

Joana D'arc Ferreira da Silva

A Centralidade da noção de competência na prática educativa: as interferências do mundo do trabalho modificando o perfil profissional do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação de Maceió – uma análise da formação continuada.

Maceió /AL
2006

Joana D'arc Ferreira da Silva

A Centralidade da noção de competência na prática educativa: as interferências do mundo do trabalho modificando o perfil profissional do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação de Maceió – uma análise da formação continuada.

Dissertação submetida à avaliação, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira, tendo como orientadora a Prof^a.Dr^a. Adriana Almeida Sales de Melo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió, setembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade Federal de Alagoas
Orientadora

Profª Drª Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade federal de Alagoas
Examinadora

Profº Dr. Ramón de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
Examinador

DEDICATÓRIA

À minha mãe, mulher-nordestina-trabalhadora, grande visionária e professora, que soube como ninguém, traçar uma linha entre o presente e o futuro, e ofertou a seus filhos o caminho do saber e, que hoje, em outro plano, vela pelos meus objetivos e me faz crescer a cada jornada, pela qual tanto lutou em vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, luz da minha vida, pela oportunidade de crescer cada vez mais em sabedoria, e trilhar novos caminhos.

À minha família, esteio sobre o qual se encontram todas as minhas forças, pelo estímulo em mais uma jornada.

Ao Fábio, grande companheiro dessa jornada, pelas longas horas de ausência, pelos momentos de compreensão, pela ajuda com o computador e pelo grande amor que me dedica.

À minha orientadora, Prof^a.dr^a. Adriana Almeida Sales de Melo, pelas leituras realizadas, pelo olhar atento à produção e, acima de tudo, por ter sempre palavras de encorajamento.

A Prof^a.dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi e ao Prof. Dr. Ramón de Oliveira, pela atenção dispensada na leitura crítica desta dissertação.

Às minhas amigas do Mestrado, Eliane Ramos e Roseane Barros, pelo estímulo contínuo nas horas de angústia e dúvidas, pelas trocas de materiais, pelas horas ao telefone, pelo convívio e pela confiança depositada em mim.

A todos os meus colegas do Mestrado, que lutam pelo seu crescimento e formação, enquanto profissional e pessoa, dos quais fica uma lembrança particular.

Às minhas companheiras de jornada da Escola de Ensino Fundamental Padre Pinho pelo companheirismo e compreensão nos momentos decisivos da minha trajetória.

As professoras da Rede Municipal de Educação de Maceió, que participaram desta pesquisa, e de todas aquelas que, com afinco, dedicam tempo, suor e conhecimento à transformação da realidade sócio-educacional deste município.

É preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia.

(Gimeno Sacristán)

SILVA, Joana D'arc F. da. **A Centralidade da noção de competência na prática educativa: as interferências do mundo do trabalho modificando o perfil profissional do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação de Maceió – uma análise da formação continuada.** 2006. ____ p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar, com base nos fundamentos da perspectiva gramsciana, as transformações ocorridas no perfil do (a) professor (a), no decorrer do seu processo de formação continuada, no que se refere à centralidade da noção de competência na prática educativa, como parte de um processo de mudanças no mundo do trabalho, de um movimento mais amplo de mundialização do capital, relacionando as mudanças na base produtiva com aquelas trazidas pelo neoliberalismo, pela globalização e pelas inovações tecnológicas. Neste sentido, investiga de que forma tais mudanças tem modificado, a partir da lógica do mercado e dos determinantes dos organismos internacionais e do MEC, o perfil da formação do (a) professor (a) no que se refere ao discurso da competência profissional, na realidade brasileira e, particularmente, na realidade da Rede Municipal de Educação de Maceió. Para realização dessa pesquisa, de caráter teórico – investigativo, foi utilizado como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, que nos permitiu a revisão da literatura sobre a temática, bem como foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com os (as) professores (a) desta rede de educação, buscando articular um processo de reflexão acerca das percepções presentes no fazer profissional, de como estas interferências estão ocorrendo em nível dos processos de formação, e como estas têm (e se têm) conseguido modificado o perfil do (a) professor (a), no que se refere à centralidade da noção de competência. A pesquisa revelou que o discurso em torno da competência, ao passo que homogeneiza os profissionais, absorvendo e reproduzindo na fala e na prática o que é moderno, também possibilita a construção de um contra – discurso, de uma resistência a esta concepção. Aponta que a resistência dos (as) professores (as), a esta noção, é uma resistência ideológica, na medida em que combate a forma específica como se coloca no mundo do capital e, por conseguinte, na formação continuada do (a) professor (a), enquanto priorização do saber – fazer, em detrimento do saber, bem como de sua relação unidirecional com o “mundo dos empregos”.

Palavras – chave: educação. trabalho. competência. formação continuada.

SILVA, Joana D'arc F. da. **La Centralidad de la noción de competencia en la práctica educativa: las interferencias del mundo del trabajo modificando el perfil profesional del (de la) profesor (a) de la Red Municipal de Educación de Maceió – una análisis de la formación continuada.** 2006. ____ p. Disertación (Mestrado en Educación Brasileña) – Centro de Educación, Universidad Federal de Alagoas, Maceió.

Resumen

El estudio tiene como objetivo analizar, con base en los fundamentos de la perspectiva gramsciana, las transformaciones ocurridas en el perfil del (a) profesor (a), en el decorrer de su proceso de formación continuada, en lo que se refiere a la centralidad de la noción de competencia en la práctica educativa, como parte de un proceso de cambios en el mundo del trabajo, de un movimiento más amplio de mundialización del capital, relacionando los cambios en la base productiva con aquellas traídas por el neoliberalismo, por la globalización y por las innovaciones tecnológicas. En este sentido, se investiga de que forma esos cambios tienen modificado, a partir de la lógica del mercado y de los determinantes de los organismos internacionales y del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC), el perfil de la formación del (a) profesor (a) en lo que se refiere al discurso de la competencia profesional, en la realidad brasileña y, particularmente, en la realidad de la Red Municipal de Educación de Maceió. Para realización de esa pesquisa, de carácter teórico – investigativo, fue utilizado como recurso metodológico la pesquisa bibliográfica y documental, que nos permitió la revisión de la literatura sobre la temática, así como fueron realizadas entrevistas y aplicados cuestionarios con los (as) profesores (a) de esta red de educación, buscando articular un proceso de reflexión acerca de las percepciones presentes en el hacer profesional, de como estas interferencias están ocurriendo en nivel de los procesos de formación, y como estas tienen (y si tienen) conseguido modificar el perfil del (a) profesor (a), en lo que se refiere a la centralidad de la noción de competencia. La pesquisa reveló que el discurso sobre la competencia, al tiempo que homogeneiza los profesionales, absorbiendo y reproduciendo el habla y en la práctica lo que es moderno, también posibilita la construcción de un contra – discurso, de una resistencia a esta concepción. Apunta que la resistencia de los (as) profesores (as), a esta noción, es una resistencia ideológica, en la medida en que combate la forma específica como se coloca en el mundo del capital y, por consecuencia, en la formación continuada del (a) profesor (a), mientras prioriza el saber – hacer, en detrimento del saber, así como de su relación unidireccional con el “mundo de los empleos”.

Palabras – llaves: Educación. Trabajo. Competencia. Formación continuada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I. Uma breve análise das transformações no mundo do trabalho e sua influência na educação	28
1.1. Do Taylorismo-Fordismo à Acumulação Flexível	30
1.2. Acumulação Flexível: uma “esteira” de transformações na onda do neoliberalismo	34
1.3. O significado da qualificação: um conceito histórico	41
1.4. O papel do Estado Brasileiro na formação do trabalhador	45
1.4.1. O Estado Brasileiro de Vargas ao Golpe Militar	45
1.4.2. O papel da educação no contexto desenvolvimentista e as reformas do Ensino	51
CAPÍTULO II. Formação de Professores e Competência: um discurso do capital para o Estado Brasileiro	58
2.1. Da Teoria do Capital Humano à noção de Competência: a justificação de uma ideologia	59
2.2. Neocapital Humano: o discurso do Estado Brasileiro	62
2.3. Mercado Educacional: um novo “filão” para o capital.....	67
2.4. Reformas Educacionais: um pacote de transformações neoliberais.....	71
2.5. Formação do Professor (a): princípios e pressupostos	75
2.5.1. Uma breve contextualização da formação do (a) professor (a).....	76
2.5.2. A Formação do Professor e a LDBEN n. 9394/96.....	84
2.6. As reformas educacionais focadas na formação do professor (a)	89
2.6.1. Formação em educação: uma nova pedagogia da hegemonia.....	93
2.7. A Noção de competência como categoria central na formação dos professores (as).	
2.7.1. Categorias históricas centrais no perfil profissional do professor (a)	99
2.7.2. Uma nova categoria formativa: a competência modificando o perfil profissional do professor	103

CAPÍTULO III - Uma análise da centralidade da noção de competência no processo de formação continuada dos professores (as) da Rede Municipal de Educação de Maceió	115
3.1. Uma breve contextualização da Rede Municipal de Educação da cidade de Maceió e seu direcionamento nos anos 1993-2004.	117
3.2. O perfil do professor (a) da Rede Municipal da cidade de Maceió.....	123
3.2.1. Quem é este profissional?.....	124
3.2.2. Formação Inicial.....	126
3.2.3. Como me via, como profissional, há 10 anos atrás?	129
3.2.4. Como me vejo após 10 anos na Rede Municipal de Maceió?.....	133
3.2.5. Como percebo as mudanças na política educacional a partir da LDB?.....	137
3.2.6. Como percebo as mudanças no mundo do trabalho interferindo no processo pedagógico?	145
3.2.7. Como percebo a Formação Continuada na Rede Municipal da cidade de Maceió no período 1994-2004?.....	155
3.2.8. Competência: qual o seu significado para o professor (a)?.....	163
IV – CONCLUSÃO	175
V – BIBLIOGRAFIA	183
ANEXOS	

ABREVIATURAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BM** – Banco Mundial.
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.
- CEE** – Conselho Estadual de Educação.
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
- CEDU** – Centro de Educação.
- CINTERFOR** – Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional.
- CME** – Conselho Municipal de Educação.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CNEC** – Campanha Nacional das Escolas da Comunidade.
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria.
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DIGEN** – Diretoria Geral de Ensino
- EEF** – Escola de Ensino Fundamental.
- EUA** – Estados Unidos da América.
- FEMAC** – Fundação de Educação de Maceió.
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso.
- FIEA** – Federação das Indústrias do Estado de Alagoas.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- GATT** – Acordo Geral de Tarifas e Comércio.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IFM** – Instituições Financeiras Multilaterais.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.
- JK** – Juscelino Kubitschek.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** – Ministério da Educação, Cultura e Desportos.
- OCDE** – Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

OMC – Organização Mundial do Comércio.

ONG – Organização Não Governamental.

OREALC – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe.

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro – Americana ao Ensino Elementar.

PCC – Plano de Cargos e Carreiras.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PMM – Prefeitura Municipal de Maceió.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

PSB – Partido Socialista Brasileiro.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SEMEC – Secretaria de Educação e Cultura.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

SESI – Serviço Social da Indústria.

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação.

TQC – Controle Total da Qualidade.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

USAID – United States Aid Internacional Development.

INTRODUÇÃO

Durante os séculos XIX e XX, a humanidade viveu profundas transformações em seu percurso histórico, seja na geopolítica, na economia, na sociedade, na forma de produção; novas tecnologias, novas máquinas, novas formas de produzir, novas formas de ser (HOBSBAWN, 1995; FRIGOTTO, 2003; GENTILI, 1996). Vivemos uma crise no conjunto das instâncias da estrutura social, em nível de mercado de trabalho, de sistemas administrativos e políticos, da família, dos valores e crenças. O Conhecimento e a Informação, neste cenário, passaram a se constituir nas principais fontes de transformação social dessa nova realidade; a tecnologia se faz presente no cotidiano do homem na quase totalidade de suas ações; percebemo-nos numa sociedade cada vez mais globalizada, onde as mudanças efetuadas no processo tecnológico, na internacionalização do conhecimento, na busca da melhoria da qualidade de vida, na dimensão do Estado, levam a emergir novos paradigmas. As mudanças apontam para o surgimento de novas formas de organização social, política e econômica, situada em nível do modo de produção, das tecnologias da comunicação e da democracia política.

A Globalização implantou novos rumos na economia internacional e estabeleceu o avanço das novas tecnologias informacionais, ocasionou a desregulamentação (direitos sociais) e a descompartimentalização dos mercados financeiros, acelerados pelo progresso da informática, e permitiu a idéia de que tais mercados deixavam de ser compartimentos estanques. Desde então, todas as economias se tornaram dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, traçando dessa forma, um novo mapa econômico no mundo. A competição na conquista dos mercados e as mudanças efetuadas no modo de produção pela rápida e profunda transformação tecnológica, modificaram os padrões de produção e organização do trabalho e o papel que o conhecimento e a informação têm durante o processo de produção e consumo (BOITO, 1999; CHESNAIS, 1996).

As empresas passaram, a partir dessas transformações, a envidar esforços para se reestruturarem com vistas a responder às demandas de consumo, mas também para estabelecer novas formas de obter maiores lucros com a produção. Quando o modelo

taylorista-fordista de produção de capital começa a sentir os primeiros sinais de crise do mercado, da recessão e dos impactos da globalização, entra em jogo a necessidade de se redefinir ou reestruturar as formas de se produzir, bem como de garantir o lucro (recompor as perdas) através da produção. Essa reestruturação empresarial, em nível global, estimula a competitividade e caracteriza-se por uma crescente inovação tecnológica, organizacional e gerencial no processo produtivo, visando darem novas respostas a uma realidade em constante mutação. Estabelece-se um nível de competitividade que não é apenas entre empresas nacionais, mas entre conglomerados internacionais (grupos estrangeiros) que adentram o mercado nacional visando sucesso a partir da concepção de um “novo” processo produtivo. Neste sentido, reestruturar a produção, para o capitalista, não é só um capricho do mercado ou apenas uma crise deste modelo, mas uma nova forma de organização econômica, social e política como resposta aos agravamentos da realidade.

Entre os anos 80 e 90, uma das questões fundamentais apontadas dentro desta realidade econômica, e que se prolonga nos dias atuais (século XXI), é a necessidade da formação de um tipo de trabalhador adequado à nova dinâmica assumida pelo processo de trabalho e de produção que lhe é característico. Nesse “novo” cenário da produção capitalista, o perfil da força de trabalho tem que estar adequado às características tecnológicas e gerenciais que se apresentam; os trabalhadores devem do ponto de vista do capital, ter uma formação de caráter mais generalista, com profissionais capacitados a compreender de forma mais rápida e facilitada, o corpo de conhecimentos particulares mais específicos a uma determinada ocupação ou posto de trabalho. O trabalhador não deve ser apenas polivalente, mas muito mais “generalista” do que especialista, pois o mercado exige competências de longo prazo (traduzidas em ações fragmentárias e imediatistas); deve ter uma educação de forma geral, não só dominando a sua função de forma restrita.

É diante deste cenário que o mundo empresarial deixa claro o interesse que tem na educação, visto que deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Para o capital, é importante que o trabalhador adquira o domínio técnico e lingüístico da informática, bem como se valorize o domínio das técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. Em suma, como enfatiza Maués (2003),

As mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo -, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos (as) alunos (as) ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional (p. 91).

É neste sentido que as transformações no mundo do trabalho passaram a interferir diretamente na definição, por parte da educação, dos conhecimentos e das capacidades necessárias para que se possa responder aos desafios vivenciados; e também de que modo deve ocorrer essa formação. O âmbito educacional, mediante o discurso neoliberal, sofre a ação do empresariado, e passa a integrar o processo de formação do trabalhador para o mercado, de forma mais ampla: o conhecimento torna-se uma variável importante na explicação das novas formas de organização social e econômica; segundo Torres (1996: 175), é neste sentido, que a *“educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa.”*

Com os desafios postos pelas transformações no mundo do trabalho, conceitos como qualidade total, produtividade, competência, passaram a fazer parte da vida diária dos profissionais que trabalham nas escolas, principalmente os (as) professores (as), sujeitos da ação dos programas demandados pelos governos e pelas reformas educacionais, impostas pelas instituições financeiras multilaterais como o BM (Banco Mundial) e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Tais conceitos começam, efetivamente, a fazer parte do vocabulário da escola e dos (as) professores (as), trazendo para dentro da prática pedagógica a política mercantilista do capital, impondo uma transformação gradual no perfil profissional do professor (a). Segundo Souza (2004),

Os conceitos de flexibilização, de qualidade e de competitividade, típicos das relações de produção econômicas, têm sido delas retirados, a “fórceps” e estrategicamente transpostos para o âmbito da educação, sob uma denominação genérica de “competência” – ou seja, foi estabelecida a “qualidade”, nos moldes da produção econômica, como paradigma orientador dos processos educativos.”

A transformação do perfil do (a) professor (a), dentro desta perspectiva mercantilista, passa a ocorrer quando estes (as) profissionais são alvos das exigências postas em nível de capacitação, de prática pedagógica condizente com as transformações da realidade, e que

possa dotar os (as) alunos (as) dos instrumentais necessários a sua entrada no próprio mercado de trabalho. Essa questão é bem mais explícita quando percebemos que este perfil tem se modificado no decorrer dos anos, a partir dos crescentes investimentos na formação/capacitação destes profissionais, visando responder e preparar os indivíduos para que dêem conta das novas demandas do mercado. Dessa forma, as exigências e o volume de capacitações para estes profissionais, têm se realizado com vistas a formatar esse novo perfil; um perfil em que, as exigências do mercado passam a ser traduzidas em termos de ensino de qualidade, com competência, produtividade, racionalidade, entre outros.

Um dos aspectos que chama mais atenção, pelo enfoque dado nos documentos oficiais dos organismos educacionais é o conceito de competência. Sob o prisma do mercado, questionamos: O que é ser competente? Como formar profissionais competentes? Para quê? Para quem? E como formadores dos futuros profissionais, de que forma o (a) professor (a) absorve (ou não) o conceito de competência em sua prática?

A partir da minha experiência profissional, na Rede Municipal de Educação da cidade de Maceió, percebo que as exigências de capacitação do (a) professor (a) para responder aos desafios presentes, são frutos das próprias exigências do capital, que por sua reestruturação, requer um novo perfil deste profissional, para que retrate ao seu aluno a “nova” realidade, e que absorvendo-a, possa dar respostas condizentes ao mercado. E a formação por competência, é um dos mecanismos para que o capital se fortaleça, no seu processo de acumulação .

A partir dos anos 90 houve um aprofundamento, ou um maior desenvolvimento do conceito de competência (ou de formação por competências) como central na formação do profissional de educação. Neste sentido, os pacotes e programas dos organismos internacionais como BM, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe), e governamentais, como o MEC (Ministério da Educação, Cultura e Desportos), enviados de cima para baixo, buscam moldar um perfil que dê conta da evolução da sociedade capitalista, das mudanças do mundo do trabalho, buscando infundir conceitos e conteúdos, ditos essenciais ao desenvolvimento do cidadão, quando propugna essencialmente uma política educacional capitalista, voltada para a conformação, para o consenso em torno do capital. Segundo Souza

... a ação do Banco Mundial se concretiza no setor educação do Brasil por meio dos projetos que apóia financeiramente e pelas várias modalidades de financiamento que mantém, junto a órgãos do governo brasileiro, a unidades federativas e organizações não-governamentais (ONGS). Os importantes projetos, na área educacional, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por exemplo, contam com recursos do Bird e convergem com projetos de outras áreas, no sentido de implementar suas estratégias de controle socioeconômicas e educacionais. (2004)

Ainda quanto a esta ação, Souza (op. cit) afirma que, com essa “aproximação”, a educação básica brasileira passa a ter uma direção claramente “ideológica”, no que se refere a suas finalidades, estando agora “centrada no trabalho”, no paradigma da qualidade, no modelo de competências, típicos das relações de produção capitalistas.

Ao se questionar o papel da escola, nesta realidade, o mercado e seus representantes questionam também o papel dos profissionais; com isso, as reformas propostas pelos organismos internacionais ao Estado Brasileiro, passam também pelo processo de formação do (a) professor (a), tendo sempre como objetivo, a busca de um alinhamento destes profissionais em exercício, com as últimas decisões em matéria de política educacional; processo este que tem, na verdade, “... *um caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado...*” (MAUÉS, 2003: on-line), e cujo aporte pedagógico que lhe deve servir de paradigma é a formação por competências.

Tomando como referência a formação continuada do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió, buscamos estabelecer as interferências/inter-relações que se estabelecem em nível econômico nas políticas educacionais, particularmente na formação continuada do (a) educador (a), para dar respostas condizentes às necessidades do mercado, e que para isso se utiliza de chavões como competência, para transformar e reverter a prática do (a) professor (a), em favor de uma política mercantilista e excludente. Especificamente nesta pesquisa, estudamos como (e se) as exigências desta nova concepção produtivista do mercado, pode ser responsável pela modificação/modelagem do novo perfil do (a) professor (a), no seu processo de formação continuada, tendo como central a noção de competência. Por isso, o nosso questionamento fundamental:

As mudanças no mundo do trabalho e do capital vêm determinando mudanças, na ação pedagógica e no perfil profissional do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação

de Maceió, decorrentes do seu processo de formação continuada, de forma a influenciar a sua percepção e o seu discurso, no que se refere à absorção (ou não) da noção de competência?

A partir deste questionamento central, outros desdobramentos surgiram no decorrer do curso da pesquisa, que necessitaram ser esclarecidos. Dentre eles: Como a noção de competência é tratada nos processos de formação do (a) professor (a) desta Rede Municipal de Educação? De que forma a noção de competência altera o perfil profissional do (a) professor (a)? Este novo perfil do (a) professor (a) segue os padrões estabelecidos pelo MEC e pelas agências internacionais? A noção de competência, na formação do (a) professor (a), serve a que projeto de sociedade? Como o (a) professor (a) percebe a noção de competência? Há um processo de resistência à absorção da noção de competência na prática deste profissional?

Os estudos desenvolvidos na comunidade científica acadêmica, há muito já tratam do conceito de competência, e como esta vem se dando no espaço pedagógico; várias discussões são travadas no sentido de compreendê-lo e/ou contestá-lo. Neste sentido, a nossa pesquisa teve como objetivo principal, analisar como as mudanças no mundo do trabalho vêm modificando a prática do (a) professor (a), de forma a transformar o seu perfil, no que se refere à centralidade da noção de competência nos processos de formação continuada, tomando por base uma realidade específica, e traçando um movimento dialético entre a teoria e o real, entre a teoria e a prática, entre o que se preconiza nas políticas de reformas educacionais e o que realmente se efetiva na vida cotidiana dos profissionais.

Nesta pesquisa, centramos o nosso foco de investigação na figura do (a) professor (a), diante de nossa preocupação em relação às propostas pedagógicas da formação continuada, que lhe são impostas, as quais estão em constante fluxo e mudança, transformando o seu perfil, a sua profissionalidade, em favor do capital. O tema possibilitou investigarmos como a política de mercado influencia os chamados “pacotes pedagógicos”, a partir das necessidades sentidas pelos “homens de negócios”, de fazer fluir as novas demandas do capital, e também como a política de governo (o intelectual conservador) é consoante aos ditames do capital internacional. Neste sentido, as propostas de formação continuada, que fazem parte dos programas de reformas educacionais, visam formar pessoas/profissionais que sejam úteis a este sistema capitalista excludente.

O discurso da competência, alardeado nas políticas de formação do (a) professor (a), evidencia que o Estado Brasileiro assume a perspectiva da manutenção do “*status quo*” nas propostas de reformas educacionais, cujo discurso propicia a adesão de uma significativa parcela dos profissionais, na tentativa de transformar um quadro crescente de exclusão e pauperização das camadas mais baixas da sociedade, que procuram a escola, no intuito de transformar os padrões sociais ou os padrões de qualidade de vida. Este discurso é enfatizado pelo próprio BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), segundo SOUZA (2004), quando considera que “*a educação é requisito fundamental para assegurar o desenvolvimento, a longo prazo, aliviar a pobreza e reduzir as desigualdades.*”

A tutela do Estado Brasileiro ao discurso do capital internacional muda, inversamente, o perfil do (a) professor (a) em favor da não-transformação do contexto sócio-político-econômico das massas trabalhadoras, fazendo com que seus programas e projetos de formação continuada sejam variados, mas a proposta subjacente, implícita de sociedade, de homem e de educação continue sendo a mesma, que é a de profissionalizar para o mercado de trabalho, barrando o acesso ao ensino superior, como sempre fez historicamente, e estabelecendo o patamar da Educação Básica como o limite para a classe trabalhadora. Como coloca Haddad & Graciano (2004: 68),

A focalização dos recursos, no ensino fundamental é uma orientação que atende duplamente às necessidades do mercado. De um lado, permite que a população mais pobre tenha acesso a um mínimo de conhecimento para se inserir no mercado de trabalho e, de outro, deixa um vasto campo (mercado) a ser explorado pela iniciativa privada, nos ensinos técnico e superior.”

Além disso, Corragio salienta que,

“O BM sabe que a iniciativa e os recursos privados preencherão a lacuna deixada pela retirada parcial do subsídio a outros níveis de educação pública e, principalmente, sabe que esta é a melhor situação porque, se todos devem pagar pelo que recebem, não serão gerados comportamentos considerados perversos do ponto de vista do mercado.” (1996).

Mediante nossa pesquisa, foi possível analisar que o chamado paradigma da modernidade, leva os profissionais professores (as), a assumirem como tarefa precípua, a qualidade da formação do (a) aluno (a), objetivando sua inserção futura no mercado de trabalho e competindo individualmente pelo melhor posto. Ou seja, para estes profissionais, os desafios e pressões aos quais são submetidos, refletem o panorama de um mercado de

trabalho mais competitivo, exigente e ansioso por novas respostas do (a) professor (a), cujo perfil deve estar adequado aos desafios da modernidade, necessitando para isso, que esteja em contínuo processo de formação.

Tais percepções só foram possíveis, mediante a pesquisa realizada com professoras da Rede Municipal de Educação da cidade de Maceió, cuja condição era estar inserida nesta rede, até o ano de 2004. Neste sentido, a pesquisa teve como foco os professores e coordenadores pedagógicos da referida rede que tivessem no mínimo 03 anos de efetivo exercício. Como justificamos este período? Delimitamos os anos 1994-2004, como sendo anos cruciais nas transformações que se operaram na educação brasileira, em nível nacional, a partir da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n. 9394/96, bem como em nível local, pelas transformações na Rede Municipal de Educação de Maceió, no período dos governos de Ronaldo Lessa (1992-1995) e Kátia Born (1996-2000/2001-2004), consolidados inicialmente pelas alianças do PSB (Partido Socialista Brasileiro), PT e outros partidos menores.

O estudo, de natureza qualitativa, desenvolveu-se tendo como recurso metodológico fundamental, a pesquisa bibliográfica e documental visto que, como nos fala Ludke & André, na pesquisa qualitativa *“a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”* (1986:12). A busca dos dados da pesquisa baseou-se num modelo de estudo de campo que propiciou a interação entre os referenciais coletados na pesquisa bibliográfica e documental e os da pesquisa de campo, que *“Não deve ser confundida com a simples coleta de dados... é algo mais do que isso, pois exige contas com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminem suficientemente o que deve ser coletado”* (p.229).

Neste sentido, utilizamos na pesquisa bibliográfica, referenciais de autores que embasam as categorias trabalho – educação e sua relação com a formação continuada e a competência, como G. Frigotto (1996; 2001; 2003; 2004), L. Neves (2000; 2002; 2004; 2005), F. Chesnais (1996), O. Maués (2003; 2005), P. Gentili (1996), E. Hobsbawn (1995), A. Melo (2003; 2004), M. Ramos (2001), entre outros. Paralelamente às leituras bibliográficas, procedemos ao levantamento documental: leis, decretos, pareceres que tratam da questão da formação do (a) professor (a), e da formação continuada em nível nacional e local.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo,

A Pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1996:22).

Desta forma, o trabalho de campo desenvolveu-se com as professoras da Rede Municipal de Educação de Maceió, selecionadas numa amostra de 9 escolas, que corresponde a, aproximadamente, 10% no universo de 86 escolas (2005) que ofertam o ensino fundamental, e 11 creches, totalizando 97 unidades escolares. Em cada unidade escolar foi selecionado de 01 a 03 profissionais, variando de acordo com a disponibilidade para a aplicação do instrumento de pesquisa. Inicialmente, optamos pela realização de entrevistas com os profissionais, extra-ambiente de trabalho, por ser este um instrumento que, segundo afirma Lakatos, *“é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados”*. (1993:73), a fim de que estas avaliassem desde o seu processo de formação inicial, seu desenvolvimento na rede, bem como que pudessem colocar suas percepções acerca desses programas de formação continuada do MEC e da Rede Municipal, e de que forma este processo é traduzido traduz-se em sua prática cotidiana, ou seja, qual a lógica a que obedecem. As entrevistas foram realizadas nas residências das professoras, cujo roteiro foi apresentado anteriormente, elaborado a partir de tópicos orientadores, contendo perguntas abertas, a fim de que as mesmas tivessem uma idéia da abordagem a ser realizada.

De acordo com a dinamicidade da aplicação do instrumento, percebemos que os referidos profissionais, por conta de fatores como: atividades pedagógicas extra-sala de aula (planejamento, formação continuada), problemas pessoais e receio nas respostas (mesmo informados dos objetivos da pesquisa), de expor opiniões que viessem de encontro aos anseios propalados pela sociedade, de não corresponder claramente ao que o pesquisador *“desejaria”*, necessitamos redefinir a aplicação do instrumento, tornando-o um questionário, o qual se revelou mais eficaz, na medida em que os profissionais tornaram-se mais *“livres”* da presença/interferência/questionamentos do pesquisador, a qual traz consigo, para o entrevistado, um pré-julgamento das respostas dadas.

Neste sentido, realizamos 04 entrevistas e aplicamos 10 questionários no período de abril a maio de 2005, dos quais somente 01 não retornou para ser coletado, perfazendo um total de 13 instrumentos entre entrevistas e questionários. Assim sendo, as questões analisadas, advém das percepções destes profissionais, das quais nos utilizamos para embasar

a presente dissertação, bem como para entendermos em que medida as reformas educacionais, fruto das reformas mais amplas no mundo do capital e do trabalho, têm conseguido modificar a prática educativa do (a) professor (a) e, conseqüentemente, o seu perfil profissional, especificamente no que se refere à noção de competência.

O questionário foi composto de perguntas abertas a partir de tópicos orientadores, ou como diz Rudio (1980: 92) “... *por um conjunto de questões, enunciadas como perguntas, de forma organizada e sistematizada, tendo como objetivo alcançar determinadas informações*”. As perguntas foram organizadas de forma a dar unicidade e eficácia às informações pretendidas, tendo sido necessário planejá-las anteriormente, a fim de que as indagações feitas, fossem pertinentes à temática e aos objetivos propostos inicialmente.

A análise dos dados foi feita buscando articular a teoria - os estudos dos teóricos que tratam da relação educação e trabalho, da formação continuada e da competência, do MEC, dos organismos internacionais, com as falas dos agentes sociais - os (as) professores (as) - bem como, com aquilo que estabelece os programas de formação, fazendo com que tenhamos um estudo significativo de como esses programas, baseados nesse novo projeto de sociedade do capital internacional, têm influenciado as práticas diárias, cotidianas dos (as) professores (as), transformando-as em prol da lógica do capital. Neste sentido, a análise ou interpretação dos dados segundo Rudio (*op. cit.*: 104) “*vai consistir em expressar o verdadeiro significado do material, que se apresenta em termos dos propósitos do estudo a que se dedicou*”. O pesquisador (RUDIO, 1980: 104) “*fará as ilações que a lógica lhe permitir e aconselhar procederá as comparações pertinentes e, na base dos resultados alcançados, enunciará novos princípios e fará as generalizações apropriadas.*”

Foi realizada uma análise do discurso dos (as) educadores (as), interpretando os significados ou sentidos ocultos, ou melhor, o que está presente nas entrelinhas das falas destes profissionais (o dito), fazendo com que concordemos com Foucault (1996) quando diz que o discurso “*não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo*” (p. 10). Foucault diz ainda que “*Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder*” (1996:10). Percebemos também, que no momento em que as professoras se expressam, elas acompanham uma tendência de responder as questões apresentadas, dentro de padrões que as possam valorizar, frente ao que hoje é estabelecido como politicamente

correto. Outro aspecto percebido no discurso destas profissionais foi a preocupação em se mostrar e tentar estar identificado (a) com valores relativos ao educador intelectual, segundo a perspectiva de Anísio Teixeira ou com o “professor crítico – reflexivo”, acompanhando a perspectiva de Paulo Freire. Neste sentido, as argumentações que estão presentes neste trabalho, partem da análise dos relatos feitos pelos (as) professores (as), os quais foram enriquecidos e respaldados por teóricos envolvidos com as categorias trabalho, Estado, hegemonia, formação continuada, competência, política educacional e perfil profissional.

Como hipótese de nossa pesquisa, temos que as mudanças no mundo do trabalho vêm modificando o perfil da formação do (a) professor (a), na medida em que a lógica do mercado e as transformações que ocorrem neste âmbito, atingem de forma maciça o campo educacional, exigindo a adequação do (a) professor (a) aos novos tempos de flexibilidade, de polivalência. Além disso, os programas e projetos elaborados pelos organismos internacionais e pelo MEC, e destinados à sua formação, tem servido como reforço à lógica de mercado, visto que esta tende a se pautar por regras, normas e modelos impostos e exigidos pelo capital, de forma a garantir a sua perpetuação, implicando numa disseminação da noção de competência, como o aumento do ‘saber-fazer’ em detrimento do saber (conhecimento).

Nosso trabalho está dividido em três capítulos:

No **primeiro capítulo** procuramos traçar uma breve análise histórica das transformações no mundo do trabalho, enfocando aspectos da gestão da produção taylorista-fordista e as transformações que se estabelecem com o advento da Acumulação Flexível. Por não ser um processo estanque e imediato de mudanças, procuramos pontuar alguns aspectos históricos potencialmente desencadeadores da crise do capital que levará à conformação de um novo modo de gerir a produção, com o toyotismo.

Com o neoliberalismo e as mudanças impostas pelas novas formas de produção, vemos que do trabalhador, passa a ser exigida uma nova formação, para dar respostas condizentes às necessidades do mercado, que ao se reestruturar, modifica seu modo de produzir e seus objetivos de acumulação. Conseqüentemente, é exigido um processo de qualificação baseado na competência, que dista da formação tradicional dos diplomas e da formação dos quadros profissionais. Neste sentido, procuramos traçar o significado histórico da qualificação, enquanto conceito, que se transmuda e toma nova formatação em tempos de

ideologia neoliberal, que propugna a conformação de um perfil profissional, que dê conta das exigências do processo de globalização/mundialização do capital e dos processos informacionais que se estabelecem, entre outros aspectos.

Buscamos aproximar esta análise da realidade brasileira, mediante todo o processo de transformações no mundo do trabalho, enquanto processo de consolidação da ideologia neoliberal nos países periféricos, e em vias de desenvolvimento, para que possamos entender também como se deu historicamente a qualificação do trabalhador brasileiro, principalmente em épocas de desenvolvimentismo. Assim sendo, procedemos a uma análise da estruturação do Estado brasileiro desde os anos de 1930, com o padrão de produção taylorista-fordista e, como dentro da sua evolução, passou a consolidar/integrar o projeto de hegemonia do capital internacional. Desta forma, procuramos identificar as alianças e estratégias deste Estado nos diferentes governos e como as forças políticas presentes no cenário nacional conduziam o país, principalmente no que se referem à política econômica, aos pactos estabelecidos com o capital internacional, e às estratégias deste, para a conformação e submissão das massas trabalhadoras ao projeto sócio-econômico dos países desenvolvidos e seus organismos constituídos.

Diante desse estudo, conseguimos identificar e traçar algumas linhas de ação do capital internacional na condução da política educacional do nosso país, sustentada pelos governos brasileiros, e que conseguiram estabelecer um processo educacional dual: um, para as massas trabalhadoras e outro, para as elites. Neste sentido, analisamos como o trabalhador brasileiro da produção taylorista-fordista, passa a ser chamado a reestruturar sua prática com a acumulação flexível, e que papel a educação teve neste contexto.

No **segundo capítulo** buscamos destacar que, com os processos históricos que começaram a ocorrer, por volta dos anos 70, as transformações na forma de produção, bem como no mundo do trabalho, na forma de gerir o capital, na sociabilidade, nos costumes, com a crise no mundo dos empregos, entre outros aspectos, impulsionam o surgimento da teoria do capital humano, enquanto justificção de uma ideologia que tende a alavancar a competição entre os indivíduos, na busca por uma colocação no mercado de trabalho. Neste sentido, procuramos demonstrar que a educação torna-se moeda fundamental para o mercado de trabalho, enquanto um ardil ideológico utilizado pelos neoliberais, que coloca a ascensão como uma responsabilidade individual, - através do acúmulo de saberes, conhecimentos, que

poderão abrir as portas para a empregabilidade; cada trabalhador deve atualizar-se para responder às novas demandas do capital, a nova forma de produção baseada no toyotismo.

Procuramos relacionar o que abordamos no primeiro capítulo, a visão de educação enquanto fator de desenvolvimento de uma nação e de seus indivíduos, principalmente no que se refere à teoria do capital humano, abordando uma de suas conseqüências na atualidade, que é a centralidade da formação do profissional como elemento primordial no estabelecimento de uma nova lógica sócio-econômica; lógica esta que se desenvolve através da luta que se estabelece no sistema capitalista, pelo domínio do conhecimento. Assim sendo, procuramos analisar o discurso do Estado Brasileiro, que assume o neocapital humano, a ênfase na formação do indivíduo para o mercado de trabalho e, entre eles, a do (a) professor (a).

Neste sentido, focamos a figura do (a) professor (a) como trabalhador-sujeito às transformações que se processam no mundo do trabalho, e começamos a explorar a hipótese de nossa pesquisa, de que as mudanças no mundo do trabalho vêm modificando o perfil da formação continuada do (a) professor (a), na medida em que a lógica do mercado e as transformações que ocorrem neste âmbito, atingem de forma maciça o campo educacional, exigindo a adequação do profissional aos novos tempos de flexibilidade, de polivalência, através dos programas e projetos elaborados pelos organismos internacionais e pelo MEC, e destinados à sua formação, e que tem servido como reforço a esta lógica, implicando numa disseminação da noção de competência como o aumento do ‘saber-fazer’, em detrimento do saber (conhecimento).

Aprofundamos o discurso estabelecido pelos organismos internacionais para o Estado Brasileiro, através das reformas educacionais propostas, que trazem embutidas as suas concepções baseadas no neoliberalismo, onde uma delas é a transformação da educação num mercado, cuja oferta e procura dos serviços educacionais buscarão superar as deficiências existentes hoje no sistema educacional brasileiro. Um dos principais pontos das reformas educacionais neoliberais é a formação do (a) professor (a), justificada como deficitária para atender aos interesses das transformações no mundo do trabalho.

Assim sendo, realizo uma análise dos princípios e pressupostos da formação do (a) professor (a) baseado na LDB n. 9394/96, destacando a formação continuada como o foco em que o mercado busca exercer a sua hegemonia, principalmente através da disseminação da

noção de competência, um discurso que os organismos internacionais elaboram para o Estado Brasileiro, conseqüentemente para a sua política educacional. Com isso, formação e competência, em educação, passam a ser aspectos aliados dentro de uma pedagogia da hegemonia do Estado Brasileiro, em consonância com o capital internacional. Com isto, a noção de competência torna-se uma categoria central na formação dos (as) professores (as), diferentemente das categorias históricas centrais tradicionais deste perfil, tornando-a parte essencial de um novo perfil profissional mais adequado à era da competência.

No **terceiro capítulo** salientamos o processo metodológico, a pesquisa de campo na sua concretude. Sem perder de vista a contextualização estabelecida nos dois primeiros capítulos, procuramos fazer este movimento dialético da teoria à prática e desta à teoria, através da análise das entrevistas e questionários aplicados com as professoras da Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió. Na perspectiva de justificarmos o período-alvo para a atuação dos professores selecionados para a pesquisa (1993-2004), necessitamos fazer uma pequena retrospectiva histórica da situação educacional da cidade de Maceió, anterior e posterior à vitória da coligação PSB/PT (Partido Socialista Brasileiro/Partido dos Trabalhadores), que levou o Sr. Ronaldo Lessa a assumir os destinos da referida cidade, bem como da educação.

Fundamentalmente este capítulo vem confirmar a segunda parte da hipótese, de que as transformações no mundo do trabalho e do capital tem imposto mudanças na ação pedagógica e no perfil profissional do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação, de Maceió, no que se refere especificamente à absorção da noção de competência em sua prática, influenciando a sua percepção e o seu discurso, bem como tem se revestido de um caráter de não aceitação por parte dos profissionais, o que revela um discurso de resistência às competências veiculadas pelo governo. Neste sentido, existe por parte das professoras um discurso contra-hegemônico, não consoante com os preceitos da ideologia imposta pelo capital.

Neste sentido, pudemos fazer uma análise das influências que as transformações, no mundo do trabalho, impuseram ao processo de formação continuada, dos profissionais desta rede de ensino, no que se refere à centralidade com que o conceito de competência foi/vem sendo tratado nas capacitações. Para alcançar tal objetivo, procuramos traçar um processo investigativo cuja premissa básica era perceber a evolução do profissional, do seu perfil em

relação a sua formação inicial até os dias atuais, ou seja, procurando detectar os principais traços que nos permitissem inferir um novo perfil do (a) professor (a) da rede municipal de educação da cidade de Maceió, ou seja, quem é este profissional hoje?

Nesta linha de (re) construção do perfil profissional deste (a) professor (a) em exercício na rede, estabelecemos como parâmetro os últimos 10 anos, para que pudéssemos, efetivamente, detectar as mudanças no perfil profissional mediante as transformações impostas pelo mercado, pelo capital, que ocorreram, principalmente, a partir da promulgação da LDB, levando-os a refletir como esta rede de ensino e seu processo de formação continuada, contribuíram para esta transformação. Perpassando estas questões, procuramos levar o profissional a analisar as políticas educacionais, consoantes às mudanças operadas pelo neoliberalismo, que se traduzem nos pacotes pedagógicos, questionando-os quanto às possíveis interferências que estas mudanças estabeleceram no processo pedagógico. Ainda neste sentido, levamo-los a analisar a formação continuada, ofertada pela rede municipal de educação, de Maceió, no período 1994-2004 e, finalmente, como estas percebem a noção de competência repassada nestes programas, e mais: qual o seu significado para o (a) professor (a), eles (as) percebem a noção de competência, como influência das transformações no mundo do trabalho e como uma exigência do capital para o profissional da educação? Esta noção modifica o perfil profissional do (a) professor (a)?

Desta forma, a partir da pesquisa busco elementos para afirmar que as transformações operadas no perfil do (a) professor (a) durante a última década, advêm de um projeto de sociedade e de educação, realizado pelas classes hegemônicas, representantes do capital e que, especificamente na educação, traduzem-se na centralidade da noção de competência efetuada nos complexos programas de reformas educacionais, que tendem a adequar, particularmente o (a) professor (a) aos novos tempos de flexibilidade, de polivalência. A sua formação, e neste caso, abordo particularmente o processo de formação continuada, obedece aos programas e projetos elaborados pelos organismos internacionais e pelo MEC e tem servido como reforço à lógica do mercado, preparando profissionais para dar respostas positivas ao capital, quanto à produtividade, eficiência, eficácia, qualidade, disseminando nestes programas a noção de competência como o aumento do saber fazer em detrimento do saber (conhecimento).

Este tema é de importância fundamental para a comunidade acadêmica, para as instituições de pesquisa, para a própria rede municipal-parte do objeto de estudo-e para mim, como pesquisadora e professora, na medida em que me proponho a trazer para o campo da formação profissional educacional, uma análise da relação educação – trabalho, baseada na perspectiva de que o processo de formação extrapola o nível do pedagógico e impõe uma reflexão mais profunda dos processos subjacentes à sua conformação, na medida em que possamos mediar – como profissionais - em nível de escola não apenas o discurso do mercado, mas o da emancipação humana, sendo o trabalhador visto não apenas como mero operador de um processo social evolutivo, mas também agente de transformação da sociedade, como assim pensava Gramsci. Essa mediação do profissional só poderá concretizar-se na medida em que dominar os instrumentais de análise da realidade, em que se apropriar de uma concepção de mundo coerente e homogênea, oposta à concepção dominante, extrapolando o aparente, o discurso da lógica da competência profissional e propondo uma nova hegemonia, oposta à da burguesia capitalista.

De forma mais precisa, busco o despertar de uma formação mais crítica e consciente do profissional professor (a), sua vinculação mais ampla às análises sócio-político-econômica dos fenômenos educativos, e não somente às questões pedagógicas, que também não estão isentas das influências que perpassam as transformações do mundo do trabalho e que, por isso mesmo, estão integradas ao mundo da educação.

CAPÍTULO I

UMA BREVE ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.

Quando se discute na atualidade sobre as transformações ou consolidação de uma série de características do “novo” mundo do trabalho, uma avalanche de novos conceitos ou “chavões” se sobressai nessa discussão: competência, qualidade, produtividade, polivalência, competitividade, entre outros. Dentre estes conceitos, o mais enfático inserido no campo educacional, em programas e projetos do governo e dos organismos internacionais tem sido principalmente, a partir dos anos 90, o de competência. Mediante a gama de transformações a que os sujeitos estão submetidos na cotidianidade deste mundo, questionamos: o que é competência dentro dos padrões de um modelo capitalista altamente concentrador e excludente? Em que o conceito de competência, neste novo mundo do trabalho lança novos matizes à formação da classe trabalhadora? A que ou a quem serve a disseminação deste conceito? De que modo ele se dissemina no âmbito da educação? E a que projeto de sociedade e de educação se destina a sua disseminação?

Ao traçarmos um panorama entre o final do século XX e início do século XXI, vemos que as rápidas mudanças ocorridas em nível econômico, político, cultural e social refletem-se no próprio conceito de trabalho e de trabalhador. O trabalhador deste século enfrenta inexoráveis desafios diante da sua atuação: são novos ambientes nos quais a tecnologia, em suas diversas expressões, assume papel fundamental; o crescente processo de globalização neoliberal, a competitividade imposta pelo capital, as profundas transformações no âmbito das relações de mercado, das dinâmicas de concorrência, das inovações gerenciais e das mudanças nas relações de trabalho e emprego.

As mudanças no trabalho exercido, no interior das empresas e indústrias, têm reforçado as características dos chamados operadores e eliminado diversas profissões; com a

flexibilidade do aparato produtivo, flexibilizam-se também os próprios trabalhadores, através de horas extras, trabalhos temporários ou sub-contratação, dependendo das condições de mercado. Com isso, as relações de trabalho e emprego tornam-se ainda mais precárias, e submetidas às necessidades do capital, o qual impõe com a redução do mercado de trabalho, que este trabalhador passe a executar as mesmas atividades, antes executadas por um número maior de trabalhadores, sem quaisquer alterações salariais ou nas condições de trabalho (FRIGOTTO, 2003; GENTILI, 1996). Tudo isso contribui para que haja uma espécie de revisão entre as necessidades anteriormente sentidas pelas demandas das organizações e o que estes trabalhadores podem oferecer em termos de suas capacitações¹.

Partindo destas novas premissas, os trabalhadores devem do ponto de vista do capital, ter uma formação de caráter mais generalista, que venha possibilitar a existência de profissionais melhor capacitados a compreender de forma mais rápida e, portanto, facilitada, o corpo de conhecimentos particulares mais específicos a uma determinada ocupação ou posto de trabalho. O trabalhador, nessa perspectiva, não é apenas polivalente, mas deve ser muito mais generalista do que especialista, porque este novo mercado exige muito mais competências de longo prazo, necessitando que esse tenha como base uma educação de forma geral, não dominando somente sua função de forma restrita, mas ampliando-a a toda uma gama de conhecimentos teóricos e práticos voltados para a otimização da produção.

Ao analisarmos que todas estas mudanças acontecem dentro da sociedade capitalista de produção, dentro de um sistema neoliberal que prima, sobretudo, pela dominação da classe no poder e a submissão das classes populares, vemos que a capacitação é posta prioritariamente a serviço do capital, e não a serviço do trabalhador, conseqüentemente conceitos como capacitação, qualificação e competência são conceitos que só têm sentido quando postos numa totalidade histórica, dentro do processo no qual foram construídos, e relacionados com a especificidade do capital, em cada momento histórico.

Ao delinear os alguns aspectos históricos para compreendermos a questão da educação relacionada à classe trabalhadora e sua luta com vistas a acessá-la, podemos

¹ O capital, renovando progressivamente sua estratégia de acumulação, gera a lógica de que a inovação e a melhoria no processo produtivo, dentro das empresas modernas, tornaram-se uma necessidade, pois o ciclo de vida dos produtos encurtaram-se, exigindo uma renovação progressiva dos mesmos. Com isso, gera-se a necessidade de formação de um tipo de trabalhador adequado a nova dinâmica assumida pelo processo de trabalho e de produção que lhe é característico.

perceber que não é à toa que esta tem servido como instrumento de dominação e subordinação, visto que na perspectiva das classes dominantes, como fala Frigotto (2003:26) tem-se dado objetivando habilitar o trabalhador técnica, social e ideologicamente para que responda às necessidades do capital, ou seja, para o trabalho. Logicamente, essa necessidade do capital em relação à qualificação de seus trabalhadores, vai ocorrer de forma também diferenciada em cada momento histórico: o que antes significava qualificação para o trabalho no Taylorismo – fordismo, tem uma nova significação em tempos de acumulação flexível.

1.1. Do Taylorismo - Fordismo à Acumulação Flexível:

Desde a virada dos anos 70/80 até os dias atuais, a sociedade global vem sendo marcada por profundas transformações nas relações de trabalho e nos processos produtivos. Delors (2001) enfatiza estes aspectos quando traça um retrato da modernidade tecnológica no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quando diz: *“Na indústria e na agricultura a pressão das modernas tecnologias dá vantagem aos que são capazes de as compreender e dominar. Os empregadores exigem cada vez mais ao seu pessoal a capacidade de resolver novos problemas e de tomar iniciativas”* (p.143). Entre outros aspectos, o autor relata a evolução do capital de forma magnânima e sem precedentes na história da humanidade e, de uma outra perspectiva, Hobsbawn (1995) diz,

(...) No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem. (p.24/25).

A literatura, os meios de comunicação, os políticos, os economistas, falam que vivemos uma crise em escala mundial; uma crise que resulta das profundas modificações nas estruturas da sociedade: da família, da economia, dos valores, das tradições, etc. Na verdade, vivemos uma crise sim; uma crise que resulta do próprio processo de fortalecimento do capital; uma crise que não é apenas conjuntural, mas essencialmente estrutural e que assume, portanto, uma forma específica no tempo e no espaço atual; uma crise que advém do próprio caráter contraditório do sistema capitalista de produção, que necessita se reestruturar. Frigotto (2003) ressalta essa questão quando diz que o capital padece de crises cíclicas onde *“Os conteúdos, as formas, os atores e forças em jogo e a gravidade dos destroços são diversos no*

tempo e no espaço” (p. 65). E reforça dizendo que *“Na busca de suplantar a crise o capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo complicador”*. (p.66). Daí novas crises e novas formas (estratégias) de enfrentamento.

Podemos dizer então que hoje as transformações vividas e sentidas em nível de trabalho, de relações de produção, fazem parte desta nova fase na recomposição do capital, assim como, desde o final do século XIX e início do século XX, o capital tem modificado suas estratégias de acumulação, de concorrência, de concentração e de monopolização através da modificação do processo produtivo e das relações de produção, como podemos atestar historicamente nos processos produtivos desde o taylorismo-fordismo.

O taylorismo–fordismo vigorou nos processos produtivos desde o pós – guerra, quando se consolidou nas nações capitalistas avançadas, até o início dos anos 70, quando passa a ser substituído por um novo padrão de produção, que depende cada vez mais da sua capacidade de inovação (melhores produtos, melhorias no processo de produção), de maneira a assegurar maior flexibilidade e elevação da produtividade. O modelo taylorista caracterizava-se pela produção baseada na concentração de decisão, padronização do trabalho, grandes estoques, produtividade, competitividade e durabilidade dos produtos, numa nova forma de gestão empresarial, não de produção. Objetivava-se que o trabalhador se tornasse mais produtivo, explorando suas forças físicas e mentais até os limites de sua resistência fisiológica; tinha-se a intenção de fazer do corpo e do espírito do trabalhador, um mecanismo perfeitamente integrado aos objetivos empresariais da produtividade. Com isso, o taylorismo não queria criar só um modelo de se trabalhar, mas sim de se trabalhar mais e melhor.

O trabalhador sofre, com o taylorismo, um processo de alienação durante a produção, visto que existe uma separação entre a concepção (cabia à gerência o trabalho de “pensar”, de decidir o processo de produção em operações limitadas) e a execução do trabalho, fazendo com que o mesmo perdesse o sentido da totalidade em relação ao processo produtivo e, por conseguinte, do produto. Com isso, fragmenta-se o processo de trabalho e o trabalhador, sendo este apenas o executor de uma tarefa simples e rotineira; a mecanicização da produção reduziu o trabalho a um ciclo de movimentos repetitivos, para o qual se exigia uma disciplina visando à operação de um sistema de linha de montagem de alta produtividade. Nascimento

(1996: 44) enfatiza que o trabalhador, nesta perspectiva, “... *é facilmente treinável e substituível, portanto, mais barato.*”.

O Fordismo não representa a ruptura com o Taylorismo, mas vem dar as bases técnicas e culturais para um novo impulso na “revolução da produção” feita, principalmente, por volta de 1913, na indústria automobilística. Com o fordismo a produção passou a ser padronizada tendo por base a indústria automobilística nascente, onde o tempo de produção passou a ser determinado pelo fluxo da linha de montagem, fixando o trabalhador ao seu posto e estabelecendo o conceito de “tempo imposto”. Outro aspecto do desenvolvimento da linha de produção é a economia em larga escala, que necessita de um consumo do mesmo nível e a padronização dos produtos, havendo um aumento constante do ritmo da linha de montagem em busca de mais lucros.

O fordismo utiliza-se da tecnologia da época (Segunda revolução industrial) para a produção de seus veículos e, como coloca Chesnais (1996: 14), essa é a época da “idade do ouro”, da fase de crescimento do capital, dos chamados “trinta anos gloriosos”, que começa com a reconstrução após a Segunda Guerra Mundial, terminando na década de 70, porém, a estrutura de organização dos trabalhadores segue os mesmos padrões sugeridos pelo taylorismo, uma vez que é exigido o máximo de aplicação e de produtividade de cada operário. Harvey (1992: 119) desenvolve a visão de que o período de expansão do pós – guerra, entre 1945 a 1973, “*teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político – econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista – keynesiano*”. Desta forma, taylorismo e fordismo estão diretamente relacionados entre si, pois representam um modo de superexploração da força de trabalho, lastreada no estímulo à produção, e uma conseqüente melhora nos lucros dos empregadores.

Segundo Harvey, o que distinguia basicamente o fordismo do taylorismo era,

a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (op. cit: p. 121).

Com o consumo em larga escala implantado pelo fordismo, os capitalistas passaram a dividir em forma de salários mais altos os lucros com os trabalhadores, fazendo com que estes pudessem comprar o que produziam: a inclusão da imensa massa de operários se tornou necessária à sobrevivência do capitalismo. E esta inclusão foi feita através do pacto estabelecido entre capitalistas e trabalhadores dirigidos pelos partidos sociais democratas que estavam no poder, e cujo resultado foi o *Welfare State* (Estado de Bem – Estar Social ou Estado Providência). Este acordo encarregava o capital a reconhecer o movimento sindical como representante da classe trabalhadora e elemento essencial de ligação entre trabalho e capital; e aos sindicatos e trabalhadores, o pacto estabelecia o dever de reconhecer a ordem capitalista como limite do movimento sindical. Uma série de benefícios conquistados nesta época foram sustentados pela taxa alta do capital e pelo grande crescimento econômico.

O acordo entre trabalhadores, patrões e sindicatos não foi feito de forma tácita e por isso, as grandes corporações da época aceitaram, como relata Harvey (op. cit: 129), a contragosto o poder sindical; isto acontecia porque, de certa forma, os sindicatos buscavam colaborar com a administração, em planos de aumento de produtividade, na disciplina dos trabalhadores em troca de ganhos de salário que estimulasse a demanda efetiva por consumo, como concebeu Ford. Com isso, o Estado assumia uma variedade de obrigações, entre as quais a de *“fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção”*.

Com a crise do modelo fordista a partir dos anos 70 gerada pela disputa distributiva do capital, pela inflação, pelo aumento nos preços do petróleo, bem como pela queda da produtividade e da lucratividade das grandes empresas (recessão), o padrão de produção até então vigente, bem como as formas sociais daí decorrentes, começaram a entrar em crise; o ápice desta crise vai culminar com a quebra do pacto estabelecido entre trabalho e capital, e conseqüentemente, com o *Welfare State*. Com isso, a economia passa por um período de crescimento lento e de queda na produtividade do trabalho; a inflação aumenta, o volume do mercado consumidor diminui, aumentando ainda mais a crise e gerando uma queda crescente nos investimentos.

O modelo keynesiano-fordista entra em colapso; vivemos, entre as décadas de 70 e 80, o que poderia se chamar de um período de forte recessão; a onda inflacionária vigente começa a afundar a expansão do pós – guerra; as finanças do Estado estavam aquém dos recursos despendidos para manter os programas de assistência, que aumentavam a cada dia mediante as exigências dos setores trabalhistas, pois estes se constituíam na forma de legitimar a adesão dos trabalhadores a toda a lógica do fordismo.

Com a crise do modelo produtivo, as corporações estruturadas no modelo fordista se depararam com muita capacidade excedente inutilizável, seja em nível de equipamentos e/ou mão-de-obra. Sem poder sustentar este modelo, estas corporações entraram num período de reestruturação, racionalização e intensificação do controle do trabalho². Vive-se um período de incertezas e oscilações que vão marcar profundamente as décadas de 70 e 80, onde surgem novas experiências, em termos da organização industrial e da própria vida social e política; começam a surgir os primeiros passos para aquilo que se denominou acumulação flexível³, um regime de acumulação novo aliado a um sistema de regulamentação política e social distinta.

1.2. Acumulação Flexível: uma “esteira” de transformações na onda do neoliberalismo.

Como podemos definir o que seria a Acumulação Flexível? Em que medida ela modifica política, social e economicamente o espaço construído e estabelecido pelo sistema fordista? Quais são os seus determinantes? O que traz em seu bojo?

HARVEY (*op. cit*) nos fornece um extenso conceito acerca da acumulação flexível, mas que nos dá os subsídios para compreendermos as transformações que acontecem com a quebra da rigidez do fordismo. Ele diz que a Acumulação Flexível,

² Segundo Harvey (1992: 137) este processo passou a se dar com “a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação”.

³ Segundo referido por Neves (2000: 73), este termo é empregado por Ricardo Antunes, para se referir às mudanças que começam a se operar, a partir da crise do capital de 1970, na produção e no trabalho dentro do capitalismo.

...se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...) envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...) Ela também envolve um novo movimento que chamarei de 'compressão do espaço – tempo' no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço de tempo cada vez mais amplo e variado. (p.140).

O Capitalismo, diante desta realidade, passa a operar de uma forma diferenciada, pois a forma de acumulação é nova, e associa-se a um sistema de regulamentação política e social bem distinto. A flexibilidade dos processos de trabalho, modificados com a acumulação flexível, vem modificar os padrões de produção convencional do Taylorismo – Fordismo. Segundo Frigotto (2003: 77):

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social coincide, paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado (...) do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível.

A reestruturação da produção baseia-se numa série de transformações nos padrões da produção social, até então pautados na tecnologia fordista, que irão dar contornos diferenciados à nova forma do progresso técnico – científico e à acumulação física e financeira de capitais, principalmente pela absorção de novos formatos organizacionais, introdução da informática e de novos processos de automação, terceirização, alterações na organização dos processos produtivos e de trabalho (o toyotismo e os programas de qualidade total) e a introdução de novos mecanismos de controle e de gerenciamento nas empresas.

Segundo Peliano (2004), essas transformações no processo e no formato da produção social, qualificado como Reestruturação Produtiva, pode ser conceituado como um

conjunto de transformações técnicas, econômicas e sociais, que se efetiva no interior do padrão convencional da produção em massa, influencia e é influenciada pelo processo de globalização, enquanto conjunto de mecanismos e instrumentos de

aprofundamento e generalização do padrão dominante de produção, distribuição e consumo de bens e serviços.

O processo de globalização insere-se assim num movimento mais amplo de internacionalização do capital, que tem como características a intensificação da mudança tecnológica, rápida difusão do novo padrão de organização da produção e da gestão, emergência mundial de um número significativo de setores oligopolizados e intensificação dos investimentos diretos no exterior, pelos bancos e transnacionais dos países desenvolvidos. Desta forma, a globalização transforma-se na arma usada pelas nações desenvolvidas para ganhar mercados, generalizar e aprofundar as relações de produção, possibilitando garantir o modo de regulação e o padrão de acumulação que as distingue. Podemos dizer que essa forma de globalização é usada para designar o processo de internacionalização ou mundialização da economia, mais especificamente do capital financeiro (PELIANO: *op. cit.*).

Como enfatiza Jares (2003: 13) o mais apropriado para caracterizar esse tipo de globalização financeira é a globalização neoliberal, visto que se realiza sob a ideologia do neoliberalismo, perseguindo os caminhos de uma nova ordem internacional, em que a economia tem primazia sobre a política. Desde então, todas as economias se tornaram dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais traçando, desta forma, um novo mapa econômico no mundo.

De forma geral, a globalização permitiu a mundialização dos mercados, sua crescente integração, a deslocalização para outros mercados, a multiplicidade e a multiplicação de produtos e de serviços, a tendência à conglomeração das empresas, a mudança nas formas de concorrência, a cooperação alicerçada em alianças estratégicas entre empresas e em amplas redes de subcontratação e a busca de estratégias de elevação da competitividade industrial, através da intensificação do uso de tecnologias informacionais e de novas formas de gestão do trabalho. Podemos dizer ainda, que ela impulsiona a competição - afirmada como essencial pelos neoliberais na política de mercado – com o uso de novas tecnologias produtivas. Aliada a essas questões, a globalização traz em seu bojo, rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas no mundo capitalista.

A competição exacerbada pela conquista dos mercados e as mudanças efetuadas no modo de produção, pela rápida e profunda transformação tecnológica, modificaram os

padrões de produção e organização do trabalho. Segundo Catani *et al* (2001: 67-68), “A tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios”. Nesse sentido, modificou-se o papel que o conhecimento e a informação têm durante o processo de produção e consumo: não se produz mais para o consumo de massas (moldes taylorista e fordista), mas para um consumo diversificado, baseado no modelo toyotista.

O Toyotismo, considerado a “Terceira Revolução Industrial” propaga o processo de reestruturação produtiva objetivando que as empresas possam obter maior competitividade em nível global, operando com dois conceitos essenciais: inovação tecnológica e inovação organizacional. O processo de produção passa a ser flexibilizado, trazendo profundas modificações para o mundo do trabalho não só em nível técnico, enquanto operacionalização da produção, mas principalmente do papel do trabalhador, enquanto sujeito do processo produtivo. Com a flexibilização, a inovação e a melhora contínua no processo produtivo dentro das empresas modernas tornou-se um imperativo do mercado, pois os ciclos de vida dos produtos encurtaram-se, exigindo-se uma renovação progressiva dos mesmos. Mas, o que aparentemente implica modernidade traz sérias conseqüências para a categoria “trabalho”: as mudanças têm reforçado as características dos chamados operadores, e eliminado diversas profissões. Além disso, com a flexibilização do aparato produtivo, torna-se imprescindível para o capital, a flexibilização dos trabalhadores, ampliando-os através de mecanismos que os subordinam, quer seja através de horas extras, de trabalhos temporários ou de subcontratações, dependendo das condições do mercado. Como Harvey (1992: 141) frisa, a globalização “(...) parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (...) rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista”.

Nesse contexto, as orientações neoliberais fomentadas pelos principais organismos reguladores da política econômica, são de adaptar e conformar o trabalhador no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção. Por isso mesmo, o capital se fortalece naquilo que ele considera uma das armas mais poderosas: o acesso e o controle da informação. Segundo Catani *et al*

Tal organização vem sendo alcançada, em especial, através do acesso e controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global: do acesso e controle do conhecimento científico e tecnológico, de importância vital na luta competitiva. O conhecimento tornou-se também mercadoria – chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital. (2001: 70).

No Fordismo, os sindicatos exerciam pressão sobre os patrões em busca de melhorias salariais, através do disciplinamento dos trabalhadores para que aderissem à lógica da produtividade. Com a crise do fordismo e os novos processos de produção, trazendo novas relações sociais e trabalhistas, os postos de trabalho caíram consideravelmente. Investidos dos poderes advindos da flexibilização, os empregadores passaram a exercer pressão sobre a classe trabalhadora, quanto ao controle do trabalho, visto que o desemprego aumentava a cada dia nos países capitalistas avançados. Desta forma, uma nova lógica se estabelecia. A organização do trabalho passou a ser fortemente combatida, visto que o poder dos sindicatos enfraquece diante da diminuição da oferta de empregos; com isso, os empregadores estabelecem as ‘novas’ formas de disciplinamento da mão-de-obra, não mais submetida, segundo a lógica do capital, aos ditames dos sindicatos, mas às novas regras do mercado de trabalho. Além disso, o trabalhador padronizado das linhas de montagem é submetido a diversas transformações com a informatização.

Os sindicatos, base das conquistas dos trabalhadores no fordismo, se vêem diante do que Harvey chama de *‘forte volatilidade do mercado’* (1992:143), ou seja, o mercado de trabalho que antes absorvia mão-de-obra em grande escala, é retraído com a crise e, conseqüentemente, com a automação, faz recrudescer o número de postos de trabalho. Enfraquece o poder dos sindicatos na negociação salarial e nas conquistas da classe trabalhadora; além disso, o forte quadro de excedente de mão-de-obra (desempregados) vai resultar numa outra categoria: os subempregados; estes se submeterão a um mercado em que as conquistas sociais são solapadas, em que o salário torna-se algo fugidio, sem garantia de nenhuma conquista para esta classe. O que se percebe, é que os patrões começam a explorar⁴, a tirar proveito do enfraquecimento do poder sindical e, com isso, dos próprios trabalhadores. A acumulação flexível muda a face do trabalho: o que antes era emprego regular, torna-se subemprego, emprego em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

⁴ E aqui utilizamos o conceito de exploração não como um conceito novo no sistema capitalista, mas no sentido de reforçar a exploração que se estabelece na etapa de acumulação flexível, que se reveste de novas e degradantes estratégias de submissão do trabalhador.

Além disso, o Estado de Bem – Estar Social com esta crise foi desarticulado em sua especificidade, que era a de organizar e executar políticas sociais, numa estratégia do capital, para suprir as classes trabalhadoras, dos benefícios que visavam à melhoria da qualidade de vida e das condições de trabalho, objetivando o aumento da produtividade desta força de trabalho. O Estado capitalista, em substituição ao uso da coerção, travava estratégias de mediação política com a classe trabalhadora, através dos partidos, sindicatos e associações de classe, visando justamente a resolução dos conflitos entre as classes, ou entre patrões e empregados, para consolidar o poderio econômico das corporações.

Com a crise de 1970, começa o desmonte do Estado de Bem-Estar Social a partir da retirada gradual do apoio destas corporações aos benefícios sociais, o ataque ao salário real dos trabalhadores e ao poder sindical organizado. Segundo HARVEY (*op. cit*), o que começou como necessidade econômica, diante da crise que se estabeleceu, que era a diminuição dos gastos sociais e a intervenção estatal na política econômica, no mercado em si, passou a ser uma “virtude governamental”. E completa dizendo que, com isso, “*Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não – palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas*”. (p.158).

É mediante todo esse processo de crise, que começa a tomar forma a idéia de transformação da ação do Estado, não mais como Estado regulador, interventor, keynesiano, participante no amparo aos direitos sociais. Propõe-se a revisão do papel do Estado no mercado, um liberalismo revisionado, o neoliberalismo, para dar conta do mundo dos negócios, que traz em seu bojo, uma nova composição social para lidar com a relação capital – trabalho. O neoliberalismo, segundo Marrach,

Parte do pressuposto de que a economia internacional é auto – regulável, capaz de vencer as crises, e progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. (2004, on-line)

Corroborando o que Marrach aponta sobre o que é a liberdade no neoliberalismo, Frigotto (2004) afirma que, para Hayek, pai do neoliberalismo, “(...) a liberdade do mercado nos leva à prosperidade e as utopias igualitárias, à servidão. A competição é saudável e necessária e vencem os mais competentes e os que mais se esforçam” (p. 04). Neste sentido, o

neoliberalismo passa a apontar para uma nova ordem dentro do capital: a era do mercado, marcada pela ausência da possibilidade do Estado em fazer política econômica e social, transformando os indivíduos em meros consumidores dos produtos deste mercado em expansão, em concorrência. Neste sentido, o discurso pregado é o da desregulamentação do Estado em favor da iniciativa privada (privatização), convertendo o mercado na única garantia das regras sociais, ditando as possibilidades e os limites da humanidade.

A crise do Estado Nacional transforma, pela ótica ideológica do neoliberalismo, o Estado pleno em “Estado mínimo”. Jares ressalta que esta retirada da intervenção estatal nas políticas econômicas “... concretiza-se na drástica redução dos gastos sociais e na privatização dos serviços sociais, que se tornaram apenas mais um produto do mercado submetido às suas leis” (2003/2004: 14). Frigotto (1996: 85) diz que,

Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais. Como consequência, postula-se o Estado Mínimo, cujo significado concreto não é necessariamente de um Estado pequeno, mas um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado.

Passam a assumir o papel ‘perdido’ pelo Estado as grandes corporações, grupos empresariais e, principalmente, os organismos internacionais como BM, FMI, BID, OMC (Organização Mundial de Comércio), OIT (Organização Internacional do Trabalho), entre outros, que impõem os seus interesses ao conjunto dos indivíduos em sociedade, e a todas as instituições que dela fazem parte. Mancebo (2004) alerta, porém que a defesa do Estado – mínimo no discurso neoliberal não implica uma defesa que nega a presença ou a necessidade do Estado, participando num sentido social mais amplo. O que eles combatem é “... a forma histórica específica de intervenção estatal própria ao período fordista. Propõem, em seu lugar, um novo padrão, de caráter mais autoritário e antidemocrático, e ocultam este processo, apelando para a retórica de um governo e um Estado ‘mínimos’”. Apesar de considerar as relações de mercado como competitivas e otimizadoras, capazes de limitar a intervenção estatal e de racionalizar o próprio governo consideram – diferentemente dos liberais - que o mercado não é um ‘dado natural’ existente por si só, assegurado e supervisionado à distância pelo Estado: “O mercado neoliberal só pode existir, sob certas condições jurídicas, políticas e institucionais, que devem ser ativamente implementadas e construídas” (MANCEBO: *op. cit.*).

O que interessa, na verdade, como coloca Frigotto (2003: 81) é saber qual Estado é que está se formando, e não a defesa do Estado máximo ou mínimo; esta não é a questão crucial. A grande preocupação dos novos “atores sociais” do capitalismo⁵ é proteger o capital dos ataques à sua hegemonia, às suas leis e, para isso, o neoliberalismo serve como meio de produção e reprodução das condições políticas para a existência desse capital. Portanto, vai reforçar, ideologicamente, as estruturas que darão sustentação às grandes transformações, que passarão a ocorrer em nível da produção social com a Reestruturação Produtiva. O neoliberalismo tenta, como coloca Neves (2000: 28), “*resolver a atual crise de acumulação capitalista*”, sendo, por isso, que ele preconiza,

... a seletividade no emprego de subsídios estatais à economia, dando prioridade ao desenvolvimento de políticas que venham a consolidar o paradigma da acumulação flexível e deixando à iniciativa privada a resolução de problemas econômicos de qualquer outra natureza... utiliza como estratégia governamental, a redução dos gastos do Estado com a reprodução da força de trabalho, diminuindo o nível de proteção social alcançado historicamente pela classe trabalhadora.

Portanto, o neoliberalismo coloca que a receita para o ajuste dos Estados Nacionais em crise é a desregulamentação, a descentralização/autonomia e a privatização. Neste sentido, percebemos que acumulação flexível e neoliberalismo são, na verdade, faces de uma mesma moeda, que se articulam e sobrepõem seus interesses aos das classes trabalhadoras, colocando-se conjuntural e estruturalmente como a nova face do capital para superar a sua crise de acumulação. Neste sentido, as exigências para a classe trabalhadora também se transvestem de significados que são históricos, específicos a este momento do capital, tanto no que se refere à quantidade de mão-de-obra como a sua qualidade ou a sua qualificação, papel que cabe historicamente à educação.

1.3.O significado da qualificação: um conceito histórico.

Na história da humanidade ocorreram inúmeras transformações na forma como o indivíduo passou a produzir e reproduzir a sua vida social, política, material e intelectual. Alcançado um patamar de desenvolvimento das forças de trabalho inerentes às sociedades e a todo indivíduo, este colocou à disposição de outros a sua capacidade de gerar, de criar, de

⁵ Utilizamos a expressão “novos atores sociais” para designar o que Chomsky (1993) cita como os “... ‘novos senhores do mundo’ ou ‘do governo mundial de facto’: FMI, BM, grupo dos 07 países mais industrializados e o seu Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT).”

agregar valor à sua produção. Desde os primórdios da era do capital, a venda da força de trabalho tem-se estabelecido em diversos binômios: explorados e exploradores, trabalhadores e capitalistas, patrões e empregados; enfim, a ótica do capital, que pressupõe a acumulação, ampliação do capital através da exploração da força de trabalho do indivíduo, que a coloca no mercado, é a ótica da superexploração.

Outro binômio bastante discutido refere-se à qualificação do trabalhador: esta também teve, historicamente, sua face modificada pelas próprias alterações do capital. Um dos aspectos que nos chama a atenção é que a qualificação sempre se fez através da separação entre o tipo de educação ofertada ao trabalhador e aquela ofertada as elites, aos donos do capital. Esta subordinação tem um caráter explícito quando se percebe justamente a diferenciação que se estabelece entre a educação ou formação humana destinada às classes dirigentes e aquela direcionada à classe trabalhadora. Os sistemas de ensino são formatados dentro de uma estrutura dualista e segmentada, visando uma quebra na continuidade da formação das classes trabalhadoras em nível científico, e que as elites possam continuar rumo aos níveis superiores e aos postos de comando na sociedade. Temos assim, um contingente restrito de trabalhadores (as) que acessam aos níveis superiores; vemos formar um quadro de intelectuais, administradores (as), pesquisadores (as), etc., basicamente alçados das elites e formando as futuras classes no poder.

A qualificação humana, no Fordismo, estava restrita sob a forma de adestramento e treinamento estreito, na execução de movimentos repetitivos e rotineiros, perfazendo o que Frigotto (2003: 31) denomina de “... *imagem do mono domesticável*...”, além do que restringia a participação destes na estruturação do seu trabalho, pois à gerência era destinada a tarefa de pensar o processo de trabalho; aos trabalhadores cabia, tão somente, fazer com que o sistema de produção não parasse de produzir, a cada dia, mais e melhor.

A qualificação se restringia em saber operar bem determinada máquina, para que aliada ao esforço do trabalhador (a), do emprego da sua força de trabalho, houvesse um aumento da produtividade, e um aumento do consumo de massas. Neste sentido, o aumento da produtividade era, como já referido, a forma pela qual os sindicatos pressionavam os patrões para o aumento salarial. Enquanto que este aspecto era bastante debatido no âmbito das lutas das entidades dos trabalhadores, a questão da formação, da qualificação era relegada, visto que o que importava ao capitalista, neste momento histórico, era garantir ganhos de

produtividade. Não nos esqueçamos, no entanto, que esta produtividade não prescindia da qualidade, porém, uma qualidade do produto, e não do (a) trabalhador (a). Por isso mesmo que o maior investimento girava em torno de maquinários, equipamentos de produção que servissem aos objetivos desta produtividade material.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; e no Fordismo o capital estava voltado para garantir este acesso às elites; à classe trabalhadora era essencial a disciplina; uma disciplina que pudesse fazer com que o trabalhador (a) operasse o sistema de linha de montagem de alta produtividade e garantisse ao capitalista a rentabilidade necessária para fazer seu capital de giro, e acumular capital.

É historicamente que percebemos que à medida que o sistema capitalista se estrutura e se solidifica, assim também ocorre com os sistemas educacionais (século XVIII), onde se começa a perceber uma nítida defesa da universalização da educação de forma dual, segmentada: uma escola disciplinadora e adestradora para os filhos (as) dos trabalhadores (as), e outra escola formativa para os filhos (as) das classes dirigentes. E esse sistema, como nos mostra Frigotto (*op. cit.*: 34) foi visto de forma natural até mesmo para os pensadores do final do século XVIII, que iam além quando defendiam “... *como natural a subordinação do ensino e da qualificação das classes trabalhadoras às necessidades imediatas da produção, enquanto aos filhos das classes dirigentes deveriam ser preparados para governar*”. Defendiam também que o próprio Estado deveria providenciar dois tipos de sistemas de instrução totalmente distintos.

Com isso, às elites e seus intelectuais é reservada a tarefa de conformar técnica e cientificamente a força de trabalho às necessidades do capital com a sua ascensão ao saber, enquanto que à classe trabalhadora é reservado assumir um ramo de ensino profissionalizante que lhe assegure o domínio das técnicas para execução do seu trabalho. E é sob esta forma de qualificação que, historicamente, o homem sofre um grande processo de alienação, pois segundo Frigotto, a qualificação humana é um conceito muito mais amplo e profundo, pois...

diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (2003: 31-32).

Tanto em nível nacional, como internacionalmente, e de forma específica em cada formação social, a questão da formação profissional ou qualificação tem um caráter extremamente excludente para as classes trabalhadoras. Com a modificação no padrão de acumulação capitalista com a crise dos anos 70 e, com as mudanças trazidas pelo revolucionamento dos processos de produção, do mercado de trabalho e das relações sociais, a questão da qualificação também toma contornos específicos. Segundo Harvey (1992: 151),

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

Com a revolução da base científica e tecnológica dos processos de trabalho, com o domínio da lei de mercado, sob a ótica do neoliberalismo, a qualificação humana tem sido vista, como também subordinada, às leis de mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade. Conclama-se que o profissional de hoje deve ser aquele que tenha diversas habilidades, “... seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamada pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam” (FRIGOTTO, 2003: 31). Uma das questões centrais para esses organismos internacionais, segundo Catani *et al* (2001:76) é que “... a escola se torne o espaço de formação de cidadãos capazes de se adaptar às exigências de um mercado que requer profissionais que dominem a ‘inteligência de um processo’ e não se limitem a desenvolver uma competência específica”. O indivíduo deve segundo esta concepção, ter uma formação que garanta a aquisição de habilidades baseadas em uma combinação de aptidões.

O conceito de qualificação, citado anteriormente, dista sobremaneira do conceito imposto aos trabalhadores principalmente em épocas de desenvolvimentismo nas diferentes formações capitalistas, especialmente a brasileira, onde o Estado alia-se às classes industriais assumindo a responsabilidade de treinar, ou mesmo adestrar – num sentido de conformação dessas classes, de contribuição ao desenvolvimento do país – forças trabalhadoras, para desempenharem a contento das empresas privadas o seu papel de propulsores da riqueza nacional e do desenvolvimento da nação.

O desenvolvimento dos sistemas de ensino, particularmente no Brasil, solidificou a estrutura dualista e segmentada da instrução: um projeto de educação para as elites e outro para as massas trabalhadoras. As reformas implantadas pelos organismos internacionais, principalmente nos países da América Latina e Caribe visam elevar o nível de escolarização, apelando para a perspectiva da construção nacional, da saída dos países da periferia do subdesenvolvimento; compreendemos então, que a educação é usada mais uma vez como fator de construção da nação a partir da consolidação do domínio do capital, agora também o internacional.

1.4. O papel do Estado Brasileiro na formação do trabalhador.

Para que possamos entender como se deu a formação/qualificação do trabalhador brasileiro, principalmente em épocas de desenvolvimentismo, é mister fazermos uma breve análise da estruturação deste Estado e, como dentro da sua evolução, do seu papel, passou a consolidar o projeto de hegemonia do capital internacional, ou seja, de como nos integramos de forma subordinada a este capital. Neste sentido, procedemos a uma breve análise histórica do papel do Estado brasileiro na formação/qualificação do trabalhador, de forma geral, a partir de 1930, ainda no padrão de produção taylorista-fordista.

1.4.1. O Estado Brasileiro de Vargas ao Golpe Militar.

Emerge nos anos 30, o governo Getúlio Vargas. Com Vargas, a sociedade brasileira vê surgir em seu seio uma política de engendramento de mecanismos “em prol” do povo, com medidas paliativas para as questões sociais urgentes que se colocavam no contexto sócio – econômico deste período, denominadas de populismo, e vistas pelos burgueses liberais como medidas que visavam à transformação social, como a “proteção” ao trabalho e ao trabalhador. Segundo Neves (2000: 34) este era um Estado corporativo, se visto de uma perspectiva político-social, e por isso mesmo este Estado nascente passou a regular as relações sociais, de forma a absorver em suas estruturas os chamados interesses sociais; enfraqueceu com essa política as instituições, organizações da classe dominada para onde começavam a convergir, neste momento histórico, as diversas lutas emergentes.

O aspecto ideológico subjacente a essas medidas, constituía-se na construção de um projeto de sociedade, de classe social dominante que tenta mascarar os reais interesses diante da classe oprimida. E essa opressão se configura pelo fato de que este era um momento de ditadura, de fortalecimento do Estado pelos aparelhos jurídicos e repressivos, controlando a sociedade civil, ou seja, aqueles grupos sociais urbanos emergentes. As políticas sociais deste Estado serviam como poderosos mecanismos de cooptação, bem como instrumentos de desarticulação do sindicalismo autônomo. Além disso, essas políticas buscavam valorizar tanto o capital, como a reprodução da força de trabalho que era exigida para esse período de industrialização nascente.

Neste período, o desenvolvimento almejado pelo país encontra-se diante de uma série de fatos em nível internacional que levam a um processo de alavancamento inicial da indústria brasileira, a partir do processo de substituição de importações e o investimento de capitais nacionais na indústria. O que era basicamente uma economia agro-exportadora e dependente dos produtos industrializados do mercado externo vai, paulatinamente, se configurando como produtor de suas próprias necessidades, desenvolvendo um mercado produtor interno industrializado de bens perecíveis e semiduráveis, que supre as necessidades de consumo desses produtos.

A burguesia industrial vai surgir neste período de desenvolvimento, das contradições internas da burguesia cafeeira e de frações desta classe com os demais setores agro-exportadores; nasce tendo como base a oligarquia agrária, o que a leva a ter que conciliar suas propostas modernizantes com o conservadorismo que se estabelecia nas relações sociais de produção no campo. Neste sentido, percebe-se que a burguesia industrial nascente foi incapaz de tornar hegemônico seu projeto sócio-político-econômico.

A ditadura do Estado Novo marca a falência do federalismo da República Velha, tornando o Estado altamente centralizador, quebrando as barreiras entre as unidades da federação e passando as mercadorias a circular livremente pela fusão de mercados locais e isolados. Um processo de industrialização que, de início, não se difundiu igualitariamente por todo o país, sendo São Paulo, nesta época, o foco de onde surge uma burguesia urbano-industrial; a política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria. Segundo Romanelli, os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação.

Para uns ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalista. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras. (1990: 51).

Nesse contexto, a indústria propulsiona o ensino profissionalizante, por meio do Estado, derivado da conjuntura da 2ª Guerra Mundial, quando as indústrias dos países envolvidos nesta, deixaram de produzir artigos de consumo e se dedicaram à indústria bélica e de armamentos. Começa a se consolidar então, uma burguesia industrial, uma sociedade de classes excludente e sob a mira do capital internacional que ordena como deve se dar a produção. Neste sentido, o trabalhador pela educação, torna-se internacionalizado porque suas características, enquanto formação de mão-de-obra são características do capital internacional.

O investimento de capitais internacionais na indústria brasileira começa a se dar mais fortemente no período do Estado Novo (1937–1945), quando começa a haver uma quebra do pacto entre o governo e os setores da sociedade que estavam a reivindicar uma política de fortalecimento dos setores nacionais. Segundo Romanelli, durante o Governo Vargas “... a penetração desse capital teve de enfrentar sérias restrições. Foi durante este período que o Estado assumiu mais efetivamente a tarefa de propulsor do desenvolvimento, assentando as bases para a implantação da indústria pesada”. (ROMANELLI, 1990: 57).

Esse estilo de industrialização nacional começa a chegar ao fim quando a conjuntura internacional também começa a sofrer um processo de “retorno à normalidade”. O capital nacional passa a necessitar de uma nova dinâmica além da ocupação de um mercado interno primário; daí se investir na indústria pesada, para fazer frente às importações dos países industrializados que estavam de volta a carga de industrialização nessas áreas.

O capital estrangeiro querendo retomar seu lugar, antes consagrado com as exportações maciças ao país, os empréstimos - e desde o período da escravidão com a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalhador livre europeu - passa a pressionar a economia brasileira através do corte da ajuda econômica, reduzindo os empréstimos (quando das iniciativas de fechamento à participação norte-americana na economia estatal). Com a queda do valor das exportações de produtos primários no mercado internacional, e a conseqüente crise financeira, o país se vê obrigado a depender da ajuda financeira externa para equilibrar sua balança comercial. A política econômica nacional começa a tomar, mais

fortemente, o rumo do dependentismo, visto que o Estado brasileiro começa a se alinhar ao capital estrangeiro como premissa ao crescimento econômico.

Com o governo JK (Juscelino Kubitschek) marca-se o início do processo de industrialização inteiramente ajustado aos interesses do capital.

Com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas a entrada de capital internacional, através da implantação de filiais das multinacionais. Enquanto, no setor político, se dá continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro. (ROMANELLI, *op. cit.*: 53).

A partir do Plano de Metas ocorre um investimento maciço do capital estrangeiro na indústria pesada, consolidando um alto nível de dependência: como pré-condição da instalação desse capital, o Estado responsabilizou-se pela infra-estrutura, dando viabilidade à sustentação desse modelo: “*As regalias que a ele se ofereçam devem aumentar na medida das dificuldades da sua canalização para o investimento desejado.*” (CARDOSO, 1978: 423). A idéia fundamental era que o capital e as técnicas estrangeiras aqui empregadas levariam a um desenvolvimento econômico propiciador de um bem-estar social, que se daria através da manutenção de uma ordem, da segurança, enquanto uma perspectiva de eliminação das oposições ao regime estabelecido. Por isso mesmo, JK empenha-se em garantir esses aspectos ao capital estrangeiro para que não corra riscos desnecessários que ponham em perigo a superação da pobreza, do subdesenvolvimento. O que o Governo deixa implícito com essas questões é a necessidade de uma vinculação cada vez maior do Brasil ao sistema capitalista, como pré-condição à saída da situação de subdesenvolvimento em que o país se encontrava. Segundo Cardoso (*op. cit.*: 423)

O capital se torna disponível quando se lhe oferece rentabilidade e segurança. A política econômica do Governo JK procura fazer com que a rentabilidade dos setores que julga prioritário seja suficientemente alta para que se torne uma remuneração atraente. Por outro lado, procura garantir a ordem e a tranquilidade social.

Inicia-se com JK importantes transformações econômicas, políticas e sociais; podemos dizer que, economicamente, é estabelecida uma nova fase no processo de modernização capitalista, pois passamos de uma industrialização restringida para uma etapa de industrialização pesada; e no plano da estrutura social, o Estado aprofunda sua intervenção na economia (Estado empresário), bem como altera as relações com as classes sociais. Com o

aceleramento do processo de industrialização começam a se aprofundar as relações capitalistas de trabalho, bem como aumenta o nível de complexidade das relações sociais; o Brasil viu crescer e se estabelecer sua integração econômica – e do seu capital industrial - aos ditames da nova divisão internacional do trabalho, do pós-guerra.

O governo procurava, neste período, unir objetivamente o capital nacional, através de incentivos financeiros, fiscais, entre outros, para que aderissem à penetração do capital estrangeiro no país. O estado populista novamente cuidava de estender qualitativa e quantitativamente as políticas sociais compensatórias como estratégia de controle da expansão dos movimentos independentes e organizados da sociedade civil, tentando evitar a contestação a sua política econômica. Mas, como enfatiza Romanelli (1990: 53), é o fortalecimento do desenvolvimento industrial com base nas associações com organismos externos, como modelo econômico, que irá matar a política de massas, como modelo político, o que gerará mais adiante uma crise política no fim do governo JK. O Governo Kubitschek representou a tentativa de conciliação dessas duas forças. Fundou-se numa política de massas, mas abraçou o desenvolvimento industrial baseado em associações com os organismos externos. Foi no governo de JK *“que se acentuaram profundamente as contradições do desenvolvimento brasileiro, a ponto de faltarem aos dois governos que se seguiram bases de sustentação.”* (ROMANELLI, *op.cit.*: 53).

Com o término do governo JK, a política desenvolvimentista toma outros contornos. O governo Jânio Quadros, não apresenta planos práticos ou políticos concretos para o Brasil, apesar de ter uma ideologia de desenvolvimento baseada no fortalecimento nacional. Jânio foi um político que além de não ter um plano concreto para o desenvolvimento do país, achava que todos os problemas eram externos e, por isso, negava a existência de lutas de classes internas, pois para ele o povo não tinha classe. Segundo Cardoso (1978: 433)

O Novo governo se estabelece contra uma determinada hegemonia e com a pretensão de exercer a direção e o domínio em nome de todos os grupos e setores. Desqualifica, assim, o processo hegemônico no que ele tem de mais fundamental, ignorando por completo – em tese e na prática – que está numa sociedade de classes, cujos mecanismos estão em pleno funcionamento e institucionalizados.

Cardoso segue com este raciocínio, afirmando que *“Dada uma certa ordem, só é possível efetivar a negação de uma hegemonia, com outra, e Jânio, no fundo, é contra a hegemonia em geral, embora a combata sempre na forma restrita de uma hegemonia*

particular” (op. cit:433).Por negar a realidade, Jânio renunciou. Ele conseguiu “... *exercer temporariamente a direção, mas não conseguiu estabelecer o domínio, perdendo com ele também a direção.*” (op. cit 433). As “forças ocultas” desta renúncia podem ser traduzidas pelas forças internacionais presentes no contexto brasileiro.

Assume o governo João Goulart, e o Brasil passa a viver um período de contradições bastante fortes entre a burguesia industrial e as classes trabalhadoras. Jango, herdeiro político de Vargas e seu mais fiel discípulo, segundo Romanelli (1990), “*Herdou-lhe, inclusive, a duplicidade de ação em face das pressões da esquerda e da direita*”. (p. 53). Este governo foi vacilante no sentido de não estabelecer um direcionamento à política nacional, pois queria agradar a todos. Ao mesmo tempo em que, utilizando-se de táticas populistas, tentava agradar as massas, também apoiava os interesses nacionais e internacionais. Sem um controle da política, Jango não percebeu os sinais de que a burguesia nacional não queria ser aliada ou sócia das massas trabalhadoras, mas sim do capital internacional. Por não conseguir resolver o impasse entre essas classes, pela influência do capital internacional no combate ao avanço do comunismo, e por ter no cenário econômico uma inflação galopante, Jango é deposto por um golpe militar em 1964.

Com o regime instalado em 64, o modelo desenvolvimentista é levado às suas últimas conseqüências. A partir de 1965 o modelo econômico passou a direcionar toda a sua força para o mercado mundial: enquanto em Vargas e JK ainda houve uma política econômica voltada para o fortalecimento do mercado nacional, a orientação agora é o mercado mundial. Neste momento, a economia brasileira vivia a perspectiva de enquadramento aos ditames econômicos das multinacionais, subalternizando o local em prol do internacional, com vistas ao desenvolvimento.

O Golpe de 64 consolida a integração entre Estado e monopólio, algo já previsto pelo Plano de Metas no governo JK; sua ocorrência vem justamente quebrar as resistências ainda existentes a este processo de integração subordinada ao capital internacional que, diga-se de passagem, começaram a incomodar e a ser contestado, em território brasileiro, pelos chamados nacionalistas (NEVES, 2000: 43). Com isso, o Estado militar–tecnocrático passa a ampliar significativamente as ações na área social, com vistas a obter o consenso passivo dos segmentos sociais que se opunham a sua posição de governo, de projeto econômico para o país, que era uma modernização conservadora. (CARDOSO, 1978: 195).

Podemos afirmar que a conjuntura sócio-econômica do país desde Vargas é afetada profundamente tanto no que se refere às diferenciações sociais, como ao agravamento das disparidades setoriais e regionais na produção. Ou seja, os investimentos não foram realizados de forma generalizada e igual – como bem comprova o desenvolvimento de São Paulo em detrimento de outros Estados – e o desenvolvimento das indústrias ocorreram nas áreas em que os investidores julgaram mais rentáveis. Neste sentido, algumas indústrias prosperaram em detrimento de outras, levando ao inchaço de determinados setores. A questão social se agrava, visto que os investimentos ao serem incrementados, elevam o nível tecnológico das indústrias, provocando demissões ou mesmo restrição na criação de novos empregos, empurrando o contingente populacional desempregado para as áreas agrícolas, agropecuárias, ou ainda para o setor de serviços, onde predomina o subemprego. O trabalhador começa a sofrer um processo de desqualificação, no que se refere à sua posição na hierarquia ocupacional (este processo será revertido ou re-significado décadas depois pelo discurso da qualificação e, mais tarde, pelo da noção de competência).

É importante ressaltar, que um dos objetivos alardeados pela política desenvolvimentista era a “saída” do Brasil da periferia do subdesenvolvimento, a ser alcançado com um patamar de elevação da qualidade de vida dos seus habitantes pela elevação da produção econômica. Este tipo de raciocínio conduzia na verdade, a mascarar os interesses das classes emergentes, a burguesia industrial, pois como vencer a miséria e elevar as classes populares a um padrão de vida “digno”, num país onde o Estado defende os interesses da minoria? O próprio real nos mostra que aquilo que é alardeado pelas políticas sociais governamentais como conquistas, nestes períodos, constituem-se, na verdade, a faceta utilizada pelo capital internacional para impor a sua hegemonia na realidade brasileira. Este questionamento remete-nos particularmente às políticas educacionais adotadas durante estes períodos, visto que estas também serviram como instrumento fundamental na consolidação da política desenvolvimentista.

1.4.2. O papel da educação no contexto desenvolvimentista e as reformas do ensino.

À educação coube, no momento político-econômico de industrialização, produzir mão-de-obra especializada para as indústrias; uma função predominante desde Vargas,

quando a política educacional passou a ser conduzida para o ensino profissionalizante. Este nível de ensino traduzia a separação entre mente (superior – pensamento) e corpo (inferior – ação), e entre classes sociais: o primeiro para as elites, o segundo para as massas; visava fortalecer a indústria nacional pela qualidade e especialização da mão-de-obra, para que os produtos industrializados pudessem concorrer em nível de igualdade com a indústria internacional, pois aquela não dava conta das premissas fundamentais de qualidade, de especialização, de produção em velocidade (influência do Fordismo) da indústria: “*A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais.*” (ROMANELLI, 1990: 59).

A Revolução de 30... acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa expressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (op. cit: 60).

Neste período, no que se refere ao sistema educacional, Neves (2000: 36) diz que o estado corporativo, dentro das estratégias de regulação “... *institui um sistema nacional de educação absorvendo a rede escolar confessional preexistente e incorporando os empresários na execução de suas diretrizes...*”. O que se observa é que existia uma liga de interesses neste sistema, que se constituía pelo Estado, Igreja católica e empresários; da Igreja católica era esperado que procedesse à formação das elites industriais e dos setores médio-urbanos (profissionais liberais e burocracia estatal), como também da educação primária e secundária das classes dominantes; cabia ao Estado a oferta deste ensino para as classes dominadas, e a adoção do regime universitário; e os empresários implementariam o ramo técnico–profissionalizante da estrutura educacional.

Quanto ao ramo técnico–profissionalizante, o Estado teve como grande sócio os empresários, formando uma estrutura educacional dual. Sobre essa questão, Neves enfatiza que esta união possibilitou a organização e a implementação do ramo tecnológico da formação profissional do trabalho complexo (ensino técnico–profissional agrícola, comercial, industrial e normal). Além disso, criou um sistema paralelo de formação do trabalho simples para a indústria e para o comércio, destinado à força de trabalho já engajada na produção: “*À Confederação Nacional da Indústria (CNI) coube a gestão do Serviço Nacional de*

Aprendizagem Industrial (SENAI) – e à Confederação Nacional do Comércio (CNC), a gestão do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)” (2000:36/37).

A educação é técnica para a classe operária, trabalhadora, e não para a burguesia urbana-industrial, pois para esta estava reservada a formação científica. Nessa conjuntura, o Estado permitiu a autonomia das instituições privadas em nível de Educação Básica e Média – não se isentando da sua responsabilidade nesses níveis – investindo no ensino médio profissionalizante, incentivando a criação de escolas e de centros técnicos como SENAI e SENAC; diferentemente da concepção das elites, que queriam para seus filhos o caminho da universidade, e elaboravam seus conteúdos para a ascensão social e não para o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Apesar de ainda vivermos o fordismo na produção, já entrevemos neste momento, alguns avanços no que diz respeito ao emprego do conhecimento científico tanto na organização da produção, como em diversos âmbitos da sociedade. Como diz Neves (*op. cit.*: 40) “*A lógica científica que se espraiou no cotidiano dos centros urbanos passou a exigir do sistema educacional a sua expansão, dentro dos limites impostos pela especificidade do nosso desenvolvimento econômico e político-social*”; diante desta realidade o Estado passou a estabelecer novos vínculos com o capital, no sentido de expandir os níveis mais elevados de ensino “... *enquanto estratégia de formação da força de trabalho mais especializada requerida pelo estágio de desenvolvimento econômico alcançado*”. (*op. cit.*: 41).

No governo JK o eixo da política educacional não é diferente: deve-se formar mão-de-obra especializada para a indústria; a formação do indivíduo deve estar voltada para o trabalho⁶ de qualidade na indústria em desenvolvimento. Essa mão-de-obra deve ser técnica, especializada, estar de certa forma desenvolvida a ponto de estar preparada para o esforço técnico que é necessário para o desenvolvimento almejado. O mercado de trabalho, no discurso educacional, deve ser o fim objetivado pelo indivíduo, o ponto de referência. A educação torna-se assim, indispensável à concretização da política desenvolvimentista/dependentista da época, e mais fortemente, a do futuro, onde as gerações estarão mais preparadas para assumir o papel de continuidade do desenvolvimento da nação. (CARDOSO,

⁶ O trabalho de qualidade pode ser definido, ainda num momento fordista de produção, como aquele que gera um aumento considerável na produtividade e na lucratividade do capital. Conseqüentemente, esta qualidade do trabalhador e do seu trabalho está vinculada aos padrões da indústria, do processo de produção, ou seja, produzir bem e em quantidade elevada.

1978: 428). Segundo Oliveira, “*Durante as décadas de 60 e 70, a educação profissional foi privilegiada pelo Banco Mundial, tendo sido as escolas técnicas federais e as escolas agrotécnicas diretamente financiadas por ele...*” (2001).

Em 1964 a educação consolida-se como um grande negócio que, segundo Boito (1999: 68/69), tem tido uma alta lucratividade nos anos atuais com o avanço do neoliberalismo na política econômica brasileira. Além da crescente privatização da educação, foram realizados diversos acordos internacionais, como o MEC–USAID (United States Aid International Development), que visavam à reforma educacional para incorporar as mudanças a nível econômico na perspectiva educacional.

A fim de objetivar essa nova mística da ascensão social pela acumulação do capital individual, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparato escolar foram assinados entre o MEC e a USAID... (ARAPIRACA, 1982: 111).

A partir desses acordos, o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação de reformas no setor educacional. O treinamento, realizado nos EUA (Estados Unidos da América), passou a ser o instrumental utilizado para incutir e difundir as idéias de uma realidade distinta da existente no Brasil nos técnicos que a ele eram submetidos: a perspectiva ideológico–cultural e filosófica era norte–americana. Essa era uma estratégia usada como forma de identificar os EUA como a civilização ou centro de produção inquestionável da ciência, por isso que a absorção da filosofia capitalista como forma de modernização dava-se na transposição de modelos. Vale ressaltar, que esses modelos educacionais já haviam sido aplicados nos EUA para atender as chamadas minorias e grupos sociais “subalternos”, um modelo inferior em termos de atuação educacional, que não visava à construção de uma sociedade diferente, mas dependente (ARAPIRACA: 1982).

Romanelli aponta que o que preocupava nos Acordos MEC–USAID não era apenas a presença das missões e dos técnicos do Banco Mundial, algo que vem sendo praticado desde 1964, quando se entregou a reorganização da educação brasileira aos técnicos desta agência, mas a “... *receptividade que este pensamento encontra nos técnicos brasileiros e que se materializa na criação de uma estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com a anuência do governo federal.*” (1990: 213). Vários foram os acordos MEC

/ USAID (ARAPIRACA, 1980; ROMANELLI, 1990) e os aditivos realizados, atrelando cada vez mais o país à política educacional dos EUA e endividando o Estado brasileiro.

Nesta época, o sistema educacional expandiu-se de forma quantitativa, porém o seu funcionamento ainda se abriga sob uma forma dual. A parceria entre Estado e Igreja católica permanece formando as elites no/para⁷ o poder, bem como Estado e empresários continuaram empenhados na tarefa de estabelecer ao segmento das classes dominadas o proposto, em termos educacionais pelo capital, que era a ocupação nos quadros inferiores da divisão social do trabalho. Apesar disso, neste período ocorreram propostas alternativas de educação⁸, enquanto instrumento de transformação social. Tais iniciativas foram freadas pelo Golpe Militar de 1964.

Um fato marcante com relação à legislação educacional, neste período, foi o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB), que congregou uma parcela considerável da sociedade civil, e o próprio Estado, empreendendo uma luta pela defesa da Escola Pública. Este processo foi freado impiedosamente pelo Golpe Militar de 1964. (ROMANELLI, 1990: 171).

Podemos afirmar que a exclusão educacional é primordial para este tipo de política dependente, porque está explícito a preocupação de não armar as classes trabalhadoras do poder do saber, mas do saber fazer; um saber fazer não para dominar a produção, mas para otimizá-la, produzir mais e melhor e gerar lucros para o capitalista. É visível também, que o treinamento dos técnicos tinha em vista a adaptação do ensino à concepção taylorista–fordista, típica da mentalidade empresarial tecnocrática existente à época. Por isso, a preocupação com o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a especialização das funções e a burocratização, visando maior eficiência e produtividade.

As grandes modificações propostas e advindas dos referidos acordos resultaram na efetivação das reformas do ensino de 1º e 2º graus e ensino universitário: respectivamente

⁷ Numa expressão gramsciana, entendemos que se formam os “intelectuais orgânicos” das classes no poder, ou seja, os intelectuais da burguesia industrial e das frações do capital internacional inserida no bloco no poder.

⁸ Entre as propostas alternativas, Neves cita as iniciativas de educação popular, os Centros Populares de Cultura (CPC's), o Movimento de Educação de Base (MEB), entre outras iniciativas, que tinham por base uma educação nacional assentada nos valores culturais das massas. (NEVES, 2000: 43/44).

Lei n. 5.692/71 (Lei Profissionalizante), e Lei n. 5.540/68 (Lei orientada para o trabalho), a primeira conseqüência da segunda. Essas reformas pretendiam ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino para a adequação e desenvolvimento da indústria. Por isso, estas vêm a preencher a função de reprodução das classes sociais. Como?

Nos anos 60 as reformas vêm, de forma acentuada, a determinar a profissionalização para as classes populares: aqueles que dependiam diretamente da escola pública, saíam desta e ingressariam diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas. O ensino profissionalizante viria a complementar as intenções da lei de reforma do ensino superior, servindo como um filtro eficaz que desviasse pretensões a este nível de ensino. Contidas as classes trabalhadoras no mercado de trabalho, asseguravam-se as vagas das universidades para as classes dirigentes, assegurando também a reprodução das relações de classe. O mercado de trabalho estaria “aberto” àqueles que não mais teriam condições para estudar; continuariam estudando aqueles cujos pais pudessem financiar os estudos – geralmente nas escolas particulares, incentivadas a crescer pelo regime político e econômico vigente. Com o tecnicismo inerente a essa reforma, procurava-se “beneficiar” a economia nacional, cumprindo a educação a função de reproduzir a força de trabalho.

Tanto a reforma universitária – necessidade do governo de atacar o segmento mais organizado politicamente no momento, e contrário à política militar – quanto à reforma do ensino de 1º e 2º graus – que tinha por motivação a educação profissionalizante – tinham o objetivo de fornecer ao mercado de trabalho mão-de-obra qualificada (ROMANELLI, 1990: 230/231), obedecendo a uma lógica que advinha desde o governo Vargas, quando este também ofereceu aos industriais a possibilidade do sistema educacional capacitar mão-de-obra para a indústria. Percebe-se que os acordos feitos através da intervenção das agências internacionais nos países periféricos em vias de expansão, têm o objetivo de modificar os hábitos de consumo e a ação dos pensamentos desses países para que os mesmos assimilem novas necessidades de consumo, do que propriamente de ajuda. Ou seja, à educação cabe contribuir para o desenvolvimento econômico do país, mas, do ponto de vista do programa de ajuda bilateral, não era propiciar desenvolvimento independente.

... a ditadura tentou, também pela via educacional, integrar parcelas da força de trabalho ao projeto de modernização capitalista, incorporando o trabalho à proposta educacional do capital, pelo consenso passivo. Eis o sentido econômico e político-social do binômio educação/desenvolvimento que perpassou todo o discurso e as práticas educacionais dos governos pós-64. (NEVES, 2000: 46/47).

Foi através dos acordos e das reformas, realizadas sob a égide do capital, que o Estado militar–tecnocrático alcançou um nível de conformismo científico–tecnológico, que reorientou toda a estrutura técnica–administrativa da aparelhagem educacional do país, conformando-a as necessidades de valorização deste capital pela formação de intelectuais. Segundo Neves, esta formação se deu em dois níveis:

...mais estreitamente vinculados ao processo de produção capitalista, cujo elemento dinâmico é a inserção científica na organização do trabalho e da vida; e, no nível ideológico, tanto pela formação dos intelectuais orgânicos da burguesia industrial monopolista quanto pela sedimentação da ideologia da racionalidade científica, cuja “lógica transparente” prescindiria do debate político. (1990: 48/49).

Apesar da racionalidade científica ter sido utilizada como instrumento para sedimentar o consenso passivo às propostas do capital, de modernização conservadora da educação, o movimento contra hegemônico existia na sociedade, apesar das severas repressões do Governo Militar ao que ele encarava como contestação do seu projeto educacional. As lutas contra hegemônicas se operaram dentro do próprio aparato institucional de forma diluída, mas operante, na figura de alunos (as), estudiosos (as) e professores (as).

Aos (Às) professores (as) coube um papel fundamental nesta realidade, pois o discurso que o Estado assume é o da formação de capital humano necessário ao desenvolvimento do Estado Brasileiro militar-tecnocrático atual e futuro, cuja missão é adequar sua prática a tal objetivo. Com isso, à educação é imputada a tarefa de formar o trabalhador especializado e responsável pela sua capitalização de conhecimentos; o Estado Brasileiro passa a assumir uma perspectiva ajustada aos interesses internacionais que cobra ações daquele para que o país saia da sua condição de subdesenvolvimento. Neste sentido, este Estado irá assumir tal discurso como seu e cobrará de toda a sociedade a adequação às condicionalidades dos organismos internacionais financiadores de projetos de desenvolvimento, entre eles de educação, em nosso país, assumindo então a formação de professores (as) como um dos imperativos de mudança para desenvolvermos a sociedade, e formarmos a mão-de-obra de qualidade para o desenvolvimento de toda a sociedade. É na discussão da construção deste raciocínio que nos debruçaremos no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II

Formação de Professores (as) e Competência: um discurso do capital para o Estado Brasileiro.

Como discutido no primeiro capítulo, vemos que, no plano econômico, as mudanças no mundo do trabalho se dão em nível mundial, e que, subjacente a essas mudanças, existe uma luta pelo domínio do conhecimento, enquanto ferramenta, que permite desenvolver novas técnicas, elevar o progresso científico, criar novas armas para a indústria; existe uma luta pelo “... controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade...”, visto que ela é “... crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital”. (FRIGOTTO, 2003: 54).

Neste novo modelo de organização social baseada no conhecimento, um novo modelo de organização industrial se estrutura; um modelo mais adequado aos novos padrões de exigências desta sociedade e do próprio movimento de mundialização do capital, que traz em si um modelo neoliberal de mercado, onde a globalização em seu movimento de deslocamento, transposição, superação de barreiras desafia a própria questão da sociabilidade. Esta nova organização industrial passa a ser baseada na elevação dos níveis tecnológicos empregados pela indústria; conseqüentemente quando se fala em tecnologia flexível, aponta-se apenas para um aspecto de todas as transformações ocorridas nesta organização, bem como em nível do mundo do trabalho; mas, o que mais chama a atenção é que o próprio capital, em sua especificidade, neste dado momento histórico, também se reestrutura para responder aos desafios impostos ao seu domínio, e principalmente para não perdê-lo.

O conhecimento passa a ser a palavra-chave, sob a qual o capital investe suas forças, no sentido de impulsionar os indivíduos, na busca da competência, que elevará as possibilidades do aumento do lucro nas empresas. Com isso, a educação é responsabilizada pela formação de capital humano suficiente e de qualidade para desenvolver o mercado de

trabalho e as economias em desenvolvimento. Conseqüentemente, a teoria do capital humano, que na década de 60 fez história, no Brasil e no mundo, revitaliza-se, re-atualiza-se, na conjuntura do século XXI numa nova roupagem, denominada competência.

2.1. Da Teoria do Capital Humano à noção de competência: a justificação de uma ideologia.

A teoria do capital humano foi formulada por Theodore Schultz e Gary Becker (ARAPIRACA: 1982) por volta da década de 60, período áureo da política econômica do desenvolvimentismo no Brasil e no mundo. A lógica dessa teoria levava em conta que, para acompanhar o processo de desenvolvimento do mundo não bastava apenas que se investisse no capital físico: é necessário que os indivíduos estejam aptos para as tarefas/ atividades desse período, em suas áreas de trabalho. Por isso mesmo, o capital humano passa a ter uma maior ênfase na estrutura capitalista, paralelamente ao capital físico.

Com essa teoria, Schultz pretendia que o homem fosse visto como um produto do investimento educacional em si mesmo, e que este nível de investimento é que determinaria a posição social a ser ocupada pelo indivíduo. Em outras palavras, investimento educacional seria igual a crescimento na posição social porque existe na sociedade igualdade de oportunidades para todos, o diferencial é que está no indivíduo, maior ou menor capitalização educacional. Assim, a educação transforma-se em um bem econômico que, a partir do momento em que o indivíduo adquire, eleva-o socialmente. Ela aponta que o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas: sem esse investimento não há ascensão social. A idéia – chave, segundo Frigotto (2003: 41),

...é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

O indivíduo, nessa perspectiva, é coisificado, transformado em mercadoria que pode ser posta à disposição de um sistema, que nega o pertencimento do mesmo a uma

condição de classe: é próprio da teoria liberal pregar a individualidade como fator de desenvolvimento da sociedade, tentando desarticular o conceito de classe. No processo de acumulação capitalista, essa teoria é uma forma inversa da burguesia conceber as relações homem, trabalho e educação. Acumular capital humano não conduz à ascensão social – conduz sim a uma modificação do perfil profissional – visto que os interesses burgueses ultrapassam os interesses das classes trabalhadoras, levando a uma luta pelo poder, pelo estabelecimento da hegemonia de uma classe em detrimento da outra. Absorver essa teoria era uma forma de garantir, particularmente no Brasil, no período do regime militar, a ideologia do desenvolvimentismo e dos organismos internacionais, de submissão do país e conseqüente adequação aos parâmetros das sociedades mais desenvolvidas. Frigotto (*op. cit.*: 18) faz o seguinte relato,

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70 foi reduzida pelo economicismo a mero fator de produção – ‘capital humano’. Asceticamente abstraída das relações de poder passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como fator econômico vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Nos países da América Latina esta teoria fez escola. No Brasil, a relação que se estabelece da educação como fator de produção vai se explicitar dentro do contexto das teorias do desenvolvimento, e de modo mais específico na teoria da modernização após a segunda guerra mundial: “*No Brasil esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico*”. (*op. cit.*: 41), e teve uma parcela importante nos “... *(des) caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do Golpe Militar de 64, anos 1968 a 1975*”. (*op. cit.*: 43).

Para que a teoria do capital humano fosse disseminada, era necessário que houvesse um mecanismo bastante eficaz na tarefa de sobrepor interesses internacionais aos interesses locais. Para a tarefa de disseminar a teoria do capital humano como solução para acabar com as desigualdades entre países subdesenvolvidos e desenvolvidos, e logicamente entre os indivíduos, surge em cena os organismos internacionais como FMI, BIRD, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e regionais, como a CEPAL (Comissão Econômica para a

América Latina e Caribe), CINTERFOR (Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional), com a clara tarefa de representar os interesses do capital estrangeiro.

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL -, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorpora-lo ao sistema produtivo. É imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores. (MIRANDA, 1997).

E essa relação nos anos 80/ 90 e início do novo século persistem fortemente. Hoje há uma ofensiva severa da teoria do capital humano (ou neocapital humano) na chamada sociedade do conhecimento: são como Frigotto deixa claro, “... *novas roupagens, com inéditas e sedutoras máscaras que convencem, inclusive, muitos intelectuais que as combatiam no passado*”. (2003: 12), e diz ainda que nos anos 80 ela vem com “... *uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram*”. (op. cit: 55). Segundo Gentili,

A capacidade de empregar-se após a saída da escola nos anos de quase pleno emprego, fez com que a Teoria do Capital Humano destacasse a articulação entre educação e emprego. Entretanto, no momento atual, não se pode mais estabelecer essa relação imediata. Nesse sentido, o capital recorre a novos conceitos que possam imputar aos próprios indivíduos aquilo que é responsabilidade do sistema capitalista: a crise do emprego. (2000).

Uma das conseqüências do neocapital humano é a centralidade da formação do profissional como elemento primordial no estabelecimento de uma nova lógica social e econômica; lógica esta que se desenvolve através da luta que se estabelece no sistema capitalista pelo domínio do conhecimento, enquanto ferramenta que permite desenvolver novas técnicas industriais, visando elevar o progresso científico, criar novas armas para a indústria baseada na competitividade, alavancar o mercado produtor tanto em qualidade como em variedade de produtos, bem como, alimentar o consumo por novos produtos e novas conquistas na vida humana diária.

Ramos (2001), embora não aponte uma relação direta entre o conceito de competência e a teoria do capital humano, destaca o deslocamento conceitual no campo das relações educativas, caracterizado pela negação do conceito de qualificação e ascensão do

conceito de competência, este último como regulador de práticas e de projetos educativos. Este deslocamento conceitual estabelece o individual como ponto de partida e de chegada para a explicação das questões sociais. Neste sentido, os processos de formação dos profissionais, em particular do (a) professor (a) – foco dessa investigação - têm se pautado pela centralidade da noção de competência, estabelecida pelos organismos internacionais nos programas e projetos desenvolvidos nos países da América Latina e Caribe, através de reformas educacionais com vistas a uma pertença hierarquizada destes ao sistema capitalista, e cujo enfoque tem se dado em nível educacional.

2.2. Neocapital humano: o discurso do Estado Brasileiro.

O capital, neste momento histórico, coloca importantes desafios para a humanidade perante a ideologia neoliberal, e em tempos de globalização, no que se refere ao trabalho, por viver mais uma de suas crises estruturais. Segundo Frigotto, o capitalismo enfrenta, hoje, “... sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vêm se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie”. (op. cit: 15). O desemprego estrutural e o subemprego atingem, tanto os países subdesenvolvidos, como os “donos da civilização”, trazendo sérias conseqüências para os primeiros por conta da dependência que se estabeleceu ao longo das décadas, exemplificado pelo que aconteceu ao Estado Brasileiro, através dos empréstimos, parcerias e projetos financiados pelo capital, através dos organismos internacionais. Essa crise resulta da estruturação de um novo modelo de acumulação capitalista, que gera para os trabalhadores, novas exigências, mediante o discurso de que o trabalho qualificado terá espaço no mercado de trabalho: gera-se o discurso da formação como “garantia” para a empregabilidade.

A formação é posta, como “... uma espécie de ‘galinha dos ovos de ouro’ para a reinserção no mundo do trabalho ou para a ‘empregabilidade’ e reconversão profissional que transformou-se num ardil ou numa armadilha” (FRIGOTTO, 2004). Desta forma, o discurso posto para a educação pela classe dirigente é que o processo educacional, seja ele escolar ou não, deve ser

...reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e,

conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (p.40-41)

A educação é usada, em nível de discurso, como elemento garantidor de um posto no mercado de trabalho aos indivíduos que possuem um determinado nível de conhecimento. Vale ressaltar que a chamada “sociedade do conhecimento” largamente proclamada pelas transformações trazidas pela revolução técnico-científica, é usada pelo próprio capital para submeter os (as) trabalhadores (as) ao seu domínio: mesmo que o indivíduo detenha conhecimentos, estes são usados neste processo intenso de acumulação para submetê-los cada vez mais aos ditames do capital, e não para a emancipação humana. Portanto, dentro do espaço produtivo, segundo Antunes, “*o saber intelectual que foi relativamente desprezado pelo taylorismo-fordismo tornou-se, para o capital de nossos dias, uma mercadoria muito valiosa*” (2002:114).

A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que “globalização econômica confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável”. (MELO, 1999)

A teoria do capital humano ressurgue entre os anos 80 e 90 com novos conceitos e categorias, que são apenas uma mudança aparente, pois o capital tem os mesmos objetivos, mascara as relações sociais que estão subjacentes a todo o processo de acumulação, implantando conceitos como competência, qualidade total, policognição, etc. É importante lembrar que o discurso da garantia da ocupação do mercado de trabalho pela apropriação do conhecimento é refutado pelo simples fato de que o próprio capital está em crise, não garantindo desta forma, nem ao trabalhador qualificado, o espaço no mercado de trabalho⁹. Gentili (2000:30) alerta que, a intensificação da crise do desemprego, enfatiza cada vez mais a incapacidade da escolarização assegurar a entrada e a permanência das pessoas no mercado de trabalho; que a garantia do emprego, como direito social, desmanchou-se diante da nova promessa que se estabelece, pelo capital, de empregabilidade como capacidade individual

⁹ Segundo dados referentes aos EUA, no período entre 1993-1994, os chamados colarinhos-brancos perderam 62,4% de seus postos de trabalho, percentual que está bem acima do percentual que lhes corresponde como força de trabalho, ou seja, 40%. (LARANJEIRA, 1999:30).

para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, op. cit: 89), cujo foco centra-se na capacitação.

É importante ressaltar que a política educacional do Estado Brasileiro nas últimas décadas do século XX, andou justamente na direção da garantia ao sistema capitalista de que a educação seria um conjunto de processos educativos escolares destinados ao imediatismo da formação técnico – profissional de forma restrita. Souza (2004) destaca que é a partir dos anos 70, que as orientações definidas pelo BIRD no âmbito da educação, tornam-se cada vez mais diretivas ou explícitas. Assim, além do monitoramento “econômico”, os rumos da educação das nações também passaram a ter um “espaço privilegiado” de controle nas ações do Banco Mundial, dirigidas aos países membros. Oliveira (2001) resalta que, uma das recomendações do Banco Mundial é o desenvolvimento de:

...ações que conjuguem esforços de vários setores da sociedade no processo de qualificação profissional. Deve haver uma participação do poder público e da iniciativa privada no desenvolvimento de melhores estratégias que garantam aos trabalhadores maior aptidão para acompanharem as mudanças atuais.

No Brasil, é principalmente com a promulgação da nova LDB na década de 90, que se implanta o discurso da formação, da qualidade, como ferramentas fundamentais no acesso ao mercado de trabalho. Gerou-se uma grande quantidade de cursos e formações *in loco* para os trabalhadores, voltados para o desenvolvimento das diversas habilidades e competências do indivíduo. No entanto, mesmo diante do investimento nessas capacitações e cursos, o mercado de trabalho só tem diminuído, elevando-se os níveis de desemprego, segmentação, exclusão. E por que isto acontece? Porque mesmo investindo na formação de profissionais “competentes” no que fazem, polivalentes, flexíveis, estes estão submetidos à lógica do capital que diz como (forma) deve se dar a produção, e de quanta força de trabalho necessita para fabricar determinados produtos.

O discurso da qualificação, alimentado pelos Estados Nacionais, como resposta ao capital, aponta para uma perspectiva individualista, pois afasta os indivíduos, separa-os da condição de classe, e lhes impõe a busca de uma qualidade no trabalho, de uma competência que faz retroalimentar o próprio sistema capitalista. Portanto, qualificação e competência são ambos sinônimos, na lógica do capital, de investimento na expansão e consolidação desse sistema. E esse discurso vai se refletir no sistema educacional, quando pelas exigências do

próprio capital internacional, através dos organismos internacionais, impõem reformas educacionais que “... se realizam como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital.” (MELO, 2003: 117).

Segundo Melo (2003), é nos países da América Latina e Caribe que esse discurso se impõe, visto a dependência perversa que se estabeleceu ao longo das décadas, nos projetos e ajuda financeira (empréstimos), que visavam do ponto de vista destes organismos internacionais, a redução da pobreza. Esses projetos e empréstimos traduzem, paulatinamente, um nível de dependência tanto do país como das ações que ele desenvolve nas diversas áreas, particularmente na educação, quando consegue impor um discurso, que é o da dominação do capital que estas agências representam. Tanto é, que o discurso do capital humano se consolida na fala desses organismos, e coloca para a educação a responsabilidade de diminuir as desigualdades sociais e elevar o nível social dos indivíduos pelo aporte de conhecimentos. Nos anos 90,

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja, ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho - por meio da aquisição de competências, habilidades – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país. (MELO, *op. cit.*: 118).

A “preocupação” dos organismos internacionais para com os países em desenvolvimento, reside em desenvolver a economia, potencializar suas forças de desenvolvimento moderado, reformar o Estado para se adequar às premissas do capital internacional numa economia neoliberal, com crescimento e alívio da pobreza. Neste sentido, a educação passa a desempenhar papel fundamental na garantia da qualidade do trabalhador – por isso, maior investimento em projetos educacionais de qualificação – para que este possa garantir a qualidade da produção do capital.

Com a difusão da educação como motor para a qualidade do trabalho, e da qualificação como propulsora do desenvolvimento (capital humano), o neoliberalismo tem conseguido infundir e difundir na sociedade seu ideário da busca individual pela qualificação, de forma que passam a estimular, ao mesmo tempo, um determinado individualismo e um consenso acerca de seus programas de ajustes, de modo que a própria sociedade passa a

defender como seu estes projetos, aqui implantados pelas IFM (Instituições Financeiras Multilaterais), enquanto intelectuais orgânicos do capital nacional e internacional.

Com relação a este individualismo, Hayek (1990) já colocava que toda forma de intervenção estatal se constituía em sério risco para o sucesso dos indivíduos; o mercado possibilita a competição, e o indivíduo deve aceitar as possibilidades modernizadoras que este lhe oferece sem a interferência estatal; competindo individualmente, o homem terá condições de mostrar o seu potencial e se sobrepor àqueles que, por diversas razões, não apresentarem as condições exigidas pelo mercado, o deus-regulador da economia. Ainda para Hayek, a possibilidade de afirmar a individualidade no mercado, faz transparecer não somente as habilidades de que é portador, mas os desejos individuais, a inesgotável capacidade de livre escolha, enfim, a subjetividade apresentada como premissa fundamental acima dos ‘outros’, aqueles embaixo do guarda-chuva do Estado. Nesta premissa, a lei do mais forte “... *fica reforçada por uma cultura individualista, narcísica, encoberta pela idéia de competência e de produtividade*”. (FRIGOTTO, 1996: 86/87).

Os neoliberais afirmam em sua retórica a ineficiência estrutural do Estado para articular e gerenciar as políticas públicas ofertadas aos indivíduos, bem como questionam a noção de direito e de igualdade, que são a base das sociedades democráticas, e que fundamentam o conceito de cidadania. Direito e igualdade, para os neoliberais, são faces de uma moeda que está em jogo no mercado, necessitando que os indivíduos busquem através de suas aptidões individuais o sucesso que lhe é devido pela sua busca pessoal. Os mecanismos e critérios que promovem a progressiva igualdade entre os indivíduos, que se concretizam numa série de direitos sociais materializados por diversas instituições públicas num estado democrático, são colocados como obstáculos ao surgimento dos verdadeiros vencedores, os que buscam individualmente o sucesso no mercado de trabalho. O homem, nesta perspectiva, deve se capitalizar de conhecimentos para obter sucesso em relação aos outros indivíduos. Na atualidade, é esta a busca que tem se efetivado na sociedade e, tal perspectiva, passa a ser defendida por grande parte da sociedade, como a solução para a crise do mercado de trabalho.

Gentili (1996: 12) reforça esse aspecto, quando expressa que os neoliberais conseguem, através do seu discurso, impor as suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por uma pessoa sensata e responsável; as respostas são aceitas pela sociedade, quer seja através de reformas educacionais, econômicas, sociais, como aquelas já esperadas

para resolver antigos problemas estruturais. Neste momento, entram em ação os intelectuais orgânicos do neoliberalismo (FMI, BM, etc.) para não só transformar a realidade política, econômica, cultural, social, mas também, fazer com que a sociedade veja nas saídas colocadas por estes intelectuais, como a única possível para a crise.

Desta forma, a linguagem do mercado passa a fundamentar as transformações que se operam não só em nível econômico e político, mas principalmente cultural e educacional. No plano educacional, o grande mentor das transformações será o Banco Mundial, definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais para o conjunto de nações que devem se ajustar ao processo de globalização. Isso demanda uma série de transformações em nível da prática pedagógica, dos sistemas de ensino, da gestão da educação, da formação dos profissionais, mas principalmente, da percepção do que é educação, sua importância e sua configuração na sociedade atual. Diante desta compreensão, vemos que o consenso que se estabelece em torno das idéias proclamadas pelo neoliberalismo serve a um claro propósito: garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre mercado e sem a intervenção danosa do Estado. As agências internacionais, que propõem soluções “mágicas” para as crises dos Estados Nacionais, é o meio pelo qual se estabelece a lógica do livre mercado.

2.3. Mercado educacional: um novo “filão” para o capital.

Sendo a ação da esfera pública contestada pelos neoliberais, enquanto garantia dos direitos elementares da maioria da sociedade, percebe-se que o mercado passa a jogar para o indivíduo a responsabilidade pela sua sustentabilidade, enquanto acesso aos direitos da saúde, educação, lazer, entre outros. Para isso, ele tem que penetrar na esfera do mercado e colocar em ação as habilidades e competências exigidas pelo capital, ou o que o sistema educacional lhe proporcionou, enquanto ferramentas de aprendizagem, a serviço do capital.

A ideologia neoliberal propaga que, para que o indivíduo possa realizar-se, este tem que desenvolver a sua inesgotável capacidade de livre escolha, e esta só se realiza na esfera que lhe permite potencializar suas capacidades que é o livre mercado. Neste sentido, o Estado de Bem – Estar Social, que propugna os direitos sociais e políticos dos indivíduos, sem que haja uma busca individual de superação de uns com os outros, permite que a noção de

igualdade passe a uniformizá-los, sem que haja a necessidade de vencer os limites, os desafios que os levarão, individualmente, a alcançar os postos comandados pelos donos do capital. Sendo assim, os indivíduos são pobres porque querem; porque o Estado ineficiente para gerenciar as políticas públicas, alimenta as deficiências sociais e individuais, contribuindo para que ocorram as crises dentro dos aparatos estatais. E a educação, enquanto política pública, também é usada no discurso neoliberal como ineficiente, na medida em que faz parte da estrutura também ineficiente do Estado que a gere; segundo Gentili, este discurso faz crer que, *“O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos da burocracia estatal, explicam... a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola”*. (1996: 18).

Ainda segundo este discurso, a escola funciona mal porque foi marcada profundamente pela política, ou seja, estatizada. A crítica que se realiza a penetração da esfera política no âmbito da escola é, então, o caminho proposto pelos neoliberais, ao passo em que propugna a construção de um mercado educacional; segundo estes, é a ausência do mercado que leva ao surgimento de uma crise de qualidade que invade as instituições escolares. O desafio é, portanto, transferir a educação da esfera política para a esfera econômica. Para os neoliberais é este mercado educacional,

cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema rígido e incapaz, que pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *equidade*.¹⁰ (GENTILI, *op. cit.*: 19).

A existência do mercado educacional passa a ser justificado como uma necessidade de garantir a qualidade dos serviços prestados; e esta qualidade está inexoravelmente aliada a uma reforma administrativo-gerencial, no sentido de introduzir no espaço da educação, mecanismos que garantam a produtividade, a eficiência e a qualidade dos serviços educacionais. Neste momento, a linguagem do capital passa a adentrar com veemência o

¹⁰ Friedman (1980: 142-143) esclarece que o conceito de equidade para os neoliberais se diferencia da concepção democrática de igualdade; antes, articula-se com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças *naturais* existentes entre as pessoas. Diz ainda que *“Justo é o sistema onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta igualdade. Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de aparentes interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidades das pessoas”*.

espaço do pedagógico, no sentido de que a educação firma-se como uma mercadoria, não mais com um caráter de direito, mas de propriedade, cujo objetivo central é justamente produzir um modelo de cidadão ajustado ao ideário neoliberal, um homem que luta e se realiza individualmente a partir da obtenção de mercadorias/propriedades, no qual o sentido do privado é predominante.

A educação passa, segundo esta perspectiva, a funcionar à semelhança do mercado e trazendo das práticas empresarias conceitos específicos como qualidade, competência, produtividade, que são transferidos para a prática pedagógica sem nenhuma espécie de mediação que justifique ou exponha as concepções subjacentes ao conceito; além disso, as escolas passam a funcionar como se fossem verdadeiras empresas produtivas, onde o tipo específico de mercadoria produzida é o conhecimento, e a qualidade é avaliada socialmente por mecanismos que nada deixam a desejar aos processos metodológicos das empresas toyotizadas, que usam o TQC (Controle Total da Qualidade), 5s (senso de utilização, organização, limpeza, conservação e autodisciplina), entre outros.

Para que as escolas funcionem a contento da sociedade e que não ocorram as crises que cotidianamente vemos acontecer, a baixa produtividade escolar, altos índices de evasão, repetência, entre outros aspectos, é que os neoliberais propõem a construção de uma educação voltada para a qualidade e para as necessidades do mundo moderno, sem as falsas promessas do Estado ineficiente. Para isso, faz-se necessário o estabelecimento de instituições escolares que funcionem como produtoras de serviços educacionais. Neste aspecto, o individualismo proposto por estes teóricos, serve para que o Estado intervencionista não questione o direito de livre escolha que cada um tem, enquanto consumidor, de optar por um determinado serviço no mercado educacional; dizem os neoliberais: o que falta é concorrência, competição para melhorar o sistema educacional, e numa sociedade moderna, só os melhores triunfam.

A educação torna-se uma moeda fundamental, um *nicho* a ser explorado, onde as escolas têm que definir estratégias competitivas para atuar dentro deste mercado, explorar suas potencialidades, ofertar serviços de qualidade, e isto não se refere somente a reestruturar o quadro gerencial, mas, em certo sentido, também as questões técnicas. Sendo assim, essa transformação da escola,

... supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de *qualidade total*); reformular o perfil dos (as) professores (as), requalificando-os (as); implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996: 18).

Com isso, ela passa a estar subordinada às configurações e determinações do mercado de trabalho¹¹, especificamente às suas necessidades, não garantindo aos indivíduos, como já referimos, a inserção ou a ocupação de um posto específico. Isto quer dizer apenas que, ao estar coadunado com as necessidades deste mercado, o sistema educacional está se ajustando às necessidades do mundo dos empregos. Ou como os neoliberais comumente caracterizam, o sistema educacional promove a “empregabilidade”, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Ironicamente, os teóricos neoliberais colocam que neste ponto acaba a função “social” da educação.

A aridez desta “função social” nos leva a refletir que a educação serve, neste ideário, apenas para ofertar aos indivíduos, as ferramentas necessárias para que possam competir neste mercado: todo o restante depende de cada pessoa, ou seja, criar cada um, suas ferramentas pessoais, para se sobrepôr aos demais indivíduos.

Na perspectiva dos homens de negócios, nesse novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem *competitivamente* num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a “função social da escola”. Semelhante “desafio” só pode ter êxito num mercado educacional que seja *ele próprio*, uma instância de seleção meritocrática, em suma, um espaço altamente competitivo. (*op. cit.*: 32).

A lógica do lucro e da eficiência penetra o tecido social da educação, as práticas pedagógicas, o processo de formação dos (as) professores (as), a própria gestão escolar, entre outros aspectos, de tal forma que se torna a tônica das reformas educacionais propostas, impostas e implementadas pelos governos neoliberais, através dos seus financiadores, os organismos internacionais.

¹¹A OMC chegou a afirmar, no ano de 2000, que o campo educacional se constituía “... *num dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis...*”. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003:04).

2.4. Reformas educacionais: um pacote de transformações neoliberais.

Na perspectiva do neoliberalismo, os sistemas de ensino, principalmente na América Latina e no Brasil, não funcionam a contento porque enfrentam, substancialmente, uma crise gerencial. Segundo Gentili, para os neoliberais o sistema escolar não sofre uma crise de quantidade, universalização e extensão, mas uma profunda crise que se refere a sua ineficiência, ineficácia e improdutividade, produto da...

expansão desordenada e ‘anárquica’ que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares. (1996: 17).

Neste sentido, a perspectiva neoliberal aponta para o mercado como a solução para os problemas educacionais. Afirmam que a ausência de um mercado educacional que imprima a marca da competitividade, da qualidade, do dinamismo, da flexibilidade, faz com que as instituições escolares sejam invadidas pelo fazer pedagógico descomprometido com a eficiência e a eficácia do próprio sistema educacional.

“Reconhecida a crise”, impõe-se na sociedade a necessidade de se reestruturar as instituições, de se re-formar; cria-se, ideologicamente, um consenso segundo o qual, para as crises estabelecidas, as saídas são aquelas que advém de receitas ou moldes estabelecidos por entidades, organismos ou realidades exteriores às vivenciadas, que por terem dado certo, tornam-se aplicáveis àquelas que passam por igual situação. Geralmente, estes moldes vêm acompanhados de exigências a serem cumpridas pelos países nos quais as crises educacionais, econômicas, políticas, atingem seu ápice: são as condicionalidades¹² (MELO, 2004), ou exigências a serem cumpridas pelos países devedores, que se enquadram em reformas administrativas, econômicas, gerenciais, educacionais, sociais, entre outras.

Para os países da América Latina que viviam nos anos 80 o processo de negociação de retorno ao sistema financeiro internacional - diante de toda a crise econômica e financeira vivenciada até então com o modelo desenvolvimentista – a submissão às regras (condições)

¹² Nos anos 80 as condições impostas aos países da América latina para que voltassem a fazer parte do sistema financeiro internacional, estar aptos a obter empréstimos foram: desregulação, privatização, abertura comercial, desmontagem do estado desenvolvimentista, aliado a outras condições como equilíbrio fiscal, austeridade e estabilização monetária. (MELO, 2004).

das agências internacionais emprestadoras era crucial. Neste sentido, os países latino – americanos passaram a cumprir a cartilha estabelecida por estas agências e, dentro de um processo de reformas mais amplas do Estado, destacam-se as reformas que afetam o campo educacional. Segundo Sacristán (1996: 52), estes programas de reformas são anunciados sob rótulos que enfatizam propósitos louváveis e variados de transformação, fazendo com que haja uma adesão, principalmente daqueles que estão mais diretamente interessados na política educacional, ou que vivem em consonância com ela, como os (as) professores (as). Ainda, de acordo com Sacristán, *“Na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanente, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional”* (op. cit: 54).

A linguagem política que embasa as reformas tem outra função: fazer crer que existe uma outra estratégia política para melhorar o sistema educacional. O resultado desta linguagem política, na sociedade, é a formação de expectativas que parece, por si só, criar as mudanças.

Embora reconhecendo ideais positivos na linguagem das reformas e admitindo que... são incorporadas declarações de princípios com as quais é fácil estar de acordo, é difícil, em muitos casos, ver nelas quaisquer méritos além do mérito de estimular o consenso em torno de certos ideais... Isso consiste em atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, um discurso cuja realização se tornará realidade pela própria força da evidência de suas virtudes e através da intervenção administrativa... No melhor dos casos, essa política de transformação educacional pode gerar certo consenso em torno de algumas idéias-força, o que não deixa de ser importante, mas dessa tática não se deduz a mudança da realidade. (op. cit, 1996: 53).

As reformas educacionais que passaram a se consolidar, principalmente na América Latina e Caribe, a partir das décadas de 80 e 90, ocorrem dentro de um processo de reformas estruturais mais amplas, impulsionadas pelos organismos internacionais, como forma de consolidar o projeto neoliberal para os países devedores em desenvolvimento. Tais reformas são apenas um dos elementos de consolidação do projeto neoliberal de sociedade, que é uma construção histórica que objetiva a mundialização do capital. (MELO, 2004: 163). Neste bojo, a educação passa a ser elemento fundamental para responder as necessidades de valorização do capital, como também para responder aos anseios dos indivíduos que vêem nesta política o caminho pelo qual chegará ao saber. Logicamente tal política passa a ser regulamentada, direcionada e programada por estes organismos, cujos objetivos são explicitados nos programas e projetos elaborados para estes países, nos quais (pelos quais) busca alcançá-los.

Com a crise do final dos anos 80 e 90 e as reformas em curso na economia mundial, o grupo dos países mais ricos do mundo, conhecidos como G-7, reúnem-se no evento mundial denominado Consenso de Washington¹³, onde elaboraram diretrizes/parâmetros de adequação das nações em vias de desenvolvimento para o ajuste à nova ordem mundial. Neste dito consenso estabeleceu-se as bases da nova política econômica, social, cultural e educacional, bem como seus intelectuais para a consolidação desta nova ordem, especialmente para os países da América Latina.

Os intelectuais hegemônicos (protagonistas) desta nova ordem passam a ser os “senhores do mundo”, àqueles que, por força de empréstimos para a “melhoria” da realidade sócio-econômico-cultural de cada país em desenvolvimento, delegam responsabilidades a estes, cuja contrapartida deverá (co) responder às condicionalidades colocadas como pré-requisitos para os empréstimos. Interessa-nos, especificamente, a realidade brasileira e as políticas educacionais nela inseridas a partir deste momento: nesta, o BM passa a ser o grande mentor, articulador, definidor da filosofia, dos valores, das concepções de conhecimento que deverão estar embutidos nas políticas educacionais, aliado ao BID, BIRD e o PNUD. O lastro sobre o qual se assentam tais políticas é o lastro do capital, da reforma financeira, que não difere para o conjunto das nações que devem se ajustar aos parâmetros da globalização.

Estas concepções estão bem fundamentadas nos documentos produzidos pela OREALC (no plano educacional), CEPAL (no plano econômico) - agências regionais do capital - e a UNESCO que enfatizam a educação dentro de uma concepção produtivista, onde as transformações propostas são aquelas que visam adequar o próprio sistema educacional e seus elementos integrantes à ideologia do mercado; são essas agências que passarão a servir de tutores no processo de reforma dos Estados Nacionais, principalmente nos países de capitalismo periférico e semiperiférico.

As reformas se propõem então, a modificar práticas pedagógicas, gestão escolar, formação de professores (as), avaliação e, principalmente, introduzir nestes a perspectiva do

¹³ A expressão foi cunhada pelo economista Jonh Williamson para designar a reunião realizada em 1989, por seu instituto, com intelectuais cujo objetivo era discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da década que alguns chamaram de perda, da estagnação, da inflação, da recessão, da dívida externa e retomasse o caminho do crescimento, do aumento da riqueza, do desenvolvimento e de uma suposta igualdade. Na construção desse consenso desempenharam um papel central as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial.

discurso empresarial. As reformas educacionais¹⁴ são realizadas em paralelo com as transformações operadas em nível do mercado de trabalho mundial, tendo como grande ponto de convergência a superação do espaço escolar como auto-regulador e auto-definidor e sua aproximação com a sociedade; a escola (RICCI, 2004: 8/9) deve procurar redefinir sua função, buscando vínculos que apontem demandas reais numa sociedade em constante mutação; estas reformas redefinem o papel da escola, aproximando-a, em alguns casos, das demandas específicas do mercado de trabalho, vinculando-a a um *pool* de empresas (*op. cit.*).

É principalmente a partir da década de 90 que elas passam a fazer parte da realidade dos países em desenvolvimento. Nos documentos produzidos pelas agências internacionais, estas reformas estão assentadas principalmente em um conjunto de recomendações onde se inserem aspectos como currículo, gestão dos recursos da educação, descentralização, padrões educativos, investimento e, principalmente, formação e aprimoramento dos profissionais. No Brasil, particularmente, as reformas educacionais são sentidas com,

A presença e a atuação dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial nas decisões educacionais... constatada nas pressões sobre o governo brasileiro e pela afirmação de um pensamento com as seguintes características:...aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem a redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª séries) seja prioridade de investimento e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas... Tratam da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas. Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar. (SILVA, 2003: 287/288).

Segundo Souza (2004), a ação do BM se concretiza no setor educacional brasileiro por meio dos projetos que apóia financeiramente e pelas várias modalidades de financiamento que mantém junto a órgãos do governo brasileiro, a unidades federativas e a organizações não-governamentais (ONGS): “*Os importantes projetos, na área educacional, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por exemplo, contam com recursos do Bird e convergem com projetos de outras áreas, no sentido de implementar suas estratégias de controle*”. Partindo de diversas estratégias, o BM passa a estabelecer suas reformas, vai se inserindo e apropriando-se das estruturas burocráticas brasileiras, edificando uma estrutura

¹⁴ As reformas educacionais, a partir do final da década de 80, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficácia e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino aprendizagem. (MAUÉS, 2003: 94).

paralela ao MEC; com isso, seus técnicos passam a atuar decisivamente nas questões de políticas para a educação no país. Nos últimos 50 anos “*a presença e a atuação dos gestores do Banco Mundial foi decisiva, em especial nos projetos Nordeste II e III e no Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) implementado por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*”. (SILVA, 2003: 295).

Diante do exposto, vemos que se as ações do Banco Mundial, no sentido de reformar a educação, estão presentes na cotidianidade da política educacional brasileira, também estão presentes no espaço escolar, *stricto sensu*, modificando suas ações pedagógicas. Dentre os aspectos modificados, encontramos: a forma de avaliação, que a depender de como é encaminhada, pode estar a serviço do ideário neoliberal pregado pelo banco; a ausência de distinção entre o tempo da escola (destinado à aquisição de saberes e conhecimentos) e o tempo do mercado (rotativo, insaciável, alucinante), entre outros.

Na gestão do Presidente FHC (Fernando Henrique Cardoso), o governo federal passou a instituir as reformas educacionais, buscando adaptar o sistema de ensino à reforma do Estado, consoante com as orientações das IFM, que além de destacar essa área como prioritária, indica uma série de medidas para o setor. Segundo Haddad & Graciano, as conseqüências básicas destas reformas foram: focalização no ensino fundamental regular apenas para as crianças e jovens dos 07 aos 14 anos; “flexibilização do sistema, privatização de alguns setores, particularmente o ensino superior”; busca de parcerias com organizações da sociedade civil (ONGS, fundações empresariais, movimentos sociais) e reformas na formação de professores (as), menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto (2004: 67/68). É neste aspecto das reformas que vamos nos deter particularmente.

2.5. Formação do (a) professor (a): princípios e pressupostos.

A formação de professores (as) se constitui numa preocupação dos poderes públicos desde a institucionalização da instrução pública no mundo moderno, segundo Tannuri (2000:02), quando da implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todos as camadas da população - não que representasse prioridade dos governos em relação ao ensino superior. É somente com a Revolução Francesa que irá se concretizar a

idéia de uma escola normal, a cargo do Estado, destinada a formar professores (as) leigos (as). Mas, antes mesmo que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores, para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los.

Mas, a história da formação de professores (as), principalmente no Brasil, foi baseada em marchas e contra-marchas que marcaram profundamente a profissão, e que revelam a intencionalidade de cada momento histórico, como procuramos trabalhar brevemente a seguir.

2.5.1. Uma breve contextualização da formação do (a) professor (a).

É no Brasil imperial que o país conheceu a sua primeira lei de educação, a fim de fazer jus ao mandamento constitucional da gratuidade do ensino primário para aqueles considerados cidadãos, como pressupunha também a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais, o que na prática só se efetivou a partir do Ato Adicional de 1834, quando esta passou a ser efetivada pelas províncias. Ou seja, a formação de docentes para atuar no “ensino primário” passou a se dar no âmbito das escolas normais provinciais.¹⁵ (CURY, 2006: 04).

Segundo Tannuri (2000: 64), até 1870 as escolas normais provinciais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, enfrentando processos de criação e extinção, quando a partir de então vão se consolidar as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como da liberdade de ensino. Com a República, cada unidade federada passou a ser responsabilizada pela criação e manutenção dos estabelecimentos voltados para a formação docente: as escolas normais estaduais. Portanto, desde o século XIX até as primeiras décadas do século XX, a formação docente era restrita à escola normal, a qual preparava docente das “primeiras letras”: *“Apesar de suas deficiências e lacunas, a escola normal republicana buscou associar o Quê com o Como ensinar...”* (CURY: 06).

¹⁵ A primeira escola normal provincial brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro em 1835. (TANNURI, 2000)

É em torno do final da década de 1920, no Brasil, que as escolas normais aqui implantadas passam a ampliar a sua duração e o seu nível de estudos. Segundo Nagle, a literatura pedagógica deste período era quase que exclusivamente voltada para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, quando ainda neste período ocorre uma mudança significativa: passam a tratá-los de um ponto de vista técnico-científico. E, como ressalta, a *“contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra – escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada.”* (1974: 274).

Esse período histórico, no Brasil, se caracterizou pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, concepções ligadas à tendência escolanovista. Tratava-se de um projeto defendido pelos intelectuais brasileiros, que pretendia modificar a sociedade através da educação. Para tanto, propunha a democratização da escola através da sua disseminação, a reação ao ensino tradicional academicista e a renovação do ensino a partir das técnicas. (NAGLE, 1974).

As renovações propostas no sistema educacional brasileiro desta época acompanhavam as transformações que se operavam no mundo após a Primeira Guerra Mundial, e na sociedade brasileira, nas questões econômicas, políticas e sociais. A educação, portanto, deveria contribuir, de forma equilibrada, com o crescimento e desenvolvimento que se operava na indústria (implantação de novos modelos) para que não comprometesse o projeto nacional de desenvolvimento político e econômico.

Segundo Tannuri (2000:14), em meados de 1930, a escola normal foi assolada por medidas que tentavam transformá-la numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental. Outra tendência, nas décadas de 30 e 40, atingiu particularmente o ensino normal: a política econômica agro-exportadora exigia uma adequação dos currículos ao meio rural.

Trata-se do movimento ruralista – oriundo já do final da segunda década -, com propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. (op. cit: 17).

Com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em 1938, passou-se a contemplar as necessidades de qualificação de pessoal para a administração escolar, oferecendo cursos para diretores e inspetores comissionados pelos

Estados. Em 1939, surgia o curso de Pedagogia, criado inicialmente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939). Segundo Silva (1999), este curso visava “*à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais*”.

Na década de 50 a preocupação com a metodologia do ensino continuava a se fazer presente (ideário escolanovista). Segundo Tannuri (2000:21) foi na euforia desenvolvimentista dos anos 50, que as tentativas de “modernização” do ensino, ocorridas na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. O PABAE (Programa de Assistência Brasileiro – Americana ao Ensino Elementar), resultante do acordo entre o MEC/INEP e a USAID, entre 1957 a 1965, tinha como objetivo prioritário, inicialmente,

...a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência.

Os (As) Professores (as) formados (as) com base nesta perspectiva estariam reproduzindo o modelo proposto pelos norte – americanos, de dependência. Segundo Paiva & Paixão (1997:43) quando se fala em modernizar o ensino primário, nesta perspectiva, seria:

...trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptar às especificidades de nosso país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os (as) professores (as) que atuavam nas escolas incumbidas da formação do (a) professor (a) primário: As Escolas Normais.

Na conjuntura pós-64, observa-se que as preocupações que se deixam entrever na literatura educacional, quanto aos conteúdos curriculares e aos treinamentos dos (as) professores (as),

...deslocam-se para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização dos objetivos” – instrucionais e comportamentais -, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo a “recursos audiovisuais” (SILVA, 1991).

Objetivava-se com isso, tornar a escola “eficiente e produtiva” (operacional) com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional, em tempos de Ditadura. Com isto, o meio propício para a propagação dessas idéias era a sala de aula, e o (a) professor (a) como agente, mesmo havendo um processo de contestação silenciosa, de contra – hegemonia, de não apoio à política mercantilista do Estado militar tecnocrático, por parte de alguns profissionais.

Nesta época o discurso dos defensores da política econômica vigente proclamava uma lógica perversa: que as diferenças existentes entre ricos e pobres estava no sistema educacional, ou seja, que as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimento entre as pessoas. Atribuía-se um papel milagroso à educação, uma idéia que justificava as bases da injustiça social de um sistema que funciona impingindo, em sua lógica, um decréscimo constante das condições de existência digna dos indivíduos. Esse é um discurso que mascara a verdadeira contradição do sistema, o domínio de classes no poder, a luta pela supremacia em sociedade em detrimento das classes trabalhadoras.

O discurso da ascensão pela educação serve para justificar a dominação e coloca, a partir de um discurso essencialmente liberal, a responsabilidade desta, no indivíduo: as chances estão postas para todos, basta que para alcançá-las o indivíduo busque-as, capitalize-se de conhecimento. Esta perspectiva que influenciou a formação de professores (as), e a sociedade como um todo, deveu-se fundamentalmente, na época do regime militar, à teoria do capital humano.

Assim sendo, sabemos que no decorrer da história da Educação, a imagem do (a) professor (a) tem variado constantemente, de acordo com o momento histórico, com as expectativas que são construídas em torno de sua imagem e do papel que assume em cada sociedade; também tem sofrido os impactos das transformações no âmbito da política econômica mundial, no mundo da produção, do trabalho, etc. Este papel tem sido historicamente redimensionado, indo desde a supervalorização na educação tradicional (aptidão, sacerdócio, vocação), até a não-diretividade, onde a sua atuação torna-se mínima. Apesar do importante papel do (a) professor (a), vemos que com o decorrer dos anos esta figura veio perdendo espaço perante a sociedade, devido a uma série de questões apontadas, como a sua prática pedagógica, os métodos utilizados, os objetivos propostos, a remuneração, a valorização social da profissão, entre outros aspectos que, como diz Esteve (1995: 97),

levou ao surgimento do “mal-estar docente”, que é um “... conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”.

A escola, que na educação tradicional, detinha o monopólio de transmissora do saber, e o (a) professor (a), o grande mestre do conhecimento, com a evolução social e econômica passa a ser considerada cúmplice ou mesmo responsável pela passividade do indivíduo, pela sua alienação, devido a práticas educativas, vistas pelos teóricos progressistas da época, na perspectiva do enquadramento, do treinamento para exercer determinadas atividades, do que de levar à reflexão acerca de sua realidade, visando uma atuação crítica e consciente nesta. Enquanto instituição social básica fez-se ao longo do tempo, dissociando o saber do fazer, tornando, portanto, distante a teoria da prática, bem como se distanciou das diversas instituições que compõe o todo social, ao se tornar superior mediante a idéia de aporte do saber, de concentradora do conhecimento (escola tradicional). Essa noção, ao longo dessas reformas, foi sendo quebrada e substituída por uma visão de escola, segundo Kullok,

um pouco menos lecionadora e bastante mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar este ambiente científico – cultural que leva à ampliação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão. (1998: 15).

A visão do (a) professor (a) tradicional era a daquele (a) profissional que ajudava a manter o *status quo* na sociedade capitalista, freando o acesso das camadas populares aos postos de comando na sociedade, e relegando a construção de um novo indivíduo ou de um projeto alternativo de sociedade.

É inegável que no adentrar deste século, percebamos-nos numa sociedade cada vez mais globalizada¹⁶ (mudanças no processo tecnológico, na internacionalização do conhecimento, na dimensão do Estado, entre outras) que leva a emergir novos paradigmas, que como nos fala Kullok “*exigem redefinição de como atuar frente às novas situações e à criação de novas formas de ação pedagógica*” (op. cit: 07). As bases da prática tradicional não mais correspondem aos anseios dessa sociedade, onde o conhecimento não é um processo estanque, dissociado da realidade, sendo necessário redimensioná-la, como nos remete Brzezinski:

¹⁶ Reconheçamos que, nos países subdesenvolvidos, esta pertença ao mundo globalizado seja, na verdade, uma pertença hierarquizada, onde o acesso ao conhecimento se dá por consumo e não por produção.

À Educação escolar cumpre papel essencial na aquisição de conhecimentos e é requisito necessário para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase de desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento emergente no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho. (mimeo: 147)

A sociedade contemporânea, do capitalismo monopolista, começa a construir uma nova perspectiva para a escola, e para a qual o profissional deve ser chamado a responder satisfatoriamente. O que se coloca é que as transformações tecnológicas, econômicas efetuadas a partir e com a globalização, exigem que o (a) professor (a) seja aquele profissional que esteja preparado (a) para enfrentar as mudanças do dia-a-dia, e esteja em constante processo de (re) construção. A Educação, dentro desta perspectiva, passa a ser compreendida num enfoque mais amplo, como uma *“prática de intervenção na realidade social e um processo social complexo, que não pode ser apreendido e nem tampouco explicitado mediante categorias de um único campo epistemológico”* (KULLOK, 1998:09); portanto, não cabe mais a ela ter *“papel de instrumento de modelagem do ser humano em seu processo de socialização, como um longo rito de passagem...”* (MATOS, 1998: 207); a educação se torna um *“ato que extrapola a questão pedagógica dos métodos, currículos, didáticas para adentrar novos caminhos”*. (op. cit, 1998: 01).

O profissional dessa conjuntura de transformações, deve ter a competência para mudar, participar, interagir, agir, ser como também de sentir, compreender, criticar e buscar soluções para os problemas que afligem a sociedade em que está inserido. Em contrapartida, porém, é a partir de uma perspectiva individualista que começa a ser construída esta nova imagem do (a) professor (a): um profissional que tem que buscar investimentos para a sua formação, que não pode ater-se a um determinado ramo de conhecimento, e que tem sido levado (a) a afastar-se, paulatinamente, de sua condição de classe; várias mudanças foram operadas em sua imagem e em sua profissionalidade. Por isso, é necessário lembrar, em contrapartida que, apesar dessa perspectiva individualista invadir a educação, que

(...) o homem estará se construindo nas relações sociais quando ele se torna sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação dos condicionamentos que determinam sua ação (...) o acesso à educação e ao sucesso escolar pode libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe. (BRZEZINSKI, mimeo: 147).

A educação passa a ser enfatizada, com o discurso neoliberal, como uma ferramenta essencial na “sociedade do conhecimento”. Neste sentido, a escola começa a ter uma nova roupagem, no qual é exigido o trabalho pedagógico em uma perspectiva diferenciada da escola tradicional, coincidindo com reivindicações “classistas” de alas progressistas nacionais. E que perspectiva seria essa? A perspectiva de um processo educacional, que no discurso é qualitativo, emancipatório e que implica qualidade dos profissionais envolvidos na escola. Vale ressaltar, que o aspecto qualidade foi e ainda é questionado por toda a sociedade, no que se refere aos profissionais envolvidos no processo educativo, pois como fala Kullook *“todos parecem dispostos a considerar o professor como principal responsável pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social”*. (1997:15). Nessa perspectiva, Esteve (1995: 36) afirma que,

Um elemento importante no desencadear do mal – estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do (a) professor (a) o (a) único responsável pelos problemas de ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais.

Longe de ser unicamente o (a) professor (a), o (a) responsável por esse processo, vemos que é preciso redimensionar e reavaliar o seu papel diante de um contexto muito mais abrangente, que envolve não somente a necessidade de reestruturar sua prática, seus posicionamentos profissionais, sua formação, mas também de compreender todas as transformações operadas no âmbito nacional e mundial, nas especificidades econômicas, culturais, que impõem exigências que, de imediato, são referidas ao (a) professor (a). Portanto, essas exigências de qualidade do processo de ensino, de novas abordagens são necessárias, mas fazem parte de um processo social mais amplo, do qual a prática do (a) professor (a) é apenas mais um elemento a ser reestruturado.

Segundo Torres (1996: 161), em sua análise a respeito da formação de professores (as), enquanto alvo das políticas de reforma da educação, o BM se viu obrigado a reconhecer quão importante era o investimento na formação deste profissional quando se pensa em melhorar a qualidade do ensino. No entanto, o próprio BM mantém em relação a esta política de formação, uma posição ambígua e contraditória, visto que, em sua recente trajetória, esta política *“continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e*

estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra – estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares”.

Esta posição ambígua de reconhecimento da necessidade de se investir na formação do profissional, paralelamente a uma política de não – priorização desta, leva-nos a refletir sobre as condições materiais que são priorizadas, porque é nela que se encontra a base sobre a qual o capital desenvolve seu domínio. O (a) professor (a) torna-se um mero administrador dessa base material (tecnologia informacional) sobre a qual o capital capta novas formas de dominação. Neste sentido, prioriza-se um conjunto de condições para que o processo educacional ocorra a contento. Com isso, o discurso que se coloca para a Educação é que a mesma deve partir de abordagens mais revolucionárias para que se possa garantir ao “novo” homem que está sendo formado, uma experiência educacional que corresponda efetivamente aos “... *ideais de um cidadão do mundo, sem fronteiras, e que solicite o seu desenvolvimento para além da mera escolarização*”. (KULLOK, 1997: 12).

Por outro lado, as reformas também apresentam um aspecto positivo para as alas progressistas: elas representam o ultrapassar da mera escolarização – enquanto domínio do código escrito e das operações matemáticas –, representam a inserção, no processo de ensino, da relação teoria-prática, da reflexão contextualizada das determinações impostas pela sociedade a esse homem, o que significa um elemento extremamente importante na configuração da nova função social da educação, que estas alas buscam concretizar nas suas lutas, e que estão sintetizadas no movimento de contra – hegemonia aos ditames do capital internacional. O papel dos movimentos sociais, questionando e buscando afirmar o processo educacional como um processo de construção da identidade de classe, e não somente ver a educação como uma política fadada ao enquadramento nos ditames da política neoliberal, representa a existência de um movimento contestatório desta realidade, no qual se busca superar, numa prática diferenciada da proposta, uma educação funcionalista.

Com esta “nova” visão de processo educacional, do (a) professor (a) é exigido um processo de capacitação permanente, que significa momento de fundamentação da prática e que deve ser incentivado pelo Poder Público. O que se questiona neste processo é o discurso que se constrói nas leis e documentos elaborados internacionalmente pelas IFM e nacionalmente pelo MEC, para atingir os objetivos propostos neste novo paradigma de ensino baseado no mercado. Em nível nacional, com a aprovação da LDB, têm-se os elementos

substanciais para discutir as principais perspectivas que devem ser abordadas na formação do (a) professor (a).

2.5.2. A Formação do professor e a LDBEN n. 9394/96.

Durante todo o texto que trata dos profissionais da educação (capítulo 10/ LDB) é perceptível que a formação do (a) professor (a) é colocada como condição *sine qua non* para a melhoria do processo educacional e do sistema como um todo: sem a formação, estamos fadados a perpetuar um modelo tradicional de educação, de escola e de profissional. Esta se torna importante momento de reflexão acerca da necessidade da estruturação do perfil de um “novo” educador, que seja o resultado de um processo formativo que alie o desenvolvimento individual com a preocupação de se construir o ser profissional, fazendo com que se torne, ao mesmo tempo, processo de autoconhecimento e autoconstrução de professores crítico – reflexivos, questionadores acerca da realidade vivenciada, e buscando fazer desses momentos, elementos substanciais na construção de uma prática mais eficiente e eficaz.

Dentro do texto da Lei n. 9394/96¹⁷, os elementos constitutivos do neoliberalismo despontam quando se coloca que hoje a formação deve ser pautada para responder às exigências de um mercado altamente competitivo e qualitativo e que represente, ao mesmo tempo, um compromisso explícito e concreto com a educação. Ressalta-se, neste momento, a dualidade que se estabelece no sistema, onde o mercado orienta a prática, onde a hegemonia da classe no poder consegue estabelecer suas idéias através de um consenso à sociedade, e ao mesmo tempo, aponta-se a educação como fator de emancipação do indivíduo, da elevação da qualidade de sua formação para atuar como agente de transformação do real. Forma-se então, a imagem de um (a) professor (a) que, além de saber a matéria que leciona, “... *seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.*” (KULLOK, 1997:13).

¹⁷ Os elementos constitutivos do neoliberalismo como a qualidade, a competitividade e a competência se inserem na LDB por estarem presentes no seu processo de elaboração as instituições educacionais ligadas à empresas, indústrias, como SESI (Serviço Social da Indústria), FIEA (Federação das Indústrias do Estado de Alagoas), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), entre outros, que através de lobbys, durante este processo, conseguiram injetar suas concepções.

O processo que se descortina a partir da promulgação da LDB, é um processo onde ocorre tanto a valorização da formação inicial, como a supervalorização da formação continuada. É na formação do (a) profissional que o discurso da competência começa a se infiltrar na educação, como reflexo das exigências do mercado de trabalho, para que reflita na formação do (a) aluno (a), futuro (a) integrante deste mercado, as exigências do momento econômico-político-social. Coloca-se então, que o (a) professor (a) deve ter uma formação acadêmica onde o acesso às contribuições teóricas é fundamental, pensando e repensando à luz das Ciências Humanas a realidade, procurando dominar os aspectos teóricos, como também os recursos técnicos e encarando as novas práticas pedagógicas com a mesma disponibilidade superando, na atividade de ensinar, os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistematizada com controle dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos.

Nesta perspectiva, tanto a formação inicial como a formação continuada, são etapas que necessitam ser tratadas com rigor científico para que possam dar, à dinâmica da realidade, a devida importância, cada uma com a sua especificidade, e dentro de objetivos delineados e coerentes com a dinâmica do processo educacional. A formação inicial para Ludke (1997: 118) é “... simplesmente, como o nome diz, enquanto preparação apenas inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para a qual não está aparelhada”; deve ser encarada como o ponto de partida para um processo mais amplo de formação do (a) professor (a), para sua constante (re) aprendizagem, (re) valorização; deve ser uma responsabilidade conjunta de todas as instituições ligadas à educação, de toda comunidade acadêmica, além de ser uma responsabilidade pessoal. Em contraposição a esta perspectiva, os neoliberais apontam que esta formação é responsabilidade individual de cada profissional, devendo buscar atingi-la por meios próprios. Frigotto (1996: 95), amplia a visão da formação inicial, dizendo que:

Sem uma sólida base teórica e epistemológica, a formação e profissionalização do educador reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de, no âmbito ético-político e sócio-econômico, analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação e, portanto, de perceber a possibilidade de trabalhar na construção de uma sociedade alternativa. No âmbito dos processos de produção do conhecimento científico, crítico e dos processos de ensino e aprendizagem, fica incapacitado de perceber que os mesmos se gestam e se desenvolvem a partir de determinações e mediações diversas no plano histórico, social e cultural.

Neste sentido, não descarta a perspectiva do político aliado ao pedagógico e enfatiza a importância da análise do contexto, da realidade, para que o profissional possa construir no dia-a-dia do trabalho pedagógico, uma visão alternativa de sociedade, de homem e de mundo.

Segundo a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), os governos federais e estaduais têm a responsabilidade de traçar estratégias de ação, visando apoiar e incentivar as universidades para que assumam o papel que lhes cabe enquanto centros de formação de pessoal, tanto para a rede de ensino fundamental e médio (educação básica), como para a formação de profissionais do Magistério¹⁸. Como uma das instituições responsáveis por essa formação, a Universidade tem o papel de “... *estimular e desafiar a razão, de libertar a inteligência para a plenitude de sua possibilidade...*” (1998:10); além disso, deve fomentar as atividades de pesquisa, estimulando o surgimento de professores (as)-pesquisadores (as).

Para a ANFOPE, a formação inicial é a formação construída pela agência formadora, “*É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional o domínio do trabalho pedagógico*”. (1997: 33). Ela é, assim, o primeiro passo num processo mais amplo de qualificação, que se prolonga na prática do profissional e na formação continuada; esta é um *continuum* no processo de formação do (a) professor (a); um processo que é construído através de vários anos em sala de aula, criando, inovando novas formas de trabalho pedagógico, procurando dar forma, junto com seus alunos (as), a um processo de conhecimento que pode ser enriquecido continuamente com novas experiências. Segundo Ludke (1997:120),

Não há dúvidas de que o trabalho, a prática nas diferentes escolas, vai ensinando, vai complementando a formação do (a) professor (a), através do auxílio e influência de outros colegas, mas também da própria seleção que o exercício individual no Magistério vai fazendo. O (A) professor (a) vai ‘aprendendo, fazendo, com seus alunos (as)’, e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções.

¹⁸ A divisão do trabalho escolar que hoje se impõe entre a formação do (a) pedagogo (a) e a formação do (a) professor (a) advêm das reformas educativas que tentam retirar das universidades/centros de educação a responsabilidade pela formação de professores (as), educadores (as) para atuar na educação básica, restando a estas a formação de bacharéis e o retorno às habilitações, fragmentando e separando a formação de professores (as) da formação dos demais profissionais da educação.

Imbernón (1997:17) se refere à Formação Continuada como “*as atividades que permitem a um indivíduo desenvolver conhecimentos e capacidades ao longo de sua vida*”. E complementa ressaltando que ela é um processo que não se restringe apenas ao percurso posterior à formação inicial; pelo contrário, esta é parte desse processo de formação continuada.

A preocupação que existe com a Formação Continuada não é nova. Os sistemas de ensino têm ao longo do tempo, empreendido esforços neste sentido, nas diversas especificidades históricas e sociais, investindo nos formandos já profissionalizados, que estão no dia-a-dia da escola. A formação continuada é colocada então, como a possibilidade que o profissional tem para aprimorar a sua prática, com o esforço paralelo dos sistemas de ensino, para ofertar processos de formação permanente em serviço. Assim, segundo a ANFOPE, a Formação Continuada deve ser considerada como

...um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (1997: 70).

Nascimento reforça essa perspectiva, dizendo que compreende por Formação Continuada,¹⁹

...toda e qualquer atividade de formação do (a) professor (a) que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (1997: 70).

Um importante aspecto a ser discutido dentro da Formação Continuada é que muitos programas destinados a cumprirem esse objetivo, têm conseguido enfatizar apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, sem a necessária articulação com a prática destes profissionais. Não queremos enfatizar aqui, certo pragmatismo, ou a necessidade de que esses conhecimentos tenham uma utilidade prática na vida de alunos (as) e professores (as), e nem com isso descartar o papel da teoria, da reflexão crítica, mas que estes estejam articulados com a ação, ou como diz Nóvoa (1991: 30), que “*A Formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação – ação e de*

¹⁹ CANDAU diz que a Formação Continuada é uma reciclagem, no sentido de ciclo, ou seja, reciclar significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. (1997:52).

investigação – formação, valorizando os saberes de que os profissionais são portadores”. Como defende Santos (1998), a formação continuada deve estar voltada para a qualificação docente, objetivando a melhoria da prática pelo domínio de conteúdos e de métodos. Esta é uma questão polêmica, pois como nos fala Silva (1996: 76),

De nada adianta armar nossos profissionais com boas filosofias de educação, com bons posicionamentos políticos e com bons conhecimentos em sua área de conteúdos, se eles não forem devidamente instrumentalizados para o enfrentamento crítico da cotidianidade das escolas, se eles não souberem transformar a teoria na prática.

Teóricos como Alarcão (1998) e Hernández (1998) apontam a prática²⁰ como elemento indispensável na formação continuada, pois segundo estes, a teoria só terá um sentido real na medida em que responda às necessidades levantadas pelo (a) professor (a). E é nessa formação, na relação direta entre teoria e prática, que se dará a “reelaboração dos saberes” (SANTOS, 1998). Paralelamente, um aspecto que Kuenzer chama a atenção é o fato de que na prática, *“as políticas de formação inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituir-lo como tarefeiro, dado o aligeiramento e a desqualificação da sua formação”* (1999:74). Segundo Maués,

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor destas e as instituições que as ministram. Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. (2003: 104).

A formação continuada, ao fazer parte das políticas educacionais do Estado, torna-se peça fundamental que leva o (a) professor (a) a questionar a sua prática e a redimensioná-la. Este profissional sofre continuamente a pressão da sociedade por buscar uma qualidade que deve estar inerente ao seu trabalho, fazendo com que o mesmo se empenhe em, contínua e incessantemente, adaptar-se às mudanças, bem como mudar seus conhecimentos, suas técnicas, de forma a responder positivamente a esta realidade e assegurar com eficácia a formação dos (as) seus alunos (as). Segundo Enguita (1998: 23/24), os docentes, encontram-se hoje *“com a inevitável evolução constante seja do que ensinar,... seja de como ensinar...”*

²⁰ TARDIF, LESSARD e LAHAYE (1991) defendem a prática ou os saberes da experiência como núcleo vital do saber docente; tal posição também é compartilhada por PERRENOUD (1997) e SACRISTÁN (1995).

como todo grupo profissional, o dos docentes se vê necessitado e empurrado para uma adaptação permanente". Isto é o que prega o ideário neoliberal. É esta agenda que querem ver concretizada.

De maneira geral, a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos (as) professores (as) que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional... Contudo, quando ela é examinada de forma política e contextualizada, pode-se observar que, como os demais elementos que compõe o *kit* reforma, este tem, sociologicamente falando, o caráter de acomodação e assimilação dos (as) professores (as) a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa. (MAUÉS, 2003: 103/104).

Segundo a OCDE (Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento), a formação contínua compreende, pelo menos, seis objetivos: atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os (as) professores (as), a ajuda aos (as) professores (as) mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. (MAUÉS, *op. cit.*: 104). Dessa forma, a segunda etapa das reformas educacionais, colocadas para os países subdesenvolvidos, tem como foco principal, a transformação da ação e do papel do (a) professor (a) dentro da escola e da sociedade.

2.6. As reformas educacionais focadas na formação do (a) professor (a).

A formação do professor (a) tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação desses profissionais (MAUÉS *op. cit.*: 99). No Brasil, é nos anos 90 ("Década da Educação"), que há o aprofundamento das políticas neoliberais, de forma a responder a crise que sofria o capital desde os anos 70 (FREITAS, 2002: 142). Nesta década, é que a educação e a formação de professores (as) são usadas de forma estratégica para a realização das reformas educativas para a América Latina.

Relembramos que tais reformas devem ser compreendidas como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado Brasileiro, que em consonância com os preceitos da “agenda liberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando de forma substancial o campo da educação, o qual passa a ser assolado por críticas, principalmente das IFM, que afirmavam existir um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho. Segundo Dias & Lopes, “... mantém-se nas recentes reformas a vinculação entre educação e interesses do mercado, já identificada em outras épocas: cabe à educação de qualidade a formação de capital humano eficiente para o mercado” (2003: 02).

Segundo os organismos multilaterais, a ineficácia da educação tinha como agente principal o (a) professor (a): a sua atuação era o centro da problemática, de forma que sua formação passou a ser considerada um dispositivo central para a implantação das reformas da educação básica, tornando-se objeto do discurso e da ação do Estado. Do ponto de vista destes organismos, conforme relata Carnoy (2003: 59), a OCDE coloca como reação primordial às transformações da economia mundial, o aprimoramento da qualidade da educação, e enfatiza neste aspecto, a primazia do papel dos (as) professores (as): é por eles (as) e através deles (as) que a reforma pode ser bem sucedida. Para a OCDE esta questão é um consenso indiscutível, pois a melhoria na qualidade da educação passa por profissionais qualificados. De acordo com Torres (1998), o pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD contém, entre outras prioridades, a recomendação de se investir no melhoramento do conhecimento dos (as) professores (as), privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial.

Um aspecto apontado pela UNESCO, no relatório de 1996 (p. 157), “Educação, um tesouro a descobrir”, para justificar a transformação do papel do (a) professor (a), é que a escola tem que se tornar atraente para os (as) alunos (as), de forma a lhes fornecer a chave para que possam compreender o que acontece na sociedade da informação. Neste sentido, reforça que, para que se alcance a qualidade educacional, o primeiro passo é melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos (as) professores (as).

Para que a educação seja competitiva, é preciso investir pesadamente na educação básica e na formação de professores (as). O Banco Mundial aponta na mesma direção, afirmando que a educação tem de ser produtiva e que é preciso gerenciar melhor as escolas, os conteúdos e a formação de professores (as), sugerindo em

relação ao último item uma formação mais curta e fora das universidades. (CARNOY, 2003: 59).

O Fórum Mundial sobre Educação (Dakar/2000), salienta que as reformas educacionais impescindem da participação ativa dos (as) professores (as) e, por conseqüência, do seu aprimoramento, da sua efetiva adesão às políticas de formação para que também possam, de forma mais qualificada, preparar os (as) alunos (as) para a nova economia fundada no saber e movida pela tecnologia. Ou seja, esta formação deve ser eficaz a ponto de contribuir para o sucesso dos programas educacionais. O PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe), em um dos documentos elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação, Equidade e Competitividade, intitulado **“O futuro está em jogo”**, estabeleceu em 1998 quatro recomendações²¹ fundamentais para o sucesso e a “transformação real” da qualidade do ensino; a quarta destas recomendações é justamente o fortalecimento da formação e da capacitação docente (MAUÉS, 2005: 12).

Um aspecto que nos chama atenção, nessa “preocupação” dos organismos internacionais com a formação, são os conteúdos e o aporte teórico e pedagógico em que deve estar embasada. Neste ponto voltamos à questão da produtividade: quando estes organismos apontam conteúdos e aporte teórico e pedagógico para a formação, defendem a ideologia do capital que prega a vinculação da educação com o mercado. Neste sentido, as reformas educacionais centradas na formação do (a) professor (a) trazem subjacente a afirmação de que a educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico: a educação se transforma claramente em uma mercadoria, onde quem decide o que (conteúdos), como (metodologia) e em que bases (teoria) tais reformas se desenvolverão é o capital representado pelas agências internacionais. Segundo Maués (op. cit: 15)

A formação de professores (as) começa a ser alvo dos organismos internacionais que passam a definir as políticas de formação com vistas a atender às demandas do mercado e a formar pessoas que preencham as exigências da globalização, mesmo que isso implique a diminuição do conhecimento e o aumento do saber fazer.

As reformas internacionais, dentro dessa lógica, servem para submeter a formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra da resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autômatos às exigências do mercado, e que não tenham

²¹ As outras recomendações são: 1º. Delimitação de balizas que possam servir de referência para o estabelecimento de currículos; 2º. Necessidade de os governos locais assumirem suas responsabilidades em relação à implantação de currículo intencional; 3º. Aumento do investimento por aluno.

desenvolvido as capacidades críticas que contribuem para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (MAUÉS, 2003: 108). Um exemplo ilustrativo desse processo de mercantilização do ensino, da formação e das estruturas educacionais é a discussão que se trava ainda hoje, após “10 anos de embates entre projetos de formação”²² no que se refere ao *lócus* da formação, bem como a distinção que se estabelece entre a formação do (a) professor (a) e a do (a) pedagogo (a), determinando uma divisão do trabalho escolar.

As reformas educacionais tornaram-se, nessa perspectiva, uma forma de controle social; os discursos que as originam estão impregnados deste significado, o que implica adequar, ou melhor, “... *promover um consenso que tenha no mercado a sua principal e única referência*” (MAUÉS, 2003: 108). A educação torna-se instrumento de homogeneização, e o (a) professor (a) o meio pelo qual o “receituário” ideológico passa a ser administrado: quanto maior o investimento nesta ideologia, neste projeto de sociedade, maior o poder do capital.

Com esta constatação, não pretendemos afirmar que a formação do (a) professor (a) seja uma etapa desnecessária às reformas, mas que sob a égide dos processos de transformação do trabalho e do capital na atualidade, esta tem sido um dos instrumentos para a realização do projeto de sociedade neoliberal. Quando existem determinações a serem cumpridas dentro da formação do (a) professor (a) como, por exemplo, no currículo²³, que não partem da realidade vivenciada por estes (as), têm-se em vista que esta formação é, pois, uma estratégia de regulação que, no plano econômico e cultural, coloca-se a serviço da conformação/formação de consenso, através de um processo pedagógico/projeto social hegemônico.

²² Essa expressão é subtítulo do texto da Prof^a. Helena Costa Lopes de Freitas, publicado na Revista Educação e Sociedade n° 80, vol. 23, p. 136-167 que usamos para enfatizar a luta que se trava nos últimos dez anos para se estabelecer um projeto de formação que sirva aos interesses de toda a sociedade, e não somente de setores particulares.

²³ Segundo Silva & Moreira, o currículo é “... *um dos locais privilegiados onde se inter cruzam saber e poder, representação e domínio, discussão e regulação*”, (1995: 200).

2.6.1. Formação em educação: uma nova pedagogia da hegemonia²⁴.

Historicamente responsável pela formação dos indivíduos para atuar na esfera da produção, a figura do (a) professor (a) sofre constantes e profundos impactos com a mundialização do capital. A política nacional de formação inicial e continuada tem impulsionado este profissional na busca do conhecimento, no aprimoramento de sua prática, pela busca da satisfação das exigências que o mercado impõe, na atualidade; tais exigências baseiam-se nas transferências operadas pelo capital à educação como sinônimo de garantia da produtividade no trabalho pedagógico, que se reverte em favor do mesmo, pela qualificação dos indivíduos, em parte, para o mercado de trabalho. Macedo aponta este aspecto ao enfatizar que,

No caso dos cursos que formam os profissionais da educação, grande tem sido as modificações ocorridas no âmbito nacional e internacional, a fim de ajustar este profissional às novas exigências de qualificação necessárias a adequação aos novos padrões econômicos e as exigências provindas das modificações no mundo do trabalho. (2004:05)

A Formação torna-se então um consenso na sociedade, principalmente no meio dos (as) professores (as), um *“lugar comum”*, bem como a perspectiva adotada pelos (as) mesmos (as), que é a de possuir um diploma ou certificado que comprove a sua formação. Desta forma, o próprio Estado e o empresariado começam a obter o consenso, em torno da formação, que é adequado aos interesses do capital nacional e internacional. Como nos fala Gramsci (2002a:139), o estado moderno *“por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente, redefine suas práticas, tornando-se educador.”*

... nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção do consenso torna-se fundamental para que um programa de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção política cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social.

É a obtenção desse consenso que o empresariado reclama na atualidade: que a educação e, potencialmente a formação dos profissionais, esteja aliada às necessidades que

²⁴ Subtítulo retirado do livro de Maria Lúcia Wanderley Neves et al (2005) para reforçar a perspectiva de que a formação, e nela a noção de competência, constitui-se atualmente, a forma pela qual o capital busca conseguir o consenso, ou seja, através de uma pedagogia que busca colocar em vigor as idéias que dão sustentação a nova forma de acumulação capitalista, bem como formar intelectuais conservadores.

surtem na indústria, no comércio, em suma, no mercado, fazendo com que esta se ajuste ao “novo” projeto político, econômico e social que vem se configurando. Neste sentido, encontramos o Estado ampliado²⁵, que passa a assumir “... *cada vez mais um papel educador na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma referência intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente*”. (GRAMSCI, *op. cit.*).

... o Estado tornou-se, na economia moderna, cada vez mais o verdadeiro e único proprietário do instrumento de trabalho assumindo as funções tradicionais do empresário. Este, de capitão da indústria passou a ser cada vez mais o cavalheiro que se aninha nos bancos, nos clubes, nos corredores do governo e do parlamento, nas bolsas. (NOSELLA, 2004: 76)

As reformas educacionais são conduzidas pelo Estado Brasileiro, de forma a conformar a população a este projeto, em contraposição a outros existentes na sociedade (que lutam e se esforçam no sentido de propor um projeto alternativo); este passa a assumir o projeto da classe dominante, tornando-a dirigente. Acrescenta-se assim às suas funções (além de domínio, comando e governo) a direção cultural e política das classes dominadas, de forma a que haja uma adesão espontânea destas a este projeto de sociabilidade.

Neste sentido, a formação do (a) professor (a) tem sido apresentada à sociedade, pelas classes dominantes e dirigentes, como a peça que falta na engrenagem educacional, e cujo funcionamento precisa ser ajustado para que a sociedade realmente funcione; que a qualidade educacional que precisa advir dos seus profissionais é que vai conseguir lançar no mercado, futuros profissionais, altamente capacitados, para as funções que o atual mercado requer. Como aponta Maués (2005:15), a formação do (a) professor (a) está imbricada com a necessidade que o mercado tem hoje, de formar profissionais capazes de preencher a ‘*carta de competências*’ que, historicamente, vem sendo estabelecida pelos países desenvolvidos e repassada aos países periféricos. É importante percebermos como o Estado absorve o discurso da formação e, nele, o desenvolvimento de competências; o mercado espera para este século,

...um outro tipo de educação, portanto, um outro tipo de professor (a) deverá ser formado (a), um profissional que seja capaz de seguir a flexibilidade do mercado, que seja polivalente e que tenha a sua subjetividade trabalhada para incorporar essa nova fase do capitalismo como algo normal e inevitável. (MAUÉS, *op. cit.*: 15).

²⁵ O Estado ampliado, para Gramsci, é igual à sociedade civil ou aparelhos privados de hegemonia (superestrutura) + sociedade política (infra-estrutura).

O sistema de ensino e a formação do (a) professor (a) são apontados como pontos a serem modificados para que se confronte hoje à *'economia do saber'*. Para isso é que aparece em cena o discurso das competências, tomado como fio condutor das políticas educacionais a partir dos anos 90. Uma das questões centrais colocadas pelos organismos internacionais e suas agências reguladoras é, segundo Catani et al (2001:76), que *"a escola se torne o espaço de formação de cidadãos capazes de se adaptar às exigências de um mercado que requer profissionais que dominem a 'inteligência de um processo' e não se limitem a desenvolver uma competência específica"*. O indivíduo deve, segundo esta concepção, ter uma formação que garanta a aquisição de habilidades baseadas em uma combinação de aptidões. E, para este indivíduo que irá integrar o mercado de trabalho futuramente, é necessário ofertar profissionais formadores (professores/as) que sejam competentes.

É justamente o questionamento da atuação do (a) professor (a), a base do discurso que visa estabelecer a construção do consenso e legitimação das reformas educacionais: o atual perfil deste profissional é ineficiente/improdutivo para o sistema capitalista. Neste sentido, Nosella tomando por base a perspectiva gramsciana de educação, deixa claro que o próprio Gramsci não acreditava na autonomia do (a) educador (a) e do processo educativo, visto a articulação que existe entre estes e o Estado, seu macro-educador. Portanto, o discurso da formação do/para o (a) professor (a) segue o discurso pregado pelo próprio Estado, através de uma pedagogia que visa à hegemonia, propagando que a escola e o (a) professor (a) atual não são bons. Esta constatação nos leva a refletir: será que realmente o problema está na escola e no (a) professor (a) ou nos objetivos almejados pelo capital, pelo mercado?

A OCDE, em 1996, através do seu centro de estudos, criado em 1968 (MAUÉS, 2005:17), deixa claro que no século XXI, a aprendizagem será uma necessidade constante, devendo estar à disposição e ao alcance de todos. Tais conclusões estão reafirmadas nos fóruns e conferências internacionais realizadas em Jontien (1990) e Dakar (2000). A "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" marca os anos 90, em nível mundial, com a idéia fundamental de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (MELO, 2004: 186) principalmente para aqueles países com altos índices de analfabetismo, inclusive o Brasil. Subjacente a esta idéia, estava a necessidade de implementar mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas dos indivíduos, para se adequar aos novos tempos de reestruturação produtiva; desta conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de

Aprendizagem. Como relata Melo (2005:192), ela “... *provocou, na América Latina e Caribe – bem como em outras regiões do mundo - um impulso para ações que contribuíram para a centralização da educação básica nas políticas educacionais de diversos países*”.

Ao destacarmos que a OCDE afirma que a aprendizagem no século XXI será uma necessidade para todos, destacamos também, como cita Melo (*op. cit*: 200) que os programas de educação impulsionados pelo BM e pela UNESCO são programas de educação seletiva para as massas, restringindo o saber às necessidades básicas de aprendizagem, de forma prioritária para os pobres. São, portanto, programas que teoricamente visam à universalização da educação, mas de forma fundamentalmente excludente, seletiva, como também restringem o acesso ao saber a um determinado patamar, não investindo em programas educacionais em níveis diferenciados, como o ensino superior.

Após Jontien, a UNESCO instaurou em 1993 a Comissão Interna sobre Educação para o século XXI, tendo como ápice o “Relatório Jacques Delors”, que passa a indicar as aprendizagens que serão os pilares da educação nas próximas décadas: aprender a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser. Na esteira dessas conclusões vemos reafirmada a importância de se rever a políticas de formação dos profissionais da educação, tendo em vista que são estes, segundo as IFM, que poderão ajudar mais diretamente a desenvolver o modelo de educação para contribuir com o crescimento econômico e o combate à pobreza.

O consenso que se forma no Brasil, após os anos 90 com o governo de FHC, e que traz em seu bojo importantes reformas na legislação, nos fundamentos pedagógicos, no financiamento e na gerência do sistema educacional- que culminou com a promulgação da LDB- é que os (as) professores (as) deverão ser formados dentro do perfil das exigências da ‘sociedade do conhecimento’. Inclusive, este consenso foi francamente disseminado a partir dos mecanismos de avaliação implantados pelo Governo Federal – como exigência das condicionalidades do capital internacional – que colocava de forma acintosa o fracasso dos (as) alunos (as) como responsabilidade, quase que exclusiva, dos (as) professores (as) e de sua formação deficitária. Entretanto, é importante lembrar, como frisa Nóvoa (1995), que “*os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!) que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito*”.

A política educacional adotada pelo Governo Federal, toma por base o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, tornando esta uma concepção educacional de Estado. Neste sentido, a produção dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), dos mecanismos de avaliação entre outras mudanças, quando deveriam servir a uma concepção de educação, tendo por base a construção de uma escola ativa, mobilizadora e de sujeitos ativos, pensantes, traz para dentro do foco educacional a empregabilidade e a competência, sendo esta utilizada na perspectiva “daquilo que serve para o mercado”. Outra consequência do consenso que se formou, foi a obrigatoriedade da formação do (a) professor (a) em nível superior até 2007. Ao analisarmos tal consequência de forma imediata, vemos que este é um consenso positivo e necessário, porém, se tomarmos como base as diversas realidades e, particularmente a brasileira, sabemos que tais cursos, na atualidade, têm sido conduzidos de forma aligeirada, através da educação à distância, dos programas de treinamento e dos pacotes pedagógicos do MEC.

Os indicadores da formação têm, sem dúvida, melhorado: esta é outra das condicionalidades dos organismos internacionais para a concessão de empréstimos ao Estado Brasileiro. Essencialmente revelam que a quantidade de professores (as) formados (as) em nível superior tem, progressivamente, aumentado. Não informam, porém em que condições tal formação tem se efetivado e, contrariamente ao que tais organismos propugnam, não tem conseguido dirimir os efeitos nefastos do analfabetismo, da evasão, da concentração de renda, da exclusão de amplas parcelas da população ao saber e ao poder, entre outros aspectos, até porque formação em nível superior, melhor qualificação, isoladamente, não garantem melhores resultados no processo ensino – aprendizagem.

Outro aspecto da formação que tem sido posto em consenso é a questão da prática em oposição à teoria. A ênfase histórica nos conteúdos da formação tem sido socialmente colocada como um dos obstáculos à prática do (a) professor (a). Estabelece-se então o consenso de que os cursos de formação devem ser menos conteudistas (teóricos) e mais práticos. Os saberes práticos (saberes em ação) são priorizados em relação aos saberes teóricos. Desta forma, a concepção de formação pauta-se mais pela priorização do fazer profissional do que pela análise dos processos mais amplos que o contextualizam. Com isso, corre-se o risco de formar o profissional sem a capacidade de interagir e refletir de forma crítica sobre as particularidades em relação ao todo, e neste se encontrar, inserir sua prática,

realizar a crítica e propor alternativas; ele deve ser, segundo MAUÈS, “... *capaz de construir sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta*”. (2005:164).

A ênfase no aspecto prático levará o (a) professor (a) a se coadunar com as exigências postas pela política econômica do Estado Brasileiro, que prioriza a formação do (a) aluno (a) enquanto mão de obra para o mercado de trabalho. A formação deve ensinar a fazer, e o (a) professor (a) deve tornar-se um profissional prático, que tenha a capacidade de transmitir ao (a) seu aluno (a) as experiências e habilidades necessárias para o seu desempenho profissional.

A pedagogia da hegemonia, no Brasil, é feita particularmente pelo MEC, quando com seu discurso leva os (as) professores (as) a se tornarem intelectuais conservadores, pactuando com as idéias hegemônicas colocadas pelos grupos dominantes na sociedade. Nosella nos fala que, os (as) professores (as) tornam-se intelectuais conservadores, na medida em que estão comprometidos apenas com as normas objetivas tradicionais do seu estatuto científico, e distante da luta pela hegemonia (op. cit: 163), preocupados apenas com a formação, com as questões aparentes, sem estar política e partidariamente engajado na crítica, na proposição de alternativas e na busca da hegemonia de uma outra perspectiva, de uma outra escola. Porém, ressalta que, mesmo o (a) professor (a) sendo um (a) intelectual tradicional, ele (a) pode e deve “... *favorecer a hegemonia da classe trabalhadora sem perder a sua natureza de tradicional e competente...*” (op. cit: 164), pode e deve reverter a hegemonia de uma concepção de formação que prioriza as exigências do mercado capitalista, por uma concepção de formação comprometida com a emancipação humana.

Neste sentido, Gramsci nos lembra que a escola tradicional foi a grande sementeira formadora de intelectuais tradicionais que manteve as massas trabalhadoras fora da perspectiva da mudança, da revolução. Como relata Nosella (2004: 166), a escola tradicional “*Sem dúvida, foi uma escola funcional, organicamente imbricada à sociedade tradicional e hegemonicamente eficiente*”. Esta escola serviu aos propósitos da sociedade tradicional, entrou em crise e, dentro de uma nova perspectiva de escola industrial, vemo-nos formando intelectuais conservadores na defesa de um projeto de sociedade, que não é o projeto da classe trabalhadora, mas do capital.

Este projeto de sociedade e de escola da classe dirigente e dominante, baseado nas questões práticas e utilitaristas da educação, na atualidade, remete-nos à noção de competência veiculada pelos organismos oficiais do governo nos seus documentos e na própria formação do (a) professor (a). Fala-se continuamente em ‘profissional competente’, em ‘ser competente’, em ‘ter competência’, que esta deve estar no centro da formação do (a) professor (a), para que este (a) possa estar coadunado (a) com os novos tempos. O aporte por competências tem sido considerado o “novo” paradigma educacional, no qual se busca organizar o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente. Mas, será que sabemos o que é competência e como ela se revela na prática profissional do (a) professor (a)?

2.7. A Noção de competência como categoria central na formação dos (as) professores (as).

Procuraremos analisar como a noção de competência, enquanto uma categoria central, que se estabelece hoje, no discurso educacional (consenso), penetra o campo da formação do (a) professor (a), e transfere o discurso do mercado para a formação de um profissional mais adequado às características dos novos tempos de flexibilização na educação. Historicamente, porém, sabemos que o perfil do (a) professor (a), na formação, foi forjado a partir de outros determinantes, que delinaremos brevemente, para podermos acompanhar o processo de transformações que se estabelece, desde então, em seu perfil.

2.7.1. As categorias históricas centrais no perfil profissional do(a) professor(a).

Por perfil profissional, podemos entender um conjunto de condições, ou características, que fundamentam o exercício de uma determinada profissão. No caso particular do (a) professor (a) e sua função docente, este perfil esteve marcado, desde os primórdios da profissão, por características relacionadas a um amplo conjunto de virtudes como abnegação, bondade, paciência, sabedoria; o ser professor (a) estava atrelado ao cumprimento de um sacerdócio, no qual a reflexão e a teoria estavam desvinculadas: em primeiro lugar estava o ofício de ensinar, de ser professor (a). Paulatinamente, começou a ser visto como o profissional dotado do saber, uma figura obrigatória nas rodas culturais das

idades mais avançadas e socialmente relevantes; no meio rural eram os professores²⁶ que davam dinamidade à vida cultural das cidades menos desenvolvidas, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados.

A desqualificação profissional foi um dos aspectos que afastou o homem da prática do magistério, principalmente pela progressiva deterioração dos salários, das condições de trabalho e da diminuição do *status quo* que desfrutava. O fenômeno da feminilização da função, que é outro aspecto que marcou historicamente o perfil profissional do (a) professor (a), ao invés de representar uma conquista profissional das mulheres, converteu-se num símbolo de desvalorização social. Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (as)

O imaginário social foi cristalizando uma representação de trabalho docente destinado a crianças, cujos requisitos são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional. Em tese, as mulheres seriam mais afeitas a essas “virtudes” e, portanto, a elas caberia muito bem a função de professores polivalentes. (1999:31).

A mulher, por sua história de dependência econômica e social da figura masculina passou como professora, a vivenciar também a luta pelo reconhecimento do seu papel na sociedade e no mercado de trabalho. Como, de uma forma geral, o foco da formação das professoras²⁷ estava centrado na abnegação, no sacerdócio, na vocação, o nível de ingresso e de preparo para o exercício profissional era visto como um dos mais baixos aceitando-se, inclusive, a existência dos professores *leigos*. Como, histórica e socialmente, estes são indicadores dos níveis salariais, a professora era um daqueles profissionais que pior remuneração detinha na sociedade. Além disso, por ter sido vista durante séculos como submissa, a mulher professora tinha o seu salário como complementar a renda dos pais ou do marido, tendo este, portanto, um caráter de trabalho de meio período, já que teria que se dedicar a sua família, não sobrando tempo e dinheiro para se dedicar a atividades que visassem o aperfeiçoamento do magistério.

²⁶ Existem teses que comprovam que a prática do Magistério foi feita durante décadas quase que exclusivamente pelos homens no papel de tutores, padres, professores particulares de canto, latim, filosofia, entre outros, e que se prestavam ao papel de formadores das elites culturais da época.

²⁷ Utilizamos a expressão Formação de professoras no sentido de enfatizar o fenômeno da progressiva feminilização da profissão.

Com a evolução do papel da mulher na sociedade e a diminuição progressiva dos salários das professoras, estas passaram a optar por uma jornada de trabalho de tempo integral ou a buscar outro tipo de ocupação no tempo disponível. Conseqüentemente, o investimento no desenvolvimento profissional, para atuar na educação, foi sendo relegado pela busca da garantia de melhores salários e de uma melhor qualidade de vida, o que até então, a prática do magistério não havia possibilitado. Desta forma, gerou-se no curso da história, uma desprofissionalização do ser professor (a), um esvaziamento da especificidade da profissão e uma precariedade na formação dos que assumiam as salas de aula. Desta forma, poderíamos traçar nesta breve trajetória profissional algumas características marcantes, no perfil do (a) professor (a) de alguns anos atrás. Ele era

... uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, com o uso desses recursos. É possível afirmar ainda... que, freqüentemente, o (a) professor (a) está desatualizado (a) em relação à discussão sobre a educação, à profissão e seu papel social, escreve e lê pouco, tem uma enorme dependência do livro didático – quando leciona no ensino fundamental – e uma visão bastante utilitária do aperfeiçoamento profissional... desenvolve seu trabalho solitariamente e sem ajuda dos que teriam a função de apoiá-lo profissionalmente. (Referenciais para a Formação de Professores, 1999:32).

Segundo o relatório patrocinado pela UNESCO/MEC intitulado “O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, o esforço para transformar o perfil acima delineado tem sido, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, um dos objetivos primordiais, diante do quadro de resultados insatisfatórios produzidos pela educação no Brasil, comparativamente a outros países. Uma das explicações para os resultados insatisfatórios está na função docente, entendida enquanto “... *um conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres (as), professores (as) e diretores (as) das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores*”. (UNESCO, 2004:11).

Neste sentido, não é por acaso que a política de revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de reformas educacionais, visam entre outros aspectos, implementar ações que se destinam a melhorar o perfil daqueles (as) que aspiram ao exercício da função e orientar transformações nesta formação. O (A) professor (a), dentro desse quadro de respostas às demandas do mercado, de buscar adequar-se à lógica do capital tem, paulatinamente, superado os traços ou características que demandavam um perfil

diferenciado até a década de 90: um (a) professor (a) que bastava ser, no máximo, graduado em alguma área do conhecimento. Desde os anos 90 até os nossos dias, o (a) professor (a), segundo Ricci (2004:14),

é instado a superar sua formação compartimentada e especializada, a reorganizar seu tempo de trabalho... 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.

A concordância sobre a necessidade de se investir em um novo perfil do (a) professor (a), dotado de competências compatíveis com as exigências que a sociedade atual vem estabelecendo, projeta-se no debate que atravessa as diferentes esferas da sociedade. Além do “Relatório Jacques Delors”, outro documento patrocinado pela UNESCO, intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de autoria de Edgar Morin, situa sete condições ao professor (a) para que possa construir a educação do futuro. São elas (2004:34),

analisar as condições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e à ilusão; situar informações em um contexto e um conjunto/estabelecer relações entre as partes e o todo; colocar a condição humana como centro de todo ensino; compreender que todos os seres humanos compartilham de um destino comum, diante dos problemas planetários; construir educação para a compreensão; estabelecer relação de controle entre indivíduo e sociedade pela democracia e pela concepção de humanidade como comunidade planetária; enfrentar imprevistos e incertezas.

Analisando então as características colocadas à conformação de um perfil profissional do (a) professor (a), desde os primórdios da profissão até a atualidade, podemos dizer que as exigências de mudança não se colocam apenas no plano prático (ação pedagógica), mas principalmente nas relações que se estabelecem entre os indivíduos na ação, visando transformar a sua percepção de mundo, de homem e de sociedade, perscrutando objetivos políticos, econômicos, culturais e sociais maiores. No entanto, é importante que possamos construir, ao lado dos movimentos sociais que lutam por uma educação emancipatória, um perfil profissional comprometido com as camadas populares da sociedade, e não só retroalimentar os ditames e as imposições das agências internacionais que não vivenciam a realidade dos profissionais e, por isso mesmo, sentem-se no direito de listar características a serem cumpridas pelo (a) professor (a) para que seu perfil seja o do profissional do século XXI. Ou, como diz Arroyo (1999:145), não basta que se delineie o profissional que se deseja, mas compreender e atentar para o profissional que existe. Neste sentido, nos leva a refletir:

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, novo parecer, possam por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os (as) professores (as) repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado do educador. O grave não é apenas essa ingênuia pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidade de elaborar o projeto da escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestre, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção, outra prática de formação.

Diante desta compreensão, faz-se necessário analisarmos sob quais condições históricas o perfil profissional do (a) professor (a) começa a ser transformado na era da competência.

2.7.2. Uma nova categoria formativa: a competência modificando o perfil profissional do (a) professor (a).

Com todos os processos de mudança que passaram a ocorrer nas últimas décadas do século XX, a formação profissional constituiu-se num dos elementos que mais sofreram os impactos desta transformação: a noção de qualificação cedeu lugar à noção de competência, e o capital passou a exigir uma adequação da educação aos novos padrões da produção, requerendo um outro tipo de formação ou uma formação polivalente, onde o trabalhador seja capaz de realizar diversas funções, com dinamicidade, empreendedorismo, capacidade ou espírito de iniciativa e alta qualificação técnica.

Segundo Ramos (2001:42), a formação profissional começa a tomar novo formato a partir do momento em que se começa a alterar o sentido da qualificação, um conceito aliado ao Estado de Bem – Estar Social. A qualificação esteve ligada, historicamente, às convenções coletivas, à classificação e à hierarquização dos postos de trabalho, e no ensino profissional, à classificação e hierarquização dos saberes em torno dos diplomas, e exigia uma série de conhecimentos para que se pudesse chegar a uma certificação. Com as novas concepções gerenciais que surgem no bojo do processo de reestruturação capitalista, passa a ocorrer um deslocamento conceitual da qualificação para a noção de competência. De acordo com

Ramos²⁸ (2002:407), este deslocamento conceitual, com relação à qualificação, passa a ocorrer “*em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental*”. O enfraquecimento da dimensão conceitual deve-se a ênfase dada aos **saberes tácitos** (atributos implícitos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação) e **sociais** (capacidade de abstração, de liderança, de trabalhar em equipe), em relação aos **saberes formais** (geralmente atestados por diplomas).

É necessário enfatizar que a categoria competência tem um significado polissêmico, existindo uma importante variação de sentidos, de autor para autor, diferenciando-se em cada realidade e em cada estrutura em que é ‘proclamada’. Segundo Machado (2002:93), este termo vem sendo utilizado com vistas a identificar capacidades pessoais de operacionalização eficiente de recursos cognitivos, técnicos e relacionais diante de situações concretas no trabalho ou mesmo na vida social. Isso tem como fundamento básico a implicação subjetiva, ativa, produtiva e resolutiva do indivíduo nas suas atividades profissionais e até cotidianamente, enquanto arma de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho. Segundo Ramos (2002: 39) esta noção é “... *original das ciências cognitivas surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais*”; para este paradigma, “*importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho.*” (DELUIZ, 2004: on-line).

Maués relata que a noção de competência teve início nas empresas, com sua adoção, por parte da Gerência de Recursos Humanos, propagando-se para todos os setores da sociedade, quando aquelas procuravam formar o trabalhador sob um novo paradigma: polivalente, flexível, com capacidade para trabalhar em equipe e resolver problemas, substituindo a noção de qualificação (2005:22), isto porque o que antes era considerado fundamental, o conhecimento, passa a ceder lugar ao fazer, à prática. Zarifian (1999) esclarece essa dimensão prática, ao enfatizar que a competência é,

A capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores

²⁸ Segundo RAMOS (2001:43) a noção de qualificação possui três dimensões: conceitual, que está associada aos títulos e diplomas e que reconhece a aprendizagem por vias formais; social, que está no âmbito das relações sociais e do exercício profissional; e experimental que está relacionada ao conjunto de saberes quando da realização do trabalho.

para mobilizar suas próprias capacidades. Note-se que o termo inteligência não remete somente à dimensão cognitiva da realização do trabalho, mas também a dimensão compreensiva. Essa última é mais subentendida, menos formalizável, pois compreender uma situação é saber apreciá-la, tendo em conta os comportamentos de seus constitutivos, sejam eles elementos materiais (as máquinas) ou humanos.

Em contrapartida, para Schwartz (1998), a competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação.

Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores.

Nesta linha de análise, Ramos (2005: 68) destaca que entre a competência e a dimensão experimental da qualificação existe sim, uma proximidade, visto que ambas reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho: *“As qualidades e os conteúdos do trabalho, porém, são modificados: o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter uma competência) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado)”*.

Chomsky (1971) define a competência dentro de uma perspectiva de improvisação que o sujeito teria para enfrentar os diversos desafios no âmbito profissional, ou seja, seria a capacidade de sempre improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista pré-estabelecida de soluções para cada situação. Por isso mesmo, ela se constitui numa característica da espécie humana, que tem a capacidade de criar respostas sem tirá-las de um repertório definido.

Segundo a teoria desenvolvida por Malglaive (1995)²⁹, a competência é compreendida como capacidade, que é formada pela inteligência prática (seu circuito curto) e a inteligência formalizadora (seu circuito longo): *“Enquanto a primeira realiza-se somente a partir da ação, a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato”*. Essa teoria se coaduna com o que Zarifian (1999) chama de competências em último-plano ou de competências recurso, ou seja, aquilo que se apresenta de mais estável e de mais durável das atitudes, face ao real e à vida social, que poderia sustentar as

²⁹ A esse respeito, ver: MALGLAIVE, Gerard. Competência e Engenharia de Formação. In: PARLIER, Michel & WHITE, Serge de. **La compétence mythe construction ou réalité?** L'Harmattan, Paris, p. 153 – 168; MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto, Portugal, 1995.

competências mais especificamente profissionais. *“Entretanto, a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade”*.

Diante das diversas teorias que afirmam a importância e o valor do paradigma da competência, o empresariado foi, diante das novas alavancas do capital, levado a pensar nas competências necessárias para o trabalhador de novo tipo; o trabalhador, nesta ótica, é aquele que tem um perfil profissional pautado na idéia de competência, um perfil imposto pela “nova” fase do modelo de acumulação capitalista (MACEDO, 2004:07). Além disso, é necessário que a sua subjetividade seja trabalhada para que incorpore essa fase do capitalismo como normal e inevitável. Deluiz (2004) afirma essa questão quando ressalta que,

As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentarem imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante utilização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua empregabilidade.

A introdução da noção de competência na educação constitui uma mudança no sentido ideológico, visto que a razão para a adoção desse aporte nas escolas, é que esta se preocupa excessivamente com os conhecimentos, portanto sua diminuição vem eliminar aquilo que não é útil para a inserção no mercado de trabalho. É preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade do saber, e esta forma é exatamente a da pedagogia das competências. *“E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes, para se dar maior destaque ao savoir-exécuter [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação.”* (MAUÈS, 2005: 107). Ocorre assim, o deslocamento conceitual enfatizado por Ramos (2001:60), que possibilita que a abordagem por competências mobilize recursos para resolver problemas, visando nitidamente o lado prático e utilitário da formação do (a) aluno (a) - conseqüentemente advindo de uma formação também prática e utilitarista do (a) professor (a) - constituindo assim, o fundamento da pedagogia das competências. No dizer de Ramos (op. cit) *“... a pedagogia das competências... assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas... reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo.”*

Segundo Machado (2002:06), a institucionalização da lógica das competências no Brasil, é realizada primordialmente pelo Estado, no que concerne principalmente às políticas oficiais, estabelecendo-as como referência nas reformas educacionais – como também na América Latina – sob diversas formas³⁰. Não só a prática de formação do (a) professor (a) vem sendo definida com base na noção de competência, como a própria legislação está embutida desta concepção. Inclusive, o aporte teórico que tem orientado a construção do conceito de competência na doutrina educacional brasileira tem sua base no *Construtivismo Piagetiano*. No Construtivismo Piagetiano a construção do conhecimento resulta na elaboração de esquemas mentais, os quais se tornam cada vez mais sofisticados por processos sucessivos de assimilação. As competências consistiriam então, na mobilização dos saberes por essas estruturas mentais, rompendo assim com os modelos tradicionais de ensino, ao passo em que defendem a formação de seres ativos, autônomos, abertos a mudanças e conscientes de sua construção do conhecimento (RAMOS, 2001).

Segundo Deluiz (2004), tem-se estabelecido uma confusão conceitual entre competências e habilidades. Se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências e, portanto, não podem estar desvinculadas, separadas, fragmentadas quando se fala em competência. Ou seja, a competência é um conjunto de conhecimentos, aliados ao saber fazer, a postura, ações e atitudes que são necessárias ao exercício do (a) professor (a). Não são as habilidades puras, isto é, o saber-fazer, o ingrediente que pode identificar as competências. Entretanto, a ênfase deste conceito no campo educacional, recai sobre e tão somente nas estratégias utilizadas pelos profissionais para alcançar determinados objetivos, principalmente no que se refere à aprendizagem e na eficácia com que esta ação possa ser desenvolvida, ou seja, que resultados dela podem surgir.

³⁰ Como relata Morato, esta institucionalização vem sendo feita “*Na esfera do governo federal, através de documentos legais e pareceres do Conselho Nacional de Educação e dos Ministérios da Educação, Saúde, Trabalho e Emprego, Ciência e Tecnologia; no âmbito de órgãos internacionais, por meio da orientação e financiamento das ações governamentais, por parte do Banco Mundial, Banco Internacional para a reconstrução e Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (estes, apontando o ensino técnico brasileiro como ineficaz e custoso); na esfera das empresas, através da Confederação Nacional das Indústrias e do ‘Sistema S’ – SENAI, SENAC, SENAR e SENAT - Sistemas Nacionais de Aprendizagem Industrial, Comercial, Agrícola e de Transporte, respectivamente*”. (2004: 44).

No Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da LDB n. 9394/96, que incide tanto sobre a educação básica como sobre a educação profissional:

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. (RAMOS, 2001: 222)

Neste sentido, as reformas curriculares propostas visam “*reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares, para uma prática voltada para a construção de competências*” (RAMOS, *op. cit.*: 126). É no discurso pedagógico que as competências são propagadas como sinônimo de habilidades, valorizando o saber-fazer, para atender os objetivos imediatos do mercado.

As “orientações” dadas pelo MEC, em 1997, para a elaboração das DCN para os cursos de graduação destacavam, entre outros aspectos, a flexibilidade, a adaptação ao mercado e a definição e desenvolvimento de competências e habilidades.³¹ O CNE (Conselho Nacional de Educação), no Parecer 776/97, também proclamou algumas orientações ou princípios dentre os quais estavam a diminuição dos cursos de graduação, e o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas extra-escola, de forma a serem consideradas para a contabilização do currículo. Em 2001, o CNE através do Parecer 583, orienta as diretrizes no sentido de que estas devem contemplar, entre outros aspectos, as competências, habilidades e atitudes. Com o Parecer n. 9, de 08 de maio de 2001, que fixa as DCN para a formação de professores (as) da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, busca-se atender às exigências do mercado como uma espécie de ajustamento dos profissionais aos novos rumos da educação nacional. Este Parecer deixa claro que as mudanças são indispensáveis à formação dos profissionais qualificados para atender às exigências provindas da internacionalização da economia, e que os novos tempos exigem novas características para os (as) professores (as), como:

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos (as) alunos (as); comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos (as) alunos (as); assumir e saber lidar com a diversidade existente entre alunos (as); incentivar atividades de enriquecimento

³¹ Na perspectiva de DELUIZ (2004: on-line), identificar competências e habilidades de forma separada, fragmentada, como é feita, por exemplo, nas matrizes de referência das áreas profissionais, converte-se em uma incoerência teórico – metodológica, visto que as habilidades fazem parte das competências.

cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver habilidades de elaboração e trabalho de equipe.

Neste sentido, Maués (2005:101) informa que nas DCN,

As competências começam a se constituir em um modelo de formação que deverá servir de referência obrigatória, que dentro desta ótica deverá atribuir à prática importância maior, tendo em vista que as competências, segundo o documento citado, se constituem nas atividades práticas, em situações concretas e contextualizadas. (2005:101)

Macedo (2004) faz uma crítica ao Parecer, quando atribui certas características ao profissional, que estão centradas basicamente em atribuir habilidades que não tem por princípio a construção de sujeitos autônomos e críticos. A competência³², que se traduz neste documento, é a competência apenas para a execução de tarefas e, por conseguinte, a formar nos indivíduos hábitos necessários à nova organização social, que tem na competição seu elemento privilegiado. Araújo (2005:117) também relata que nas DCN há uma clara indicação de que a teoria deve se subordinar e se validar pela prática, apesar de afirmar a não – prioridade de alguns desses termos.

Ainda segundo a Resolução CNE/CP nº 1 que institui as DCN, no Art. 6º, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, as competências a serem consideradas referem-se ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Maués (2005:27/28) a utilização do termo competência indica três³³ mudanças conceituais importantes em educação: primeiro, o deslocamento do epicentro da

³² Competência, segundo este Parecer, refere-se não só ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o (a) professor (a) saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (MEC/CNE, 2001:28).

aprendizagem: da matéria ao aluno (a); segundo, a passagem da aprendizagem centrada nas aquisições (pouco mobilizáveis) para a aprendizagem centrada em potencialidades; terceiro, a possibilidade da passagem da aprendizagem do conhecimento para uma aprendizagem do saber – fazer e do saber – refletir. Neste aspecto, o conceito explicitado por Perrenoud vem corroborar tais mudanças conceituais, quando diz que competência é (2000) é “... *a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*”.

Um aspecto deste conceito que merece ser destacado é o uso do verbo ‘*solucionar*’; este verbo reflete a perspectiva pragmática da competência do profissional: os recursos cognitivos estarão em ação para a solução do problema, e não para crítica, reflexão, ação coletiva. Além disso, outros dois aspectos enfatizam esta perspectiva: pertinência e eficácia. Ou seja, a ação profissional deve desencadear, na realidade, uma consequência efetiva; deve se transmutar em dados/fatos/resultados que sejam, primordialmente, positivos.

O que se observa em torno deste conceito, é que ele conseguiu gerar – ou melhor, a classe no poder - um consenso nos cursos de capacitação promovidos pelas Secretarias de Educação, de que a noção de competência, que o profissional competente é aquele que sabe mobilizar saberes, capacidades, informações na ação sem, necessariamente prescindir, de uma análise profunda das idéias intrínsecas ao conceito; conseqüentemente, a competência passou a ser o objetivo buscado pelos profissionais, consoantes com o referencial explicitado e assumido pelo Estado Brasileiro nas DCN da Formação de Professores (as).

Os organismos internacionais justificam constantemente a utilização da pedagogia das competências. A OCDE, por exemplo, justifica que as competências exigidas para a nova “economia do saber” são as bases para o desenvolvimento da capacidade de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), de resolver os problemas, de trabalhar em equipe, de exercer funções de supervisão e de direção e de se responsabilizar pela própria formação contínua. Tanto Perrenoud quanto a OCDE, nos seus documentos, trata de competências enfocando tanto os aspectos relacionais,³⁴ como pessoais³⁵; competências consideradas diversificadas e de nível mais elevado. Isto nos remete a analisar que, o que

³⁴ Competências relacionais são aquelas que estão ligadas às atitudes para trabalhar em equipe, para colaborar com a realização de um objetivo comum, atitude para liderar.

³⁵ Competências pessoais seria a motivação, a disposição para o trabalho, atitude para aprender, para resolver problemas, capacidade de se comunicar eficazmente com os colegas e clientes e capacidade de análise.

antes se constituía fundamental para a qualificação, como o saber ler, escrever, calcular, são hoje apontados por esta instituição apenas como ponto de partida para desenvolver as demais competências. Os aspectos relacionais e pessoais são priorizados em relação às competências adquiridas por meio de uma formação.

Com isso, se faz necessário focarmos o nosso olhar sobre o aspecto da diminuição do conhecimento na formação do (a) professor (a). Alguns autores, inclusive Perrenoud (MAUÉS, 2005:28), afirmam que ao defender as competências, não estão deslocando o espaço fundamental do conhecimento, mas que este deve ser a base sobre o qual aquelas devem se desenvolver; portanto, subentende-se que competência não é somente o saber-fazer, mas a mobilização de conhecimentos para fazer face ao enfrentamento das situações, a capacidade de empregar vários recursos, no momento e na forma adequados; implica mobilizar conhecimentos e esquemas que o indivíduo possui para desenvolver respostas criativas, eficazes, para problemas novos.

Com isto, poderíamos pensar que a competência se desenvolve na formação a partir de um conhecimento teórico sólido. Contraditoriamente, é o próprio Perrenoud que propugna que para desenvolver as competências se faz necessário diminuir conhecimentos. Ora, se na formação diminui-se a quantidade – e conseqüentemente o nível – dos conhecimentos, aumenta-se a parte prática, o saber fazer. Se ocorre a diminuição dos conhecimentos, e priorizam-se as competências relacionais e pessoais, investe-se na subjetividade, área em que o capital tem buscado dominar; conseqüentemente formam-se profissionais adequados às demandas postas pelo capital internacional, e com um novo perfil.

Além disso, a adoção do conceito de competência nestas bases representa como afirma Ramos (2002: 48), no âmbito político, “*um processo de despolitização das relações sociais e individualização das reivindicações coletivas*”, além de que, por ter como base o ideário neoliberal, responsabiliza o indivíduo pela sua inserção e sucesso no mercado de trabalho, a partir da aquisição de um conjunto de habilidades, bem como intensifica o trabalho e desprofissionaliza, quando ocorre o enxugamento do quadro das empresas com demissões ou com o reagrupamento das tarefas, pela supressão dos postos de trabalho.

Quando Perrenoud coloca para o (a) professor (a) “10 Novas Competências para ensinar”³⁶ ou aquilo que é imprescindível para o profissional saber e ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível, em nenhum momento faz referência explícita ao papel do conhecimento, propalando basicamente as competências relacionais. Segundo Perrenoud (2000), as competências essenciais³⁷ para o (a) professor (a), atualmente, são:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os (as) alunos (as) em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a própria formação.

O que se denota nas competências relacionadas por Perrenoud é que há uma ênfase nas atitudes relacionais e pessoais, em detrimento do aporte de conhecimentos. Com isso, depreende que a adoção das competências no mundo da educação se reveste também de uma crítica do mercado ao ensino teoricista, que deixa em segundo plano a aquisição dos conhecimentos. Por isso, o discurso que se estabelece com relação à competência em educação, é que os indivíduos para serem competentes não têm que somente possuir saberes (conhecimentos), mas saber fazer (saber em ação) ou mobilizar seus recursos cognitivos em determinadas situações para fazer ou resolver bem e de forma inovadora, os problemas que surgem.

Nesta perspectiva, a questão dos conteúdos, enquanto aumento do conhecimento teórico, tem sido combatida pela noção de competência que se estabelece no discurso educacional das IFM, que vêem a prática ou o domínio do aspecto técnico como fundamental na formação do (a) professor (a). Conseqüentemente, as habilidades didáticas (metodologias) são mais enfatizadas nesta formação, do que a teoria que dá suporte as análises do fazer pedagógico. Há, então, um enfraquecimento das dimensões conceitual e social, e o fortalecimento da dimensão experimental, como já enfatizado, assim percebida pelos

³⁶ Título do livro de Philippe Perrenoud (2000).

³⁷ Na esteira da utilização da perspectiva das competências na atualidade, vemos que outros autores, como Toro (2005), coloca também, em relação às crianças e jovens, uma lista de oito competências consideradas essenciais para que estes (as) tenham uma participação mais efetiva e produtiva no século 21. São os chamados “Códigos da modernidade”. São eles: Domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculo e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejamento, trabalho e decidir em grupo; desenvolver uma mentalidade internacional.

profissionais (como veremos no capítulo III nas análises efetuadas na pesquisa de campo) como sendo o núcleo fundante da prática do (a) professor (a) na atualidade.

Com isso, ocorre uma mudança didática substancial na formação do (a) professor (a) e, por consequência, em sua prática. Tendo a noção de competência uma determinada centralidade, o perfil profissional do (a) professor (a) se altera em aspectos fundamentais. Primeiro, o papel de transmissor do conhecimento é substituído por outra lógica: a lógica da compreensão, da tradução dos conhecimentos adquiridos em situações novas para os (as) seus alunos (as)³⁸, de acordo com sua efetividade, sua aplicação e resolução; segundo, seu papel passa a ter um caráter utilitarista, prático, tanto na sua formação quanto na vida profissional e na vida do (a) aluno (a); terceiro, de condutor do processo de aprendizagem passa a ser o (a) acompanhante, o (a) treinador (a), o (a) mediador (a), pois é ele que ajuda os (as) alunos (as) a serem competentes, alterando seu papel e diminuindo o sentido do profissional; quarto, torna-se um profissional polivalente.

Além dessas modificações, percebemos que na própria formação passa a ocorrer um aligeiramento da parte teórica, do que é considerado essencial ao exercício da profissão. Neste sentido, passam a ser aproveitados na formação, as experiências anteriores, como uma espécie de exame de “certificação de competências”. Um outro aspecto dessa formação é que o mercado não espera um profissional pesquisador, mas um prático competente, reduzindo o papel do (a) professor (a) ao de executor (a) de tarefas pedagógicas.

O que o modelo de competências na formação do (a) professor (a) busca é estabelecer um projeto de sociedade que tem como preocupação a concentração da riqueza e a exclusão social. Para que este projeto vingue, faz-se necessário, em particular na educação, a adesão dos (as) professores (as). Portanto, a formação assume função central nas políticas educacionais, para que este profissional possa ser formado (a) para contribuir com o ajustamento da educação às exigências do capital e, paulatinamente, na formação continuada,

³⁸ Segundo Ramos (2001: 257), “Uma das idéias que se tem como válida em favor da pedagogia das competências... é que o ensino fundado sobre os saberes disciplinares seria fator de êxito para uns e fracasso para outros, proposição que poderia ser ilustrada pela constatação de que alunos reprovados nos bancos do ensino geral têm êxito no ensino profissional. Assim entendida e utilizada a noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais... As palavras-chave dessa pedagogia passam a ser: individualização do ensino, autoridade do indivíduo, pedagogia diferenciada (esta de caráter mais coletivo). Essa pedagogia teria como fundamentos um processo centrado mais na aprendizagem do que no ensino, a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem, a construção significativa do conhecimento.”.

onde o (a) professor (a) defronta-se no efetivo exercício da profissão, é que os programas de reformas encontram eco, no sentido de possibilitar a adequação do profissional ao projeto de sociabilidade capitalista dominante.

Diante do exposto, é imprescindível que reflitamos como a pedagogia das competências, e o que ela propõe – mais especificamente, o que as IFM propõem aos países em vias de desenvolvimento, como o Brasil -, tem conseguido penetrar na esfera da prática pedagógica real do profissional, transformando-o e sendo transformada. Neste sentido, será que a noção de competência tem interferido na prática educativa de nossos profissionais e conseguido modificar o seu perfil? Será que a formação continuada tem sido um instrumento eficiente, na propagação da noção de competência entre os profissionais ativos, em sala de aula? De que forma?

CAPÍTULO III

UMA ANÁLISE DA CENTRALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR (A) DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada com as professoras da Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió, visando compreender como estas percebem as mudanças que vêm se processando nos últimos 10 anos no âmbito desta rede, tanto em nível pessoal (formação continuada), como político, enquanto resultado de um processo mais amplo de transformações, que se dão, não somente em nível nacional e local, mas que são frutos de uma permanente reestruturação do mundo do trabalho. Neste sentido, o foco da análise é a noção de competência, trazida ou incorporada ao trabalho pedagógico por meio de amplas transformações, e como tal noção rebate na prática pedagógica como resultado dos processos de formação continuada desta rede.

A pesquisa teve como foco as professoras³⁹ e coordenadoras pedagógicas da referida rede, que tivessem no mínimo, 03 anos de efetivo exercício, no período 1994-2004. A escolha dos profissionais atuantes neste período, justifica-se pelas mudanças que foram operacionalizadas no âmbito educacional desde o governo do então Prefeito Ronaldo Lessa (1992-1995), prolongando-se em dois mandatos contínuos da então Prefeita Kátia Born (1996-2004), quando nestes períodos, a LDB 9394/96 foi promulgada, trazendo consigo várias exigências para os sistemas de ensino, entre eles a implantação da gestão democrática, a descentralização, a valorização do magistério, novas formas de avaliação, entre outros aspectos, bem como especificamente, a re-estruturação de todo o processo de formação continuada e a expansão e valorização dos profissionais desta rede. Justamente neste período percebemos a intensidade das transformações que são operadas em nível local, que vem transformar o cenário da educação municipal, enquanto transformações advindas de um processo mais global, onde cada nova exigência posta traz consigo, de forma implícita, uma

³⁹ Vamos nos referir a professoras, porque no universo da pesquisa não foi entrevistado nenhum professor.

nova exigência para os (as) profissionais, para os (as) alunos (as), para a gestão, que se traduzem como exigências do processo de renovação da crise de acumulação capitalista.

Neste sentido, as profissionais-alvos desta pesquisa, foram selecionadas numa amostra de 09 escolas, da Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió, aproximadamente 10%, no universo de 86⁴⁰ escolas que ofertam o ensino fundamental, e 11 creches, totalizando 97 unidades escolares. Em cada unidade escolar foi selecionado de 01 a 03 profissionais, variando de acordo com a disponibilidade para a aplicação do instrumento de pesquisa. Dentre as escolas selecionadas,⁴¹ temos: E.E.F. (Escola de Ensino Fundamental) Major Bonifácio da Silveira, Sérgio Luiz Pessoa Braga, Prof. Almeida Leite, Prof. Dr. José Haroldo da Costa, Marechal Floriano Peixoto, Prof^a. Maria Nilda, Padre Pinho, Suzel Dantas e Manuel Coelho Neto.

Inicialmente, optamos pela realização de entrevistas com as profissionais, extra-ambiente de trabalho; de acordo com a dinamicidade da aplicação do instrumento, percebemos que as profissionais, por conta de fatores como atividades pedagógicas extra-sala de aula, receio nas respostas (mesmo informada dos objetivos da pesquisa, que se referiam particularmente à dinamicidade do processo de formação continuada da rede), de expor opiniões que viessem de encontro aos anseios propalados pela sociedade, de não corresponder claramente ao que o pesquisador “desejava”, necessitamos redefinir a aplicação do instrumento, transformando-o num questionário, o qual se revelou mais eficaz, na medida em que as professoras tornaram-se mais “livres” da presença do pesquisador, a qual traz consigo, para o entrevistado, um pré-julgamento das respostas dadas.

Neste sentido, realizamos 04 entrevistas e aplicamos 10 questionários no período de abril a maio de 2005, dos quais somente 01 não retornou para ser coletado, perfazendo um total de 13 instrumentos, entre entrevistas e questionários. Assim sendo, as questões analisadas abaixo, advém das percepções destes profissionais, das quais nos utilizamos para embasar a presente dissertação, bem como entendermos em que medida as reformas educacionais, fruto das reformas mais amplas no mundo do capital e do trabalho, tem

⁴⁰ Estes dados se referem ao ano de 2005.

⁴¹ A escolha das escolas não seguiu um padrão pré-determinado, mas deu-se mediante a aceitação do profissional em participar da pesquisa.

conseguido (e se tem conseguido!) modificar o perfil profissional do (a) professor (a), especificamente no que se refere à noção de competência.

Antes de procedermos à análise da pesquisa realizada, faremos uma breve contextualização histórica da Rede Municipal de Educação de Maceió, para entendermos sua evolução até os dias atuais.

3.1. Uma breve contextualização da Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió e seu direcionamento educacional, nos anos 1994-2004.

A Rede Municipal de Educação da cidade de Maceió foi criada com o objetivo de atender às demandas educacionais da população da capital do estado de Alagoas, paralelo à rede estadual de educação. Ao assumir o governo da cidade de Maceió no ano de 1993, eleito pela coligação PSB/PT, o Sr. Ronaldo Augusto Lessa Santos, candidato da oposição, colocou no plano da sociedade em geral e dos educadores, particularmente, uma gama de expectativas. Nestes profissionais, o discurso progressista alavancado pelo então candidato, gerou expectativas quanto à melhoria dos índices sociais e educacionais da cidade, que se mostravam, nesta conjuntura, favoráveis ao aprofundamento das desigualdades sociais e do analfabetismo. Ao assumi-la, o Sr. Ronaldo Lessa tinha como um dos desafios, a melhoria das condições de infra-estrutura da cidade que, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/1991) eram bastante precários, como mostra o quadro abaixo⁴²:

INDICADORES SOCIAIS	%
Domicílios sem esgoto	91,5
Domicílios sem abastecimento de água	53,25
Renda familiar de ½ salário mínimo	52,00
Trabalho infantil (entre 10 e 14 anos)	21,1

FONTE: IBGE (1991)

Além da questão da infra-estrutura, a baixa escolarização dos trabalhadores e o analfabetismo, dentro da realidade alagoana, constituíam-se em importantes desafios.

⁴² Paralelo a estas condições precárias de vida da maioria da população maceioense vemos desenvolver-se a faixa litorânea, abrigando condomínios luxuosos, pavimentação, áreas de lazer, em detrimento do crescimento da favelização da orla lagunar, das encostas e grotas nos bairros periféricos.

Segundo o IBGE (1991), nesta época, dentre os 629.040 habitantes da capital alagoana, 487.779 pessoas não possuíam ou tinham menos de um ano de instrução, ou seja, 79,91% da população era analfabeta ou semi-analfabeta. Para a capital de um estado da federação brasileira, os dados revelavam a forma negativa com que era conduzida a política educacional dos governos municipais. Corroborando esses dados, o IBGE (1991) revela o quadro de atendimento (matrículas), na rede municipal, na época: apenas 22,62% da população do município, em idade escolar, estavam inseridas no sistema educacional. Os dados, por série, estavam assim distribuídos: na Pré-escola eram 14.944 alunos, na alfabetização de Jovens e Adultos, apenas 344 alunos e no 1º grau (atual ensino fundamental) 126.925 alunos.

O órgão responsável pela educação até o final dos anos 80 era a então FEMAC (Fundação de Educação de Maceió), sendo substituída pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) no início dos anos 90. Com o governo Ronaldo Lessa é desvinculada da cultura, passando a ser denominada SEMED (Secretaria Municipal de Educação), tendo à frente desta a Profª. Maria José Viana, indicada pelo PT. Conforme Lima (2003), a referida professora foi indicada por

... ter construído sua história na militância partidária, além de possuir uma vasta experiência na educação como professora comprometida com as classes populares e pelo seu engajamento nas lutas dos movimentos sociais, mais especificamente no Movimento dos Sem Teto. Essa indicação significava a possibilidade de por em prática as idéias defendidas pelas administrações populares do PT, respaldadas nas experiências dos municípios de São Paulo (na gestão de Paulo Freire), Santos e Belo Horizonte... Entretanto, o que prevaleceu foi a referência da experiência do município de Recife pela capacidade de aglutinar forças da secretária de educação à época, Profª. Edla Araújo... (p.94).

Segundo Lima (op. cit:98), ao assumir a SEMED, a Profª. Maria José Viana procedeu, juntamente com sua equipe técnica, a um levantamento da situação das escolas, bem como dos seus equipamentos. Dentre as questões levantadas estavam: unidades escolares fechadas por falta de condições de funcionamento; ensino público noturno entregue à CNEC (Campanha Nacional das Escolas da Comunidade), que usava o patrimônio e os (as) professores (as) do município, cobrando matrículas e mensalidades; educadores (as) desvalorizados (as), sem uma política de formação e com baixos salários; nomeação de professores (as) sem concurso, para atender pedidos políticos (educação como cabide de empregos); as 43 escolas da rede não eram reconhecidas pelo CEE (Conselho Estadual de Educação); cessão de servidores para as mais diversas esferas públicas e privadas; as instalações do prédio da Secretaria eram alugadas e não possuíam condições de

funcionamento; beneficiamento da rede particular em detrimento da qualidade da rede pública; ausência de uma política de alfabetização de jovens e adultos, entre outros aspectos.

Entre os objetivos propostos pela equipe técnica que assumiu a secretaria, estava o de romper com a visão de educação como meio de favorecimento político, para as elites do nosso Estado; era necessário romper com todo esse sistema educacional clientelista, que negava o acesso ao saber, às camadas mais necessitadas da população. Neste sentido, a equipe técnica⁴³ (LIMA: 2003) iniciou a elaboração do Plano de Ação do Governo Municipal para a Educação no quadriênio 1993/1996, cujo lema era “Por uma Educação Municipal Pública, Gratuita, Democrática e de Qualidade para Todos”, tendo como meta “... a construção de uma educação democrática e de qualidade para a maioria da população, capaz de contribuir significativamente para a construção da cidadania.” (PMM, 1993:15).

Um dos fatores apontados no plano de ação foi a preocupação com a formação do (a) professor (a). Ao quadro desalentador de analfabetismo, apresentado pelo município, aliava-se a questão do despreparo destes profissionais, conseqüência também dos desmandos políticos aqui realizados pelos governantes que, por conta de “apadrinhamentos” (interesses eleitoreiros), contratavam pessoas sem a devida seleção (concurso), cediam os servidores às escolas cenevistas e particulares, desviavam os profissionais de suas funções originais a qualquer tempo, desde que lhes servisse politicamente. Nenhum interesse era demonstrado pela administração municipal, em investir na formação permanente do funcionalismo público municipal: o interesse público terminava onde começava o interesse particular.

Como revela o Plano de Ação do governo municipal para a educação, a situação da formação dos profissionais da rede municipal à época, estava assim delineada:

Formada numa medida predominantemente tradicional, boa parte de nossos (as) professores (as) não vem tendo a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos ou ficar em dia com os avanços das ciências da educação. Com a ausência, nas prioridades do município, de uma política cuidadosa em qualificação permanente e em profundidade de seus quadros, a educação ministrada pela rede municipal vem freqüentemente contribuindo efetivamente para a discriminação, o fracasso e a

⁴³ A equipe técnica era formada pelas professoras Albertina Laurentino de Argolo, Ana Maria Bastos Costa, Arcélia Barbosa de Castro, Maria Betânia Toledo da Costa, Maria Célia Soares Teixeira, Maria das Graças de Souza Brito, Maria José Ferreira de Moraes, Rosineide Lins Teixeira e Tereza Cavalcante da Silva, com assessoria do Profº Élcio de Gusmão Verçosa do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mirtes Cordeiro (UNICEF/Secretário de Educação da cidade do Cabo de Santo Agostinho/PE) e Arlindo Rodrigues (UNICEF/Secretário de Educação da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE).

conseqüente exclusão de amplas parcelas da população sem que os (as) professores (as) disso se dêem conta. Sendo incompatíveis com a cultura das camadas menos favorecidas da população e não considerando os (as) alunos (as) carentes como plenamente aptos (as) e sujeitos de direitos, as práticas curriculares de nossas escolas são muito freqüentemente inadequadas e excludentes, gerando o fracasso e a expulsão de grandes contingentes de alunos (as) das salas de aula. (1993:15/16).

É com essa gestão que a formação continuada começa a ser repensada. Tanto é, que uma das linhas de ação⁴⁴ deste plano é a implementação de uma política de valorização do magistério, estruturação e institucionalização da educação continuada; mas tão somente esta linha de ação não garantiria uma educação voltada para o compromisso com o acesso das camadas populares a uma educação de qualidade, conseqüentemente ações de democratização como a criação de mecanismos de participação popular – democrática (controle social) como o CME (Conselho Municipal de Educação), os Conselhos Escolares, as Conferências Municipais de Educação e do Planejamento Estratégico, foram alavancadas⁴⁵.

É importante ressaltar que as ações desencadeadas vieram a dar suporte a uma nova perspectiva na formação do (a) professor (a), objetivando que as discussões pedagógicas desta formação pudessem superar o analfabetismo, a evasão e o fracasso escolar, que se colocavam de forma contundente como um dos maiores desafios da época, e continuam sendo até hoje. No entanto, é nesta administração que a política de formação começa a investir sobremaneira numa outra perspectiva, que não só o aprimoramento do conhecimento pedagógico do profissional acerca das questões com as quais se depara, mas também com as possibilidades da formação deste na garantia dos direitos dos indivíduos, do cidadão.

Para tanto, a formação ficou sob a responsabilidade na época, da DIGEN (diretoria Geral de Ensino), que comportava a gerência da 1ª a 4ª séries e Educação Infantil. A diretoria contava na época com a assessoria da Prof^a. Monique Deheinzelin (Escola da Vila/SP), do Prof^o Eduardo Calil (UFAL) e do Prof^o Daniel Revah, que colaborou com a elaboração da

⁴⁴ As outras linhas de ação referem-se ao desenvolvimento de padrões democráticos de gestão educacional, organização e incentivo de formas de gestão democrática, estímulo às inovações educacionais, redimensionamento da rede física e melhoria das condições de acesso e permanência.

⁴⁵ Além destas, outras ações vieram associadas, como a descentralização dos recursos, eleição para diretores das unidades escolares, a retomada das escolas sob controle do sistema cenicista e as conveniadas, bem como o estabelecimento de novos convênios para a ampliação da rede municipal e abertura de novas vagas, o reequipamento e reforma das escolas, incorporação das creches municipais, elaboração e implementação de projetos pedagógicos mais amplos (foram criados os Laboratórios de Leitura, o projeto de Cidadania, Teatro na Escola, Musicalização na Escola, criação de grupos folclóricos), institucionalização de uma política para portadores de necessidades especiais, reestruturação dos departamentos em nível interno da Secretaria de Educação, entre outros aspectos.

proposta pedagógica. Após dois anos de discussões conjuntas, foi criado o Departamento de Educação Infantil, o que culminou com a separação do Departamento de 1ª a 4ª séries, levando cada um a elaborar propostas específicas.

O Departamento de 1ª a 4ª séries iniciou estudos para a elaboração de uma proposta pedagógica para a formação dos profissionais da rede que atuavam neste nível de ensino, com vistas a melhorar-lhes a prática pedagógica, bem como os índices de aprovação, reprovação e evasão; com o advento do concurso público realizado em 1994, novos cursos de formação, feitos por área de conhecimento, passaram a ser oferecidos dentro da perspectiva construtivista, também de 5ª a 8ª séries. No ano de 1997, já se começa a perceber uma nova configuração, no quadro educacional, da cidade de Maceió, no que diz respeito aos dados estatísticos, em relação à oferta de vagas, como se percebe no quadro abaixo:

ED. INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ED. ESPECIAL	ED. JOVENS E ADULTOS	ACELERAÇÃO
	1ª FASE	2ª FASE			
3.523	21.289	14.837	160	5.212	1.158

FONTE: SEMED/DGE/COORDENAÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES.

Nas duas gestões subseqüentes da Prefeita Kátia Born (1995-1999/2000-2004) a formação passou a ser ofertada de forma sistemática, a partir dos departamentos, contando com a assessoria de empresas e profissionais, nas diversas áreas do conhecimento e mais especificamente, no que se refere às metodologias, objetivando com isso o “fazer bem” da atividade pedagógica. Assim sendo, à medida que modificações substanciais se efetivaram na política educacional, principalmente com a promulgação da nova LDB, as formações foram paulatinamente se modificando e incorporando às suas temáticas os programas enviados pelo Governo Federal (os “pacotes de treinamento”) como Parâmetros em Ação, PCN, PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores), entre outros.

Com a adoção dos pacotes de treinamento enviados pelo Governo Federal, como parte da política de valorização do magistério em nível nacional, e advinda das exigências postas pela LDB, a SEMED passou a incorporar dentro da sua política de formação, a lógica mecanicista e imediatista do mercado, encerrada de forma intrínseca nestes programas. Para isso, os (as) formadores (as) foram treinados (as), constituindo-se como repassadores (as) da

lógica contida nestes programas de treinamento, no qual se prioriza a valorização dos instrumentais tecnológicos.

Em tempos de informatização, de tecnologia avançada, de globalização, não negamos o valor que os instrumentais tecnológicos têm em nível do crescimento educacional dos indivíduos, mas, ao mesmo tempo, a estrita utilização destes, revela um pensamento único que se forma em torno de algumas idéias ou conceitos, como competição, qualidade, individualismo, competência – que tomam novo escopo sob a hegemonia neoliberal – e onde o pensamento crítico é subsumido por visões pragmáticas e utilitaristas. Uma das percepções neste nível, é que os próprios cursos de formação da rede passaram a ser oferecidos também por empresas contratadas, passando a ser um “... *lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilização do Estado e dos poderes públicos...*”. (FREITAS, 2002: 148).

Como que seguindo um “receituário nacional”, a perspectiva pedagógica baseada no construtivismo passou a ser adotada por esta rede, revelando a seus profissionais a gama de transformações que se instalava. Com isto, teóricos como Perrenoud, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, entre outros, passaram a ser centrais nas discussões pedagógicas desta rede, seguindo uma perspectiva nacional e internacional, onde há que considerarmos suas importantes contribuições sobre as questões pedagógicas. Paulatinamente, conceitos como qualidade, produtividade e competência passaram a ser assumidos também no discurso dos técnicos da Secretaria de Educação Municipal, dos (as) formadores (as), e da própria administração municipal, constituindo-se como centrais nas discussões estabelecidas com e para o (a) professor (a) na formação continuada.

Particularmente a noção de competência se estabeleceu como central nessas discussões: a difusão da perspectiva do profissional competente, que desenvolve as competências no seu alunado, tornou-se quase que homogênea na formação continuada, objetivando que o profissional assumia como sua a tarefa de garantir a adesão dos indivíduos à lógica produtivista. Com isso, passou-se a perceber uma busca dos profissionais para adequar-se a este “novo” momento na rede, sem que houvesse uma discussão de base científica e técnica, que justificasse a sua aplicação.

Desta maneira, a rede municipal de educação de Maceió tem buscado oferecer a formação continuada a seus profissionais com base no discurso que se impõe nos documentos, programas e projetos elaborados pelo Governo Federal, principalmente no discurso da noção de competência. O contra – discurso, neste sentido, tem sido feito pelos profissionais na sua prática diária, ao contestar tais programas e projetos, buscando alternativas ao que é posto pela rede.

Com uma oferta na área de educação, estimada hoje em 71.500 vagas e com um vasto quadro funcional de professores (as) e coordenadores (as) pedagógicos, é necessário que entendamos como o (a) professor (a) é alvo hoje dos constantes processos de evolução da sociedade, que solicita desde (a) sua adequação ou a adequação de sua prática a determinadas linhas pedagógicas, metodologias, avaliações, fazendo com que os (as) mesmos (as) se ajustem cotidianamente aos “modismos” educacionais, ou às necessidades colocadas pela sociedade, pelo mercado, pela política. Neste sentido, é que procedemos ao estudo de como o professor (a) percebe estas evoluções na sociedade, no mundo do trabalho, como interferentes em sua prática, desde a formação inicial até os dias atuais, na formação continuada, no que se refere hoje à propalada noção de competência. Ou como ele (a) compreende o que é competência, como ela se revela e se está presente na sua prática pedagógica, e de que forma esta noção tem contribuído, diante das transformações operadas no mundo do trabalho, para modificar o seu perfil profissional.

3.2. O perfil do (a) professor (a) da Rede Municipal da cidade de Maceió.

Diante do quadro de transformações no mundo do trabalho e da sociedade, os saberes necessários à profissão professor (a) tem sido alvo de uma gama de transformações; os saberes inerentes à profissão vêm assumindo, a cada dia, e de forma mais evidente, o caráter de mercadoria. Como nos fala Zagury (2006: 21), apesar de o discurso teórico defender que a educação é imprescindível, o que se vê na prática é um endeusamento do que é fácil e do que dá prazer imediato. Com isso, na perspectiva de mundialização do capital, o perfil dos profissionais, segundo Shiroma et al (1997:23) tem se modificado profundamente. Neste sentido, Silva (2002: 165) lembra que, hoje, a formação que a sociedade demanda, encontra-se imersa numa questão: *“formar profissionais qualificados que incorporem o arcabouço teórico disponível, mas que assimilem e saibam decodificar a multiplicidade de práticas e de*

aprendizagens essencialmente humanas, utilizando-se com critério as tecnologias.”. Com isso, a formação demanda mais que ser portador de um saber teórico, mas também lidar e dominar o saber tecnológico; aliar cognição e ação são as chaves ou pressupostos da formação na sociedade atual. Assim sendo, o pressuposto teórico que irá fundamentar a política educacional da formação, é o que orienta as relações econômicas.

Por conta das políticas implementadas pelos governos neoliberais, da intervenção das IFM ditando as políticas educacionais, de modo particular no Brasil e na América Latina, a formação do (a) professor (a) tem se modificado constantemente, o que tem levado à conformação de um novo perfil profissional dos trabalhadores em geral, e do (a) professor (a), em particular; um perfil que tem sido pautado, principalmente a partir das mudanças efetuadas com a promulgação da LDB n. 9394/96, que se baseia no desenvolvimento da competência, pelo menos, em tese.

Desta forma, procuramos traçar algumas características deste novo perfil profissional, tendo como pressuposto que este se embasa em todo o processo de formação do (a) professor (a), que vem se redefinindo mediante as estratégias traçadas pelo capital, procurando explorar a percepção dos profissionais, acerca dos processos mais amplos que acontecem em nível da sociedade e que interferem diretamente na profissão, em particular a noção de competência. Neste movimento dialético, entre o geral e o específico, buscamos analisar como (e se) a noção de competência tonou-se “lugar comum” no discurso da formação, se esta realmente foi assumida pelos profissionais em sua prática pedagógica, e se conseguiu mudar o perfil destes profissionais.

De forma didática, identificaremos as respostas dos profissionais a partir dos códigos P(professora) de forma numerada de 01 a 13, para que percebamos como as colocações se alteram, de profissional para profissional ou de um grupo de profissionais, para outro.

3.2.1. Quem é este profissional?

Tomando como base as professoras-alvo desta pesquisa, para analisarmos quem é o profissional desta rede de ensino, pudemos destacar as seguintes características:

FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

FORMAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	11
LICENCIATURA EM LETRAS	01
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	01
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005.

FUNÇÃO QUE OCUPA NA ESCOLA

FUNÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
PROFESSORA ATIVIDADE (1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL)	07
PROFESSORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA (CARGA HORÁRIA)	04
PROFESSORA POR DISCIPLINA (2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL)	02
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005

O tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Maceió varia entre os profissionais pesquisados, como segue na tabela abaixo:

TEMPO DE SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TEMPO DE SERVIÇO NA REDE	NÚMERO DE PROFESSORAS
0 – 10 ANOS	04
10 – 20 ANOS	04
20 – 25 ANOS OU MAIS	05
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005

Quanto ao tempo de atuação destas profissionais, na escola em que se encontram atualmente, também é um aspecto variável, como se pode perceber nos dados abaixo:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORAS
0 – 05 ANOS	07
06 – 10 ANOS	04
11 – 15 ANOS	01
21 – 25 ANOS	01
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005

Destas profissionais, apenas 06 relatam não atuar em outra rede de ensino (estadual ou particular).

3.2.2. Formação Inicial:

Ao abordarmos a formação inicial com as profissionais, buscamos refletir, numa linha histórica, sobre as transformações que se operaram na profissionalidade do ser professor (a), na sua identidade, com o decorrer da modernidade, e que efeitos produziram na forma como estes se vêem hoje. A maior parte das profissionais pesquisadas referem-se à sua formação inicial como um período que deu sustentação fundamental aos primeiros anos de prática em sala de aula, de acordo com o **relato P2** que diz que, à “*sua formação no curso normal, efetuado no Colégio Bom Conselho, credita o lastro de sustentação de sua vida profissional*”. De acordo com o **relato P5**, a profissional diz que a sua formação inicial, realizada no Instituto de Educação, foi bastante significativa,

... numa época em que a Escola Pública era muito valorizada e os (as) professores(as) mais comprometidos. Essa formação inicial me forneceu subsídios importantes não só para o trabalho que faço hoje, como também para o meu crescimento ao longo da carreira acadêmica no Curso de Pedagogia e atualmente no Curso de Especialização.

A partir da fala destas profissionais, percebe-se que a escola pública tradicional se apresenta naquele momento da formação inicial como aquela instituição que, dotada de mecanismos mais eficientes e eficazes, conseguiu transmitir às profissionais as ferramentas necessárias para aquele momento histórico e profissional. O “louvor” a forma tradicional do

ensino, da formação no Magistério nos principais colégios da capital (Bom Conselho, Instituto de Educação, Colégio de São José) é reconhecida por estas profissionais de forma contextualizada, pois o ensino tradicional “... *preparava muito bem na época*” (**RELATO P3**). Algumas das entrevistadas ressaltam que a forma pela qual os (as) professores (as) trabalhavam com o (a) aluno (a), nesta formação, reforçava ainda mais a vontade que o indivíduo tinha de ensinar.

Este fenômeno de valorização da formação da escola pública tradicional é compreensível, na medida em que sabemos que a história do magistério, como nos coloca Arroyo (2000:189),

não se escreve isolada dos processos culturais mais amplos, das idéias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma determinada cultura social e política, nem dos interesses das classes, dos governos, das forças econômicas que podem fazer avançar ou retardar a consolidação dessa cultura.

Essa percepção da importância que teve a formação inicial, para as profissionais, não nos leva a concluir que o ensino tradicional, para estas, foi quem melhor formou os profissionais professores (as), visto que algumas entrevistadas colocam que, ao mesmo tempo em que este deu bases para a prática, a formação estava distante daquilo que a realidade apresentava, ou seja, metodologicamente o Curso Normal oferecia as ferramentas para a prática de uma forma generalizada, mas não preparava para as questões reais como a situação sócio-econômica dos (as) alunos (as), das diversas realidades com as quais o profissional iria se deparar, bem como, em que condições este profissional iria atuar.

Quando Hipólito discute na atualidade a questão da profissionalização docente, ressalta que esta não se resume à formação profissional, ou seja, não é um problema de solução exclusivamente técnica, mas envolve também as condições materiais, culturais e sociais de vida dos docentes. Portanto, percebe-se que a formação tradicional portava o profissional das técnicas, mas se dissociava das análises mais amplas do meio, da oferta de condições para que este pudesse desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, fazendo com que a profissionalidade docente estivesse, neste momento histórico, comprometida.

Paralela a esta constatação, percebemos também que as profissionais que se formaram, mais recentemente, relatam, da mesma forma que os profissionais de formação

mais antiga, que esta ainda é feita muito distanciada da análise da realidade, e algumas chegaram, de forma emotiva, a relatar que a formação inicial, que era repleta de sonhos, desmanchou-se na prática, pelas próprias condições concretas dos sistemas de ensino, que não propiciam a profissionalização docente, como defendida por Hypolito: *“Além da falta de material nas escolas, ainda tem a situação sócio-econômica dos alunos e o desinteresse de uma boa parte deles”*. (**Relato P3**). Por outro lado, a formação tem tomado as características de uma formação profissional, com um perfil adequado aos novos tempos.

Como nos lembra Frigotto (1996), *“a formação do educador não pode ser tratada dissociada da trama das relações sociais e dos ‘embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade’.*” (p.17), ou como diz Costa, *“Nestes novos tempos, o trabalho desenvolvido pelo (a) professor (a) requer um outro tipo de racionalidade marcado pela reflexão sobre as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram nesse século.”*. (p. 26). Portanto, a formação não pode ser tratada apenas pelos grupos de vanguarda da educação como uma profissão que se pode instituir as mudanças por lei e sem discussão, análise e sem compreensão, por parte dos que fazem a educação, desta trama complexa atual, a sociedade.

É mediante as necessidades apontadas pela evolução da sociedade e do aumento das exigências profissionais para o (a) professor (a), que estes (as) são continuamente instados a superar-se, a buscar reestruturar a sua prática. De forma geral as entrevistadas colocaram que é a partir das lacunas deixadas pelo curso de Magistério/Normal que buscam através da Graduação, particularmente na Pedagogia, superar erros, equívocos da sua formação inicial.

A universalização do ensino e, mais recentemente, a busca pela qualificação como consequência das exigências do mercado de trabalho, são questões de profundo impacto no desenvolvimento da atividade docente. Ensinar hoje, difere da concepção que se tinha há dez anos atrás. (COSTA: 30).

Diante da busca destes profissionais por uma melhor qualificação, percebemos que a prática diária de sala de aula, tem-se renovado/modificado progressivamente, ocasionando um profundo impacto no desenvolvimento da atividade docente. Neste sentido, as profissionais, que estão diariamente em sala de aula, na rede municipal de educação, de Maceió sentem que muitos aspectos da formação tradicional foram re-significados mediante a gama de transformações ocorridas nos últimos 10 anos. Em algumas falas se percebe

principalmente, como diz Kullo (1998:07), mudanças nas formas de ação pedagógica, entre elas: utilização de projetos, recursos visuais, aulas extra - classe, redução do uso do livro didático, o uso dos recursos informacionais (computador, TV Escola, DVD ou vídeo-cassete) como também, uma nova compreensão de como atuar frente às novas situações, onde o aprender, para estes profissionais é troca, o (a) aluno (a) é sujeito e objeto, o (a) professor (a) é facilitador e o autoritarismo cede lugar à autoridade; a ênfase no uso da Gramática cede lugar às produções dos próprios alunos (as); e a avaliação, evitando a classificação e a seleção, e garantindo a aprendizagem de qualidade.

Contraditoriamente, apesar de toda gama de transformações ocorridas na prática profissional, nas teorias pedagógicas e na postura do (a) professor (a), estas profissionais apontam que muitas questões de sua formação inicial, embasadas na pedagogia tradicional, estão presentes no dia-a-dia de sala de aula, como o uso contínuo do livro didático, a avaliação bimestral, utilização da lousa, etc. Aliado às questões práticas, constatam que existe uma preocupação profissional com a busca pela qualidade, o respeito pelo aluno (a), o desejo de transmitir conhecimentos, de ver os (as) alunos (as) lendo, escrevendo, interpretando e procurando uma realização profissional; comprometimento, dedicação, organização e participação, respeito ao próximo, planejamento e valorização do ser humano, paciência, pesquisa diária, amor; em suma, ideários advindos de uma formação baseada na vocação.

3.2.3. Como me via como profissional há 10 anos?

As mudanças que foram se operando na prática profissional com o decorrer dos anos, mudando a profissionalidade do (a) professor (a), tiveram como um dos pilares, a questão da formação. Nóvoa entende que, as mudanças requeridas pelos sistemas de ensino, não passam apenas pela questão da formação, mas defende a idéia de que esta deve ser concebida como um dos componentes da mudança pretendida para a educação, em conexão com outros setores e áreas de intervenção e não como uma espécie de condição prévia da mudança. (p.14). Ou seja, a formação do profissional é de suma importância, desde que aliada a outras questões, operando uma transformação no perfil do (a) professor (a) de forma ampla, e não somente em sua prática. O foco da formação na prática se justifica, de uma determinada perspectiva, pelo que Santos enfatiza quando trata da modernidade: pela hegemonia do saber

científico e a desqualificação de outros saberes na sociedade: “*A supremacia do saber científico gerou um conhecimento anônimo, reduzindo a práxis à técnica*” (p. 29).

Com tantas transformações no âmbito do espaço pedagógico, relacionadas principalmente com a difusão da tecnologia, e a implantação de diversos projetos financiados pelos organismos internacionais, como a aquisição dos laboratórios de informática, as salas de leitura, as salas de vídeo, entre outros, o fazer profissional do (a) professor (a) foi se transmutando e se adequando às exigências de uma prática associada às necessidades do mercado de trabalho. Portanto, a tônica do trabalho do (a) professor (a) vai se pautar por responder às premissas que levaram a implantação de tais mudanças.

Questionadas sobre como cada uma se vê, como profissional, no trabalho hoje, diante de tais transformações na política educacional, elas apresentaram duas posições bastante claras: uma positiva e outra receosa. Positivamente as profissionais acreditam “*que fazem um bom trabalho dentro das possibilidades e das condições oferecidas pela escola, onde atuam*” (**Relato P1**); acreditam que estão “*tentando assimilar e acompanhar as inovações...*” (**Relato P3**); autodefine-se enquanto um profissional que esta aberto

... à pluralidade, ao diálogo, preocupado com o aprendizado dos (as) alunos (as), avaliando constantemente a prática, diversificando as metodologias para melhor atender as expectativas dos (as) alunos (as). Aprendendo, pesquisando, “*atenado*” com os acontecimentos e aberto para novos conhecimentos. (**Relato P12**).

Neste nível, é interessante analisarmos que, nas falas destas professoras, existe uma busca cotidiana por adequar-se ou adequar sua prática aos chamados “*modismos pedagógicos*” que, de certa forma, lhes dão um status real diante das teorias que são propaladas na sociedade, e que exige do profissional respostas condizentes com as teorias em voga, e diante do seu “*eu*” que lhe exige ser um profissional atual. Garcia et al (2005) retrata essa questão quando diz que as...

professoras são a todo momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício. Diferentes ‘regimes do eu’ e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição de significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o projeto formativo que docentes e escolas devem levar adiante perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo.” (p.46).

Outrossim, não queremos diante desta constatação dos diversos discursos a que os profissionais estão submetidos, invalidar a prática destas professoras, quando as mesmas enfatizam a busca do aprimoramento de sua prática, visto que este é um dos pontos centrais na reflexão sobre a formação do (o) professor (a), hoje. Queremos sim, refletir que cômicos destes discursos, em seu processo de formação, as profissionais, como fala Macedo,

tome consciência do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica; tenha uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente; adote uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor; conheça melhor os conteúdos escolares e as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos(as). (1994).

Um aspecto que chama a atenção, neste “se ver” profissional (identidade), é o nível de experiência que as profissionais apontam como importante para a qualidade da prática pedagógica, ou seja, quanto mais experiente é o profissional, mais ele alcança níveis satisfatórios individuais, internos (confiança), como sociais. Neste sentido, a experiência fornece ao ser profissional a base para que procure desenvolver um trabalho, como colocado por elas, de qualidade; uma qualidade que é conceituada como fazer bem a atividade de sala de aula. Percebemos isso em dois relatos, quando as profissionais assim se colocam:

“Hoje me vejo mais experiente... Eu sou uma profissional que procura aproveitar todas as idéias boas que são apresentadas e utilizá-las com meus alunos (as), de acordo com a realidade em que estou trabalhando” (**RELATO P4**);

“Atualmente, no que se refere ao meu desempenho profissional, sinto-me mais confiante, paciente e sempre com mais necessidades de pesquisa, de novos aprendizados, graças ao investimento que procuro fazer em minha formação; acredito que a necessidade de querer sempre saber algo novo deve ser inesgotável no ser humano, independente da área de atuação.”. (**RELATO P8**).

Este “se ver” profissional nos remete a analisarmos que o processo de formação do (a) professor (a) não só na rede municipal de educação de Maceió, mas de forma ampla, deve conduzi-lo (a) a uma tomada de consciência sobre o que faz ou pensa acerca de sua prática pedagógica, mesmo sendo assolado (a) pelos determinantes de uma política econômica global que visa a dominação do mercado, em detrimento da construção de uma perspectiva de direitos; mesmo privilegiando a manutenção do *status quo*, este profissional deve ser levado a adquirir uma “... *consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos*” (SACRISTÁN,1995; 78)

Dois dados importantes aparecem nestes relatos: no **relato P4**, sobressai a questão da contextualização do ensino, uma preocupação constante das profissionais de estar atenta à realidade em que desenvolve o seu trabalho, algo que conforme percebemos quando estas falaram sobre sua formação inicial, era dissociado. Já no **relato P9** aparece a questão da qualidade do trabalho pedagógico, onde o profissional se vê como aquele indivíduo “... *que busca a qualidade do ensino e compromissado em buscar novas formas de trabalho pedagógico mais adequado ao presente contexto cultural, que vem cercando a escola*” (**relato P11**), bem como surge a figura do (a) professor (a) – mediador. Isto aponta como coloca Arroyo (2000: 172), para um novo perfil de professor (a) que está se gestando, que está abandonando o sono tranqüilo, a proteção segura de velhas crenças e está à procura de referenciais novos. E diz ainda, que “*Nas coordenadas inseguras, sua criatividade terá maior liberdade. Serão mais sujeitos, livres de proteções externas, de leis, de normas e crenças. Abrir caminhos incertos, sempre será mais criativo e realizador, do que trilhar os já batidos.*” (op. cit: 172).

Por outro lado, algumas questões como salário, número de alunos (as) em sala de aula, repetência, evasão, a desvalorização da figura do (a) professor (a), ou seja, o mal-estar docente, como retrata Esteve, entre outros aspectos, afetam diretamente esta figura, fazendo com que alguns profissionais se vejam hoje de forma bastante preocupada e até impotente com a situação vivenciada. A angústia e a preocupação sentidas pelas profissionais estão aliadas, além dos aspectos sociais e econômicos, ao fato de que, apesar dos esforços destas, não há uma contrapartida por parte do governo e dos (as) profissionais da sua própria classe, no sentido de valorizar-se, como expressam os seguintes relatos:

“... todos os meus esforços e dedicação identificam uma classe desinteressada e que não corresponde aos meus anseios. Eu, professor, sou a busca constante do (a) aluno (a) participativo, estudioso e interessado; aquele que não desiste nunca”; (**Relato P5**).

“Coagida, desvalorizada, discriminada profissional e financeiramente...” (**Relato P10**).

Sobre os aspectos levantados pelas professoras (números de alunos em sala, tempo dedicado ao ensino, etc.), é importante lembrar que um dos documentos do BIRD (1980), que discorre sobre formação do (a) professor (a), é enfático ao afirmar que tais elementos não são considerados fatores de aprendizagem, mas como importantes meios de diminuição de custos, o que nos leva a reafirmar o enfoque de que as políticas para a

educação são fundamentadas pelas exigências econômicas, e como coloca Fonseca (2001: 33), isto implica “... *diminuir os gastos públicos na educação e reforçar o desenvolvimento do setor privado.*”.

As profissionais relatam ainda que, apesar dessas questões mais estruturais, é necessário não perdermos “... *a ternura e o compromisso de formar mentes e corações*”. (**relato P10**). De uma outra forma, Arroyo (2000) diz que é necessário fazermos a reflexão crítica das estruturas cotidianas, mas ao mesmo tempo é preciso politizar o cotidiano escolar, tomando consciência de suas práticas, estruturas e competências. Elaborar projetos escolares é também colocar na mesa valores, crenças, sentimentos e, acima de tudo, assumir inseguranças.

3.2.4. Como me vejo, após 10 anos, na Rede Municipal de Educação, de Maceió?

Diante das reflexões realizadas acerca de sua imagem profissional anterior ao período em que ingressaram na rede de educação da cidade de Maceió, solicitamos que as profissionais comparassem a imagem que tinha há 10 anos, em termos de avanços, com a profissional atual. Estas profissionais se colocaram, a partir do seu fazer pedagógico, como mais atualizadas e, neste momento, utilizaram claramente a expressão competência como resultado do aprimoramento de sua prática, da implantação de projetos, da introdução dos recursos tecnológicos, da mudança do sistema de avaliação dentro do espaço escolar. Neste sentido, sempre se reportam à crítica ao ensino tradicional, quando o seu papel era fundamentalmente de transmissora do conhecimento; contrapondo-se a este ensino enciclopédico, memorizado, colocam-se hoje como professoras mediadoras, em processo de aprendizagem contínua.

Como professor (a) mediador (a) pode-se entender aquele (a) profissional que apresenta as tarefas, explica as condições, prepara trabalhos independentes, explora processos e estratégias, comenta dificuldades antecipadas nas tarefas, assim como deficiências cognitivas específicas em indivíduos, reforça a aprendizagem e ajuda os estudantes a transpor os conceitos para situações da vida em geral. Ele (a) deixa de ser apenas um transmissor do conhecimento, e passa a caminhar junto e ao lado da criança, na decodificação de cada

informação do mundo; passa também a ensinar os meios para que esta possa se apropriar de todo um banquete de conteúdos.

Diante disso, ressaltam que o amadurecimento profissional, a aprendizagem contínua, o acesso a diversos cursos, entre outros aspectos, acarretaram a transformação em seu perfil profissional, visto que na época em que foram formadas, os objetivos propostos ao ensino eram colocados tendo como pontos fundamentais a disciplina, a memorização, a obediência, enfim, aspectos que a partir de suas análises, não cabem mais no perfil do (a) professor (a) na atualidade.

Os relatos que se seguem explicitam claramente como era o perfil do (a) professor (a) há 10 anos a partir da experiência das profissionais entrevistadas:

“Há 10 anos eu era mais exigente em termos de disciplina do (a) aluno (a) em sala de aula e em termos de cobrança dos conteúdos...”. (**Relato P2**);

“Era uma professora que só utilizava quadro, giz e o livro didático. Tinha pouco domínio das metodologias e de alguns conhecimentos científicos”. (**Relato P3**);

“Um perfil mais sério e conservador”. (**Relato P5**);

“Bem tradicional” (**Relato P7**);

“De um (a) professor (a) que dava para os seus alunos (as) todos os conteúdos sem que os mesmos pedissem, mas somente recebiam informações; sem interagir com o meu aluno (a) e vice-versa”. (**Relato P11**);

“Posso dizer que era mais introspectiva, fechada, sem muita abertura para os (as) alunos (as) e intolerante com a indisciplina em sala de aula”. (**Relato P12**).

As profissionais vão além da caracterização do perfil, e justificam-na a partir da formação inicial que tiveram, onde predominava:

Relato P9: “Uma visão ingênua, distorcida da realidade”;

Relato P8: “... faltava conhecimento teórico que respaldasse a... prática mesmo, o saber lidar com os (as) alunos (as), a dificuldade em saber interpretar as suas rebeldias e agressividade me deixavam bastante desmotivada”.

A partir destas colocações, e solicitados a analisar o seu perfil hoje, pudemos extrair das respostas dos profissionais, as seguintes características quanto ao perfil atual do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió:

PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ	
•	Profissional aberto às novas mudanças e motivado a investir na qualificação.
•	Flexível, crítico, comprometido com uma visão política.
•	Em constante processo de escuta, aberto ao diálogo.

- Em busca do domínio dos conhecimentos específicos.
- Autônomo.
- Realiza auto-avaliação da prática de sala de aula.
- Com uma visão pedagógica definida
- Profissional reflexivo acerca das questões que envolvem o ambiente escolar.
- Professor (a) mediador, que leva os (as) alunos (as) a fazerem questionamentos.
- Profissional que sabe diferenciar utopia de realidade.

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005

As características traçadas neste perfil nos remetem a seguinte análise: na última década, o discurso educacional apontou os (as) professores (as) como os (as) grandes responsáveis (vilões) pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos (as) alunos (as). Garcia et al (2005), ressalta que esse discurso interpelou e vem interpelando os docentes das escolas públicas de ensino fundamental e médio, produzindo uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos.

Com isso, a capacitação em serviço tem sido posta pelo Bird (1995) “*como meio mais efetivo (e menos oneroso) de preparo do mestre em detrimento da formação pedagógica de base.*” (FONSECA, 2004: 34), o que tem servido para reforçar a concepção pragmática e utilitarista proposta pelas reformas educacionais, quando prioriza o fazer em detrimento do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a identidade docente⁴⁶ veio se transformando com a invasão do discurso oficial na sociedade, que diz como deve ser o (a) novo (a) professor (a) que, por sua vez, cobra de si (auto – imagem), como profissional, estar articulado com os novos tempos, reproduzindo, muitas vezes, práticas pedagógicas sobre as quais não possui fundamentação teórica, só o fazer cotidiano, apresentando-se como “atualizado”.

No entanto, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são ou o que deveriam ser. Garcia et al (2005) diz que os (as) professores (as) são “*mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.*” (p. 47/48). Portanto, são identidades que se constroem numa

⁴⁶ “Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas” (GARCIA et al, 2005: 48).

trajetória que demandam diferentes perspectivas de ação e reflexão, a partir do que vivenciam não só no âmbito escolar, mas também no ambiente familiar. Sendo assim, este perfil é bem mais detalhado, ou vai além do que as profissionais relatam, porque envolve também as próprias condições de vida e de trabalho do docente. O profissional apontado neste perfil, tem como premissa básica a mudança de sua prática pela absorção do discurso oficial, do discurso que a sociedade passa a reproduzir (professor/a reflexivo, mediador e flexível) e da imagem que este profissional passa a ter de sua prática, de onde se observa surgir um profissional motivado a investir na qualificação.

É importante ressaltar também que, apesar das profissionais se colocarem de forma positiva neste perfil, de possuir, neste sentido, uma auto – imagem formada de acordo com as transformações nos parâmetros da sociedade moderna, apontam paralelamente que o sistema educacional atual, a situação financeira, psicológica e familiar de muitos alunos (as), é abordada de forma prioritária pelo sistema educacional, em detrimento da aprendizagem de qualidade, de um fazer pedagógico comprometido com o futuro de jovens e crianças. Priorizando-se tais questões, que segundo as mesmas, deveriam estar a cargo da família (como por exemplo, a socialização primária) e não tão somente da escola, as profissionais passam a abrir mão de suas convicções teóricas e “empurram com a barriga”, questões que são de fundamental importância para o fazer pedagógico e para a sociedade. Neste sentido, ressaltam que a “onda” dos modismos teórico-metodológicos tem sido um das razões pelas quais tem havido uma série de equívocos na prática pedagógica e na forma de compreender a educação, fazendo com que o (a) professor (a) seja refém dos mitos que a sociedade cria, que acabam por aprisioná-lo e prejudicam seu trabalho. (ZAGURY, 2006:20).

Apesar desses aspectos, as profissionais mantêm acesas as expectativas em torno da melhoria tanto das questões estruturais, como da valorização profissional (aspecto social e financeiro), das condições de trabalho (diminuição da carga horária e da quantidade de alunos (as) em sala de aula, maior tempo para planejamento), como também da representação social da educação, a partir de uma perspectiva de que esta ainda é a solução para a maioria dos males que afligem/emperram o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. Neste sentido, o **relato P8** sintetiza o que pensam estes profissionais:

“Espero que um dia o serviço público seja considerado pelos gestores públicos como um trabalho voltado para o real acolhimento das necessidades de sua clientela, o

povo, e a educação (como parte integrante), será valorizada de forma a ser colocada em seu devido patamar, dada a necessidade de desenvolvimento deste nosso país (que dizem estar em desenvolvimento)... e, para dar o primeiro passo não há outro caminho, senão o da valorização da educação pública”.

3.2.5. Como percebo as mudanças na política educacional a partir da LDB?

Para que ocorresse uma mudança significativa no perfil do (a) professor (a) alguns fatos concorreram para isso, entre eles a promulgação da LDB n. 9394/96 que, apesar de alguns retrocessos e lacunas durante o processo de elaboração e aprovação, representou um avanço para a política educacional, na medida em que possibilitou o repensar de questões fundamentais como o financiamento da educação, a valorização do magistério, etc. Neste sentido, a década de 90 trouxe diversos desafios aos profissionais da educação, que passaram a conviver com novas exigências, especificamente no que diz respeito à formação.

Questionados quanto a essas mudanças na educação a partir da LDB, solicitamos que as profissionais apontassem as principais ou as que tiveram maior impacto dentro de sua vida profissional. De forma resumida, estas apontaram como avanços da lei: a necessidade (obrigatoriedade) de se ter um diploma (curso superior); a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os (as) alunos (as), gestão democrática do ensino público; a valorização do (a) professor (a) em alguns aspectos; a incorporação de tecnologias capazes de preparar cidadãos para enfrentar as exigências do mundo moderno; o retorno do princípio da equidade, garantindo a todas as crianças do Brasil, um projeto educacional sem preconceitos ou privilégios (inclusão); a criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental); a formação continuada; a exigência da elaboração dos planos de carreira pelos sistemas de ensino e o PPP (Projeto Político – pedagógico).

Dentre os aspectos evolutivos da LDB apontados pelas professoras, e que tiveram maior impacto em suas vidas profissionais, destaca-se a questão da formação, diante de uma gama de outros aspectos que foram redefinidos mediante as transformações e exigências da sociedade, baseada numa nova formatação do mundo do trabalho⁴⁷. Apesar da formação ser

⁴⁷ É importante relembrarmos que tais transformações fazem parte da própria reestruturação do Estado capitalista que vem redefinindo suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do capitalismo monopolista, sob a hegemonia burguesa. (NEVES & SANT'ANNA, 2005: 26).

apontada como um vértice sobre o qual as demais políticas educacionais da LDB se embasaram, percebemos que, de um lado, temos a busca de uma nova identidade profissional em tempos de tecnologia flexível, de neoliberalismo, de busca de qualidade pois o mercado de trabalho assim o exige e, de outro, convivemos com uma política de governo baseada nos preceitos dos organismos internacionais, que ao passo que alardeiam um papel fundamental na qualificação dos (as) professores (as) para o rendimento escolar dos (as) alunos (as), nega a importância de sua prioridade na sua formação. Segundo o BIRD (1980),

...as qualificações dos mestres – certificados, referências, sucesso profissional e conhecimento – tendem a exercer uma influência positiva sobre seu comportamento, mas nada confirma que seja necessário insistir sobre essa questão. Em certos países, a formação dos (as) professores (as) não tem incidência positiva sobre o sucesso escolar. Em vez de exigir dos mestres um curso universitário complementar, seria mais proveitoso melhorar os métodos de formação e de seleção, além de desenvolver o saber e as aptidões profissionais em domínios precisos. Métodos e técnicas gerais como microensino... Enfim, o treinamento no trabalho aumenta a eficácia pedagógica, particularmente após alguns anos de experiência no ensino. (p. 37).

A obrigatoriedade do curso superior, instituída no Art. 62 da Lei n. 9394/96, que diz que “*a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na Modalidade Normal*”, ao mesmo tempo em que preconiza o nível superior, admite a existência de profissionais formados em nível médio, o que demonstra que a formação não foi assumida como uma política – como afirma o BIRD - propiciando ao invés, *a continuidade da fragmentação, a desvalorização profissional e a pulverização de recursos públicos*.” (SILVA, 2002: 165), aspectos que também são colocados pelas professoras quando questionam se realmente esta formação é necessária, visto que não há um retorno financeiro satisfatório. Com isso, a formação passa a seguir o receituário que o próprio Bird aponta como saída, que é a formação em serviço.

A formação em serviço é ponto crucial, dentro de uma política de formação, que tenha como base a formação inicial e a formação continuada; estas não excluem aquela; no entanto, a formação em serviço é posta pelas agências multilaterais como ponto central na formação do (a) professor (a). Fonseca (2004:38), fazendo uma análise sobre a gestão escolar,

nos parâmetros de financiamento destas agências à política educacional brasileira, conclui que a mesma está reduzida, hoje, a um modelo de gerência centrado no controle de insumos escolares, dentre os quais se incluem os mestres. Na escala destes insumos, dentro do projeto escolar, a formação estaria localizada no último patamar. Portanto, se o desempenho dos (as) alunos (s) alcançar o mínimo exigido pelos critérios burocráticos, a formação do (a) professor (a) pode nem ser considerada no próprio projeto escolar. Neste sentido, a própria formação em serviço, como tais organismos preconizam, estaria comprometida.

Advindas de uma visão positiva com relação à formação, as profissionais apontam como conseqüência das exigências da LDB: maior procura pelos cursos de graduação e pós-graduação pelos profissionais, visto que grande parte destes, está em busca de novos horizontes; a valorização da experiência extra-escolar do (a) aluno (a); a interdisciplinaridade; a mudança no sistema de avaliação, entre outros aspectos. Estas questões nos remetem a analisarmos a maneira como a própria LDB coloca a formação: dentro de uma perspectiva individualista. Silva (2002: 167), assim questiona:

...que pressupostos teóricos fundamentam essas políticas educacionais? Aqueles que determinam as relações econômicas. Se há o discurso do princípio do trabalho coletivo e cooperativo em equipe como requisito necessário, na prática o modelo de políticas para a educação pública firma-se sobre o princípio do mercado. A competição, produtividade e o individualismo, princípios do neoliberalismo, são os seus componentes... Do caminhar em direção ao outro, passamos a caminhar combatendo o outro; do trabalho fundado no princípio coletivo, afirma-se o trabalho fundado no individualismo e na competitividade.

A LDB assenta-se sob esses princípios e é enfática sobre o aspecto tecnológico; tal aspecto faz-se de suma importância quando se pensa na necessidade de revisitar a formação docente, resgatando e valorizando os resultados positivos que se obtêm na sua implantação, tanto para o (a) professor (a), como para o (a) aluno (a). O que preocupa no uso exacerbado da tecnologia como princípio fundante da formação é o aligeiramento dos fundamentos desta, bem como a implantação, no nível da escola, de uma lógica mecanicista e utilitarista, base da política neoliberal de mercado.

Logicamente toda mudança é um processo que demanda tempo para se efetivar, bem como gera expectativas acerca das transformações que trará em todos os níveis. Com a LDB não foi diferente. Muitas mudanças foram realizadas, outras não. Isso gerou nos profissionais, segundo os relatos, uma decepção em nível da melhoria da ação pedagógica

naquilo que, especificamente a promulgação da LDB, poderia melhorar. Todas as profissionais afirmaram a sua importância, mas muitas deixaram claro que a melhoria se deu basicamente em nível da prática do ensino, principalmente se pensarmos em termos de ganhos para os (as) alunos (as), que se tornou o foco das novas metodologias, ou seja, a prática de ensino convergindo sempre para uma nova perspectiva do (a) aluno (a) no que se refere a avaliação, metodologias, valorização do conhecimento prévio, trabalho pedagógico desenvolvido com base nas necessidades destes, entre outros aspectos. Neste sentido, para o (a) aluno (a), as conquistas desta nova política educacional, segundo os (as) professores (as), assim estão categorizadas:

CONQUISTAS DO ALUNO NA LDB
• Abertura de informações, supervalorização do (a) aluno (a), dando-lhe muitos direitos e poucos deveres, que os mesmos, às vezes, não sabem administrar e terminam não avançando no grau de instrução;
• Prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos no sistema de avaliação; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
• Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
• Obrigatoriedade dos estudos de recuperação.
• A inclusão de portadores de necessidades especiais;
• Possibilidade de jovens e adultos de freqüentarem a escola;
• Acesso às múltiplas informações com o avanço da tecnologia e a implantação da informática nas escolas, com melhor qualidade de ensino.
• Fortalecimento de atividades extra-classe como reforço, jogos, atividades lúdicas, atividades de sala de leitura, etc.

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005

Estas conquistas do alunado são vistas pelo (a) professor (a) como resultado dos avanços na sociedade, mas também como o produto do investimento do profissional na sua formação, visto que, ao se atualizar, traz para a sala de aula o que conquistou em seu contínuo processo de aprimoramento, e que serve como estímulo para o futuro dos (as) alunos (as). No entanto, estes profissionais ressaltam que, para que essas conquistas tenham efetividade na vida do (a) aluno (a), vai depender de como este (a) recebeu a sua formação, e não só da postura do (a) professor (a), mas também do compromisso da escola e do Estado.

Não podemos deixar de reconhecer que esta nova política educacional trouxe subsídios capazes de desenvolver e ampliar nos indivíduos as capacidades que lhes permitirão compreender e lidar com esse real, no qual estão inseridos, de uma forma mais crítica, construtiva, participante, e também mais competente, segura e autônoma; ele se tornará um indivíduo mais criativo, participativo, crítico, humano, seguro para atuar tanto na sociedade,

como também no mercado de trabalho, na medida em que a sua ação possa também formar uma nova perspectiva para a sociedade que está posta. Neste sentido, é importante que se coloque que esta perspectiva de formação do (a) aluno (a) por parte do (a) professor (a) só será possível na medida em que estes (as) não sejam ignorados como “... *sujeitos produtores de saberes, cujo preparo exige a busca de conhecimentos que dificilmente seriam obtidos pela formação pontual e imediata.*” (FONSECA, 2004: 39).

Também, nesta perspectiva, é necessário que as políticas ditadas pelos organismos internacionais e pelo Estado Brasileiro, busquem preparar os mestres para serem participantes de todo processo de elaboração da própria política de formação. Fonseca deixa claro que, atualmente, nos documentos do Bird não se faz referência “... *à preparação dos mestres para atuar como interlocutores na concepção de políticas ou de modelos de gestão a serem adotados na escola, ficando à margem do processo de construção de suas próprias condições individuais e institucionais de trabalho.* (op. cit: 39)”, o que compromete a construção de sua profissionalidade e de uma nova perspectiva de homem e sociedade.

Quando questionados sobre quais as conquistas desta nova política educacional para os profissionais da educação, estas deixaram claro que a melhoria na instrução foi, sem dúvida, um ganho importante, mas que a valorização social e financeira ainda deixa a desejar. Neste aspecto, citam com veemência que, várias questões apontadas pela LDB poderiam, dentro da realidade educacional brasileira, ser melhores tratadas, a partir de um posicionamento de compromisso do governo, como segue no seguinte relato: “*a criação do FUNDEF poderia ser considerada como uma grande conquista se houvesse uma política educacional séria e capaz de respeitar as leis. Muitas pessoas seriam beneficiadas e haveria mais condições de se promover um ensino de melhor qualidade*”. Positivamente, no entanto, acreditam que a partir da LDB,

Relato P2: “o (a) professor (a) conquistou uma flexibilidade e uma autonomia para que, usando sua criatividade, possa gerar formas e procedimentos avaliativos adequados às necessidades dos (as) alunos (as)”;

Relato P8: “possibilitou ao (a) professor (a) um repensar da sua prática, e através da maior possibilidade de acesso aos cursos de licenciatura, entre outros, este trabalhador, atualmente, sente-se mais valorizado (de certa forma). Decerto que ainda tem pontos a melhorar, mas já houve alguns avanços para a categoria”.

No **Relato P2** ao falar sobre a autonomia do (a) professor (a), é importante analisarmos até que ponto uma lei que foi elaborada e promulgada segundo os anseios de uma grande parte de empresários da educação, de políticos, e sob a contestação de amplos setores educacionais, pode ter gerado autonomia para os profissionais. Mesmos as ações pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as), obedecem a um determinismo, segundo o qual, estas estão impregnadas das concepções empresariais, como assim comprova as DCN, os PCN, entre outros documentos.

Em contrapartida, há que se analisar que tanto os aspectos positivos, como os aspectos negativos, apresentados pela LDB, só são melhores compreendidos quando postos em paralelo com as condições necessárias à sua efetivação. Se a prática pedagógica destes profissionais foi beneficiada em muitos aspectos, em outros a mesma se encontra cheia de entraves, os quais tem ainda raiz nos velhos problemas estruturais, políticos e financeiros da educação, bem como na oposição da prática pedagógica. Especificamente na renovação/inação da prática pedagógica, apontada pelas professoras como uma conquista, Arroyo (2000) analisa enquanto parte de um processo oriundo das determinações dos órgãos burocráticos que se reservam o direito de definir, através de normas, aspectos como salários, carreiras, número de alunos (as), parâmetros curriculares, entre outros aspectos, para os (as) professores (as), onde até mesmo as práticas consideradas inovadoras, são repassadas por dirigentes e técnicos destes órgãos, treinados para tal fim.

Ainda na questão da prática pedagógica existem hoje, em discussão, várias questões fundamentais que tocam no dia-a-dia de sala de aula e que são vistas de forma diferenciada por parte da comunidade escolar (pais, professores (as), alunos (as)), como a avaliação, as teorias pedagógicas, a aceleração, a repetência e a evasão, entre outros aspectos e que, de certa forma, tornam-se entraves para a prática pedagógica porque os mecanismos postos em prática para que se alcancem resultados positivos, acabam fazendo com que a qualidade buscada pelos profissionais, entre em choque muitas vezes, com a compreensão dos pais. Neste sentido, as professoras colocam claramente que determinadas concepções de avaliação, de aluno (a), de professor (a) são, na verdade, parte dos “modismos pedagógicos”, que partem muitas vezes daqueles que tem interesse em ganhar com a educação, e que a enfraquecem, nos quais os profissionais estão constantemente na obrigação de usar métodos, para os quais não foram capacitados (as).

Os profissionais não negam, apesar dos aspectos negativos já apontados, que estas mudanças tenham sido benéficas, em alguns aspectos, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, tanto para alunos (as) como para professores (as), visto que contribuíram para que se buscassem mais qualidade para a prática pedagógica, para dinamizar suas aulas, reorganizar o trabalho didático, em busca de uma educação de qualidade; oportunidades de novas parcerias, de reflexões, de embasamento da prática para enfrentar os desafios didáticos, pedagógicos e sócio – políticos; que se tivessem maiores e melhores condições, em termos de recursos técnicos e pedagógicos, os quais antes não existiam, para trabalhar nos diversos temas abordados em sala de aula, entre outros aspectos.

No aspecto estrutural, político e financeiro se sobressaem as questões inerentes à dinâmica escolar, como a falta de recursos na escola – que, apesar do investimento crescente, ainda deixa a desejar, visto a racionalização que se impõe nos recursos dos empréstimos para a área educacional e a destinação controlada destes - que impedem o desenvolvimento de projetos bem-estruturados, espaço físico inadequado, a falta de material adaptado às necessidades de muitos (as) alunos (as). Com relação às questões políticas, os entraves apontados são o desrespeito a própria LDB e ao Estatuto do Magistério, o desvio crescente de verbas da educação e a falta de investimentos para a capacitação dos profissionais⁴⁸.

As profissionais entrevistadas, quando questionadas se percebiam as mudanças na política educacional, principalmente com a promulgação da LDB, ligadas com os interesses do capital internacional ou como parte de um programa de reformas maiores na política sócio-econômica de nosso país, raramente estabeleciam esse parâmetro de análise. Somente quando perguntamos: “Como você, profissional, vê o atrelamento da política educacional brasileira aos ditames do capital internacional?” foi que suscitamos nas mesmas esta inferência das mudanças internas como interesses do capital internacional. Ressalte-se que nesta questão, 05 profissionais se abstiveram de responder. Os relatos que se seguem revelam a concepção das professoras quanto a este atrelamento da política educacional brasileira com os interesses do capital internacional, de acordo com as seguintes perspectivas: primeiro, algumas profissionais vêem este atrelamento como uma conseqüência do subdesenvolvimento, da

⁴⁸ Os profissionais se referem, neste momento, à capacitação em nível de graduação, visto que os profissionais para obterem este nível de ensino necessitam trabalhar em dois e até mais locais de trabalho para poderem pagar uma faculdade, e não obtêm retornos posteriores em termos salariais, e assim questionam: “*Formação de todos os professores em nível de graduação até 2006; pois toda essa exigência será que é cabível? Será que todos os profissionais querem alcançar essa qualificação, já que os profissionais não têm retorno satisfatório por parte dos nossos governantes?*” (relato P11)”.

histórica dependência do nosso país ao imperialismo do primeiro mundo o que, por consequência, leva-nos a depender da política externa para desenvolver a ciência e a tecnologia, que estão à margem do processo mundial (inclusão excludente), que acaba por nos tornar reféns de nossos próprios objetivos de melhoria da política educacional, e nos atrela cada vez mais a esse poderio do capital monopolista.

Relato P2: “Quem vive num país de terceiro mundo, o que se pode esperar?”.

Relato P3: “De forma negativa, através dos empréstimos que o Brasil faz a juros exorbitantes”.

Relato P8: “Ora avançamos, ora nos atrelam à política do capital internacional, que além de sufocar os países da categoria em que nosso país se encontra, limita-nos através dos repasses dos nossos poucos recursos financeiros e ainda nossa realidade que diverge dos ditames imperialistas do poder econômico internacional, servindo-nos de tapete”.

Relato P11: “Como uma política que está em nível secundário, pois não só influenciam na aplicação dos recursos financeiros, como também os profissionais brasileiros”.

Relato P12: “Como profissional analiso essa questão ainda dentro dos parâmetros da dominação e manipulação sempre presente nas decisões brasileiras em relação à educação. Permanece a dependência, manda aquele que tem poder”.

Relato P13: “Infelizmente negativa, pois somos obrigados a “engolir” tudo, pois o poder é macro e nós, na condição de poder micro, e ainda subdesenvolvidos e dependentes desta manobra que insiste em querer-nos “presos””.

Segundo, outra percepção de uma das profissionais é que os investimentos externos em nosso país são necessários para este desenvolvimento, no entanto, a problemática localiza-se no processo de redistribuição/alocação destes recursos que é feito de forma desordenada, além das crescentes denúncias de desvio das verbas que deveriam ser aplicadas na educação, como podemos ver no relato que se segue:

Relato P10: “O investimento de capital internacional no Brasil é de grande valia; o que nos preocupa é a sua aplicabilidade. Pois, no Brasil, compromisso e seriedade no serviço público não existe”.

Este processo de investimento veio num crescente nas últimas décadas, enquanto resultado da política internacional e da reestruturação do capital, que demandou mudanças substanciais no mundo do trabalho, interferindo diretamente na concepção, planejamento e execução das políticas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento.

3.2.6. Como percebo as mudanças no mundo do trabalho interferindo no processo pedagógico?

Seguindo a linha de discussão sobre a percepção das professoras quanto às modificações que vêm ocorrendo no processo pedagógico, suscitamos uma discussão sobre as mudanças que vêm se dando neste, enquanto consequência das transformações no mundo do trabalho, da globalização, que traz novos desafios, como a implantação das novas tecnologias no ambiente escolar. Questionamos então: como o trabalho pedagógico passou a ser afetado por essa gama de transformações?

Há que se verificar nesta análise algumas perspectivas distintas entre as profissionais: num primeiro momento, há aquelas que vêem toda essa gama de transformações de forma benéfica, ao se relacionar com as conquistas do (a) professor (a) e do (a) aluno (a), como se percebe nos seguintes relatos:

RELATO P3: “A tecnologia chegou à escola para facilitar o trabalho do (a) professor (a); são novas informações a cada dia, fazendo com que o (a) aluno (a) conheça o que está acontecendo no mundo inteiro”;

RELATO P11: “O trabalho pedagógico passou a contar com mais recursos, para que o (a) professor (a) possa adquirir melhor forma de enriquecer o processo ensino – aprendizagem”;

RELATO P6: “Ficou mais difícil para os profissionais que resistem a essas mudanças e teimam em desenvolver uma prática descontextualizada da realidade do (a) aluno (a)”.

Neste sentido, as profissionais analisam (e reproduzem) um discurso particularizado, que o governo e os organismos internacionais pregam em suas cartilhas, que é o uso da tecnologia no processo educacional como primordial, sem lançar os pilares para que esse processo ocorra de forma integral, como nos países desenvolvidos, com o acesso de todos os indivíduos no ambiente escolar aos recursos tecnológicos, pois sabemos que nas escolas municipais e estaduais de todo o país a oferta de professores (as) especializados nesta área, bem como equipamentos, softwares, entre outros aspectos, não geram o enriquecimento da prática educacional: torna-se uma inclusão excludente. É bem verdade que o currículo da escola brasileira passa a ser enriquecido por uma nova perspectiva de trabalho, de um novo desafio tanto para professores (as), como para alunos (as) e nos faz partícipes da evolução necessária do homem, do ser em sociedade. Neste sentido, as tecnologias têm a sua efetiva aplicação, mas precisa ser, enquanto política, assumida em sua integridade.

Ao se inserir como parte do currículo da escola brasileira, as novas tecnologias vêm a suprir as próprias reivindicações da comunidade escolar e da sociedade como um todo, que veicula o discurso da informatização de todos os espaços, e principalmente do domínio da informática por parte dos (as) alunos (as) das escolas públicas, consideradas aquém de seu tempo. É mister reconhecermos que as novas linguagens informacionais impõe-se hoje como formas de cognição e enquadramento numa sociedade que se organiza em redes, o que nos leva a considerar a informatização como uma necessidade dos novos tempos, mas também como um imperativo econômico que visa, através do discurso do capital monopolista, racionalizar o tempo escolar, restringir o mercado de trabalho, impulsionar uma política de formação à distância, enfim, potencializar a perspectiva neoliberal no espaço das políticas educacionais e da escola, particularmente.

Com relação aos discursos que se impõem nas práticas educativas - particularmente quanto ao discurso da informatização - e a intencionalidade com que é conduzida tal proposta pedagógica, quanto aos elementos que a constituem e a organiza, Santiago (2001: 147) nos diz que eles “... *poderão ser sempre colocados em questão, pois as ‘verdades’ que os sustentam produzidas pelas relações de poder, são relativas, circunstanciais e provisórias*”. Neste sentido, o discurso da informatização deve ser trazido à tona pelos profissionais, tendo por base questionar a “verdade” da informática como base do futuro, visto que da forma como está sendo posta na realidade das escolas, reduz-se apenas à implantação dos aparelhos nas unidades escolares.

Foucault, neste sentido, leva-nos a refletir e a interrogar sobre a racionalidade que fundamenta aquilo que está instituído na escola e a pensar sobre as condições do contexto histórico em que emergem explicações, teorias e conceitos (regimes de verdade) que sustentam nossos projetos. Sua reflexão nos ajuda a perceber que somos, também sujeitos produtores de significados, e que absorvemos os discursos, dando-lhes o poder, como fazemos em relação à informatização. Ele diz o seguinte:

Os discursos, assim como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostas a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia aposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo. (1985: 95)

Neste sentido, quebrar o discurso da informatização como chave para o processo ensino – aprendizagem, da forma como está sendo posto pelas políticas educacionais, é imprescindível para esclarecer a verdadeira função da tecnologia, como portadora da possibilidade de levar os (as) alunos (as) a uma reflexão sobre o mundo, a sociedade e o homem atual, tendo para isso, profissionais, insumos eletrônicos, espaço adequado, softwares, produção científica, projetos, que possibilitem fazer desta ferramenta um verdadeiro avanço no processo ensino-aprendizagem.

É nesta linha de análise que se localiza o segundo grupo de profissionais, que vêem as transformações no mundo do trabalho e sua interferência na prática pedagógica de forma benéfica, mas ao mesmo tempo as contestam por conta da estrutura educacional não dar conta dessas transformações, bem como por analisar que o (a) profissional não está preparado para trabalhar com tais aspectos no ambiente escolar, como segue nos seguintes relatos:

RELATO P4: “O trabalho pedagógico ficou bem mais difícil. As transformações estão acontecendo em uma velocidade grande e a maioria dos (as) professores (as) não está conseguindo alcançar”;

RELATO P7: “O profissional que hoje em dia não tem a qualificação, encontra dificuldade em ser aceito no mercado de trabalho, por conta da concorrência”;

RELATO P13: “Ficamos sem saída: por um lado as exigências e influências dessas transformações todas e, por outro, um trabalho pedagógico obsoleto e sem estrutura para essas mudanças”;

RELATO P9: “Os níveis de crescimento alcançados pela humanidade através da ciência e da tecnologia exigem, cada vez mais, a permanente atualização de seus profissionais, principalmente, os profissionais da educação, que são responsáveis pela formação integral de crianças, jovens e de todo o povo, em uma sociedade democrática”.

Percebe-se nessas falas que, de um lado, o profissional não deixa de reconhecer a importância das transformações no mundo do trabalho, da informática, das telecomunicações, dentro do processo educacional, mas ao mesmo tempo, particulariza essas transformações no âmbito do processo tecnológico, especificamente na informática; e quando fala em qualificação, é justamente a qualificação para trabalhar com os recursos informacionais, no ambiente escolar. Percebe-se também que o profissional ao falar em “... *ser aceito no mercado de trabalho...*” revela uma face dessas transformações, que coloca como condição precípua aos indivíduos, o investimento no domínio dos recursos tecnológicos, para ingressá-lo. Com o avanço tecnológico, o trabalhador tem que atualizar constantemente a sua “carteira de competências” para poder, futuramente, concorrer, individualmente, por um posto no mercado de trabalho, como preconiza a política neoliberal. Neste sentido, os (as) professores

(as) também reproduzem este discurso para a sua prática, analisando que, quanto mais conhecimento acumula em um determinado campo, mais chances terão nesta disputa.

Passa a existir com isso, um controle do trabalho docente, por parte do Estado e do mercado, que diz o que é importante dominarmos, produzirmos e distribuirmos, como profissionais, em termos de conhecimento escolar, aos alunos (as). Com isso, o processo de profissionalização docente é atingido pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa (Hypollito; Vieira, 2005), que tendem não só a conformar o processo de trabalho docente, como também a definir novas identidades. (p.49).

No terceiro grupo de profissionais há aqueles que propõem uma análise mais ampla dessas transformações, relacionando-as com o processo sócio-político-econômico, que se desenvolve na atualidade. Neste sentido, relatam o seguinte:

RELATO P2: “O trabalho pedagógico, nesta sociedade do conhecimento, que apregoa aos quatro cantos que o indivíduo é responsável tanto pelo seu processo como pelo seu sucesso, está a se valer de algo extremamente pessoal, que são as competências, visto que o conceito de qualidade em Educação se atém à eficácia e eficiência (modelo neoliberal)”;

RELATO P8: “Fazendo a leitura das entrelinhas há uma reorganização curricular disfarçada, visando a uma aceitação passiva deste mundo globalizado. O Neoliberalismo invade a escola, silenciosamente, através da terceirização da merenda, da vigilância eletrônica em suas dependências, do contrato de professores (as) horistas, verba de aluno (a) per capita, etc.”;

RELATO P10: “A primeira transformação é a qualificação da produção gerada por indivíduos mais experientes e qualificados. Nas grandes produções vê-se um desenvolvimento tecnológico cada vez mais avançado, no entanto, a substituição da utilização da mão-de-obra humana pela máquina, tem contribuído para o desemprego e criado problemas sociais”;

RELATO P12: “O trabalho pedagógico passou a ser afetado pela onda da globalização, o nosso tempo requer formas diferentes de pensar, de ser e de agir”.

Essas análises das profissionais chegam a tocar em questões centrais como o neoliberalismo, eficácia e eficiência, globalização, entre outros aspectos, de uma forma que deixa entrever que estes têm um nível de consciência acerca destas transformações, que se dão de uma forma mais ampla no contexto educacional, e não apenas com o aspecto tecnológico puro. Estas análises são de fundamental importância se tomarmos como parâmetro que as reformas educacionais são apregoadas, como saída para a resolução dos vários problemas educacionais quando, na verdade, trazem embutida a perspectiva do capital internacional que visa adequar os indivíduos às transformações, sem a perspectiva de modificações fundamentais para a qualidade do processo educacional para todos.

Ao nos depararmos com tais análises, percebemos que existe um movimento crítico, ou mesmo consciente, constituído por alguns profissionais, que fazem a contra-hegemonia, ou um movimento de proposições alternativas a esse engessamento burocrático proposto pela política educacional governamental. Neste sentido, Silva (2004: 167) analisa que este movimento é necessário, visto que a escola assentada sobre as estruturas capitalistas atuais (políticas de educação assemelhadas às políticas das empresas, das indústrias e do mercado), isenta de ações conjuntas que a fortaleçam e sujeitos que a viabilizem, distancia-se de sua função e significado, enquanto instituição social, formadora de cidadãos livres e autônomos. A contra-hegemonia, ou como diz a autora, o contrasentimento da sociedade civil deve exigir “... *políticas de emancipação, de solidariedade, de convivência com o plural e o diferente, de formação, criação e reflexão rumo à justiça social, à autonomia, aos princípios da democracia e à capacidade real de inclusão dos diferentes e desiguais.*”. (op. cit:167).

Quando as profissionais afirmam existir um processo de reorganização curricular disfarçada, um movimento de aceitação passiva do mundo globalizado, diferentes formas de pensar, de ser, de agir, revelam uma compreensão aquém das questões pontuais da política educacional, extrapolando os muros escolares, e vendo na prática mais do que a ação pedagógica, mas uma ação com vistas a efetivar padrões/modelos de uma sociedade fundamentalmente capitalista.

Quando solicitadas a discorrer sobre como, ou de que forma as transformações no mundo do trabalho, da tecnologia, das comunicações começam a se revelar no cotidiano da escola, da sala de aula, as profissionais também revelam duas perspectivas: 1º. aquelas que assumem que essas transformações ocorrem no trabalho pedagógico cotidiano de sala de aula; 2º. aquelas que avaliam que esse trabalho não acontece porque a própria realidade demonstra a sua contradição. No primeiro caso, as profissionais relatam, de uma forma ampla, que as transformações se revelam no cotidiano curricular, na conversa com/entre os (as) alunos (as), no debate pedagógico do dia-a-dia da escola, da sala de aula, dos diálogos estabelecidos, dos comportamentos diferenciados, da troca de informações, das pesquisas, através de textos informativos e notícias divulgadas pela mídia, nos temas transversais, no uso das tecnologias e, num aspecto importante, relatam que tais transformações se revelam e são trabalhadas no currículo oculto, ou seja, nas entrelinhas, no que não foi dito. Também relatam que este trabalho dependerá da postura de cada profissional, da concepção de ensino – aprendizagem, do seu comprometimento com essas transformações e com o seu aluno (a) visto que, para

algumas, a incorporação das discussões acerca dessas transformações, em sala de aula, serve de incentivo para que o indivíduo passe a estudar mais e se preparar para o mercado de trabalho.

Novamente para estas profissionais o trabalho pedagógico, diante das transformações ocorridas, deve ser conduzido no cotidiano da escola para garantir, fundamentalmente, que estes (as) alunos (as) tenham a formação adequada para a sua futura inserção no mercado de trabalho. Essas transformações são encaradas de forma necessária – não que não sejam - dentro do processo pedagógico, e de uma forma que nos faz perceber que “*a ideologia vigente consegue penetrar no cotidiano da escola*” (**Relato P2**) de forma bastante naturalizada, como sendo o único caminho exequível para esta e para seus alunos (as). Arroyo (2000) diz que a identidade social da escola e de seus mestres, deve ser recuperada hoje, mas que isso só ocorrerá no exercício da prática cotidiana, “... *politizando o cotidiano escolar, tomando consciência de suas práticas, estruturas e competências...*” e combatendo a naturalização dos processos que ocorrem na sociedade e na escola, inversamente ao que acontece hoje, quando o mercado é visto como a única saída possível para o futuro da humanidade.

Já as profissionais que analisam que este processo não acontece porque a própria realidade demonstra a sua contradição, utilizam como argumento fundamental, a questão material, e de forma particularizada, concentram novamente a sua análise na informática, comparando a realidade das escolas particulares e públicas com as exigências do mercado de trabalho, que coloca para ambos, os mesmos parâmetros quando, na verdade, estabelece-se um jogo de poder, onde quem tem mais acesso aos recursos informacionais e financeiros tem mais condições de vencer a “corrida” no mercado de trabalho. Neste sentido, relatam que tais transformações deveriam ser discutidas conduzindo para a reflexão em torno da necessidade de melhor qualificação profissional mediante a globalização e seus efeitos sociais, explicitando o que há por trás da terceirização, da necessidade contínua de capacitação, da questão da qualidade, enfim, dos vários aspectos que são postos como essenciais para os indivíduos alcançarem melhores postos no mercado de trabalho.

Com essas colocações, as profissionais declaram de forma quase que unânime que as transformações do mundo do trabalho, das tecnologias, da informação, etc., estão dentro do currículo, no espaço escolar, sendo trabalhadas a partir de uma perspectiva de formação do (a)

aluno (a) direcionada para o mercado de trabalho e não de uma formação emancipatória. Santos (1999) embasa esta discussão quando diz que acredita que a modernidade não conseguiu produzir um conhecimento para a emancipação social, mas para a dependência, com a hegemonia do saber, por parte de uma minoria, e a exclusão da grande maioria do acesso ao conhecimento, que é verdadeiramente emancipatório. Esta percepção ocorre tendo como base os seguintes relatos:

RELATO P2: “A competitividade é a marca registrada do momento atual, portanto não se fala de emancipação, mas de mercantilização”.

RELATO P5: “A formação do (a) aluno (a) é, muitas vezes, direcionada para o mercado de trabalho”.

RELATO P3: “Acredito que, até por uma questão de sobrevivência, pois os (as) alunos (as) precisam ajudar no orçamento familiar, esta formação esteja direcionada para o mercado de trabalho”.

RELATO P4: “Na sociedade capitalista em que vivemos, acredito que a grande maioria das escolas está voltada para a formação do (a) aluno (a), direcionando o (a) mesmo (a) para o mercado de trabalho, apesar de não ser só esse o papel da escola”.

RELATO P8: “Infelizmente o que se nota é a massificação da mão-de-obra a partir de cursos profissionalizantes, entre outros. A proposta da reforma universitária nos confirma isso”.

RELATO P9: “Infelizmente esta formação é direcionada para o mercado de trabalho. Desta forma, toma um caráter reducionista de preparar o cidadão para a empregabilidade, esquecendo as dimensões comportamentais, ideológicas, normativas e habilidade de reflexão”.

RELATO P10: “As transformações não estão sendo trabalhadas no currículo da escola buscando emancipar o (a) aluno (a), apenas direcionada ao mundo do trabalho, pois além de saber gerenciar situações de aprendizagem, este tem que ter uma visão ampla de mudança; portanto com essa visão percebe-se que sua formação é para o mercado de trabalho”.

As palavras-chave que se sobressaem nestes relatos são a competitividade, o mercantilismo e a empregabilidade (massificação da mão-de-obra) como aspectos marcantes dentro do âmbito educacional, ou seja, a visão de educação como uma mercadoria de qualidade que deve ser posta a serviço dos indivíduos, para que acessem o mercado de trabalho, está presente na reflexão das professoras, evidenciando que este é um dado não – obscuro, que há a percepção de que a sua ação conduz, neste momento histórico, à conformação de um tipo (perfil) de trabalhador que se coaduna com as exigências do mercado atual. Apesar das políticas educacionais, no papel e no discurso, tentarem mascarar essa intencionalidade, estas análises revelam que o (a) professor (a), aquele (a) para o (a) qual se dirigem, principalmente, as normas das agências multilaterais e do Governo federal, pode estar à margem do processo decisório e criativo, mas está atento à dinâmica da realidade.

Um dos entraves que Silva (2004: 168) aponta para que não aconteça, com maior profundidade, esta análise da interferência das políticas e estratégias provenientes dos organismos internacionais, na política educacional brasileira pelos profissionais, é justamente a ausência de estudos que permanecem apenas nos meios acadêmicos do ensino superior, com divulgação insuficiente e longe dos (as) professores (as) das redes estadual e municipal de educação. Com isso, os cursos de formação de professores (as) carecem de aprofundamentos específicos voltados para a análise da política presente nas políticas educacionais, habilitando estes profissionais a compreender e desvendar os nexos estruturais que se estabelecem nas políticas e que se refletem na sua prática pedagógica.

Com relação à questão inicial, apenas uma das profissionais entrevistadas acredita que as transformações que vêm ocorrendo “... *têm contribuído mais para a emancipação do que para o mercado de trabalho*”. (relato P10), o que revela que a perspectiva emancipatória, uma parte essencial da função da escola, está sendo subsumida pela perspectiva utilitarista do mercado. Outra profissional acredita que, a depender da proposta pedagógica de cada escola é que se pode dizer se a mesma toma a perspectiva da emancipação ou da preparação deste (a) aluno (a) para o mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo ressalta que esta preparação é uma necessidade do mundo atual , como expresso abaixo:

RELATO P6: “Depende da proposta pedagógica de cada escola, contudo sabemos que uma grande parte delas ainda não se conscientizaram do seu real papel na formação do cidadão, e poucos são os profissionais que refletem sobre as necessidades atuais do (a) aluno (a) para sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade”.

Outra profissional relatou que acredita que a escola não toma nenhum dos dois caminhos, salientando que, para que houvesse realmente a preocupação, por parte desta, tanto com a preparação do (a) aluno (a) para o mercado de trabalho ou para a emancipação, teria que ser formado um conjunto de condições estruturais, econômicas, sociais para que tais funções fossem realmente cumpridas pela escola, ou seja, que ela estivesse a serviço da cidadania, o que não se concretiza diante da realidade do mercado de trabalho, como se pode perceber no seguinte relato:

RELATO P13: “Nem uma coisa, nem outra: o uso dessas tecnologias a meu ver nem emancipa e nem tampouco direciona para o mercado de trabalho, pois na minha realidade escolar, por exemplo, mal se faz uso, pois quando o aparelho está bom o (a) professor (a) não sabe usá-lo, ou então o uso é feito sem um fim, um objetivo determinado”.

No entanto, é quase que unânime a visão que se instala entre estas profissionais, quanto à importância da educação como um componente fundamental para a empregabilidade, apontando que, como o mercado de trabalho exige níveis de escolaridade cada vez mais avançados, principalmente para concorrer a cargos no serviço público, é vital que a escola prepare bem o (a) aluno (a) para que este (a) possa competir com aqueles (as) que vêm das escolas e universidades particulares e estão bem mais preparados (as) para obterem os melhores empregos; portanto, segundo as entrevistadas, é necessário que a escola se volte para esta orientação ao (a) aluno (a); segundo as mesmas, quando a escola não consegue alcançar esse objetivo causa frustração, certo nível de desinteresse e descrédito, principalmente aos jovens das classes populares; a estes resta, em muitas ocasiões, abandonar a escola e ingressar no mundo do subemprego para ajudar na sobrevivência da família.

Para as profissionais, os (as) jovens hoje são cercados (as) cotidianamente por este discurso do mercado, propalado pelos meios de comunicação em geral: a mensagem do Estado, através da sua política educacional, é claramente direcionada para todos (as) aqueles (as) que querem ingressar no mercado de trabalho. As profissionais relatam que este discurso está presente desde quando a criança começa a frequentar a escola e é questionada: o que você quer ser quando crescer?⁴⁹. Mais adiante, no Ensino Médio, quando os (as) alunos (as) têm que fazer sua escolha profissional; posteriormente, quando começa a enfrentar a concorrência em concursos, na discriminação quando não se possui uma formação superior; e também nas ações governamentais (políticas compensatórias) para as classes populares, com objetivo de profissionalizar e barrar o acesso destas à universidade (empreendedorismo).

Além disso, o discurso do mercado está presente no âmbito da escola pela própria dinamicidade imposta pela sustentabilidade dos chamados “caixas escolares”, onde aquela passa a gerir os recursos financeiros limitadíssimos, enviados pelo MEC e padronizados pelo BIRD, quando se especifica um “... pacote de insumos e serviços para que a escola possa funcionar no nível mínimo desejado, para a aprendizagem dos (as) alunos (as).” (FONSECA, 2004:38); também se revela no trabalho desintegrado na escola (professores (as)/direção/coordenação), na aceitação passiva da escola às “normas” estabelecidas pela secretaria municipal de educação, onde a autonomia escolar passa a ser reduzida às questões

⁴⁹ No entanto, outra profissional acredita que “*Nas séries iniciais os conteúdos são trabalhados com o intuito de informar, e não de preparar para o mercado de trabalho*”. (Relato P1)

materiais; na concorrência/competição que se estabelece com o seu próprio colega de trabalho para realizar projetos com visibilidade, numa perspectiva individualista.

A educação se tornou de forma unânime para as entrevistadas, a partir de toda essa perspectiva da formação dos indivíduos, uma mercadoria importantíssima. Isto se revela por dados como a ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação nas faculdades particulares, bem como pela abertura de novas faculdades e novos cursos, cujas mensalidades extrapolam o poder aquisitivo da classe trabalhadora, fazendo com que o conhecimento se torne uma moeda acessível somente àqueles que podem pagar. Alguns relatos deixam claro essa perspectiva:

RELATO P2: “O neoliberalismo resgata o princípio da liberdade individual, tendo como referencial normativo a santificação do mercado. A partir daí o que se vê é somente mercantilização, inclusive da educação”.

RELATO P9: “... a realidade brasileira é marcada por grandes desigualdades de ordem social e econômica e, conseqüentemente, por uma população carente de educação de qualidade e com baixíssimo número de pessoas com acesso às tecnologias. Quem possui um poder aquisitivo estruturado paga por esta mercadoria...”.

RELATO P10: “... a acessibilidade à escola de qualidade está reservada para a rede privada e, poucos podem assumir o preço das altas mensalidades. Enquanto isso, os governantes e gestores não estão comprometidos em aplicar os poucos recursos existentes”.

A linha política educacional que o MEC vem adotando, em consonância com o capital internacional, tem feito o sistema educacional brasileiro enveredar pelo aspecto quantitativo, pelo aumento das instituições escolares, em sua maioria particulares, propalando uma “dita” qualidade para a educação pública que, como vimos na fala dos profissionais, não servem aos interesses das classes populares, visto que o mercado se volta continuamente àqueles que podem, a partir de suas perspectivas financeiras, ter uma formação mais adequada às exigências dos tempos de globalização, de eficiência tecnológica, de múltiplas capacidades, solicitadas pelas novas perspectivas empresariais. Com isso, impõe-se concorrência, individualismo, eficiência, eficácia, qualidade total que, no seu conjunto, são exigidos para aqueles (as) que possam continuamente dar conta de suas capacidades para atender ao grande capital. O relato abaixo resume, com base nessa perspectiva, o que se tornou a educação na atual fase de acumulação capitalista:

RELATO P12: “A educação no mundo capitalista não poderia tomar outro rumo senão a lógica da sociedade na qual se encontra inserida”.

A linguagem do mercado passa a vigorar dentro do processo educacional, fazendo com que a busca pela formação seja o horizonte, tanto daqueles que saem das escolas e universidades particulares, como para os das escolas e universidades públicas. Neste patamar é exigido de todos os profissionais, a contínua formação para responder aos desafios inerentes às mudanças do sistema capitalista internacional.

3.2.7. Como percebo a Formação Continuada na Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió, no período 1994-2004?

Diante do que foi colocado anteriormente pelas profissionais, voltamos à análise que realizamos no segundo capítulo, quando enfatizamos que não é por acaso que nos últimos anos, as propostas de reformas educacionais vêm sendo focadas na figura do (a) professor (a), no que se refere, particularmente, a uma forte revalorização do seu papel, mesmo diante dos questionamentos sociais que ainda persistem, juntamente com o questionamento, a função da escola na atualidade. Como ponto crucial desse processo de revalorização está a formação, quer seja inicial ou contínua; no que se refere à formação contínua, o (a) professor (a), dentro do seu percurso profissional, é chamado (a) a aprimorar sua prática através de cursos e treinamentos; para GARCIA (1997: 23), ela é

toda atividade que o (a) professor(a) em exercício realiza com uma finalidade tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, de modo individual ou em grupo – que tende a uma mais eficaz realização de suas atuais tarefas ou o preparo para o desempenho de outras novas.

Os profissionais da Rede municipal de educação, da cidade de Maceió, avaliam que o processo de formação continuada oferece aos profissionais professores (as) a oportunidade de conhecer novas metodologias para que, aos poucos, aqueles (as) que ainda se utilizam apenas do método tradicional - resistindo à mudança - recorram a outras técnicas para dinamizar a sua aula. Neste sentido, os conteúdos abordados estão caminhando das questões focadas nas disciplinas (matemática e português, mais especificamente), para questões como a diversidade cultural, inclusão, etnia, classe, gênero, raça, entre outros. Outro aspecto é que nos processos de formação existe a troca de experiências, conhecimento de outras práticas, visto que nem sempre o (a) professor (a) tem condições de comprar livros e revistas para se atualizar, sendo assim importante o estabelecimento de novas relações que

permitam a apropriação do FAZER BEM do outro. É neste sentido que Nóvoa (1997: 26) nos fala da importância da formação continuada, quando diz que ela é *“A troca de experiências e a partilha de saberes”*, e que nestas se *“consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor (a) é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”*.

Ao abordar seus aspectos positivos apontam, ao mesmo tempo, que esta formação ainda deixa a desejar na questão dos formadores (as), da dinamicidade e da metodologia utilizada, bem como aponta como entrave ao sucesso dessa formação, o desestímulo dos (as) profissionais. Dos aspectos acima indicados a maior ênfase foi com relação aos formadores (as), como podemos verificar nos seguintes relatos:

RELATO P4: “A formação continuada da rede municipal precisa melhorar e muito, pois coloca profissionais pouco qualificados para dar as capacitações”;

RELATO P10: “Na maioria das vezes, a formação continuada não atende às necessidades dos (as) professores (as), pois são ministradas por... leigos (as)”;

RELATO P11: “É uma formação que ainda não tem a devida qualificação por parte das pessoas que repassam.”;

RELATO P5: “a formação vem se mantendo na mesmice, com os mesmos textos, as mesmas atividades, etc. Muitas vezes cansativa e enfadonha”.

O que também chama a atenção, nestes relatos, é que as profissionais têm uma concepção de formação continuada, baseada no processo histórico da profissão, que foi a transmissão de conteúdos, como um repasse de informações pelos profissionais capacitadores aos (as) professores (as), não sendo estes (as) chamados (as) a fazer parte do planejamento da mesma. Neste último aspecto, as profissionais se posicionam de forma coerente, quanto à participação dos docentes no planejamento de sua formação, pois como mostra Rodrigues & Esteves (1993, 58), *“(...) nenhum programa de formação pode ser validamente elaborado ‘a priori’, sem a participação activa daqueles que são envolvidos.”*. Por não se sentirem parte deste processo, as profissionais não reconhecem nos seus pares, os (as) capacitadores (as), que são também professores (as), como um dos seus, e por essas questões, enfatizam que muitas vezes, o objetivo da formação continuada não é alcançado: o (a) profissional não está motivado para aquilo que lhe é oferecido. Neste sentido, Moreira nos diz:

...que programas de aperfeiçoamento precisam contar em seu planejamento com a participação do público a que se destinam, ou seja, professores e professoras... Ainda, não podem ficar restritos a pacotes de treinamento, mesmo que adornados pelos empregos de multimeios que visem predominantemente à divulgação de técnicas, procedimentos e competências a serem seguidas. Defendemos programas de

aperfeiçoamento que tenham por propósito, mais que instrumentalizar o professorado no domínio de habilidades, auxiliá-los a analisar, conceber e desenvolver integrada, crítica e criativamente suas práticas pedagógicas. (1996: 138/139)

Ao analisarmos os processos de formação continuada, de uma forma geral - e estabelecendo um paralelo com os relatos que acabamos de verificar, das profissionais da rede municipal de educação, de Maceió - podemos ver que programas como Parâmetros em Ação (PCN)⁵⁰, PROFA, Rede de Formadores, entre outros, ofertados pelo MEC em parceria com as agências internacionais e instituições formadoras, têm se constituído como uma série de pacotes de treinamento, destinados a formar os profissionais, numa lógica baseada na qualidade, na produtividade, na racionalização do tempo⁵¹ (com o uso da mídia, das novas tecnologias), da eficácia e eficiência, sem conter em seu bojo, questões fundamentais das realidades, onde são empregados. Segundo Gentili (2000), no contexto dos processos de modernização conservadora em que vivemos,

... as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores (as) envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta transferibilidade⁵² (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações. (p. 34)

Desta forma, as profissionais sentem-se, nos momentos da formação, deslocadas de suas questões específicas, desmotivadas a aprofundar as discussões, o que acarreta a evasão na maioria dos cursos; muitas questionam a forma pela qual os (as) profissionais são convocados (as) a participar das mesmas, visto não terem sido consultados (as) acerca das questões a serem discutidas.

Enquanto persistir a visão de professor (a) como uma mera peça de engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de

⁵⁰ Segundo Cavalcante, “o discurso sobre os PCN é essencialmente um discurso político que, utilizando-se da retórica neoliberal, busca passar o consenso das instituições governamentais, afinados com a lógica do mercado, como a única proposta viável para a educação brasileira, ao tempo em que silencia/apaga outras propostas que poderiam oferecer diferentes alternativas para a educação da sociedade” (2003:73).

⁵¹ Na questão da racionalização do tempo é fundamental observarmos a estrutura do PROFA, onde cada período de tempo é estipulado para uma determinada atividade, como por exemplo, a leitura de textos, relato de experiências, assistir a um vídeo que fundamente uma determinada discussão, tudo isso cronometrado para ser desenvolvido durante uma manhã, onde ao final, tê-se uma atividade a ser desenvolvida com os alunos para ser discutida no momento posterior.

⁵² Na questão da transferibilidade são bastante ilustrativos os Acordos MEC-USAID.

formação como “adequação”, na qual mais que formação busque-se “conformação”.
(op. cit: 201)

Neste sentido, para os (as) professores (as) desta rede de educação, os pontos cruciais a serem tratados na formação do (a) professor (a) hoje seria, em termos pedagógicos, a avaliação, porque estas profissionais ainda têm dificuldade de avaliar seus alunos (as) baseados nas novas metodologias; o trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais (inclusão); e, em termos político-econômico-social, a política de valorização profissional e salarial, o compromisso profissional, a formação em serviço, a qualidade do ensino, a exigência de formação superior aos profissionais em fim de carreira, entre outros.

As profissionais entrevistadas esclarecem que, apesar dos entraves e pontos a serem melhorados na política educacional, nos últimos 10 anos ocorreram significativos avanços e conquistas, como ampliação do quadro de recursos humanos através de concurso público, capacitações, Planejamento Participativo, PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), convênios com a universidade para acesso dos (as) professores (as) à graduação e pós-graduação, o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério (PCC), a formação dos Conselhos Escolares, a Gestão Democrática (eleições para diretor), reforma física das escolas, descentralização da merenda escolar, informatização de algumas unidades escolares, investimento na área de educação infantil, eventos para socialização das experiências (projetos), fortalecimento da autonomia das escolas, estímulo a iniciativas educativas inovadoras, entre outros aspectos.

A formação continuada para as professoras representa um aspecto fundamental no continuum do processo de formação; como uma exigência que se põe cotidianamente, estas se vêem diante de duas perspectivas: a primeira, que reconhece a importância e a necessidade de se capacitar para a produção de uma educação de qualidade; e, segundo, a que reconhece a importância, mas percebe a contradição existente entre o discurso oficial da formação e a realidade do cotidiano da escola e do profissional, na luta pela sobrevivência. Na primeira perspectiva as profissionais colocam que:

RELATO P3: “As exigências são necessárias quando se tem como objetivo a busca de uma educação de qualidade... Importante, porque é esse (a) professor (a) que irá formar o cidadão consciente e crítico da nossa sociedade”;

RELATO P5: “Acho ótimo, desde que essa formação realmente traga algo de novo e sugestões de novas formas para quem dela participa”.

RELATO P6: “Acho extremamente necessária, especificamente as que se referem ao compromisso com a formação do cidadão crítico e consciente e, portanto, capaz de interagir e transformar a sociedade”;

RELATO P9: “Indispensável. Todo (a) professor (a) deve ter como objetivo primordial a formação, e analisar suas concepções sobre o papel e as finalidades do ensino na nossa sociedade”;

RELATO P11: “Eu vejo que é uma exigência muito significativa, pois o profissional da educação é um espelho para o cenário educacional e, que por isso, o mesmo necessita estar qualificado, pois não é mais cabível o (a) professor (a) leigo (a) e desqualificado (a) para atuar frente ao sistema educacional”;

Neste grupo de relatos, vamos encontrar duas posições contraditórias e ao mesmo tempo, complementares: ao reconhecer a importância da capacitação do (a) professor (a), as profissionais afirmam que esta formação deve ter por base a qualidade da formação do (a) aluno (a), mediante as amplas transformações do mundo atual, mas que esta formação também garanta a existência de cidadãos críticos e conscientes para interagir e transformar a sociedade. Esta afirmativa da importância da formação do (a) professor (a) torna-se preocupante na medida em que, como podemos formar cidadãos críticos, conscientes, atuantes, numa sociedade que se preocupa muito mais com o fazer que serve ao mundo do trabalho, do imediatismo da prática, do que a reflexão? Neste sentido, o **Relato P9**, explicita a necessidade de analisarmos o papel e as finalidades do ensino na sociedade atual, diante desta questão crucial. Nesta perspectiva, a formação toma uma nova conotação: o processo de reflexão sobre a prática, mas também sobre os determinantes que a condicionam.

A reflexão tem sido, ultimamente, o conceito mais adotado por pesquisadores e formadores de professores (as), para se referirem às tendências de formação do educador. Segundo Garcia (1995: 59), *“a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores (as) que de algum modo não incluam este conceito como elemento estruturador”*, afirmando o pensamento de Freire (1997; 43), quando diz que *“na formação permanente dos professores (as), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”*. É neste momento, segundo estes pesquisadores e formadores de professores (as), que o profissional terá condições de refletir sobre como e porque determinadas práticas são conduzidas de determinadas formas. Com a reflexão, a formação se expande, torna-se *“um fazer permanente... que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo.”* (FREIRE, 1972).

Schön (1995), um dos autores que teve maior interferência na difusão do conceito de reflexão, propôs o conceito de reflexão – na – ação, como o processo pelo qual os (as)

professores (as) aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria prática. Com isso, ele destaca uma característica essencial do ensino: “*é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção (...)*” (GARCIA, 1995; 60). O que nos preocupa neste modelo de reflexão⁵³ da formação de professores (as), é que a prática adquire o papel central/eixo de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. (GOMEZ, 1995).

È importante, neste sentido, que a escola seja um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas, até pela própria interação dos profissionais nas ações desenvolvidas, pensadas e repensadas; por isso mesmo, a formação é um processo permanente, e como tal deve ser estimulada. O que nos preocupa é que a formação em serviço se torne instrumentalizada ao extremo, onde os (as) profissionais remetam somente suas análises às questões práticas, sem a devida consideração das estruturas econômicas, sociais e culturais que a conformam e, principalmente, a que projeto de sociedade tais práticas estão à disposição. Como o próprio Nóvoa (1995) diz, esta formação deve estar voltada para o pessoal, o profissional e o organizacional, mas sem perder de vista a capacidade de construir o pensamento crítico, como bem enfatizou a professora no **Relato P9**.

Na segunda perspectiva, as profissionais enfatizam principalmente a falta de tempo e a falta de recursos para aquisição dos materiais necessários à aplicação, na escola, do que foi aprendido nos cursos de capacitação; desta forma tentam adequar-se às novas metodologias, mas não conseguem fazer um trabalho satisfatório, segundo sua percepção, dentro dos padrões nacionais, não perdendo de vista a necessidade desta formação:

RELATO P8: “Em tempos de globalização, há uma real necessidade desta formação; temos que reconhecer que através deste investimento é possível modificar o atual quadro educacional sem perder de vista os investimentos ao nível de gestor público; quanto às exigências, são conseqüências...”.

Além de reconhecer as dificuldades materiais, as professoras reconhecem também as dificuldades vivenciadas por outras profissionais para colocar em prática, uma nova

⁵³ Ao tratar sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização, ALARCÃO (1998, 106) afirma que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. “*Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa*”.

perspectiva de trabalho pedagógico, seja porque extrapola o que aprendeu no âmbito da formação inicial, seja porque não há um devido investimento governamental na remuneração, que justifique a estes (as), a necessária dedicação que a prática do magistério exige, como percebemos abaixo:

RELATO P12: “No contexto educacional atual, as exigências que se faz ao (a) professor (a) extrapolam o aprendizado que foi vivenciado na universidade. Além de exigir demasiadamente, não há uma valorização desse profissional como de fato deveria acontecer; exemplo disso pode-se citar a exigência do (a) professor (a) pesquisador, atualizado, que seja dominador de uma cultura geral; mas como sê-lo se não há por parte dos governantes a atenção devida para que este profissional possa, além de receber um bom salário, ter tempo para pesquisar e se formar continuamente?”.

Segundo o relato das professoras, no processo de formação continuada da rede municipal de educação, de Maceió, há uma priorização de conteúdos, principalmente nas áreas tradicionalmente focadas, como matemática e português. Na área de Língua Portuguesa é trabalhado, fundamentalmente, a leitura, a escrita, a interpretação, a reescrita, a produção de textos, a gramática contextualizada, os portadores de textos, textos diversificados, entre outros, para as séries mais avançadas do Ensino Fundamental e Médio; para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos é trabalhada a aquisição de leitura e escrita (base alfabética), como sendo o grande objetivo da formação do (a) aluno (a). Segundo as profissionais esta priorização de conteúdos se justifica na medida em que as maiores dificuldades apresentadas pelos (as) alunos (as) são, geralmente, nestes aspectos, e também são nessas disciplinas que se encontram os maiores índices de reprovação no Ensino Fundamental. Além disso, a tradicional hierarquização dos conhecimentos no âmbito escolar ainda impõe uma determinada supremacia dessas disciplinas.

Silva (2002: 167) embasa esta questão quando diz que os princípios do neoliberalismo como a competitividade, o individualismo e a produtividade, penetram também o campo das disciplinas e dos documentos que tratam da questão curricular, fazendo com que haja uma priorização das disciplinas e dos conteúdos inseridos nestas. Neste sentido, nos diz que “*As matrizes curriculares espelham esta incorporação na priorização de matemática e português em detrimento das demais disciplinas e na ênfase demasiada sobre as tecnologias aligeirando os fundamentos*”. Com isto, a formação crítica do profissional é

subsumida para que abra espaço à ação prática, objetivo alcançado pelo capital, que solicita trabalhadores práticos e não reflexivos.

Analisando o posicionamento das profissionais entrevistadas para esta pesquisa, pudemos perceber que, apesar de discordarem em muitos aspectos, do processo de formação continuada, desta rede de educação, concordam que ele é fundamental para o aprimoramento da prática profissional. Neste sentido, reafirmam suas falas em outras questões, quando dizem que a formação,

RELATO P1: “... faz com que o (a) professor (a) conheça outras metodologias, pesquise e prepare projetos para aplicá-los em sala de aula”;

RELATO P5: “... o (a) professor (a) se recicla, se renova e adquire novos conhecimentos e técnicas, a priori uma boa formação.”;

RELATO P6: “... além dos embasamentos teóricos que são trabalhados nesses cursos, enfocam-se também as necessidades do compromisso e da responsabilidade de cada um em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula.;

RELATO P4: “... a função primordial da formação é motivar a ação do (a) professor (a), como de sua própria maneira de agir profissionalmente.”;

RELATO P11: “... o (a) professor (a) vai adquirindo capacidade pedagógica para atuar e interagir com os (as) alunos (as)”.

Percebemos que entre os relatos, apenas um trata da formação enquanto relação teoria e prática, quando diz que aquela “... *busca a qualificação do profissional, fazer com que ele desempenhe da melhor forma possível o seu fazer docente. Ressaltando para a importância da práxis, ou seja, da não dissociação da teoria e da prática.*”. (**relato P12**); uma relação que deve valorizar a prática reflexiva sobre a ação, mas também sobre o próprio sistema educacional, e as questões subjacentes que o conformam.

As professoras acreditam que um dos passos fundamentais para se alcançar a qualidade na educação e a competência profissional é o investimento na formação, ou seja, a partir do momento em que o profissional está melhor preparado para enfrentar os desafios da profissão, a sua intervenção será tão positiva a ponto de interferir na melhoria dos índices educacionais. Sua competência se torna fundamental para que se reverta a tendência do sistema educacional quanto aos índices de evasão, repetência, entre outros. Este é um momento crucial, quando as professoras remetem à noção de competência, enquanto ferramenta fundamental para o sistema educacional, absorvendo assim o que preconiza as DCN, quando a torna eixo central da ação do (a) professor (a) e de sua formação. Neste sentido, refletimos: a compreensão dos (as) professores (as), quanto à noção de competência,

na ação pedagógica remete à compreensão que tem os organismos internacionais e o Estado Brasileiro quando a propagam? Existe a absorção desta noção na prática profissional, ou apenas a reprodução de um discurso ideológico? Existe uma resistência à adoção deste conceito na prática profissional? A centralidade desta noção no processo de formação continuada conseguiu alterar o seu perfil profissional? E por fim, o que é competência para as professoras (as) da Rede Municipal de Educação de Maceió, e como estas a percebem na prática profissional?

3.2.8. Competência: qual o seu significado para o (a) professor (a)?

O discurso da competência, assim como o da qualidade e da produtividade no trabalho pedagógico, tem sido posto no trabalho diário do (a) professor (a), enquanto um parâmetro a ser buscado: ser um profissional competente. Em cursos, seminários, jornadas, entre outros eventos de formação, as temáticas envolvem a busca do profissional competente para satisfazer as necessidades do sistema educacional e, especificamente, da escola. E isto é percebido pelos profissionais, e não é negada a sua necessidade, como vimos pelos relatos anteriores: o profissional começa a falar em ser um (a) professor (a) competente, reproduzindo um discurso que tem como base, o *locus* da empresa moderna, da reestruturação do capital. Desde a sua formação inicial até o processo de formação continuada, a busca pela educação de qualidade, com todas as transformações pelas quais o profissional passa em sua prática e, por conta de leis e resoluções que modificam a política educacional, o (a) professor (a) objetiva estar coadunado (a) com as novas diretrizes educacionais. Com isso, o discurso da competência, torna-se para este profissional, mais um aspecto a ser buscado em sua prática que, para as profissionais entrevistadas, localiza-se no “saber fazer bem” as atividades pedagógicas.

Reproduzir um discurso, é fácil, na medida em que não refletimos quais significados estão em jogo, compreendê-lo e saber quais significados estão nele implícitos, é outra coisa. Neste sentido, é importante esclarecermos, inicialmente, que na sociedade, e na educação, nem tudo é reprodução; que nos diversos discursos se expressa também a resistência à incorporação de determinadas questões no centro do trabalho pedagógico, visto que os (as) professores (as) não são máquinas, que apenas absorvem o dito e o reproduzem tal qual propagam as reformas educativas. O discurso ideológico unifica, homogeneiza, na

medida em que impõe, mas o contra – discurso, a resistência, se expressa na não – adequação de muitos profissionais a esse discurso., o que se revela em sua prática.

Com o objetivo de saber o que é competência - para estas profissionais - tão propalada pela política educacional atual ou o que ela representa, foi que questionamos: O que significa competência para você, como profissional?

Os relatos que se seguem podem ser divididos em duas categorias similares: aquelas que compreendem a competência de uma forma eminentemente prática, como o fazer profissional do (a) professor (a), enquanto aspecto que garante a preparação e a formação de mão – de – obra para o mercado de trabalho; e, segundo, aquelas que a compreendem numa dimensão prática e reflexiva acerca da ação pedagógica, mas que também priorizam a ação. Na primeira categoria temos os seguintes relatos, quando as profissionais dizem que competência é...

RELATO P1: “É se preparar para o mercado de trabalho, conhecer e dominar novas tecnologias e metodologias direcionadas para a educação”;

RELATO P3: “Competência é a capacidade que o profissional tem para desenvolver seu trabalho”;

RELATO P4: “Competência é você ter domínio dos conhecimentos específicos e compreensão das questões envolvidas em seu trabalho”;

RELATO P5: “Desenvolver com amor e responsabilidade a profissão escolhida”;

RELATO P7: “É estar preparado profissionalmente para competir no mercado de trabalho”;

RELATO P9: “Competência para mim é o que o (a) professor (a) precisa saber para exercer sua prática pedagógica (qualificação profissional para exercer a profissão)”;

RELATO P10: “É saber desempenhar o que se propõe a fazer”;

RELATO P11: “Competência é a condição que leva o profissional a estar capacitado para desenvolver a sua profissão. Como também o leva a estar apto para o seu trabalho”;

RELATO P13: “É você aplicar, ou pelo menos tentar trabalhar fazendo o uso de tudo o que recebeu tanto na formação profissional, quanto continuada, no dia a dia”.

Todos esses relatos envolvem basicamente a questão do domínio da prática. Para as professoras, ser competente é dominar a ação pedagógica, que implica dominar também as novas correntes pedagógicas, as novas metodologias e, basicamente, em tempos de tecnologia flexível, a informática. Significa o profissional estar ‘armado’ dos instrumentais que lhes indicam novos caminhos do “fazer bem” profissional. Como podemos perceber nos **relatos P1 e P7** o objetivo maior para se desenvolver a competência é, na verdade, a busca pelo mercado de trabalho. O desenvolvimento de competências é um aspecto que ronda não só o trabalho pedagógico do (a) professor (a) voltado para o (a) aluno (a), mas voltado também

para si mesmo: o profissional que desenvolve competências no seu alunado deve ter as competências necessárias para se estabelecer no seu mercado de trabalho que, neste caso específico, é a rede municipal de educação, da cidade de Maceió.

O que nos chama a atenção, é que dentro de uma formação do (a) professor (a) baseada numa perspectiva problematizadora, reflexiva, é imprescindível uma base teórica que dê sustentabilidade à ação pedagógica, que a fundamente, e que possibilite fazer o contraponto entre a competência enquanto ação prática e a competência enquanto reflexão sobre a ação. Se o (a) professor (a) está no centro desta formação, a mesma tem que estar apoiada numa tomada de consciência sobre o formato da competência na sua prática profissional, através do diálogo, da crítica, da reflexão sobre a prática, mas também sobre seus condicionantes.

É nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo Maués (2005: 101) que se encontra a referência explícita às competências, enquanto modelo de formação que deverá servir de referência obrigatória e que deverá atribuir à prática uma importância maior. Ao mesmo tempo em que afirma a importância da prática, tenta representar a articulação entre esta e a teoria, insistindo na relação direta entre conhecimento e competência, e afirmando a “falsa dicotomia” entre estes dois constructos teóricos.

Ramos (2001: 221) acredita que o modelo curricular que se constrói com as competências, altera a organização do ensino, que antes era centrado em saberes disciplinares, e passa a se organizar hoje *“pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas”*. Maués (2005: 102) diz que essa mudança é paradigmática, pois serão *“as situações concretas que determinarão os conhecimentos necessários a serem apreendidos, numa inversão entre o importante e o imediato, passando este último a representar o determinante a ser tomada na formação.”*

Diante do exposto, refletimos que a perspectiva de análise destas professoras, acerca do que é a competência, centra-se de forma individual, na subjetividade de cada profissional para preparar seus alunos (as) para o mercado de trabalho. Com isto, percebe-se pelos relatos, como esta noção de competência, vem num crescente, sendo moldada seja pelos processos de formação inicial ou continuada, seja pelo fazer pedagógico diário de sala de

aula, seja pela própria análise das mudanças na realidade, seja pelos objetivos de qualidade educacional propugnados pela rede municipal de educação, para seus alunos (as) formados (as) para adentrar o mercado de trabalho.

O que num primeiro momento nos fica claro, é que tratar de competência com as professoras não é tratar de um conceito distante de sua realidade ou de sua compreensão, mas tratar de um conceito que perpassa seu processo de formação contínua. Tanto é, que na segunda perspectiva, percebemos como há a absorção pelas professoras dos fundamentos teóricos desse conceito, tal qual fundamentado pelos teóricos, como podemos verificar nos relatos abaixo:

Relato P2: “Concordo com Perrenoud quando afirma que competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”;

Relato P6: “Competência em educação é atuar numa atitude de parceria, desafiar as estruturas mentais dos (as) alunos (as), ajudando-os a ordenar e compreender o mundo, simbolizando, transformando os dados da realidade, classificando-os por critérios de semelhança ou de diferença”;

Relato P8: “Ser um profissional competente não requer dele ter todas as habilidades possíveis, porém quer dizer estar preparado para o enfrentamento das situações desafiadoras, sejam elas de aprendizagem ou de relacionamento professor/aluno, buscando sempre novas formas de aprendizagem para a sua bagagem cultural”;

Relato P12: “Ter competência é saber articular mentalmente estratégias, sistematizá-las, organizar e saber direcionar os conhecimentos articulados”.

Deluiz (2004), ao tratar da questão da competência, nos diz que

Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O que se verifica nesses relatos é justamente a absorção da noção de competência, teoricamente falando, baseada numa descrição (mesmo que não identificada) dos saberes, habilidades e informações que o indivíduo deve comportar para fazer face aos desafios do mundo atual. Quando esta noção enfatiza, principalmente dentro da perspectiva construtivista, o desafio às estruturas mentais dos (as) alunos (as), concordamos que são estes que possibilitam a construção e reconstrução do conhecimento; porém, quando tais estruturas são desafiadas com o objetivo primordial de produzir, exclusivamente, indivíduos com um perfil

de competências requeridas pela atual natureza do trabalho, como relata Deluiz, corre-se o risco de formar indivíduos apenas para a submissão a um modelo de sociedade que privilegia somente a preparação para o mercado de trabalho, e não para a emancipação, como já colocado e afirmado pelas profissionais, anteriormente.

Temos, neste modelo de competências, a substituição dos saberes pelos fazeres, ou como fala Maués (2005: 102)

... a desconsideração da cognição, dos saberes disciplinares, para ter como orientação as atividades, as situações, os procedimentos e o pragmatismo representando utilitarismo, bem como o racionalismo significando o alcance de resultados eficientes, de acordo com o discurso do mercado.

Neste sentido, questionamos as profissionais: o que significa, a seu ver, competência, para a rede municipal de educação, da cidade de Maceió, como também para a política educacional do país? Os relatos que nos chamaram a atenção e que retratam os fins da política educacional quando enfoca a competência foram assim explicitados:

Relato P6: “... a nossa política educacional é muito atrelada ao sistema capitalista, o que me faz entender que competência para muitos é aprovar o maior número de alunos (as) possível e de qualquer jeito para abrir espaços para muitos outros, porque isso significa mais verbas para receber”;

Relato P8: “Para a SEMED a competência está atrelada a: maior número de alunos (as) aprovados (as), apresentação de bons trabalhos... Fala-se muito na aquisição de competências ou habilidades, mas investimentos financeiros para este profissional ser qualificado não são cogitados”;

RELATO P13: “Competência é seguir a ‘cartilha’ de Perrenoud e aplicar na caderneta, mas condição, nenhuma”.

Nestes relatos está colocada explicitamente a concepção da produção no “novo mundo” do trabalho, onde o “ser competente” está em garantir a aprovação do maior número de alunos (as) possível, deixando entrever que esta aprovação é feita de qualquer forma, visto que o sistema não pode retê-los para que não perca em termos quantitativos; quanto maior a aprovação, maiores serão as verbas para o sistema de educação municipal, e as que foram aplicadas (insumos como bibliotecas, materiais didáticos e recursos tecnológicos) serão justificadas pelos elevados índices de aprovação.

O gerenciamento de resultados é um dos objetivos das políticas educacionais dos organismos internacionais para o Estado Brasileiro, e uma das condicionalidades para

empréstimos à nação, o que se constitui também numa série de exigências para as instâncias municipais e estaduais quanto à flexibilidade dos sistemas de avaliação. Conseqüentemente, gerou-se no meio educacional, a panacéia da aprovação, na qual o (a) aluno (a) deve ser avaliado (a) em todas as suas possibilidades, gerando nos (as) professores (as) uma crescente indignação por perceberem que a qualidade da formação tão propalada coloca-se apenas em nível de discurso, visto que o investimento nesta é, para fundamentalmente, aprovar os (as) alunos (as). Por isso, é que percebemos que nos seus relatos, a competência é tratada como o fazer bem a sua prática, a sua ação pedagógica; ou como coloca Maués (op. cit: 106), ao tratar das DCN, quando enfatiza a noção de competência como nucleadora da formação, que aquela pretende inverter o ditado perverso: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

Segundos os docentes entrevistados para o livro “O Perfil dos docentes brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, as duas mais importantes finalidades da educação seria “*formar cidadãos conscientes e desenvolver a criatividade e o espírito crítico*” (p. 108); com esta exigência do sistema educacional com relação a aprovação, a qualidade, a eficácia e a eficiência, substitui as finalidades da educação propaladas pelos (as) professores (as), pelas finalidades do capital. Tais finalidades são usadas pelo próprio Estado para obter o consenso da sociedade, através das políticas de reformas educacionais, objetivando contribuir, dirimir e, supostamente, resolver os problemas da escola pública. Com isso, o (a) professor (a) começa a reproduzir o discurso da competência tendo por base cumprir as metas dos programas de reformas educacionais, que o governo proclama.

A competência, enquanto conceito atual, e sua importância tanto para a Rede Municipal de Educação, de Maceió, como para a política educacional em geral é compreendida por estas profissionais de formas diferenciadas, mas relacionadas: 1º. Confundindo-a ora com o “fazer bem” o trabalho pedagógico (tarefa), como se percebe nos seguintes relatos:

Relato P1: “É o desempenho do educador em sala, ou seja, que está sempre se qualificando, criando e divulgando projetos na educação”;

Relato P3: “Competência é a capacidade que o (a) professor (a) tem para desenvolver bem o seu trabalho”;

Relato P11: “A competência é essencial, é ponto necessário, culminante para se ter uma educação de qualidade”.

Se estas profissionais apresentam esta absorção teórica da noção de competência, é plenamente coerente afirmarmos que a sua formação, neste caso, a formação continuada, – por se tratar de profissionais em exercício e portadores de diplomas de graduação – é embasada na noção de competência proclamada pelos documentos oficiais da política educacional, e repassada nos cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, neste caso específico, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

2º. Ora com a capacidade que tem o profissional de se “renovar”, capacitar-se; e ainda com a qualificação profissional e tecnológica do educador, o que tem uma relação com a primeira perspectiva de análise, visto que também envolve a questão prática, segundo os relatos abaixo:

RELATO P7: “É o (a) professor (a) que está sempre se renovando...”;

RELATO P9: “Eu acho que é a necessidade de qualificação profissional como garantia para o exercício da cidadania; educação profissional e tecnológica é direito do cidadão brasileiro e obrigação do Estado e de todos que se comprometem com a educação”;

Nesses relatos fica claro que, para estas profissionais, competência e formação são lados de uma mesma moeda; uma é consequência da outra, ou seja, para ser competente o (a) profissional tem que investir na sua formação, principalmente na formação em serviço; e investindo em formação, o (a) profissional se tornará competente. Quando os (as) profissionais analisam a evolução da sociedade na atualidade, enfocam de imediato a questão tecnológica, as transformações no processo de comunicação e na exigência do mercado de trabalho, do profissional qualificado. Quando este é abordado, deixam claro que ele é o profissional predisposto à competência, visto ter adquirido os conhecimentos necessários à sociedade atual. Portanto, a formação do (a) professor (a) deve estar voltada à formação de um profissional “antenado” com os novos tempos. Superficialmente este discurso alimenta e impulsiona os profissionais a buscarem, a cada dia mais, novos cursos de formação, seja em nível de graduação e pós-graduação, seja no domínio de línguas ou da informática, o importante é ter competência, mesmo que estes profissionais não tenham uma clareza conceitual do que é a competência.

3º. Ora com a capacidade das pessoas em assumir determinados cargos, ou com o gerenciamento de recursos e poder político, relacionando a competência do fazer profissional, com a competência da gestão, da administração escolar.

RELATO P10: “É o bom gerenciamento das verbas e a utilização de pessoas capacitadas nos cargos e funções educacionais, pois, enquanto a educação for vista como cargo político, jamais terá competência para um bom desenvolvimento”;

No relato que segue abaixo, a professora vê no profissional competente, o norte das ações a serem desenvolvidas na escola, conseqüentemente, este profissional é dotado de uma série de características, que se afirmam de acordo com o que é buscado pelo mercado de trabalho:

RELATO P12: “... importante para nortear as ações que devem ser articuladas na escola. O (A) professor competente tem maior facilidade para uma visão de futuro; percebe as mudanças que surgem na sociedade, gerencia e dirige situações de aprendizagem, envolve os (as) alunos (as) na aprendizagem, trabalha em equipe, utiliza novas tecnologias e participa da administração da escola”;

Este relato demonstra a capacidade de absorção da noção de competência e do enfoque explícito do (a) professor (a) enquanto mediador da aprendizagem, demandando características de um perfil profissional adequado a esta “nova” sociedade do conhecimento. Em contrapartida, o relato que segue vem dar um outro enfoque à visão do profissional competente para a rede municipal de educação, de Maceió, abordando inclusive a importância do currículo, do conhecimento científico – pedagógico de que deve ser dotado o profissional, e não somente uma supervalorização da prática.

RELATO P5: “Competência para a rede municipal, a meu ver, é o (a) professor (a) que tem o domínio do conhecimento científico-pedagógico e a compreensão do currículo de forma global. Ser um professor dinâmico, ativo, inovador, que desenvolva projetos em prol do (a) aluno (a) e da comunidade”;

Questionadas sobre a que ou a quem serve, na formação do (a) professor (a), essa adoção da centralidade da noção de competência, as profissionais relataram que ela serve:

A QUE/ A QUEM SERVE A ADOÇÃO DA CENTRALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORAS (AS)?
<ul style="list-style-type: none"> • Serve para, mediante novos recursos, melhorar o seu desempenho em sala de aula, de forma a atender aos anseios de saber dos seus alunos (as); • Serve para que o profissional consiga transmitir, a partir de sua sabedoria, ensinamentos tanto morais como pedagógicos;

- Serve para melhorar a forma de avaliar os seus alunos (as) e transmitir os conteúdos;
- Serve para que o profissional sistematize e organize de forma melhor as suas atividades;
- Serve para que o mesmo tenha uma visão de futuro, superando tanto as dificuldades do (a) aluno (a), como as suas, revertendo num processo ensino – aprendizagem positivo;
- Faz com que o (a) professor (a) desenvolva seu trabalho de forma mais prazerosa, despertando o interesse dos seus alunos (as)
- Serve para que, a partir do momento que o (a) professor (a) tenha o domínio de certos conhecimentos, possa interagir cooperativamente com a comunidade profissional e com a sociedade.

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2005

Nestes relatos, a tônica mais uma vez é, sem dúvida, a mobilização do saber, revertendo na melhoria da prática pedagógica e do processo ensino – aprendizagem, ou seja, no saber-fazer; e este saber – fazer serve, fundamentalmente, para a formação do (a) futuro (a) trabalhador (a). Neste sentido, para os profissionais, a competência, enquanto a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos (saberes, habilidades) do indivíduo para resolver uma determinada situação, que se coloca como desafiadora, está implícita dentro da concepção de formação, que enfatiza que a aquisição do saber (enquanto conhecimento socialmente acumulado) é pré-requisito para o “ser competente”.

Alguns estudiosos afirmam que a competência prescinde do conhecimento socialmente acumulado, o que, comparativamente ao que colocam as professoras, é contraditório, visto que as mesmas apontam como preponderante, a aquisição do conhecimento para a ação, para a prática; é este conhecimento que a fundamenta, e sem o qual não se tem domínio da prática. Portanto, para elas, quanto maior for o tempo de estudos, melhor será a prática profissional, que se reverterá em trabalho de qualidade.

O fundamento da competência para as profissionais é, predominantemente, a busca pela qualidade do ensino; todas as respostas conduzem na sua finalização, a busca por uma prática de qualidade, ou seja, qualificação, conhecimentos, melhor prática pedagógica, entre tantos aspectos citados, desembocam no pragmatismo, no utilitarismo da educação. E este aspecto é reconhecido por estas profissionais, que entendem que o (a) professor (a) competente é importante para a sociedade que hoje está posta, visto que...

Relato P3: “... sob todos os aspectos, porque é ele quem vai preparar a mão-de-obra para o mercado de trabalho”;

Relato P4: “Ele é importante porque irá formar bons profissionais para desempenhar com competência suas funções dentro do mercado de trabalho”;

Relato P2: “Se o objetivo é preparar o (a) aluno (a) para competir em condições de igualdade no mercado de trabalho, quanto mais competente o (a) professor (a), mais profícuo tornar-se-á o trabalho”;

Relato P9: “Na medida em que forma o cidadão competente para o mercado de trabalho e também para a vida (crítico, reflexivo, ativo e transformador)”.

É este profissional retratado pelas professoras, que o capital requer na atualidade; é o profissional que prepara a mão – de – obra para o trabalho, que forma bons profissionais, que forma para a competição, como estimula o neoliberalismo. Com isso, o perfil do (a) professor (a) passa a incorporar as demandas propostas pelo capital: um profissional flexível, comprometido com a prática, enquanto elemento superior em relação a teoria (mas que não prescinde dela), que mobilize os conhecimentos para a ação, um mediador entre o conhecimento e o educando; enfim, a competência, mesmo que não explicitada nestes termos, passa a se constituir num novo paradigma educacional.

Aliado a esse perfil, as professoras relatam que, além do (a) professor (a) competente ser importante para formar a futura geração que irá compor o “novo” mercado de trabalho, estas reconhecem, de forma messiânica, que este professor (a) é importante porque: demonstra compromisso com o seu trabalho, procura cada vez mais se aperfeiçoar e se adequar às mudanças, luta pela sua valorização profissional, consegue encher o (a) aluno (a) de ânimo para seguir o seu sonho e se espelhar no exemplo dado pelo mestre, faz o (a) aluno (a) compreender que é capaz de competir com outros alunos (as), desde que confiem em si próprios, que é preciso lutar, estudar bastante para vencer as diferenças existentes na sociedade, a qual privilegia uns e outros não. Tais percepções são contrárias ao que os organismos internacionais colocam, quando traçam um quadro de culpabilização do (a) professor (a) pelas situações de reprovação e evasão crescentes no sistema escolar; para estas agências, o que importa no professor (a) competente é a capacidade que este (a) deve ter de mobilizar seus conhecimentos, transformando em ação, como assim coloca as DCN.

A visão do papel do (a) professor (a) como empreendedor também está presente nas análises das profissionais; a partir do momento em que o profissional está preparado para planejar, articular e usar várias idéias para chegar a resolver ou dirimir dúvidas acerca de qualquer problema referente à sua prática pedagógica, está construindo uma nova concepção de profissional, empreendendo o elemento cognitivo para alcançar seus objetivos. Novamente a concepção produtivista de educação se faz presente: empreender esforços para alcançar a produtividade dentro da realidade educacional. Não tão diferentemente da concepção de empreendedorismo – articular, pensar, construir empresas rentáveis com base numa análise de

mercado – o (a) professor(a) transfere a noção de produção do mercado para a sua prática pedagógica, ou seja, o conhecimento rentável é aquele que se torna essencial para alcançar seus objetivos; ao mesmo tempo confunde empreendedorismo com cognitivismo.

As profissionais ressaltam ainda que, o (a) professor (a) competente é fundamental para a vida dos seus alunos (as), tanto presente, quanto futura, demonstrando outras dimensões da formação, porque é ele,

Relato P3: “... como profissional, que vai ajudar os (as) alunos (as) a abrir os horizontes, através das orientações que serão dadas na sala de aula”;

Relato P8: “... orienta, interage, promove uma relação de ensino-aprendizagem de forma mais harmônica, favorecendo ao (a) aluno (a) um processo de desenvolvimento cognitivo, mais satisfatório para suas vidas”;

Relato P11: “... terá condições de fornecer um processo de ensino – aprendizagem qualificada para o (a) seu aluno (a), que o mesmo levará para o futuro”;

Relato P7: “... que desenvolve no seu aluno (a) o senso crítico, a solidariedade humana, a autonomia para a sociedade contemporânea”;

Relato P4: “... que vai buscar o conhecimento do (a) aluno (a) e o seu contexto sócio-cultural e histórico para estabelecer relações e ampliar os conhecimentos dos (as) mesmos (as)”.

Ao mesmo tempo em que coloca que o (a) professor (a) competente é importante para a vida atual e futura dos (as) alunos (as), porque busca estimular o conhecimento que servir-lhes-á para a vida , revelando uma concepção pragmatista, os profissionais também se referem a conceitos como solidariedade, autonomia, senso crítico, que são aspectos condizentes com a política do Estado de Bem-Estar Social e não com o modelo baseado no mercado, na competitividade, próprios da perspectiva neoliberal.

Aliado ainda a essas questões, as profissionais se referem à competência como uma responsabilidade interna do profissional para com o indivíduo, seu futuro, sua profissão; que este (a) também tem que ter uma relação afetiva com os (as) alunos (as), para que se estabeleça confiança, segurança nas atitudes em sala de aula; dar bom exemplo profissional (professor (a)-espelho) para que transmita aos indivíduos valores concretos; deixar “marcas” nas situações de aprendizagem, para o futuro desses indivíduos.

Tal perspectiva se revela como um constructo teórico que visa a adesão dos (as) professores (as) a um discurso humanitário, que é mais uma das faces do capital, a “face humana”, um discurso menos economicista e mais solidário, social. A competência, expressa pelas professoras, confunde-se com esta perspectiva, na medida em que a sua formação na

Rede Municipal de Educação, de Maceió está impregnada das concepções neoliberais, que tem no capital o seu núcleo, e que busca atender às condicionalidades dos organismos internacionais, formatando um novo perfil de profissional, de aluno (a), em tempos de reestruturação no mundo do trabalho, da sociedade, da cultura, enfim, do modo de ser, viver e pensar dos indivíduos.

CONCLUSÃO

Nesta análise das relações entre capital internacional, Estado Brasileiro, educação, formação e transformações no mundo do trabalho, vemos que estes são elementos que se inter-relacionam, e que necessitam ser melhores compreendidos por todos os profissionais, e não só por aqueles (as) que fazem parte da educação, analisando-se que o Estado Brasileiro tem, historicamente, respondido de forma satisfatória ao capital internacional nas políticas sociais de forma geral e, particularmente, na educação, impondo a sua hegemonia, efetuada através da disseminação de suas concepções.

É importante que reflitamos que as estratégias que embasam as reformas educacionais no Brasil, visando entre outros aspectos, a melhoria nos índices educacionais de evasão e repetência, da qualidade dos insumos educacionais, da formação dos (as) professores (as), entre outros aspectos, são fruto de conceitos construídos pelas próprias agências internacionais, e endossados pelo Governo dos países receptores destas reformas. Como afirma Fonseca (2004: 25), em relação ao BIRD, a tendência de influenciar políticas não é nova no âmbito das agências financiadoras, pois: *“... é possível perceber que a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não é uma intenção neutra, mas constitui um mecanismo de difusão de concepções oriundas de instâncias internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador.”*

Neste sentido, essa influência vai desde transformações nos aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e gestão de projetos, até formulações ideológicas capazes de orientar a agenda política do setor que está sendo financiado. E isto foi sendo percebido de forma mais contundente, a partir dos anos 90, quando a necessidade de incorporar o setor educacional ao processo de ajuste econômico – que supunha a diminuição do papel do Estado – tornou-se o ponto crucial dessa política de reformas. Desta forma, na esteira das transformações/ajustes econômicos, de que foi (é) alvo a sociedade brasileira nos anos 90, a busca da qualidade, da melhoria dos insumos escolares, da eficiência ou de um modelo de gerência educacional eficaz, de se trabalhar com competência, passou a fazer parte do ideário educacional, onde se buscou implantar na educação um processo de mudanças, similar às

reformas efetuadas no mundo do trabalho pelo capital, com a reestruturação produtiva, a globalização, e particularmente com a revolução tecnológica.

Falar então de educação, inserida nesta sociedade capitalista, é falar das transformações que o capital tem imposto ao desenvolvimento educacional, nas diversas formações históricas, e particularmente na sociedade atual, bem como é falar das questões inseridas nesta política social, como a formação dos profissionais, o currículo, a legislação, a avaliação, a gestão, entre outros aspectos; tais transformações são consubstanciadas pelo próprio Estado nas políticas derivadas dos organismos internacionais, buscando atender os interesses específicos das classes hegemônicas, a diluição da perspectiva de classe e implantação do individualismo. Nestes interesses específicos se revela o objetivo de dominar e subordinar os sujeitos a uma concepção de mundo, de homem e de sociedade peculiar ao capital. Portanto, falar de/em educação, na formação histórica – social em que vivemos, é falar de exploração, de concentração, de acumulação; isto porque, o mundo do trabalho, com suas transformações, com a lógica do capital que lhe é peculiar na atual fase monopolista, lança seus tentáculos sobre todas as esferas da sociedade, num processo de subordinação dos indivíduos, e de suas necessidades aos ditames do capital.

A educação, como uma das esferas da sociedade, foi encaminhada nas últimas décadas a se ajustar a um projeto de governabilidade que é, antes de tudo, um projeto de subordinação, exclusão e dominação de amplos segmentos do acesso ao conhecimento, da posse e do domínio do saber. Com as reformas educacionais alavancadas pelos organismos internacionais, para serem implementadas pelos governos nacionais, a educação passou a ser encarada como a “saída” ou a solução para o desenvolvimento do Estado brasileiro, assim como foi encarada na política desenvolvimentista do governo Vargas e seus subseqüentes, onde a política educacional revelou a sua face seletiva e excludente, ao contrário do que propunha a classe trabalhadora, que era a educação como a via de acesso desta classe ao saber e, conseqüentemente, a ocupação de postos de trabalho que lhes permitissem melhorar as condições de vida.

Problemas educacionais como as questões de acesso, permanência, reprovação, evasão, são tratados nas políticas de reforma educacional, de forma dissociada do histórico processo de exclusão das classes trabalhadoras do fruto do seu trabalho, e vistos basicamente como problemas estruturais do sistema educacional, focando suas ações basicamente na figura

do (a) professor (a). O (A) professor (a), que vem passando, nas últimas décadas do século XX, por um processo denominado pelos estudiosos de “mal – estar docente” vê-se desafiado, pela sociedade, a responder positivamente às propostas colocadas pelo Estado brasileiro para a melhoria dos aspectos, já referidos. Para isso, coloca como condição precípua a sua adequação a um modo de ser, de pensar e de agir fruto de concepções baseadas na dinâmica do capital, que se coloca na atual fase de acumulação, com exigências bastante específicas no que se refere às características essenciais ao trabalhador de novo tipo; aquele trabalhador adequado aos seus pressupostos e que tem um perfil baseado nas habilidades e competências. Dias e Lopes (2003: 1159), ao analisar esse contexto, afirmam que no discurso dos documentos, o sucesso da reforma educacional brasileira é vinculado à existência de professores (as) que sejam mais bem preparados para, como coloca MELLO (1999:10) “realizar o seu trabalho pedagógico de acordo com a Lei.”.

O governo brasileiro, no lastro destas reformas educacionais, veicula o discurso das competências nos documentos fundamentais da área educacional, como nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando responder às condicionalidades de adequação do discurso à prática e aos objetivos da política mercantilista que passa a se estabelecer no campo educacional. Tal discurso torna-se ideológico na medida em que busca afirmar as premissas dos organismos multilaterais, como parte das exigências, no processo de integração dos países subdesenvolvidos aos programas e projetos financiados pelos primeiros, ao mundo desenvolvido do capital.

Esse discurso, ao tempo em que homogeneiza os profissionais, pelas estratégias de veiculação de que são armados os programas e projetos, na busca da competência – como bem chegou a expressar uma das professoras na pesquisa, quando disse: *Quem não se atualiza, perde o bonde da história*” – absorvendo e reproduzindo na fala (discurso) e na prática o que é moderno, atual, sob pena de ser rotulado como atrasado, também possibilita a construção de um contra – discurso, que visa a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua ação e do seu papel na sociedade, desvelando os caminhos impostos pelo capital. O que o discurso estatal homogeneiza é, em essência, a fala dos organismos multilaterais, que coloca para a educação a responsabilidade, ou o “ideal”, o “caminho correto” para sairmos, enquanto país, do subdesenvolvimento; tal discurso se amplia para a educação, tornando-nos reféns de um discurso puramente mercadológico.

Desde o relato do início do seu processo de formação, as professoras deixaram claro que as transformações da qual são alvo, bem como das permanências, não se dão de forma isolada, mas que revelam a intencionalidade de cada momento histórico. No atual momento histórico percebem - não com a clareza conceitual, mas a partir de sua vivência de sala de aula, do seu processo de formação – que os programas e projetos do governo brasileiro, principalmente na última década, servem a uma proposta de sociedade que faz parte do projeto de mundialização do capital, do qual a educação tem importante papel a desempenhar na conformação de um “novo” homem, ou melhor, de um novo perfil de trabalhador. Com isso, essas profissionais revelam que, ao passo que a categoria, a profissão e a política educacional conseguem conquistas inéditas na história da educação brasileira, como a promulgação da LDB e todas as transformações que traz consigo, passam a adentrar um espaço no qual a formação do ser humano político, crítico, consciente, cede espaço à formação de um ser de competências, dotado das ferramentas exigidas pela nova fase de acumulação do capital. Conseqüentemente, a formação do (a) professor (a) passou a ser pautada, quer seja na formação inicial ou na formação continuada, a partir de uma lógica puramente mercadológica, imediatista, a – política e a – crítica. Neste sentido, Tavares diz,

A questão da formação de professores é um excelente exemplo de como pode ser percebida uma nova era na educação brasileira... é possível entender que, na elaboração e na implementação da atual reforma da educação nacional, focou-se no elemento central da concretização/operacionalização do processo educacional: a formação dos professores. Como se passou a pretender uma educação daquela até então vivenciada, a forma de ensinar e, antes disso, o modo de ‘formar os docentes’ deveria, necessariamente, ser modificado a ponto de tornar-se satisfatoriamente adequado ao novo tipo de educação desejado pelos reformadores. (2005: 146).

Quando as professoras relatam suas percepções e suas visões, acerca de todo o processo de transformações por que têm passado, durante a última década, a educação e a profissão, particularmente no mundo do trabalho e na Rede Municipal de Educação, da cidade de Maceió, revelam principalmente a assimilação de algumas perspectivas na prática pedagógica cotidiana, tomando-as como verdades. Entre tais “verdades”, encontramos:

- A necessidade de adequação da prática do profissional aos “novos” tempos, o que compreende o domínio das novas tecnologias informacionais e das teorias pedagógicas (modismos pedagógicos), o que implica ser valorizado perante a sociedade, assumindo um discurso que, muitas vezes, não é condizente com a prática pedagógica;

- A formação continuada é assumida como primordial para o (a) professor (a), visto que o profissional que não se capacita, torna-se obsoleto e, conseqüentemente, a sociedade do conhecimento só abre espaço para aqueles que detêm o saber necessário ao desenvolvimento;
- O (A) professor (a) é o mediador do processo ensino – aprendizagem, destituído do “poder” de ensinar, e investido de uma nova condição: articular estratégias que levem o indivíduo a adquirir conhecimentos;
- O trabalho pedagógico do (a) professor (a) deve ser conduzido, diante das transformações ocorridas na sociedade, para garantir, fundamentalmente, que os (as) alunos (as) tenham a formação adequada para sua futura inserção no mercado de trabalho;
- Os desafios e pressões pelos qual o trabalhador vem sendo submetido refletem o panorama competitivo do mercado de trabalho
- A educação é um componente fundamental para a empregabilidade visto que, se o mercado de trabalho exige níveis de escolaridade cada vez mais avançados, é necessário que a escola prepare bem o (a) aluno (a) para este mercado, e para a competência;
- A qualidade na educação e a competência profissional só serão alcançadas através do investimento na formação; professores (as) obsoletos não são professores (as) competentes;
- A competência é a ação prática, ou seja, é o fazer bem profissional que garante a preparação e a formação de mão – obra para o mercado de trabalho; ser competente é dominar a prática, a ação pedagógica.

Percebemos, no entanto, que muitas das “verdades” assimiladas revelam que o (a) professor (a) sente-se cobrado, por parte da sociedade, a assumir, a dizer o discurso oficial (MEC), sob pena de ser rotulado como atrasado, retrógrado, e culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar brasileiro. Diante da assimilação de tais “verdades”, o perfil profissional do (a) professor (a) se altera, transforma-se, particularmente com a priorização da ação pedagógica, da competência, fazendo com que tenhamos um profissional que: prepara mão – obra para o mercado de trabalho, que é flexível, comprometido com a prática, mediador entre o conhecimento e o educando, e um profissional reflexivo.

Ressaltamos que a formação continuada tem sido por excelência, a forma pela qual o perfil profissional do (a) professor (a) tem se transformado, o que não indica a unanimidade

de uma avaliação positiva deste processo por parte das profissionais; tem sido através desta formação, que as propostas do MEC e dos organismos internacionais têm conseguido penetrar o tecido educacional, o que implica reconhecer a disseminação da linguagem do mercado, do capital no âmbito educacional. E esta linguagem tem tido um efeito transformador, a ponto de alterar as características do ser professor, no sentido da adequação de um perfil que dê conta da formação de um profissional de competências.

Mas, ao mesmo tempo em que encontramos um processo de assimilação/acomodação de algumas perspectivas, pelas profissionais, podemos afirmar a partir de alguns relatos, que nem tudo é reprodução no discurso destas; existe uma forma específica de resistência, quanto às concepções impostas e disseminadas na sociedade e na educação, que se traduz particularmente na prática do (a) professor (a) ao não se adequar ao modelo imposto pelo capital e pelo Estado à educação, a partir do momento em que estabelecem análises mais amplas, no decorrer do seu percurso profissional, sobre as concepções que cercam o seu fazer pedagógico. A partir destas análises, desencadeiam um processo de resistência que propicia o questionamento às concepções postas pelo governo, através de seus pacotes/programas de treinamento, no que se refere à Formação Continuada e às concepções que lhes são subjacentes como, por exemplo, a noção de competência.

Este processo de resistência se estrutura a partir de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, a partir das análises do cotidiano, construindo relações, disputando a consolidação de determinadas concepções teóricas, questionando objetivos, criando novas formas de ação pedagógica, combatendo determinadas visões acerca do processo educacional, experienciando no fazer diário, novas metodologias, enfim, re-formulando o discurso ideológico oficial, através do contra – discurso. A resistência de alguns professores (as), particularmente em relação à noção de competência, é uma resistência que combate a forma específica como se coloca no mundo do capital e, por conseguinte, na formação continuada do (a) professor (a), enquanto priorização do saber – fazer, em detrimento do saber, bem como de sua relação unidirecional com o “mundo dos empregos”, onde quem tem competência, e onde a escola ensina seus alunos (as) a serem competentes, estará garantido a estes (as) ocupar um posto no mercado de trabalho, como vimos no estudo proposto no II capítulo.

A competência, enquanto eixo nucleador da formação sugere uma formação vinculada à lógica mercantilista de uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é

mais importante do que o homem: sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história. O Estado Brasileiro assumindo a perspectiva do capital abre a possibilidade da dominação e da subordinação dos indivíduos à propalada noção de competência; ser competente é servir aos interesses de reprodução do próprio capital e de suas leis e, conseqüentemente, de sua perpetuação. Interpretar estes conceitos e compreendê-los diante da lógica dos interesses hegemônicos existentes dentro da própria estrutura do Estado, e de sua história de vinculação aos interesses internacionais, propicia-nos uma reflexão crítica no que concerne ao conceito de competência: temos que ser competentes para quê? Para quem? Que projeto de sociedade está sendo construído em cima da noção de competência?

Na formação continuada ofertada pela Rede municipal de Educação, de Maceió, as professoras percebem que a noção de competência tem sido disseminada, prioritariamente, pelas propostas da própria formação, no que se refere à priorização de determinadas áreas em detrimento de outras, na primazia da parte prática da formação, na ênfase/ restrição de cursos à áreas do conhecimento que estão ligadas mais diretamente à produção; conseqüentemente, o (a) professor (a) passa a ser visto e pensado pela política educacional como o profissional da prática, reduzindo a perspectiva do professor – pesquisador. Não só na formação continuada essa perspectiva é percebida, como nas próprias diretrizes curriculares, quando afirma o seguinte entendimento acerca da pesquisa:

... a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do (a) professor (a) refere-se antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (as) e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Esta insistente ênfase no aspecto prático da formação docente, faz com que reflitamos na necessidade de não compactuarmos com uma política pública que tem por finalidade formar indivíduos que saibam agir tão-somente sob a ótica imediatista, ou seja, a ótica da improvisação. Esse aspecto imediatista tem como elemento gerador a noção de competência, que desde a oficialização da atual LDB, passou a ser requerida como o ponto de partida e, também, o ponto de chegada, em todo o processo formativo. O pragmatismo, o imediatismo que são alavancados com a noção de competência no âmbito educacional e, particularmente na formação continuada do (a) professor (a) é, na realidade, a tradução de um projeto econômico, social, político e ideológico no qual se busca equiparar a escola a uma empresa e, dentro dessa lógica, formar consumidores e não cidadãos.

Neste sentido, podemos afirmar, tendo por base os relatos das professoras atuantes no âmbito da Rede Municipal de Educação, de Maceió, que as mudanças no mundo do trabalho vêm determinando mudanças, a partir da lógica do capital (mercado) e dos determinantes dos organismos internacionais e dos programas do MEC, na ação do (a) professor (a) da Rede Municipal de Educação, de Maceió, de forma a transformar seu perfil profissional, dentro do seu processo de formação continuada, no que se refere especificamente à absorção da noção de competência em sua prática. Esta absorção da noção de competência tem-se dado, como afirmamos anteriormente, na priorização da dimensão prática da ação pedagógica.

Ao evidenciarmos esta perspectiva utilitarista da formação, traçada nas políticas de formação continuada, que nega o caráter e o poder de formação crítica dos indivíduos, de que a educação é portadora, tais políticas demonstram claramente seu compromisso com as relações sociais estabelecidas, criando obstáculos à elevação da compreensão dos docentes sobre a realidade, que requer como nos fala LIMA (2005: 125), entre outras coisas, *“a vinculação da formação com a realidade mediada por finalidades sociais, conduzindo a mudanças nessa realidade.”*

A disseminação da noção de competência nas políticas oficiais, enquanto exigência da política econômica imposta pelos organismos internacionais, embasada na priorização da ação em detrimento da teoria, não pode ser defendida como política de estado, ou seja, não se pode defender a formação de pessoas capazes de responder apenas aos problemas e as tarefas que a realidade impõe, e apenas se prender ao fato presente, conformando-se e abrindo mão das utopias (ou melhor, dos sonhos), mas que seja capaz, principalmente, de formular questões e, assim, desenvolver-se e humanizar-se.

Este é o desafio dos (as) professores (as) hoje, diante desta realidade em constante transformação, em qualquer rede de educação na qual esteja inserido: renovar os projetos e utopias, ultrapassar a barreira do pragmatismo e do utilitarismo, de modo a formar sujeitos que se tornem instrumentos de progresso e da construção de uma sociedade igualitária e justa. Este é o perfil do profissional a ser buscado. Eis o desafio!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: SP, Papyrus, 1998.

ANFOPE. Documento Final VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

ANTUNES, Ricardo. O desenho multifacetado do trabalho hoje e sua nova morfologia. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, nº 69, ano XXIII, março 2002.

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano. São Paulo: AA, 1982.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. A articulação teoria e prática nas políticas de formação dos professores para educação básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. IN: MAUES, O. & LIMA, R. (orgs.). **A Lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005, p.11-62.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73301999000300008&In g=pt&nrm=iso>>. Capturado em: 19/11/2005.

_____. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto – imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**, Washington, 1997.

_____. **Priorités et stratégies pour l'éducation: une étude de la Banque Mondiale**. Washington: Banque Mondiale, 1995.

BIRD. **Èducation, politique sectorielle**. Washington: Bird, 1980.

_____. **Priorities and strategies for education**. Washington: Bird, 1995.

BOITO, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 001/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CPO12002.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999.

BRZEZINSKI, Íria. A Formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. **Revista de Educação da CNTE**. (mimeo)

CANDAU, Vera Maria F. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. In: Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento** – Brasil: JK – JQ. RJ: Paz e terra, 1978.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO. Brasil, IPE, 2003.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de; DOURADO, Luis F. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil**. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200006&Ing=pt&nrm=isso>. Capturado em 22/04/2004.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de **O. Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, UFAL/CHLA (Tese de doutorado), 2003.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKY, Noam. **Ano 501 – a conquista continua**. Página Aberta, São Paulo, 1993.

_____. **Aspect de la théorie syntaxique**. Paris, Le Seuil, 1971.

CORRAGIO, José L. Propostas do BM para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? IN: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC, 1996.

CURY, Carlos Roberto J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf/conselheiro.pdf. p. 1-24. Capturado em: 18/02/2006.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm. Capturado em: 29/05/2004.

DIAS, Rosane E. & LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade.** v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. ISSN 0101-7330.

ENGUITA, Mariano. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2ª ed., Porto: Porto Editora, 1995, p.93-124.

FONSECA, Marília. A Gestão da Educação Básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos A. & FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político – Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 13 – 44.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação.** Jan./jun. 1998, vol. 24, nº 1, p. 37-69. ISSN 0102-2555.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1996.

_____. “A vontade do saber”. In: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** Vol. 1. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREITAS, Helena C. Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação.** 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&Ing=pt&nrm=isso>. Capturado em: 19/11/2005.

FRIEDMAN, M. **Liberdade de escolher.** O novo liberalismo econômico. RJ: Record, 1980.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73302003000100005&Ing=pt&nrm=iso. 2003. Capturado em: 27/09/2005.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Política de formação técnico – profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural [on-line].** Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/a_politica_de_formacao.asp. Capturado em: 30/05/2004.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. IN: GENTILI, P. & SILVA, Tomaz T. da (org.). **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p.75-105.

GARCIA, C. M. **Investigación sobre formación del profesorado: el conocimiento sobre aprender a enseñar.** Universidade de Sevilla. 1997.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Trad. de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p 51-76.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45 – 58, jan./abr. 2005.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. IN: GENTILI, P. & SILVA, Tomaz T. da (org.). **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 09-49.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 77-108.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GRAMSCI, António. **Cadernos do Cárcere . v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. 334 p.

_____. **v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** Tradução de Carlos N. Coutinho, Luis S. Henriques e Marco A. Nogueira. Orelha de Francisco de Oliveira. Quarta capa de Pietro Ingrao. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 428 p.

_____. **v. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Orelha de Octavio Ianni. Quarta capa de Valentino Gerratana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. 461 p.

HADDAD, S. & GRACIANO, M. Educação: direito universal ou mercado em expansão? **São Paulo em Perspectiva.** Jul./set 2004, vol. 18, nº 03, p. 67 – 77. ISSN: 0102-8839.

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

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação** – os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XXI – 1914 – 1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HAYEK, Friedrich A. **O Caminho da Servidão.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados do Censo. Brasília: 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 1997.

JARES, Xesús R. A educação diante do processo de globalização neoliberal. **Pátio Revista Pedagógica.** Ano VII, nº. 28, nov. 2003.

KULLOK, Maísa Gomes B. Um novo paradigma na formação de professores para o próximo milênio. **Revista UNICSUL.** ago./1998 (mimeo).

_____. Professor – educador: que profissional é este? **IN: Revista do centro de Educação da UFAL.** Vol. 5, nº 5/6, dez/96 a jul./97. Maceió: 1997.

LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1993. Revisão Ampliada.

LARANJEIRA, S. M. G. Realidade do trabalho ao final do século XX. **Ser Social,** nº 5, Departamento de Serviço Social/UNB, Brasília, 1999.

LIMA, Vera Lúcia F de L. **Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió – 1993/1996.** Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Tese de Mestrado, 2003.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.

LUDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau. IN: LUDKE, M. **Magistério: construção cotidiana.** 3ª ed., RJ: Vozes, 1997, p.110-125.

MACEDO, Jussara Marques de M. **Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente.** Disponível em: www.anped.org.br/25/jussaramarquesmacedot08.rtf .Capturado em 22/04/2004.

MACHADO, Lucília Regina de S. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Proposições.** Campinas/SP: FAE/UNICAMP, v. 3, n.1, p.37, jan.abr. 2002.

MANCEBO, Deise. **Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade.** Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br/estategias discursivas.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/estategias_discursivas.asp) Capturado em: 30/05/2004.

MARRACH, Sônia Alem. **Neoliberalismo e educação.** Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>. Capturado em: 11/06/2004.

MATOS, Ruy de A. **Comunidade de aprendizagem e desenvolvimento: uma alternativa democrática para o desenvolvimento organizacional.** IN: MATOS, Ruy de A. (org.). **Gerência e democratização nas organizações.** Lione: 1998, p. 207-215.

MAUÉS, Olgaíses. A Formação dos Professores e a Lógica das Competências. IN: MAUES, O. & LIMA, R. (orgs.). **A Lógica das competências na formação docente.** Belém: EDUFPA, 2005, p.11-62.

_____. O Modelo de Competências nas Diretrizes Curriculares da Formação dos Professores. IN: MAUES, O. & LIMA, R. (orgs.). **A Lógica das competências na formação docente.** Belém: EDUFPA, 2005, p.93-112.

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, mar. 2003, nº 118, p. 89 -118.

MELLO, Guiomar N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical. 1999.** (Documento principal - versão preliminar para discussão interna. Mimeo.).

MELO, Adriana A. Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

_____. A educação fundamental como eixo da mundialização da educação. **Revista do Centro de Educação da UFAL**, Maceió, ano 11, nº 19, p.105-116, dez. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1996, 19ª edição.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma e estratégias do BM para a educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 100, p. 46-49, mar. 1997.

MORATO, Aline N. O modelo das competências e a educação para o trabalho: uma abordagem crítica. **Revista do Centro de Educação da UFAL**, Maceió, ano 12, nº 20, p.27-51, jun. 2004.

MOREIRA, António Flávio. “Parâmetros Curriculares Nacionais”: críticas e alternativas. IN: GENTILI, P. & SILVA, T. T. da (orgs.). **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, Aurélio. **Trabalho: história e tendências.** São Paulo: Ática, 1996.

NASCIMENTO, Maria das G. A Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. IN: **Magistério: construção cotidiana.** 3ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

NEVES, Lúcia M. W. & SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Brasil 2000. Nova divisão de trabalho na educação.** SP: Xamã, 2000.

_____. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 36).

_____. **As reformas da educação escolar e a formação de um intelectual urbano de novo tipo.** Texto enviado para ANPED: 2004. 15 p.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&Ing=pt&nrm=iso>. 1997. ISSN 1517-9702. Capturado em: 19/11/2005.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. IN: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Ramón. O Banco Mundial e a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, nº 25, 2001. Disponível em: www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/272/boltec272c.htm. Capturado em: 18/02/2006.

PÁDUA, Elizabeth Matallo M. de. O Trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. IN: CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Metodologia científica, fundamentos e técnica: construindo o saber**. 5ª ed., São Paulo: Papirus, 1998.

PAIVA, Edil V. & PAIXÃO, Léa P. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA, Júnior & RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-57.

PELIANO, José Carlos P. **Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho**. Disponível em: www.pt.org.br/assessor/cefet.htm . Capturado em: 22/05/2004.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PREAL. **O futuro está em jogo**. Informe da Comissão Internacional sobre Educação, Equidade e Competitividade econômica. Santiago, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. Por uma educação municipal pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos. Plano de ação do governo municipal de Maceió para a educação no quadriênio 93/96. Maceió: 1993.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº 80, p. 405-427, set. 2002.

RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação dos professores? **Revista Pátio**, nº 17, julho 2001, p. 22-26.

RICCI, Rudá. **O Perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73373301999000100008&lng=pt&nrm=isso. Capturado em: 04/06/2004.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. RJ: Vozes, 1990.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 3ª ed., Petrópolis/ RJ: Vozes, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. da (org.). **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANTIAGO, Anna R F. Projeto político – pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Ilma P. A. & FONSECA, M. (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político – Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 141 - 174.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHWARTZ, Yves. Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 19, nº 65, dez. 1998.

SHIROMA, Eneida O. & CAMPOS, Roselane F. **Qualificação e Reestruturação Produtiva: um balanço das pesquisas em educação**. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/revista/re_v/su_marios/sum61.html. Capturado em: 29/05/2004.

SILVA, Carmem Sílvia B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. S. Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Maria A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político – pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, dez 2003, v. 23, n 61, p.283-201. ISSN: 0101-3262.

_____. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Rose Neubauer et al. **Formação de Professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, Tomaz T. & MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Francisco H. de M. **Estratégias do Banco Mundial e definição de políticas educacionais no Brasil**. 2004. Disponível em: www.apropucsp.org.br/revista/r14_r04.htm. Capturado em: 18/02/06.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Anped/AA, 2000. Disponível em: www.anped.org.br/rbe14/05-artigo4.pdf. Capturado em: 18/02/06.

TAVARES, Renize. Impressões sobre a noção de competências e as políticas de formação docente no Brasil. IN: MAUES, O. & LIMA, R. (orgs.). **A Lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005, p.11-62.

TORO, José B. **Códigos da Modernidade**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/seculo1/textolink.asp?codlink=244&codchave=3&letra=c>. Capturado em: 18/11/2005.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. IN: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC - SP, 1998, p. 173 – 191.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém** – para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZARIFIAN, Phillipe. **Objectif Compétence**. Paris, Liaisons, 1999.

Referência Bibliográfica (consultada)

ALARCÃO, I. (org.). **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**. Jan./jun. 2002, v. 28, nº 1, p. 77 – 89. ISSN: 1517-9702.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

BORGES, André. Governança e Política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, jun. 2003, v. 18, nº 52, p. 125 – 138.

BUENO, Maria Sylvia S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, mai/ago. 2004, vol. 34, nº 122, p. 445-466. ISSN: 0100-1574.

CARNOY, Martin. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** Brasília: UNESCO. Brasil, IPE, 2004.

COUTINHO, C. N. **Gramsci – Um estudo sobre seu pensamento político**. RJ: Campus, 1992.

FIORI, José L. **O Consenso de Washington** [on-line]. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/textos/consenso_w.htm. Capturado em 04/09/2005.

KUENZER, Acácia Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73301999000300009&nrm=isso>. Capturado em: 19/11/2005.

LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, J. Luís (org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: AA, 2002.

MELO, Kátia Maria Silva. **Formação e profissionalização docente: a competência como categoria ordenadora da organização institucional e curricular**. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Tese de Mestrado. Maceió, 2003.

MERCADO, Luís Paulo L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

ORTIZ, Fátima Grave. **Trabalho, desemprego e Serviço Social**. Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 69, Ano XXIII, março 2002, p. 73-106.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, È. Formando Professores Profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, È. (orgs). **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias?Quais competências?** Porto Alegre/RS: ARTMED, 2ª ed. 2001.

PIZZI, Laura Cristina V. As Transformações produtivas e os desafios às propostas pedagógicas progressistas nos anos 90. **Revista do Centro de Educação da UFAL**, Maceió, ano 14, nº 14, p.27-51, jul. 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. Projeto Político – Pedagógico para a educação em Maceió. Plano Plurianual. SEMED/Maceió – AL. Gestão 2001-2004.

RUMMERT, Sônia M. **Capital e Trabalho: Convergências e divergências quanto à Educação Básica**. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/capitaletrabalho.asp. Capturado em 30/05/04.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez 1980.

SOUZA, Paulo N. Pereira de & SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB (Lei 9.394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

UNESCO / OREALC. **Educação na América Latina: análise de perspectivas**. Brasília, 2002.