreu uma revolução na estrutura de produção e emprego que colocou por terra todo o esforço do sistema educacional de formar um trabalhador padronizado, disciplinado e especializado. A microeletrônica e a biotecnologia criaram um novo patamar de competitividade e novas exigências funcionais. O homem-boi sucumbiu e, com ele, toda a estrutura da escola fordista.

Mudanças no sistema de produção e no comportamento social: Os anos 90

Na última metade dos anos 70, a economia mundial e o sistema fordista de produção serão profundamente abalados. No caso europeu, as grandes corporações industriais facilitarão a organização sindical, a

massificação dos movimentos grevistas e a conseqüente crise fiscal do *Welfare State*, em virtude de o Estado fordista patrocinar e subsidiar os gastos sociais, incluindo a cesta básica.¹² O choque do preço do barril de petróleo, patrocinado pela Opep, na metade e no final da década de 1970 (somente em 1974 o barril de petróleo subiu 400%), agravou o sistema de financiamento público dos investimentos industriais e o custo de produção. No caso norte-americano, as suas empresas, no final dos anos 60, investiram no mercado europeu, tornando-o um grande mercado financeiro internacional, completamente desregulamentado. A oferta de dólares se ampliou e, em meados dos anos 70, com a expansão dos petrodólares (originados diretamente do aumento do preço do petróleo), houve um crescimento do mercado interbancário. Nesse momento, o FMI propôs a criação de uma cesta de moedas dos países com maiores reservas, buscando definir maior controle e uma nova ordem monetária, mas os Estados Unidos reagem duramente, vislumbrando nessa medida um ataque ao dólar. A reação norte-americana provoca, a partir de 1979, uma profunda recessão mundial. Para sustentar o dólar, o presidente do Banco Central americano (Federal Reserve System) eleva a taxa de juros.¹³ A recessão mundial e a crise do modelo fordista foram, portanto, a marca da virada da década de 1970 para a de 1980, gerando uma fortíssima disputa entre Estados e oligopólios internacionais.

Em meio à crise internacional, ocorreram investimentos produtivos que procuraram superar o impasse tecnológico, tendo por base o aumento de produtividade, a flexibilidade produtiva, a diminuição dos custos de produção e a busca de nichos de mercado de alto consumo e capital.¹⁴ A partir da metade dos anos 80 desencadeia-se uma revolução tecnológica baseada na microeletrônica e na biotecnologia que diminuirá os espaços e as diferenças de produção do mundo. A microeletrônica acabou gerando os robôs, a produção sem homens. A biotecnologia, ou engenharia genética, acabou gerando subprodutos em parte provenientes da natureza, em parte criados pelo homem. Sinteticamente, as mudanças mais drásticas podem ser arroladas em seis pontos:

- *aumento no ritmo das inovações* – Se neste século, até os anos 70, criava-se um produto novo, por ramos de produção, a cada dez anos, com a microeletrônica e a biotecnologia, cria-se um produto novo a cada oito meses. No caso da informática, o tempo é ainda menor: um produto novo é cria-

do a cada três meses. Significa um investimento brutal em pesquisa e tecnologia. Para tanto, é necessário vender muito e muito rápido para se investir novamente em pesquisa, lançar o produto e rapidamente pesquisar outro produto. Significa, também, que não se pode ter muito estoque, porque os produtos são alterados muito rapidamente. Daí nasce o sistema *just-in-time*, em substituição ao sistema *just-in-case*: o ritmo de produção (e, em parte, o que é produzido) é definido em razão do consumo (ou do perfil de consumo dos nichos de mercado priorizados pela empresa);¹⁵

- *o aumento no ritmo de inovações leva à fusão das grandes empresas* – Como é cada vez menor o tempo de criação industrial – e mesmo agropecuária –, a concorrência torna-se feroz. Surge uma grande necessidade de aumento do capital de investimento para diversificar os produtos oferecidos aos consumidores. A título de ilustração, o setor de informática procura criar uma TV acoplada a um microcomputador que acesse a Internet ou outros veículos de comunicação, ou ainda a criação de novos produtos interativos que interliguem vários serviços, como é o caso dos equipamentos *bodynet*.¹⁶ Por esse motivo, vemos ultimamente empresas de sorvete fundindo-se com empresas de massas, gerando uma dezena de novos produtos como bolachas recheadas de sorvete, biscoitos com novos sabores, sorvetes com pedaços de frutas e biscoitos e assim por diante;
- *com as grandes fusões, os ramos produtivos oligopolizam-se* – Podemos citar um exemplo claro. Há uns cinco anos, o mercado de café era comandado por centenas de empresas de beneficiamento, torrefação e exportação. O acelerado processo de aumento de concorrência está levando esse mercado a concentrar-se em apenas três grandes empresas: Philip Morris, Nestlé e Carrefour. A mesma situação ocorre com o leite (*vide* o que a Parmalat vem gerando em nosso país), com calçados, bebidas, frangos, e tantos outros;
- *as novas tecnologias geram uma substituição de produtos naturais por sintéticos* – Isso sempre ocorreu no capitalismo e na história da industrialização mundial. Substituímos gordura animal por margarina. Substituímos fibras naturais por sintéticas.

Hoje, substituímos sucos por produtos sintéticos com baixas calorias, condutores tradicionais por fibras óticas, açúcares da cana e da beterraba por subprodutos do petróleo e outras sínteses químicas. Diminuímos o consumo de carne vermelha e de leite. Aumentamos o consumo de produtos mais sofisticados, *light* ou *diet*, com sabores mais exóticos. Aumentamos, assim, a tecnologia em áreas onde a concorrência era menor, e obrigamos os produtores a investir pesadamente em pesquisa;

- *as novas tecnologias geram um novo tipo de trabalhador* – O trabalhador dos anos 70 era especializado (sabia fazer uma coisa, e apenas uma, bem feita), era disciplinado e adaptava-se às mudanças de produção. O trabalhador dos anos 90 é polivalente, é indisciplinado, criador, trabalha em equipe, é instável. Polivalente significa que trabalha com mais de uma máquina ao mesmo tempo. Não tem função fixa, muda de seção constantemente; possui uma vasta gama de informações; é criativo e por suas sugestões. As empresas investem nesse tipo de trabalhador porque o aumento da concorrência obriga-as a transferir parte do processo de decisão da empresa para o operário que está na base da fábrica. Assim, a empresa diminui o tempo das mudanças e pode criar mais rápido que os concorrentes. Nos Estados Unidos foi constituída uma comissão, denominada *Commission on Achieving Necessary Skills* (Comissão para alcançar qualificações necessárias), que identificou as habilidades básicas desse novo trabalhador. São elas: saber ler jornal; ler instrução de manual; elaborar estatísticas; apresentar sugestões para melhoria de processos; participar de reuniões; planejar e executar o trabalho com precisão; planejar o tempo, próprio e alheio; saber alocar recursos financeiros; compreender o sistema social e o organizacional; saber aplicar tecnologia apropriada a cada tarefa; participar das atividades de treinamento e desenvolvimento. Como se percebe, este não é o perfil da quase totalidade dos trabalhadores brasileiros. Portanto, o polivalente é parte de uma minúscula minoria de trabalhadores;
- *aumento da precariedade e diminuição da organização da maioria dos trabalhadores* – Com as novas tecnologias, muitos trabalhadores são substituídos por máquinas. As empresas contratam em massa apenas em alguns momentos

de pico de produção. Dessa forma, aumenta o número de trabalhadores temporários ou contratados por empreiteiras. A Organização Internacional do Trabalho estima que, em 30 anos, apenas 5% da população adulta do mundo terá emprego fixo. O restante será autônomo, subempregado ou desempregado. Outra modalidade de trabalho é o domiciliar. A empresa fornece matéria-prima e a família produz em casa, recebendo por peça. Finalmente, aumenta o número de desempregados. Na Europa, 11% da população adulta está desempregada (24% na Espanha, 10% na Itália, 13% na França). Na Argentina, o índice de desemprego já supera a casa dos 17%. Nos sete países mais ricos do mundo são mais de 35 milhões de desempregados. Se aumenta o desemprego e o subemprego, os sindicatos têm muito mais dificuldades para se organizar. Como se organizar se o trabalhador que ontem era metalúrgico hoje é encanador?

O novo trabalhador que surge em meados dos anos 80 precisa desenvolver o raciocínio analítico e seu poder de decisão. Precisa adquirir novos conhecimentos num processo de formação contínua e saber antecipar-se às inovações. Recentemente, a Volvo lançou um ônibus que substitui o retrovisor por uma pequena câmara de circuito interno de TV que transmite sinais para duas pequenas telas alojadas logo abaixo do volante. O objetivo é diminuir os movimentos de cabeça do motorista e concentrar seu campo de visão. A inovação foi criada por uma equipe de operários da Volvo, num sistema de trabalho em grupos denominado *sistema de docas*. Alguns administradores de empresa norte-americanos afirmam, com uma grande dose de exagero, que o perfil ideal do trabalhador dos anos 90 é o de um paranóico: sente-se sempre atrasado em relação ao presente.

Nem todos os trabalhadores são assim. A exigência básica em relação a esse perfil recai sobre os *polivalentes*, que são poucos, altamente qualificados, que investem continuamente na aquisição de saberes específicos e globais. São trabalhadores que trabalham próximos à exaustão. Em alguns casos, ultrapassam esse limite. No Japão, dados oficiais revelam que dez mil operários morrem por ano por estresse, que eles denominam de *karoshi*. Os polivalentes, nos últimos anos, estão sendo organizados em grupos com atividades similares, os *job-families*. Cada grupo é estudado e apresenta habilidades específicas muito definidas, conheci-

mentos necessários para se desenvolver. Essa gama de informações acaba conferindo um rol de informações que está se transformando numa exigência básica para conseguir emprego. Alguns países adotaram um *provão*, por meio do qual cada trabalhador deve atestar seus conhecimentos para receber um certificado. Algumas empresas, inclusive, já adotam tal certificado como base de contratação, ou seja, a *certificação ocupacional*, tal como é denominado, é o certificado que gera empregabilidade. Mas ao redor dos polivalentes surgem outras modalidades de trabalhadores, vivendo situações de insegurança de emprego. Já citamos alguns: o temporário, o domiciliar, o trabalhador de empreiteira.

Quando se fala em empregabilidade, ainda deve-se levar em consideração algumas características básicas dessa nova dinâmica do mercado de trabalho:

- algumas atividades e funções estão sendo substituídas por máquinas. É o caso de grande parte das atividades administrativas. Nos Estados Unidos, 85% dos trabalhadores da área administrativa que perderam emprego nos anos 90 jamais recuperaram seu posto de trabalho.¹⁷ As oportunidades de emprego no Japão, que eram de 1,1 por pessoa à procura de trabalho em 1991, caíram para 0,7 por pessoa;
- países em desenvolvimento que abrem aceleradamente seu mercado, como é o caso do Brasil, tendem a elevar o salário médio dos trabalhadores mais qualificados e a aumentar o número de empregos de áreas menos qualificadas. É o que se denomina na economia de *vantagens comparativas*. Na medida em que são importados produtos com alta tecnologia, as indústrias nacionais concorrentes desses produtos estrangeiros são forçadas a investir em mais tecnologia e a qualificar seus empregados. Daí o salário médio cresce. Inversamente, um país em desenvolvimento, ao abrir seu mercado, terá vantagens comparativas na exportação de produtos domésticos, com menor grau de tecnologia empregado. Então aumenta a demanda de trabalhadores menos qualificados. É algo assim que está ocorrendo no Brasil: surgem bolsões de empregos bem remunerados com exigência de alta qualificação, ao lado do aumento de contratações de empregos de baixa remuneração e qualificação profissional;¹⁸

- quanto maior o grau de investimento tecnológico de um ramo ou indústria, menor o nível de empregos. Em outras palavras, investimentos em capital intensivo geram poucos postos de trabalho.

Como é possível perceber, as profundas e dramáticas mudanças que ocorreram no mercado de trabalho mundial abalaram os fundamentos da escola fordista dos anos 70. Não há mais necessidade de formação de trabalhadores disciplinados ou especializados. O trabalhador dos anos 90 é multifuncional, criativo, inquieto e pesquisador. Os objetivos das políticas educacionais ocidentais desmancham-se no ar e abrem uma grande lacuna em relação aos objetivos estratégicos da escola dos anos 90. Desencadeiam-se, assim, amplos movimentos de reformas educacionais, grande parte delas iniciadas na segunda metade dos anos 80. O grande ponto de convergência foi a superação do espaço escolar como auto-regulador e autodefinidor e sua aproximação com a sociedade. Em outras palavras, a escola deste final de século procura redefinir sua função, buscando vínculos que apontem demandas reais, numa sociedade em constante mutação. Como será possível perceber no próximo item deste texto, as reformas em curso redefinem seu papel aproximando a escola, em alguns casos, das demandas específicas do mercado de trabalho, vinculando-a a um *pool* de empresas; em outros casos, aproximando-a das comunidades localizadas no seu entorno, transformando-a num centro comunitário/cultural.

Novos padrões educacionais: As experiências da Alemanha e Espanha

Para compreender um pouco melhor as tentativas em curso, destacamos a seguir duas das experiências mais comentadas de reforma educacional, justamente porque são dois projetos distintos no que diz respeito à definição do papel da escola e do educador. No primeiro caso, trata-se da experiência alemã, do ensino dual, motivado a formar trabalhadores polivalentes. No segundo caso, a experiência destacada é a da reforma espanhola, que propõe a *escola aberta*, fortemente vinculada à comunidade em que está inserida e que privilegia a formação moral em detrimento da formação para o mercado de trabalho. Os dois exemplos são aqui expostos como referências para análise, mas compõem uma

gama de inúmeras outras experiências internacionais. Podemos citar as experiências japonesa, portuguesa, australiana, francesa e norte-americana, ou mesmo reformas nacionais, com forte impacto sobre a comunidade acadêmica e técnica, como nos casos da *Escola Plural* (da prefeitura de Belo Horizonte) e das reformas de Porto Alegre e dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Como o objetivo deste item é apresentar informações mais detalhadas sobre os caminhos atualmente vislumbrados pelas reformas, valho-me de uma certa tipologia que distingue dois modelos diferentes que definem dois campos de política educacional internacionalmente.

A implementação da Escola Dual alemã ocorreu no estado de Baden-Württemberg, que está situado no sul da Alemanha. É a região mais desenvolvida e industrializada do país.¹⁹ Há três formas de formação escolar nesse estado: a graduação escolar, o bacharelado misto e o bacharelado superior. O sistema educacional público, por sua vez, oferece uma preparação para a vida profissional em três setores: a) universidades; b) formação profissionalizante auxiliar (assistentes técnicos); e c) formação dual. A formação dual envolve 70% dos jovens que buscam formação profissional.

Esse programa de formação é assim denominado porque a aprendizagem ocorre em dois locais: empresa e escola. A escola apresenta conhecimentos teóricos específicos e formação geral, e a empresa apresenta programas de destreza manual. A formação total dura três ou três anos e meio. Os alunos ficam três dias e meio na empresa e um dia e meio na escola profissional, por semana. A empresa oferece uma remuneração ao aprendiz/aluno de cerca de 600 marcos mensais.

A base de formação é o regulamento estatal de formação profissional por profissão, que define a avaliação, a duração da formação e a titulação dos professores. As escolas, por sua vez, são regidas pelo plano de estudos. A elaboração do regimento de formação é realizada pelo Instituto Federal de Formação Profissional, com sede em Berlim. Esse instituto é composto por expertos indicados pelos sindicatos e pelos empresários, o que define um acompanhamento plural na formação do futuro trabalhador. O que deve ser destacado em relação a essa experiência é a clareza com que é percebida a relação entre elaboração curricular e alterações produtivas sucessivas do período pós-fordista. Em outras palavras, na medida em que há uma evidente opção em vincular o ensino às demandas de mercado, adota-se um mecanismo de constante atualização do currículo, de acordo com as alterações produtivas. Assim, estabelece-se

um projeto de investigação prévio, no qual se estudam as exigências do momento e as tendências futuras do setor produtivo em questão. Esse projeto de investigação é acompanhado e analisado por empresários e sindicatos que compõem o comitê superior do Instituto Federal de Formação Profissional. Os representantes de classe participam dos diversos comitês paritários profissionais dos diversos estados e colaboram com os respectivos comitês de formação profissional que determinam os regulamentos de exame. Os trabalhadores possuem amplos direitos de co-gestão na planificação e na realização da formação profissional nas empresas e administrações. Assim, forma-se a seguinte grade de competências:

Instituição	Composição	Competência
Comissão Geral	Empresários, trabalhadores, administração central e províncias	Resolução do programa de investigação e opiniões sobre as propostas de regulamentação educativa
Comissão de Província	Empresários, trabalhadores e ministérios	Fomento à colaboração entre escolas e empresas em matéria de formação profissional
Comissões de Formação por Câmara Setorial	Empresários, trabalhadores, professores das escolas de formação profissional	Resolução de disposições
Comissão Examinadora da Câmara Setorial	Empresários, trabalhadores, professores das escolas de formação profissional	Exames finais e parciais

As partes que integram a formação profissional dual pagam as despesas respectivas. Em 1984, a título de ilustração, a administração pública (envolvendo seus diversos níveis) participou com aproximadamente 1/3 dos gastos e as empresas com os outros 2/3.²⁰

Os programas de ensino adotam três tipos de professores: professores de matérias de formação geral e professores de matérias vinculadas à profissão (ambos com formação universitária), e professores de matérias específicas de caráter prático (exigindo-se conhecimento técnico para o ensino prático vinculado à profissão). A grade curricular adotada é assim distribuída: 4 horas semanais de religião, história da Alemanha, ciências sociais e economia; 8 horas semanais de tecnologia, matemática aplicada, planejamento do trabalho e práticas de laboratório. Os relatórios da comissão geral do programa apontam sete vanta-

gens básicas em relação ao sistema dual: a) motivação do aluno; b) incorporação progressiva ao ambiente de trabalho; c) assimilação mais dinâmica do desenvolvimento tecnológico; d) capacidade de adaptação; e) articulação do sistema educacional e ocupacional; f) remuneração econômica que valoriza o aprendizado; g) alargamento da ação pública.

Há três aspectos a serem ressaltados em relação a essa experiência.

O primeiro diz respeito ao controle político do programa, com ingerência direta de sindicatos e empresários. Essa é uma das tendências gerais de todas as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1980: a ampliação da participação social na elaboração e no controle do sistema educacional. Obviamente, na experiência do sistema dual restringe-se a participação de acordo com as demandas de mercado, mas há uma evidente superação da estrutura sistêmica ou estrutura institucional fechada dos equipamentos escolares dos anos 70.

O segundo aspecto diz respeito à evidente privatização de conteúdos. Günter Fehling, diretor da Câmara de Indústria e Comércio de Oberhein, afirma que as empresas alemãs adotam duas formas de ascensão: com base em cursos de especialização, com carreira universitária ou estudo em escola superior (que envolve entre 5% e 10% das promoções) ou como aprendiz do sistema dual (envolvendo 70% das promoções). As empresas selecionam os candidatos ao sistema dual, analisando seu currículo escolar, seu desempenho num teste escrito e em entrevista. Os testes consistem de conhecimentos em língua alemã, cálculo, cultura geral e afins e testes de aptidão. O perfil do instrutor é detalhadamente discutido pelos empresários: instrutor com experiência profissional na área, no caso de comércio, e, no caso das indústrias, experiência na formação de jovens e vínculo com câmaras setoriais (o que facilita sua compreensão dos níveis de demanda). As câmaras setoriais reafirmam que, se antes se exigia que o instrutor tivesse capacidade de transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, agora, exige-se que ele tenha capacidade de desenvolvimento do poder de criação e que oriente o processo de auto-aprendizagem. As câmaras de indústria e comércio chegaram a organizar grupos de trabalho com instrutores que objetivavam fomentar o desenvolvimento de tecnologias apropriadas.²¹ Percebe-se, assim, que a definição curricular está diretamente vinculada à dinâmica de competição tecnológica específica de cada setor e que o perfil dos educadores vincula-se ao seu envolvimento com as políticas produtivas e empresariais. Em outras palavras, é a mercantilização radical dos conteúdos de aprendizagem.

Contudo, uma última característica ameniza a análise do tópico anterior. O sistema dual procura incluir no seu currículo reflexões sobre ética e moral, o que lhe confere uma peculiaridade em relação aos outros programas educacionais diretamente vinculados à formação para o mercado.²² O destaque dado à religião e às disciplinas da área de humanas parece indicar a intenção de diluir ou domesticar o caráter altamente competitivo do mercado de trabalho, tão disseminado na experiência japonesa, principalmente com jovens a partir dos 14 anos, quando se inicia o processo de seleção e recrutamento industrial. Embora a intenção seja válida, os resultados em relação ao comportamento social não demonstram grande impacto.²³

Um outro modelo de reforma educacional é aquele vivenciado pela Espanha. Na prática, a reforma teve início em 1987, quando da publicação do primeiro documento oficial da Reforma Educativa. Para termos um panorama dos princípios que regem essa reforma, descreveremos o documento-base que orienta a educação primária, regulamentado pelo Dec. 95/1992, que compreende três ciclos de alunos entre 6 e 12 anos.²⁴ Com base em um enunciado que considera a educação primária como definidora de um marco de aprendizagem instrumental para o desenvolvimento das capacidades de socialização, relação e descoberta, em um ambiente físico e afetivo adequado, o documento-base descreve seus princípios norteadores. Destacamos sete itens nesta descrição, em virtude de balizarem as diferenças centrais com a proposta alemã de sistema dual. São elas:

(a) *vínculo com a comunidade*: o documento ressalta que, embora a escola tenha responsabilidades específicas na definição do marco de aprendizagem (desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e de procedimentos), esta deve ser complementada pela família e pelo entorno. Essa referência na comunidade e na família é uma constante, como destacaremos nos itens arrolados;

(b) *a centralidade na formação ética e moral*: a escola teria como funções o desenvolvimento de procedimentos, conceitos e atitudes, segundo os diferentes pontos de partida e ritmos de aprendizagem de cada aluno e em razão do período de escolarização. Orienta-se para potencializar a sensibilidade e o comportamento cívico e ético, "indispensáveis para a boa convivência desejada em nosso país; pressupondo a participação ativa na sociedade". Deve-se levar em consideração que a Espanha viveu ainda recentemente um processo de redemocratização, a partir do Pacto de Moncloa, quando todas as correntes polí-

ticas – incluindo as que estavam na clandestinidade – sentaram-se à mesa com as lideranças franquistas para definir as bases do processo de construção de uma nova institucionalidade política. Essa é uma marca central na Espanha: o respeito às normas democráticas e a recusa radical da sociedade de uma nova experiência autoritária. Outra referência na preocupação com a formação moral na escola são as orientações pedagógicas de Kohlberg, que enfatizam uma educação para o desenvolvimento do juízo moral, através do conflito cognitivo provocado pela discussão entre iguais.²⁵ Sugere-se o desenvolvimento de argumentos morais, noções de convenção social cuja normalidade deriva de consenso social, idéias de organização social, justificativas de prudência (que aludem aos perigos à integridade física e psicológica do indivíduo) e conceitos pessoais (direito à privacidade de decisão em razão de preferências). A preocupação com o desenvolvimento do conceito de justiça perpassa todos os documentos da reforma. Ao contrário da proposta alemã (e de todas as outras que se referem ao mercado de trabalho), não há uma única referência à formação profissional;

(c) *princípios baseados no ensino compreensivo*: o documento destaca como princípios o ensino compreensivo, a atenção à diversidade e o ensino personalizado. Por concepção compreensiva entende-se a aplicação de estratégias que respondam a diferentes interesses, capacidades e ritmos de aprendizagem. A atenção à diversidade, sustenta a proposta, não significaria convertê-la em desigualdades, nem mesmo pretender resolver desigualdades da sociedade, mas utilizá-las com fonte de enriquecimento e complemento da função educativa. A escola é apontada como tendo objetivos de integração, proporcionando uma formação comum a todos. Concretamente, excluem a possibilidade de separações por sexo, capacidade afetivo-intelectual ou de procedência social;

(d) *flexibilidade metodológica e trabalho em equipe*: como bases da prática pedagógica, o documento-base propõe: a diversificação de métodos, o trabalho em equipe de mestres, a organização do tempo não-letivo, a diversificação de atividades de aprendizagem, a utilização de instrumentos e recursos diversos (trabalho em grupo, individual, manual e intelectual), autoridade afetiva e flexibilização na organização de grupos, tempo e espaço;

(e) *organização por ciclo e não por curso*: os ciclos de dois anos pretendem atender à diversidade, desenvolver o ensino persona-

lizado e compreensivo e a relação afetiva, facilitando a comunicação pessoal. Para tanto, são fixadas turmas de 25 alunos por sala;

(f) *bases curriculares*: a fim de garantir a formação comum dos alunos, a autonomia das escolas, a atenção à diversidade, a inovação educativa e a eficácia da prática pedagógica, o currículo proposto estabelece uma inter-relação entre áreas curriculares, adotando-se um planejamento globalizador e construtivista. Planejamento globalizador, no caso, é mais do que interdisciplinaridade; é uma unidade que comporta aspectos pedagógicos e psicológicos, além da integração de áreas de conhecimento, justamente porque a reforma educacional espanhola pressupõe a aprendizagem como a relação de um novo material de conhecimento ao cabedal de informações e compreensões que o aluno possui. Não se propõe, portanto, acúmulo de novos elementos à estrutura cognitiva do aluno, mas um diálogo, envolvendo-o em temas e proposições não explorados até então;

(g) *relação com a família*: esse é outro ponto recorrente em todo o documento. A relação com a família dos alunos (por meio de reuniões, entrevistas e informes) objetiva informá-la do progresso do filho e absorver informações sobre o entorno familiar para o estabelecimento de estratégias conjuntas. Essa também é uma preocupação central nas reformas portuguesa e australiana.²⁶

Na prática, tais princípios desencadearam algumas experiências extremamente inovadoras em toda a Espanha. Destacamos duas delas: a implantação da *Escola Aberta* e a introdução de temas transversais.²⁷ A escola aberta pressupõe a abertura do equipamento para a comunidade, principalmente nos finais de semana. Membros do sistema público educacional afirmam que ao contrário do que ocorria antes da reforma, quando a escola era tratada como patrimônio da secretaria de educação ou de seu diretor, com a escola aberta a escola retornou a ser patrimônio da comunidade onde está inserida. Escolas públicas abrem-se no final de semana à população e oferecem aulas de dança, dança folclórica, torneios de futebol e xadrez, cursos de história da arte e assim por diante. Ocorrem, eventualmente, problemas, como casos de apedrejamento da escola. Algumas escolas do interior chegaram a suspender o programa, retomando-o em seguida por considerarem um problema social e cultural e, como tal, objeto do trabalho educacional.

Os temas transversais,²⁸ por sua vez, são eixos que “não estão incluídos diretamente em nenhuma área do currículo. Tampouco fazem referência a etapas educativas específicas nem a nenhuma idade concretamente. Se estendem, portanto, a todos os cursos (educação infantil, primária e se-

cundária) e são de caráter transversal” (Samaniego 1994). São destacados temas, tais como: educação ambiental, educação para a paz, educação do consumidor, educação de vias públicas, educação para a igualdade, educação para a saúde e educação sexual. Todos os temas são trabalhados por todas as disciplinas, conformando a necessidade da interdisciplinaridade, e trazem para a sala de aula a vivência concreta dos alunos.

A experiência espanhola aproxima fortemente a escola da comunidade em que está inserida, desarticula todo o aparato de recursos pedagógicos pensados de maneira massificada e que define previamente conteúdos gerais obrigatórios (como no caso de livros didáticos), introduz ciclos e o acompanhamento personalizado do aluno, priorizando a formação moral em detrimento da formação para o mercado. Mas apresenta impasses. Um deles é a preocupação tão acentuada com a formação moral que acaba resvalando numa concepção prévia de cidadania, cristalizando comportamentos sociais aceitáveis, sem qualquer questionamento.²⁹ Outro problema ocorre na introdução dos temas transversais que acabam *naturalizando* certos temas. Em outras palavras, os temas não surgem de questões ou dúvidas vivenciadas pelos alunos, o que poderia torná-los um complemento curricular ou novas disciplinas. Deve-se levar em consideração que os eixos transversais são concebidos para propiciar um espaço interdisciplinar e para a experiência concreta se expressar nas salas de aula. Novamente, o formalismo da reforma pode trair seus princípios, enrijecendo os temas transversais.

Em maio de 94 ocorreu o XV Encontro de Movimentos de Renovação Pedagógica, envolvendo professores de toda a Espanha. As conclusões do encontro são extremamente críticas. Destacamos algumas das principais críticas ao processo da reforma educacional:

- (a) os professores não se sentem co-responsáveis pela reforma, pois dizem não possuir informações mínimas;
- (b) sugerem uma ordenação territorial do sistema educativo (rural, suburbano e urbano), priorizando zonas marginais, desfavorecidas ou rurais. Afirmam que tal proposta não é levada em consideração, dificultando a especialização de orientações, formação de professores, animação social, implantação de laboratórios e serviços de bibliotecas;
- (c) criticam a formação centrada em cursos e propõem a adoção de cursos-programa, mais ligados à prática e que reformem grupos de trabalho.

Como se percebe, nenhuma reforma educacional em curso parece acabada e todas possuem problemas internos e incoerências. Contudo, os dois exemplos demonstram uma convergência muito clara neste final de século que é a aproximação da escola – e do processo educativo – à comunidade ou às empresas, derrubando a *feudalização* do equipamento escolar. Também demonstram duas vertentes muito distintas em relação às estratégias adotadas: por um lado, aquelas que privilegiam a formação para o mercado de trabalho (educando para formar os polivalentes, mais criativos, intelectualizados e participantes do processo produtivo) e, por outro, aquelas que privilegiam a formação moral, personalizada, integral (ou globalizada, como denominam os espanhóis), rompendo com o isolamento de disciplinas e a estrutura seriada.

O professor, nos dois casos, sofre um profundo impacto. É instado a superar sua formação compartimentada e especializada, a reorganizar seu tempo de trabalho (priorizando atividades extra-sala), a trabalhar em equipe, a se envolver com a comunidade, a atualizar-se constantemente. Ele próprio torna-se um polivalente, incorporando à tarefa de lecionar novas tarefas, como: administração, relações públicas, psicólogo, entre outras. Como nas empresas, os níveis hierárquicos da estrutura escolar diminuem e o professor, pouco a pouco, ocupa o espaço de direção pedagógica. Assim, a formação do professor ganha centralidade. Deixa de ser realizada em etapas estanques, que induzem à ascensão na carreira (como cursos de especialização, de habilitação, de pós-graduação) para ocorrer cotidianamente, em serviço.

Sem dúvida, os novos contornos do professor neste final de século projetam uma profissão ao mesmo tempo empolgante, desafiadora e estressante. A análise desse novo perfil é o tema do último item deste texto.

Novas perspectivas educacionais: A emergência do professor boi de cambão e a ruptura da escola-feudo

José Esteve, em artigo citado anteriormente, destaca que o professor europeu vive um mal-estar docente neste final de século. Para o autor, são fatores que geram tal sentimento:

(a) *aumento de exigências em relação ao professor*: é cada vez maior o número de responsabilidades. Além do domínio da disciplina, pede-se que ele seja pedagogo, organizador de grupo, que cuide do

equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, da educação sexual, e assim por diante. Tal aumento de exigência não seria acompanhado, segundo o autor, pela alteração na formação do professor;

(b) *inibição educativa de outros agentes de socialização*: a família, em virtude da incorporação da mulher no trabalho e da redução do número de seus membros e horas de convívio, vai delegando à escola maior responsabilidade no que diz respeito a um conjunto de valores básicos;

(c) *desenvolvimento de fontes de informação alternativas*: os meios de comunicação alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;

(d) *ruptura do consenso social sobre educação*: atualmente, segundo Esteve, a sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e a aceitação de conteúdos multiculturais;

(e) *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo*: os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos, em especial, em virtude do aumento das taxas de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social, abandonando a idéia de ensino como promessa de um futuro promissor. Por outro lado, a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual (o que Lipovetsky denomina de *personalização social*) acaba por gerar uma defesa incondicional dos alunos, sejam quais forem o conflito e a razão que assistem ao professor;

(f) *menor valorização social do professor*: como o *status* social é estabelecido em termos exclusivamente econômicos, a função de docente passa a ser desconsiderada ou relativizada;

(g) *mudança dos conteúdos curriculares*: a velocidade da criação e da socialização de informações gera uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor. O autor questiona-se: o que pode ser considerado um conhecimento útil aos alunos?

(h) *escassez de recursos materiais*: o autor cita a redução de recursos públicos destinados à educação na Europa: 2,2% do PIB na Grécia, 3,3% na Espanha, 4,2% em Portugal (a média nos países desenvolvidos é de 6%);

(i) *mudanças na relação professor/aluno*: o autor destaca a impunidade crescente dos alunos. Cita, como ilustração, o número de agressões sofridas por professores, em 1979, nos Estados Unidos: 113 mil, envolvendo 5% do total de docentes do ensino público;

(j) *fragmentação do trabalho do professor*: finalmente, destaca o acúmulo de tarefas, envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação aos alunos, atendimento aos pais, participação em seminários e reuniões de coordenação.

Subtraindo-se um certo fatalismo nas observações do autor, suas ponderações parecem coincidir com o sentimento dos professores de ensino fundamental reveladas por uma série de entrevistas recentes. A título de ilustração, destacamos uma dessas pesquisas, realizada em 1995, com professores australianos.³⁰ Os professores pesquisados sentem-se num estado de profunda alteração e instabilidade. Sentem a alteração do currículo, da filosofia administrativa e de direção. Sentem a redução de recursos e o aumento de expectativas dos pais. Em relação a este último aspecto, afirmam que se, por um lado, a participação crescente dos pais ajuda a superar problemas, por outro, gera tensão, porque transfere a demanda crescente por resultados, em especial nesse momento de maior competitividade social.

Lamentam que não estejam conseguindo contribuir efetivamente, como desejariam, nos debates e nas mudanças em curso. Como ressalta Esteve, percebem que acumulam funções de aconselhamento, cuidado, guarda, assistência social, assistência nutricional e vivenciam o fato de que a profissão de professor perde *status* social. Nas palavras de uma professora:

Quando eu comecei a lecionar, realmente era uma profissão. Eu tinha orgulho de dizer: eu sou um professor, porque ocupava uma posição que era respeitada. Eu acho que estamos perdendo uma parcela desse *status* profissional. Temos perdido *status* na comunidade.

Se o conceito social decaí, os professores sentem que ainda mantêm o respeito dos pais dos alunos. Muitos afirmam que, ao conversar com os pais, estes comentam que seus filhos têm sorte em tê-los como professor. Mas, afinal, o que ocorre com a imagem social do professor? O que se espera como resultado de seu desempenho? Enfim, qual o papel do professor neste final de século e nos próximos anos?

Para propor uma resposta a essas questões, sugiro uma análise distinta de dois aspectos que aparecem desordenadamente nas exposições de Esteve e dos professores australianos. Em primeiro lugar, cabe compreendermos a mudança de comportamento social (inclusive dos alunos) neste final de século, criando novas expectativas em relação à educação. Em segundo lugar, precisamos compreender como o papel do professor altera-se profundamente, exigindo uma nova postura social e a construção de uma nova dinâmica escolar. Em outras palavras, a mudança de postura profissional necessariamente exige uma nova organização e um novo papel para o equipamento escolar.

Em relação à mudança de comportamento social neste final de século, observa-se que o processo de globalização de mercados define um novo patamar de competição tecnológica em todo o mundo. Assim, qualquer localidade passa a produzir, tendo como adversários os países mais avançados na produção de dada tecnologia por ramo produtivo. A globalização induz, a partir de então, a uma maior racionalização dos custos de produção, maior investimento tecnológico e enxugamento do pessoal fixo das empresas. O desemprego, o subemprego e os contratos temporários aumentam consideravelmente, provocando muita insegurança e enorme competição pelos postos de trabalho. A consequência é que se a globalização unifica os mercados, por um lado, fragmenta a ação social, por outro. Habermas sustenta que este final de século experimenta o surgimento de normas particularizadas de conduta, normas grupais de autodefesa, momento em que cada grupo, potencialmente, defende seu território, numa evidente crise do conceito de humanidade e do conceito de direitos fundamentais do homem. Surgiriam guetos com uma profunda intolerância cultural. Daí o renascimento de movimentos racistas e xenófobos nos últimos anos.³¹

Por sua vez, a competição em todos os níveis da convivência social e a profusão de produtos oferecidos à sociedade estariam dando ensejo a uma criança e um jovem mais ansiosos. Como a nova geração recebe uma gama inimaginável de informações e mercadorias que rapidamente são superadas, instala-se uma nova relação com o tempo. As novas gerações experimentam, com sofreguidão, a necessidade de se sentirem contemporâneas ao presente. Em outras palavras, toda novidade escapa-lhes por entre os dedos, porque a informação ou produto obtido há instantes é superado em poucos dias. Hobsbawm, em *A era dos extremos*, afirma, perplexo, que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com

o passado público da época em que vivem” (1995, p. 13). Plagiando Hobsbawm, poderíamos afirmar que os jovens sentem uma profunda sensação de que tudo é passado e perdem a capacidade de cultuarem expectativas em relação ao futuro, porque simplesmente não têm o menor controle sobre o tempo e a sucessão de fatos. Mais que nunca, viver tornou-se absolutamente imprevisível. Daí uma profunda ansiedade e pragmatismo. Não há tempo, sentem os jovens, para se construírem conhecimentos ou nexos teóricos, justamente porque suas dúvidas estão reduzidas aos problemas imediatos, do cotidiano. Além disso, são induzidos a relativizar a necessidade de teorias que sustentem uma explicação mais unitária do mundo, em virtude de experimentarem uma cultura do supérfluo e do relativismo de comportamentos.

A ânsia por respostas imediatas leva a uma relação também pragmática com a escola e o professor. As novas gerações, via de regra, sentem dificuldades em estabelecer diálogos entre teorias distintas, em tolerar o difícil processo de construção de explicações mais sofisticadas sobre a realidade. O profundo pragmatismo em que estão mergulhadas induz a uma prática calculista. Uma expressão desse comportamento é a “cultura da nota”, quando os alunos envolvem-se apenas com aqueles conhecimentos que certamente serão cobrados nos testes e avaliações. Dedicam-se a exaustivos mecanismos de trocas de anotações às vésperas das provas, desaparecendo o prazer pela descoberta, pelo sentimento de partilhar a construção de um conhecimento. Sua relação com os professores é de clientela – os alunos exigindo informações acabadas, precisas e de uso imediato.

A sobrevivência da escola reside na construção de espaços que contestem e marchem na contramão desse processo de fragmentação social, aumento de competitividade e pragmatismo exacerbado. A escola do século XXI, portanto, não é aquela que prioriza equipamentos de informática e a construção de sistemas de informação em rede, mas aquela que retoma o papel de socialização e preservação dos laços de solidariedade, justamente porque a escola é um serviço público. Como tal, só haverá sentido na sua permanência se os homens sustentarem normas de conduta e buscas coletivas, universais. A fragmentação em curso, em outros termos, depõe contra os objetivos da prática de educar.

Em termos práticos, o que estou sugerindo é que a escola, na qualidade de serviço público, seja concebida como um centro comunitário, pautado pela construção social do conhecimento e por atividades culturais. Assim, deve tornar-se um local de prestação de serviços comunitários den-

tro deste prisma, a saber: equipando bibliotecas com jornais, revistas e atividades de promoção de debates de interesse comunitário e lançamento de livros; promover pesquisas e entrevistas no entorno da escola, compreendendo a dinâmica social, as demandas da comunidade e a avaliação que a população faz dos serviços prestados; criando instrumentos de comunicação e informação para a comunidade, em especial, relacionados aos problemas concretos vivenciados pela população local (como emprego, qualificação, desenvolvimento regional, lazer, troca de experiências etc.); produzindo conhecimento, por meio da publicação de boletins voltados à comunidade, livretos com poesias e literatura, informes técnicos e textos de reflexão, polêmica e debates; criando uma real rede de ensino, na qual as escolas possam compor projetos pedagógicos integrados (como seria o caso de projetos de estudo de ecossistemas diferenciados de cada bairro, em que alunos de uma escola analisariam e fariam exposições de seus estudos sobre o bairro a alunos de escolas de outros bairros). Os conteúdos curriculares teriam que ganhar maior concretude, estariam mais articulados à experiência cotidiana e envolveriam não apenas os alunos, mas toda a comunidade, propiciando espaços coletivos de construção de identidades sociais, normas de conduta e projetos sociais. O conhecimento e o estudo, enfim, ganhariam significado social e histórico.³²

O professor, inserido nessa nova perspectiva escolar, torna-se um pesquisador, um investigador da realidade local, articulando-a com os conhecimentos disponíveis e oferecendo espaços de reflexão à comunidade; o conhecimento apresentado supera a departamentalização da realidade imposta pela estrutura disciplinar estanque. É, ainda, um facilitador da produção de conhecimento e de busca de soluções. Por fim, participa da gestão escolar, propiciando uma vinculação entre demandas pedagógicas e demandas sociais apresentadas pela comunidade. A gestão escolar, então, deixa de ser burocrática para adotar um sistema gerencial, por projetos, pressupondo uma estrutura colegiada. Para tanto, é necessário repensarmos a formação desse profissional, introduzindo a formação em serviço, que acompanha as dúvidas e os impasses emergentes, articula redes de conhecimento e informação e constrói espaços coletivos que associam a teoria à prática concreta. Esses espaços formativos, portanto, não estariam centralizados no topo da estrutura administrativa do sistema educacional, mas estariam montados numa estrutura em rede, associando escolas e estruturas de pesquisa e informação.

O professor do próximo século teria um perfil mais articulador e de viabilização do contato dos alunos, e de suas comunidades, com o co-

nhecimento, num processo participativo, crítico, fundamentado nas aspirações e nos impasses cotidianos. Definitivamente, deixa de ser compreendido como um boi de coice, que evita o risco e controla o processo educativo, e volta a ser um orientador, um intelectual, inserido num projeto social e não num projeto burocrático, técnico, que define *a priori* uma dinâmica social mais adequada ou que serve a interesses privados, individualizados. O educador, assim, deixa de estar a serviço de uma clientela e passa a promover espaços públicos, marcados pelo diálogo entre diferentes, na busca da construção de uma unidade moral que garanta a liberdade e os direitos dos indivíduos.

Notas:

1. *Cadernos de Literatura*. São Paulo: Instituto Moreira Sales, março de 1997.
2. Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro americano considerado o criador da organização científica do trabalho, pregava que a seleção científica dos homens pressupunha a busca do homem do tipo boi: “espécime que não é tão raro na humanidade, nem tão difícil de encontrar que seja demasiado caro. Pelo contrário,” – afirmava – “era um homem tão imbecil que não se prestava à maioria dos tipos de trabalho”. (*apud* Braverman, *op. cit.* p.99) Ver, a respeito, Rago e Moreira 1984; Braverman 1981, em especial o capítulo 4, “Gerência científica”. O homem-boi seria aquele pouco crítico, tolerante ao esforço físico e adaptado à rotina de movimentos.
3. Teoricamente, o conceito de cidadania surge em meados deste século, com base nas elaborações de Marshall. Para o autor, a cidadania significaria a convergência de três direitos experimentados simultaneamente: o direito civil (individual, de liberdade de expressão, de ir e vir), o direito político (possibilidade de eleger ou ser eleito representante e de escolher os rumos políticos de sua nação) e o direito social (o direito ao bem-estar, à moradia, à educação, entre outros). Duas vertentes apropriaram-se diferenciadamente desse conceito. Uma primeira, filiada à tradição grega, que privilegiou a noção coletiva da cidadania, o direito político sobre os individuais; e uma segunda, filiada à tradição romana, que privilegiou os direitos individuais em detrimento dos coletivos.
4. John Maynard Keynes (1883-1946) foi pioneiro da macroeconomia. Foi professor em Cambridge e em 1930, em meio ao turbilhão do *crash* de 29, escreveu o seu *Tratado sobre a moeda*, base para seu estudo mais importante: *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Nesse último estudo demonstrou que o nível de emprego estaria diretamente relacionado com a renda que é gasta no consumo. O desemprego, assim, só poderia ser combatido com

investimentos. Em outras palavras, somente com a intervenção estatal, adotando-se uma política de incentivos e investimentos, poder-se-ia combater o desemprego, preservando altos níveis de renda. Para tanto, o Estado deveria ser provido de mecanismos de regulação da taxa de juros e de expansão dos gastos públicos. Suas propostas foram adotadas pelo governo Roosevelt, em 1933, como base do *New Deal*. Sua política induziu os empresários a estabelecerem acordos sobre preços, salários e produção; determinou-se a redução das horas de trabalho; criou-se o salário mínimo nacional e a convenção coletiva de trabalho; criou-se um programa de casa própria, de reflorescimento e combate a incêndios; o governo assumiu as dívidas dos agricultores familiares e ofereceu facilidades de crédito. Em suma, o keynesianismo acabou por conformar uma forte política de regulação da economia pelo Estado e a adoção de políticas sociais permanentes do Estado Capitalista, como suporte ao equilíbrio econômico e social.

5. O fordismo é o modelo elaborado por Henry Ford (1863-1947), industrial americano pioneiro da indústria automobilística e inovador no processo de produção. Introduziu a esteira elétrica na produção – ironizada por Charles Chaplin em *Tempos modernos* – no início do século, quando da produção do Ford T (conhecido no Brasil como Ford Bigode). A base de seu modelo era o princípio de que uma empresa deveria dedicar-se apenas a um produto, o que facilitaria o domínio sobre os fornecedores de insumos, baixando os custos, e adequando os produtos de alta tecnologia ao consumo de massa. Agregava-se a esse princípio o de produção em massa, com a contratação de operários especializados.
6. Ver Salm 1992.
7. Assim, mais que difundir conceitos de democracia e cidadania, tal como propalava John Dewey no início do século, a concepção ocidental de educação vinculou-se à padronização de hábitos racionais de trabalho, produtividade e consumo. Não cabe a este espaço uma reflexão mais apurada a respeito da estrutura curricular adotada no Brasil. Contudo, vale destacar que não houve na história da educação brasileira uma única linha filosófica. Assim, nos anos 20/30, adotava-se o progressivismo (inspirada em Dewey, Kilpatrick, Decroly e Montessori) e uma linha tecnicista que buscavam, antes de mais nada, a coesão social. Em Minas Gerais, na reforma dirigida por Francisco Campos e Mário Cassanta, foram implementados trabalhos de grupo ao lado da preocupação com noções de higiene, civismo e instrução moral. Após a Reforma Francisco Campos e a criação do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, fundado em 1938), adota-se uma concepção de currículos enciclopédicos e cria-se um corpo de administração educacional: orientadores, inspetores, supervisores. O objetivo central seria o ajuste do comportamento individual ao ambiente social, afinado com as demandas do processo de industrialização em curso. Nos anos 60 haverá um período de interregno em virtude da ascensão de movimentos sociais de grande projeção pública e do crescimento de movimentos nacionalistas no país. Mesmo no período, mantém-se uma certa ambigüidade. Autores como

Paulo Freire e Erich Fromm aparecem ladeados, nas orientações curriculares por Jaspers, Manheim e orientações do Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955, elaborador da ideologia nacional-desenvolvimentista). A elaboração pedagógica, entretanto, assume uma abordagem mais sociológica. Com o regime militar, os acordos com a Usaid (United States Agency for International Development) passam a orientar uma linha mais racionalista, com apoio direto das universidades de San Diego e Wisconsin, separando a prática da teoria curricular e enfatizando o ensino profissionalizante, a especialização docente e o planejamento. Esse é o período que se aproxima das concepções que aqui denomino de educação fordista. Mesmo assim, a orientação teórica permanece ambígua: são adotados autores tradicionalistas (Tyler, Taba, Saylor, Fleming) e, com menor peso, autores tecnicistas (Bloom e Gagné). Embora mantenham como objetivo da educação a reprodução de valores, aparecem, surpreendentemente, orientações curriculares sustentadas por linhas existencialistas e fenomenológicas. Somente nos anos 80, alguns autores e algumas reformas curriculares introduzem uma abordagem crítica no contexto de crise internacional da educação fordista, como analisaremos no próximo item. Para uma análise abrangente da histórica curricular brasileira ver Moreira 1997a.

8. Ver Weber 1981.
9. Deve-se salientar que essa não é a postura apregoada pela escola francesa que compreende o currículo como plano de estudos, ao contrário da noção de aperfeiçoamento da vigilância dos estudantes e refinamento do conteúdo. Ver Hamilton 1990, Forquin 1993.
10. Ver Esteve *apud* Nóvoa (org.) 1995.
11. As entrevistas recentes demonstram que, em sua maioria, os pais vislumbram nas escolas duas funções: a garantia de um futuro para seus filhos melhor que o seu presente e um local de proteção, assistência e acompanhamento dos filhos enquanto trabalham. Daí a dificuldade de os pais aceitarem os movimentos grevistas na área de educação, justamente porque grande parte fica desprovida na sua rotina e na divisão de tarefas cotidianas que comportam o trabalho e a administração do lar.
12. Essa é a principal linha de explicação da teoria da regulação para a crise fordista. Ver Harvey 1992.
13. O aumento sistemático das taxas de juros elevará o índice dos juros pagos pelo Brasil nos empréstimos internacionais, ao longo da década de 1980, de 2,5% ao ano para 25% ao ano. Para uma análise do sistema financeiro mundial no período e da tentativa de recuperação da hegemonia norte-americana, ver Tavares e Fiori 1997; Singer 1997. O texto de Paul Singer sustenta que, a partir de 1971, estabeleceu-se a desregulamentação total dos mercados financeiros e a crescente liberdade de comércio, possibilitando liberdade para os capitais se deslocarem no espaço global, o que inviabilizou qualquer controle nacional sobre os investimentos e fluxos de capital, inclusive o especulativo.

- 14 Em relação às novas tecnologias de gestão de mão-de-obra, vale destacar a emergência dos modelos toyotista (Japão), khalmarista (Suécia) e da Emilia Romagna (Itália), que desmontaram as linhas de produção, implantaram grupos de produção (denominados células de produção ou sistema de docas) e estimularam a participação na gestão e na definição de rotinas diárias.
- 15 A nova tecnologia de gestão de mão-de-obra dos anos 90 não esteve determinada exclusivamente pelas novas tecnologias de produção. O modelo japonês, também cunhado como modelo toyotista, foi sendo desenvolvido desde meados dos anos 50. No início daquela década, a Toyota, que produzia teares industriais, entra em crise e, após realizar um acordo com um *pool* de bancos, introduz a produção de carros, demitindo metade de seus empregados. Pouco depois a Coreia, grande exportadora de carros para o Pacífico, diminui sua produção, o que proporciona o crescimento de vendas da Toyota. Taiichi Ohno, engenheiro-chefe da Toyota, inicia, então, a elaboração de um sistema de produção que compartilhe aumento de produtividade com menor número de empregados. Seu esforço estará baseado no *just-in-time*, obrigando todos os trabalhadores a se conectarem num ritmo único de produção, sem o acúmulo de estoques em nenhuma seção; o acúmulo de funções (ou desespecialização) em um mesmo operário; a diluição das diferenças entre planejamento e execução da produção; um sistema de informação visual, no qual o operário de uma seção poderia perceber, a distância, o ritmo de produção de outros grupos de trabalho; e o declínio da representação sindical. Quanto a este último aspecto, a Toyota liderará um movimento empresarial, em 1954, que acabará por diminuir o poder dos sindicatos no processo de negociação salarial, instaurando negociações diretas, empresários-empregados, caso a caso, e não por categoria profissional.
- 16 O *bodynet* está sendo desenvolvido por Olin Shivers, do Laboratório de Ciência de Computação do Massachusetts Institute of Technology (MIT). É um equipamento que associa celular, agenda eletrônica, *laptop*, rádio e TV, vinculando-os aos sistemas de comunicação e informação. Todos esses equipamentos estariam agregados em *óculos* providos com diodos fotossensíveis que monitoram o branco dos olhos. Assim, ao olhar para o lado direito, aciona-se o contato com a secretária eletrônica, ao olhar para o lado esquerdo, envia-se uma mensagem por *e-mail*. Um anel faz a função de *mouse* e com leves toques digita-se uma palavra ou um comando visualizado numa minúscula janela no canto inferior dos óculos. Ver Dertouzos 1997.
- 17 *News & World Report*, 41-52, 28 de junho de 1993.
- 18 Para uma compreensão mais aprofundada dessa dinâmica, ver Krugman 1997.
- 19 Os ramos produtivos mais importantes são: eletroeletrônica, automobilismo e indústrias de base, predominantemente voltados para a exportação. Nessa região estão indústrias de ponta como Bosch, Porsche, IBM, entre outras. As empresas pequenas e médias ocupam 50% do total dos trabalhadores. As descrições sobre escola dual foram recolhidas do livro *La formació professional*

dual: Jornades Baden-Württemberg / Catalunya. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1989.

20. O custo da formação profissional em 1984 foi de 41 milhões de marcos, sendo que pouco menos de 30% refere-se à remuneração dos instrutores. As especializações mais demandadas foram: mecânica industrial (especialização técnica de produção, especialização técnica industrial, especialização em máquinas e sistemas, instrumentação), torneiro mecânico (torno, torno automático, fresadora e esmeril), mecânico de construção (metalurgia e construção naval, equipamentos), mecânica de instalações (aparelhamento e manutenção) e mecânica de automóveis.
21. *La formació professional dual: Jornades Baden-Württemberg / Catalunya, op. cit.*, p. 54.
22. Esse não é o caso da formação japonesa, que procura incentivar, no ensino fundamental, o trabalho em grupo e a criatividade. Até os 14 anos, o aluno não é atendido individualmente, não há preocupação com o tempo, mas com o processo de descoberta de soluções e o professor é um apoiador, estimulando a troca de habilidades no grupo e acompanhando a evolução dos grupos na resolução de exercícios que podem demandar mais de uma semana de esforços, até se superar o exercício em questão. Esse também não parece ser o caso das experiências recentes em países de língua inglesa. A título de ilustração, a Universidade de Nottingham vem desenvolvendo programas modulares, nos quais o aluno opta por disciplinas que vão compondo certificados de habilitação técnica, antes mesmo da conclusão final do curso. Algumas escolas técnicas federais brasileiras, em especial as agrotécnicas, estudam a adoção desse modelo. Um dos objetivos é o ingresso quase imediato de especialistas no mercado de trabalho.
23. Em 1996 foram registrados mais de dois mil casos de assassinatos motivados por racismo, na Alemanha. Em toda a Europa, o desmantelamento do *Welfare State* e a crise de desemprego gerada pela introdução de novas tecnologias alimentam práticas xenófobas dos mais atingidos pela insegurança social. Na Alemanha, as privatizações (como no caso dos Correios que, privatizados, aumentaram as contratações de adolescentes) e a reconstrução do território correspondente à ex-Alemanha Oriental (para onde são destinados 100 bilhões de dólares anuais) parecem agravar as diferenças sociais.
24. Utilizo, como referência, o documento *Educació primària: Nou sistema educativ*. Barcelona: Genralitat de Catalunya, maio de 1994.
25. São inúmeros textos citando-o como referência. Cito, entre tantos exemplos, o livro de Alfredo Goñi Grandmontagne, *La educación social: Un reto para la escuela*, Barcelona: Ed. Graó de Serveis Pedagògics, 1992. O autor destaca a orientação educacional que estimule um claro entendimento dos princípios universais de justiça, evitando-se o relativismo moral e as doutrinas sectárias. Para tanto, sugere que o professor tenha um conhecimento acerca do nível

de compreensão moral dos alunos e familiaridade com a teoria de Kohlberg, ou a inspiração cognitivo-evolutiva (o que compreenderia também a Piaget). O autor sustenta que *vários estudos corroboram a tese de que a escola, e não somente o contexto familiar, pode exercer um influxo positivo no desenvolvimento moral. Chegam, inclusive, a revelar um trabalho escolar de importância específica, a de atender primordialmente à prevenção daqueles meninos que estão começando a decair*. Outros autores sugerem como fontes de trabalho: a) os conteúdos curriculares, tais como: conseqüências da telemática nas relações pessoais, conflitos morais – da tragédia grega ao cinema etc; b) dilemas hipotéticos; c) dilemas reais vivenciados na própria escola, tais como: exames, roubos, castigos, racismo.

26. Em Portugal, há toda uma linha editorial do Ministério da Educação voltada para os pais, em que são explicitados a dinâmica, os objetivos e os elementos de cada fase da reforma. São produzidos livretos, vídeos e todo um aparato de atendimento aos pais. Na Austrália, desde meados dos anos 70, o Sindicato Nacional de Professores atua diretamente na elaboração das políticas educacionais. A partir de sua atuação, formulou-se uma política diferenciada para bairros periféricos, de origem estrangeira (normalmente de língua espanhola) a partir da constatação de que as dificuldades cognitivas desses alunos residiam no bloqueio que enfrentavam, como migrantes que eram, para compreender hábitos e comportamentos diferentes da cultura familiar.
27. Para uma análise mais detalhada da experiência de reestruturação pedagógica numa escola espanhola, acompanhando seus princípios, suas atividades e seus dilemas, ver o excelente relato de Hernández e Ventura 1998. A experiência descrita e analisada trata da escola Pompeu Fabra, de Barcelona.
28. Os temas transversais foram incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que contaram com a assessoria de César Coll, diretor da reforma educacional espanhola. O MEC propõe, como eixos, os seguintes temas: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, educação para o consumo e ensino sexual.
29. O Ministério da Educação sugere, em alguns ciclos, uma série de atividades em que os alunos são convidados a apresentar seus valores morais e escrevê-los num papel. Em seguida, eles são convidados a analisar o conjunto de valores (o que consideram um bom comportamento e um comportamento equivocado) e, daí, nasce uma terceira atividade que propõe o estabelecimento de regras coletivas, acordadas entre todos da sala de aula. Tal experiência, embora muito criativa, pode prender-se a um ritual muito formal, esquecendo-se de que as regras de conduta são renegociadas cotidianamente na sociedade. O formalismo, muitas vezes, parece dominar a experiência espanhola.
30. Cito o relatório denominado *What do teachers think?*, Leichhardt: Australian Teaching Council, 1995. Trata-se do relatório de análise de 13 grupos focais

ocorridos na metade de 1994, envolvendo professores dos municípios de Sydney, Ballarat, Bathurst, Brisbane, Adelaide, Melbourne e Perth.

31. Há toda uma literatura e uma profusão de conceitos que exploram essa mudança de comportamento. Sennett sustenta a disseminação de uma *ideologia da intimidade* que promoveria os grupos privados, mais restritos, e abominaria todos os espaços públicos de convivência. Os espaços públicos seriam, pelo contrário, motivadores de um certo rancor ou cinismo, que destruiriam os mecanismos de legitimidade da autoridade pública. Lipovetsky propõe o conceito de *personalização social* que estaria gerando um profundo movimento narcisista, fechando os indivíduos em pequenos grupos intolerantes e criando um grande vazio de projetos sociais. Paul Hirst sugere uma profunda burocratização da política e uma prática corporativa social. Maffesoli, por sua vez, recentemente elaborou ensaios que procuram demonstrar que a noção de sociedade estaria sendo substituída pela lógica tribal urbana. E até mesmo Debord ressurge em muitos círculos intelectuais que retomam sua tese de emergência de uma *sociedade do espetáculo* totalmente fetichizada. Ver Sennett 1988; Debord 1997; Hirst 1992.
32. Acentuo a importância primordial da revisão da compreensão do equipamento escolar, de seu projeto estratégico e da metodologia de construção do conhecimento, em detrimento da valorização absoluta das técnicas e dos equipamentos a serem adotados, tão disseminados em nossa cultura educacional. Contudo, há uma série de estudos que aponta possibilidades concretas de aplicação de novas tecnologias no processo educativo. Cito, de passagem, duas abordagens recentes. Dertouzos, em livro citado anteriormente, sugere a criação de um banco de dados comunitário, utilizando a Internet na montagem de arquivos internacionais. Um exemplo de sua proposta poderia ser a criação de um arquivo ecológico mundial, compartilhado por alunos de nível médio. Outra possibilidade seria a criação de uma biblioteca mundial descentralizada, em que cada país forneceria sua colaboração em literatura ou ciências para ser acessada livremente por qualquer instituição educacional. Elizabeth Macedo, em seu texto "Novas tecnologias e currículo", adota uma postura mais crítica em relação ao tema. Afirma que o uso do computador na sala de aula, por meio de programas instrucionais (Ensino assistido por computador), funciona como um recurso didático a mais, mas impossibilita que o próprio professor programe-os, visto que os *softwares* organizam o conhecimento segundo uma lógica linear de conceitos. Por sua vez, os simuladores de experiências científicas ou jogos, ou ainda programas de modelação reduzem, segundo a autora, o contato do aluno com situações reais, substituindo a percepção sensorial e física de um problema à sua representação matemática. As fontes de pesquisa seriam a utilização mais promissora do computador na escola, mas teria o inconveniente de transformar as informações em verdades absolutas, não havendo lugar para a suspeição crítica do aluno, reduzindo a pesquisa a um ato rotineiro de busca de informações. Finalmente, os aplicativos, como os editores de texto, estariam sobrevalorizando a forma em detrimento dos conteúdos. Ver

Dertouzos, *op.cit.*, principalmente o capítulo 8, que trata da área de ensino; ver também Macedo 1997.

**The educator's profile for the twentieth first century:
From object to subject of educational politics**

ABSTRACT: This article analyzes the impacts of new technologies and changes in work market dynamics over educational practices at fundamental and medium school. It dettaches some international experiences which search for implanting educational reforms which approximate schools to communities, and it ends suggesting some exigences, imposed by these changes, to the educator's profile at this century end.

Bibliografia

- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DERTOUZOS, Michael. *O que será: Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: Nóvoa, António (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HAMILTON, D. "Orígenes de los términos educativos 'classes' e 'curriculum'". *Revista de Educación*. Madri, nº 295, 1990.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: Loyola, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HIRST, Paulo. *A democracia representativa e seus limites*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: O breve século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

- KRUGMAN, Paul. *Internacionalismo Pop*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- MACEDO, Elizabeth. "Novas tecnologias e currículo". In: Moreira, Antonio Flavio (org.), *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1997a.
- MOREIRA, Antonio Flavio (org.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997b.
- RAGO, Luzia Margareth e MOREIRA, Eduardo. *O que é taylorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SALM, Claudio. *O impacto das novas tecnologias e a educação. O diretor-articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE, Série Idéias 15, 1992.
- SAMANIEGO, Concepción Medrano. "Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad". *Aula* nº 32. Barcelona: Graó Educación, novembro de 1994.
- SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- SINGER, Paul. "Da crise financeira à crise econômica". *Revista Teoria e Debate*, ano 10, nº 36. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, out./nov./dez. 1997.
- TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís. *Poder e dinheiro*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Brasília: Ed. da UnB, 1981.