

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ –UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VALDEMARIN COELHO GOMES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL**

FORTALEZA, 2006

VALDEMARIN COELHO GOMES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez

FORTALEZA, 2006

VALDEMARIN COELHO GOMES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CRISE
ESTRUTURAL DO CAPITAL**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará -UECE

Profa. Dra. Maria do Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará -UECE

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará-UFC

*“Ah, mas que agonia, o canto do trabalhador.
Esse canto que devia, ser um canto de alegria,
soa apenas como um soluçar de dor.”*

Clara Nunes
O canto das três raças

DEDICATÓRIA

*A todos os trabalhadores do mundo,
que, escravizados na lógica do cruel sistema capitalista,
vêm seu canto de alegria, o trabalho, ser transformado em dor e sofrimento.
Louvo a força que eles disponibilizam para continuar sobrevivendo e lutando
contra este modelo perverso.*

*À minha avó, Edeltrudes Coelho Barreto (in memoriam)
presente até hoje nos meus sonhos e na minha vida.*

*À Maria de Lourdes, minha mãe e a Valdemar, meu pai,
dois incansáveis trabalhadores pela felicidade dos filhos.*

AGRADECIMENTOS

A Karl Marx, por ter sido tão generoso com a humanidade, não só ao disponibilizar suas idéias e ajudar a desvendar as teias escravizantes do capitalismo, mas também pelo otimismo que sua obra encerra, mostrando que todos nós podemos ser muito mais humanos.

À professora Susana Jimenez, que soube de maneira firme e apaixonante ensinar os caminhos certos para construirmos uma sociedade melhor. É realmente uma orientadora, neste estudo e para toda a vida. É uma honra conhecê-la.

À Patrícia, Bete e Adriana, a melhor turma que já tive na vida e que, com certeza, nunca será substituída. Espero um dia encontrá-las neste mesmo caminho, para que possa aplaudi-las como vocês merecem.

Às amigas Eleuda e Gerlany, as primeiras a vibrar com minha entrada no Mestrado e por serem grandes apoios nos momentos mais complicados. Vocês me ajudaram a desenvolver o tema amizade na minha vida.

À OfinArtes - Centro de Vivências Educativas, um lugar inesquecível, que sabe reconhecer e estimular as pessoas a descobrirem e utilizarem todo o seu potencial. Tânia e Socorro, assim como acreditaram em mim, continuem acreditando nos “Mários” que ainda virão.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ação Pedagógica-GEPAP, por todas as nossas inteligentes discussões, pelo estímulo e pelo reconhecimento de que somos um grupo sério que luta pelo crescimento de cada um e de todos.

A vocês, companheiros e companheiras de ontem, que escutaram os sonhos, porém não puderam estar aqui hoje. Um de vocês, no entanto, merece maior atenção, por ter sido conselheiro, ético, libertador, íntegro e organizado.

Aos meus irmãos Luis Valmar, Edelmar, Kerginaldo e suas famílias, minhas cunhadas e meus sobrinhos e sobrinhas, que apesar de não entenderem a grandiosidade do processo, apoiaram assim mesmo.

Ao professor Justo Pereda, que esteve comigo nos cambaleantes passos iniciais deste estudo.

A todos os colegas do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, que me ajudam a entender que outro mundo é possível e urgentemente necessário.

Ao Colégio Stella Maris, pelos momentos em que soube compreender a importância deste momento para mim.

A todos os professores que passaram em minha vida e que em muito me ajudaram na continuação desta caminhada. Vocês não sabem o quanto modificam a vida dos seus alunos.

Aos meus colegas de turma no Mestrado, que conheceram comigo a pressão e o prazer de sermos pioneiros.

À Secretária do Mestrado, primeiro com a Nádia, depois com a Joyce, que souberam ter paciência e afeição, além de toda a competência.

Ao Fabiano, companheiro de trabalho, que tanto deu suporte para que eu pudesse prosseguir sem maiores preocupações.

Ao amor da minha vida, por ter chegado assim tão de repente e ter se tornado tão presente em cada linha deste texto. Você é leal, entusiasta e original.

RESUMO

A presente pesquisa, realizada dentro do campo da formação de professores, é um estudo teórico-bibliográfico e documental, baseado no referencial marxista, que tem como objetivo principal compreender em que aspectos a crise estrutural do capital tem influenciado a formação de professores no Brasil. Adotamos as idéias de Karl Marx para entendermos a lógica que rege a sociedade capitalista atual, assim como as do filósofo húngaro István Mészáros, que tem estudos significativos sobre a referida crise e também de seu conterrâneo, George Lukács, que nos auxilia com seu resgate, na obra marxiana, do trabalho enquanto categoria ontológica da sociabilidade humana. À luz deste referencial, procuramos investigar o contexto de reformas que perpassaram o pensamento e a ação educativa brasileira nos últimos quinze anos, especialmente a partir das determinações de organismos financeiros internacionais como o FMI e o Banco Mundial e de organismos como ONU e Unesco, que promoveram eventos e elaboraram documentos que serviram de base para as referidas reformas. Buscamos em alguns documentos oficiais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação, entre outros, os alinhamentos existentes entre as premissas dos documentos mundiais e os nacionais. Defendemos que a educação e, principalmente, a formação de professores passaram a ser foco nas discussões e planejamentos dos organismos multilaterais interessados em amenizar o quadro de crise estrutural que atualmente o sistema do capital atravessa para, conseqüentemente, perpetuar a ordem social vigente. Na tentativa de esclarecermos nossos questionamentos em torno da temática deste estudo, buscamos investigar as relações existentes entre a categoria trabalho e a educação na ordem do capital, assim como elementos de compreensão sobre o quadro da crise estrutural do sistema capitalista e seus reflexos para a formação docente. Apontamos três grandes pilares sobre os quais foram planejadas as reformas educacionais brasileiras a partir de 1990, que influenciam ainda hoje a formação de professores: a questão da competência, a reflexão sobre a prática e o horizonte da cidadania. Salientamos ainda alguns desafios que deverão ser confrontados pelos cursos de formação docente no Brasil. Nossa maior defesa neste trabalho, no entanto, aponta diretamente para a extirpação do capital enquanto modelo de organização social e para a formação de professores como um *locus* possibilitador da crítica em torno deste sistema e, por conseguinte, para sua superação.

Palavras-Chave: Trabalho, educação, capital, formação de professores, crise estrutural do capital

ABSTRACT

The present research, carried through inside of the field of the formation of professors, is a theoretician-bibliographical study and documental, based in the marxist referencial, that has as objective main to understand where aspects the structural crisis of the capital has influenced the formation of professors in Brazil. We adopt the ideas of Karl Marx to understand the logic that conducts the current capitalist society, as well as the ones of the Hungarian philosopher István Mészáros, that also has significant studies on the related crisis and of its countryman, George Lukács, who in assists them with its rescue, in the marxiana workmanship, of the work while ontológica category of the sociability human being. To the light of this referencial, we look for to investigate the context of reforms that perpassaram the thought and the Brazilian educative action in last the fifteen years, especially from the determination of international financial organisms as the FMI and the World Bank and of organisms as ONU and UNESCO, that had promoted events and elaborated documents that had served of base for the cited reforms. We search in some official documents, as Law of Lines of direction and National Bases of the National Education, Curricular Parameters and National Plan of Education, among others, the existing alignments between the premises of world-wide documents and the national ones. We defend that the education and, mainly, the formation of professors had started to be focus in the quarrels and planejamentos of the interested multilateral organisms in brightening up the picture of structural crisis that currently the system of the capital crosses for, consequently, to perpetuate the effective social order. In the attempt to clarify our questionings around the thematic one of this study, search to investigate the existing relations between the category work and the education in the order of the capital, as well as understanding elements on the picture of the structural crisis of the capitalist system and its consequences for the teaching formation. We point three great pillars on which the Brazilian educational reforms from 1990 had been planned, that they still influence today the formation of professors: the question of the ability, the reflection on practical and the horizon of the citizenship. We still point out some challenges that will have to be collated by the courses of teaching formation in Brazil. Our prohibited greater in this work, however, points directly with respect to the extirpação of the capital while model of social organization and with respect to the formation of professors as one locus possibilitator of the critical one in lathe of this system and, therefore, with respect to its overcoming.

Key words: Work, education, capital, formation of professors, structural crisis of the capital.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
- A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa	15
CAPÍTULO 1	22
CONTEXTUALIZANDO ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ORDEM DO CAPITAL	
CAPÍTULO 2	29
CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO	
- O capital em crise	30
- Alguns reflexos da crise estrutural do capital na educação	36
- Novas (?) exigências para a formação de professores.....	49
- Educação: uma mercadoria?	54
CAPÍTULO 3	68
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	
- Breve panorama dos anos 1970 e 1980.....	70
- Anos de 1990: “Década da Educação”	78
- A questão da competência	85
- A formação na prática: o professor reflexivo	93
- A formação no horizonte da cidadania	101
- Século XXI: alguns desafios à formação de professores.....	108
ENSAIANDO ALGUMAS CONCLUSÕES	112
- Sobre a formação pessoal	112
- Sobre as elaborações em torno dos objetivos propostos	114
- Sobre a formação de professores.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

INTRODUÇÃO

Falar sobre a formação de professores é falar sobre o nosso próprio processo de construção dessa identidade, que não é fruto somente dos anos em que freqüentamos a universidade, mas de toda a nossa vida, desde os primeiros contatos com a escola e com os docentes, passando pelas configurações dos grupos sociais dos quais fizemos parte e com alguns dos quais exercitamos o papel de professor, até chegarmos à nossa própria definição sobre o que seja ser professor, algo que, por sinal, parece estar sempre em construção.

Os questionamentos em torno da construção do papel de professor, no entanto, tornaram-se mais freqüentes a partir do segundo grau (hoje Ensino Médio), quando passamos a observar que se um professor se afastava da sala de aula por algum tempo e pedia a um aluno para tomar seu lugar, este costumava dar continuidade ao modelo inaugurado pelo docente. Se o mestre era rígido e exigente, o discípulo, na maioria das vezes, agia de maneira parecida no momento em que tomava seu lugar na sala de aula, mesmo que, nos momentos em que estava no papel de aluno, sua postura fosse diferente.

Em nossa trajetória como estudante, no período em que estávamos no curso de Licenciatura em Geografia, que exigia dos alunos assumir com mais freqüência a posição de professor, através de seminários, aulas, debates e exposições de temas da área, percebemos que o fenômeno muitas vezes se repetia. Era recorrente escutar também dos próprios professores depoimentos de como eles assumiam este papel, de como havia sido seu tempo de estudante, como eram seus mestres, quais as referências que tinham de escola e de aprendizagem e o quanto tudo isto os influenciara como pessoas e como profissionais. Muitos deles demonstravam ter superado ou modificado determinados modelos que lhes serviram de referência. Outros, porém continuavam a reproduzir a maneira como tinham sido ensinados e como foram educados a ver o professor, a escola e o estudante.

Alguns colegas de sala de aula também se mostraram atentos a este fenômeno e em nossas conversas costumávamos falar a respeito dos professores do curso e daqueles que antecederam nosso ingresso na universidade. Vinha a

curiosidade de descobrir com quem um e outro haviam aprendido suas profissões, quem lhes tinha servido de modelo, quais eram suas referências de aprendizagem e de ensino.

Como se forma um professor, portanto, é um “mistério” que há tempos tentamos desvendar, mas que se tornou mais presente a partir do momento em que ingressamos no curso de Licenciatura em Geografia, no ano de 1999. Tal questão ganhou outro significado, ao entramos no Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2004, que tinha como temática central a formação de professores. O ingresso neste curso se deu tendo como ponto de partida um objeto de estudo bem instigante para nós: as influências que o professor exercia na formação de seus alunos futuros docentes.

O decorrer do Mestrado e da própria pesquisa em torno deste objeto, no entanto, nos fizeram direcionar nosso campo de visão para uma questão que antecedia e perpassava, ao mesmo tempo, nossa inquietação inicial: a relação entre a educação e o sistema capitalista. Ao buscarmos aprofundar tal relação, fomos nos deparando com categorias essenciais para a compreensão dos determinantes envolvidos na formação de professores. Categorias como *trabalho* e *crise estrutural do capital* se apresentaram e exigiram uma maior atenção de nossa parte. Descobrimos, por exemplo que, apesar de há muito tempo já ser tema de um bom número de estudos e publicações, no Brasil e no mundo, a formação de professores ganhou destaque no meio educacional paralelamente ao grande interesse que o capitalismo depositou na educação, desde a década de 1970, por conta da crise estrutural (Mészáros, 2000) que este sistema começou a atravessar a partir de então.

Tal necessidade impôs ao capital a urgência em elaborar e executar medidas de articulação entre a educação e o seu projeto de perpetuação da ordem vigente, o que ofereceu elementos de compreensão sobre o posicionamento que a escola e o professor passaram a ocupar neste intento. As reformas dos modelos educativos dos países, especialmente do terceiro mundo, são indicadores da agressividade com que o capital estabeleceu suas ações de dominação do complexo educativo planetário.

Mesmo tendo sido, historicamente, uma ferramenta utilizada pelas classes dominantes para incutir seus preceitos ideológicos nas classes dominadas, a educação, determinada pelo capital, assumiu nestes últimos trinta anos, um papel mais definido, mais direcionado e mais explicitado enquanto tal, resultado direto do processo de refinamento das estratégias capitalistas. Se em muitos momentos da história recente da humanidade, ela se apresentou perpassada pelos ideais dominantes, sendo inclusive considerada por muitos teóricos como um dos aparelhos de maior eficácia no processo de conservação do modelo social, nos dias de hoje a educação adquire um caráter mais estratégico e sistemático neste intento de dominação.

A bandeira do capitalismo moderno tremula no planeta tendo como mastro a sustentá-la o neo-liberalismo, mecanismo do qual o capital se utiliza para buscar amenizar o contexto de sua crise. Os ideais neo-liberais aplicados pelo capital, tanto nos países centrais quanto nos periféricos, encontraram um terreno fértil para sua proliferação na educação. Dentro dela, a formação docente passou a fazer parte de um campo de investigação, que se amplia ou se retrai conforme as configurações históricas da humanidade e os interesses do próprio capital. Portanto, quanto mais complexos se apresentam os determinantes do real, mais importante torna-se desvelá-los e mais complexos tornam-se os caminhos para pesquisá-los.

A grande maioria das pesquisas no âmbito educacional e, em especial, na formação de professores, no entanto, ainda não se referem diretamente à questão da crise estrutural do capital, seja por não reconhecerem a existência da crise, seja por não aprofundarem o suficiente a problemática, ou seja por não buscarem estabelecer relações críticas entre o contexto macro da esfera mundial e o contexto micro da escola/sala de aula.

Alguns espaços acadêmicos, entretanto, já dão bons indicadores de que este caminho está sendo trilhado de forma séria e comprometida. Podemos destacar como significativos os trabalhos realizados pelo grupo do professor Newton Duarte, da Universidade Estadual de São Paulo, núcleo de São Carlos; as produções do grupo encabeçado pelo professor Ivo Tonet, juntamente com a professora Edna Bertoldo, ambos da Universidade Federal de Alagoas; e as pesquisas produzidas, aqui no Ceará, pelo grupo Trabalho, Educação e Luta de Classes, do Instituto de

Estudos do Movimento Operário-IMO, da Universidade Estadual do Ceará, do qual fazemos parte.

Estes grupos têm produzido um relevante número de pesquisas e publicações sobre a educação e a formação de professores, trazendo como temática central o trabalho, enquanto categoria onto-genética da sociabilidade humana, e sua relação com o modelo de organização social determinado pelo Capital.

Tais estudos instigaram-nos a aprofundar a relação entre trabalho, capital e educação, especificamente no contexto da crise estrutural que atingiu o sistema a partir de 1970, revelando que esta relação tornou-se primordial para compreendermos as implicações ocultas no complexo que é a formação de professores.

Diante da urgente demanda que se impõe à educação e aos professores, no sentido de ajudarem a desvelar os engodos com o qual o capital em crise tem mistificado a realidade, é que defendemos a importância deste estudo, que apresenta como objeto **a formação de professores no contexto da crise estrutural do capital.**

O que buscamos, através desta pesquisa, é compreender em que aspectos esta crise tem influenciado a formação de professores no Brasil. A partir deste objetivo maior, outros foram se configurando, tais como:

- compreender a relação existente entre capitalismo e educação e suas implicações para a formação do professor na atualidade;
- conhecer as determinações do projeto do capital para a educação mundial no século XXI, especificamente no que diz respeito à formação de professores, a partir do que propõem alguns organismos internacionais;
- discutir as propostas mais significativas quanto à formação docente, construídas a partir das premissas levantadas por estes organismos e concretizadas no pensamento educativo e em algumas leis que promoveram a reforma da educação brasileira.

O atual objeto de estudo desta pesquisa, no entanto, só começou a ser definido a partir do momento em que entramos em contato com o referencial marxista, que nos trouxe um novo olhar sobre as questões que envolviam a educação e a formação de professores. Até antes deste contato, por exemplo, não tínhamos quase nenhum reconhecimento da crise estrutural do capital e do alcance deste último na educação.

Como dissemos anteriormente, iniciamos este mestrado, pensando em investigar **as influências que o professor exercia na formação de seus alunos futuros docentes**. Mesmo cientes de que este objeto primeiro também traria contribuições à formação de professores, optamos por substituí-lo, por considerarmos, inclusive a partir do nosso posicionamento atual frente à sociedade, mais relevantes, urgentes e necessárias de serem clareadas as implicações que a crise estrutural do capital tem trazido à educação e, em nossa análise mais direta, à formação de professores no Brasil.

As construções teóricas que havíamos produzidos no decorrer do estudo, com ênfase maior para o capítulo que trata diretamente da formação de professores no contexto da crise estrutural do capital¹, também nos indicaram que um outro caminho metodológico tornara-se necessário. Se ao qualificarmos o projeto, ainda tendo como foco nosso objeto de estudo inicial, pensávamos em realizar uma pesquisa de campo, com entrevistas semi-estruturadas e questionários a serem aplicados a professores e alunos do curso de Geografia, ao aprofundarmos os estudos em torno da relação trabalho, capital e educação, identificamos que nossa investigação havia assumido, de fato, um caráter teórico-bibliográfico, no qual avaliamos ser importante continuar aprofundando o tema por esta vertente, fazendo uso também da análise documental, deixando então, para um possível estudo futuro, nosso antigo objeto e suas indicações investigativas.

Ao atribuímos à nossa pesquisa um novo foco investigativo, buscamos os autores que, dentro do referencial marxista, poderiam nos oferecer os elementos necessários à crítica em torno do nosso novo objeto de estudo: a formação docente

¹ A construção de um capítulo que tratasse especificamente da formação de professores e os novos paradigmas da educação, foi uma indicação da banca que participou do exame de qualificação. Esta temática, entretanto, nos levou a uma ampliação no sentido de que os novos paradigmas educacionais mostraram-se diretamente ligados ao contexto da crise estrutural do capital.

frente à crise estrutural do capital. Com base nas teorias construídas por eles, analisamos alguns documentos que tratam da formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, o Plano Nacional de Educação e as indicações do Banco Mundial e de alguns organismos multilaterais, para a educação planetária no terceiro milênio.

A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa

Apesar do direcionamento metodológico ter sofrido alterações significativas, a referência teórica sobre a qual fomos construindo toda esta pesquisa permaneceu a mesma. O fato de assumirmos o marxismo como referencial para este trabalho, tem razões pessoais e científicas que explicitaremos mais adiante.

Sabemos que existe hoje, entre os pesquisadores das ciências sociais a tendência a um consenso de que a escolha do referencial teórico que servirá como base a um trabalho investigativo, denuncia, diretamente, por parte do pesquisador, as razões e a intencionalidade que o motivaram a realizar a pesquisa. É ingênuo se permanecer na visão positivista de que uma neutralidade do sujeito cognoscente é possível e condição *sine qua non* para a veracidade dos fatos a serem investigados. Tanto o método quanto os instrumentos utilizados pelo pesquisador, assim como o tratamento dos dados coletados, estarão condicionados aos limites e possibilidades propostas pelo referencial escolhido e à própria subjetividade do investigador.

Isto não significa dizer que tal atitude desqualifica os resultados encontrados, apenas explicita que a elaboração científica sobre o problema estudado segue determinados pormenores atrelados aos valores e crenças do pesquisador, em outras palavras, são limitações propriamente humanas. O que não se discorda, porém, é sobre o cuidado necessário com o rigor metodológico que deverá servir como base para que o trabalho adquira *status* de científico.

O fato do pesquisador ser, desta forma, parte da pesquisa, não fundamenta, portanto, uma posição relativista² que chega a apostar que “uma nova teoria se daria por obra de algum mecanismo semelhante à ‘mão invisível’, metáfora utilizada por Adam Smith para explicar o processo de auto-regulação pelo qual o mercado selecionaria os produtos que irá consumir” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 127).

Conscientes de que o real não é de fácil apreensão, principalmente porque está permeado pelos interesses históricos que o determinam, e que por isso a verdade científica é uma construção limitada a um tempo histórico, a um conjunto de interesses sociais e à própria instrumentalização da ciência, e que o pesquisador não tem como se eximir de sua influência sobre o objeto pesquisado, nos propomos, nesta pesquisa, a uma tentativa de aproximação com o objeto/questionamento, que, *a priori*, apenas representa um pequeno fragmento da realidade, mas não deixa de estar com ela conectado em sua totalidade, nem perde seu valor enquanto motivo de uma investigação, na medida em que serve como esclarecimento a uma situação objetiva do existente.

Esta é uma das razões do porque de os resultados de uma pesquisa científica dentro do nosso referencial adquirirem condição de verdade científica, mesmo que necessariamente provisória. Não porque a centralidade dos fatos esteja no sujeito, mas sim porque está no próprio objeto pesquisado, o qual não é uma criação da subjetividade do investigador, mas uma manifestação do real. Como bem lembra Costa (2001, p.20) “o ponto de vista ontológico-histórico, inaugurado por Marx, que parte do movimento do real, em nosso entender, é capaz de compreender e superar a crise dos paradigmas subjetivistas”. Por isso optamos por lançar mão do eixo teórico do marxismo, pois para ele, a objetividade não é um pressuposto “lógico-subjetivista, uma emanção do sujeito, mas se situa na prática social dos homens. É na prática histórica que se comprova a verdade ou falsidade do conhecimento” (Felismino, 2004, p.22).

² Aqui vale um pequeno esclarecimento sobre o relativismo, corrente que vem se instalando rapidamente no meio científico, mais especificamente, nas pesquisas realizadas dentro do campo das ciências sociais e da educação. Filho robusto do pós-modernismo, o relativismo defende desde a “possibilidade” da utilização de critérios objetivos na investigação do objeto, levantada por Lakatos, até o “anarquismo epistemológico” proposto por Feyerabend (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Fundamentado na crise pela qual passa(m) a(s) ciência(s), o relativismo questiona diretamente o valor da mesma enquanto produtora de verdades e coloca dúvidas sobre os resultados encontrados nas pesquisas científicas, exatamente por defender que as mesmas estão impregnadas com o posicionamento do investigador.

Outra razão que nos leva a adotar este referencial é a visão dialética que ele nos dá sobre a realidade, tratando-a não como algo dado, determinado por forças exógenas à humanidade, mas como um processo construído dentro e pela própria humanidade e que, por tal motivo, encontra-se cheio de contradições e de lutas, conforme os interesses das classes envolvidas nesta construção.

Esta segunda razão nos conecta a uma terceira, a qual nos leva a afirmar que é no referencial marxista que encontraremos fundamentos que possibilitarão o desvelamento dos vários determinantes que estão ocultos neste processo de construção da realidade, mais especificamente no que diz respeito às questões de dominação e exploração do homem pelo homem, tão presentes no modelo de sociedade assinado pelo capital.

Da terceira razão aqui elencada para termos escolhido o marxismo como eixo fundante de nossos pressupostos teóricos, emerge uma quarta que indica a condição emancipadora à qual ele se propõe: não é proposição natural existirem classes sociais superiores ou inferiores. O que existe é a materialização do interesse de uma determinada classe que se coloca num patamar de dominação sobre a outra e que se utiliza de todos os mecanismos possíveis para perpetuar este modelo. A única classe possível para o marxismo é a verdadeiramente humana, como bem lembra Florestan Fernandes (1995, p, 47) ao resgatar um trecho da carta de Marx e Engels à Liga Comunista Alemã: “não queremos aperfeiçoar, queremos extinguir as classes”. Por isso é imprescindível que essa idéia da extinção das classes em favor de uma única, a humana, seja resgatada e ressaltada em todos os trabalhos que realizarmos.

A quinta razão que podemos apontar é a inexistência da dicotomização teoria e prática tão presentes em muitas correntes teóricas. Para o marxismo, estas duas dimensões se unem numa só: a práxis, que “como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano” (VÁSQUEZ, 1990, p. 117). É a práxis quem articula o pensar e o agir, de maneira dialética, interdependente, onde uma atua sobre a outra, direcionando e sendo direcionada, transformando e sendo transformada.

Como indica Jimenez (2001, p. 70-71)

A dilaceração dessas dimensões intrínsecas da atividade humana, ou seja, a ruptura da unidade teoria-prática, é um produto histórico, imposto arbitrariamente e formalmente, num processo que acabou destinando à classe dos proprietários, a esfera predominantemente intelectual/teórica; e aos trabalhadores, as tarefas predominantemente manuais/práticas.

A proposição marxiana aponta para a possibilidade de ruptura desta dicotomia, condicionada esta à superação da própria materialidade que a produz, pois entende que é no refletir crítico sobre seu fazer e no fazer conduzido a partir de uma reflexão, que o homem se faz formador e propositor de *um modus operandi* coerente com sua própria natureza e não com aquela a ele imposta.

A sexta razão do nosso encantamento com o referencial marxista está no resgate do trabalho como “ato-gênese da existência propriamente humana”, como explicita Jimenez (2001, p.71), com base na ontologia marxiana e lukacsiana. É no trabalho que o homem se distingue dos outros animais, por realizá-lo de forma consciente, intencionalizada, teleológica, e

o trabalho, como criação, expressa, do seu criador, isto é, do homem, não apenas o que ele já é, o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele pode vir a ser. O trabalho é assim, ontologicamente, realização humana, emancipação (JIMENEZ, 2001, p71).

O trabalho concreto emancipa o homem porque o liberta dos determinismos natural e social, assim como, ao mesmo tempo que o homem transforma a natureza através do trabalho, se transforma, possibilitando o “vir a ser” apontado pela autora citada anteriormente.

A sétima justificativa de nossa escolha, baseia-se no fato de que, para este referencial, a realidade, que não é homogênea, mas sim composta por uma diversidade de únicos, deve sempre ser iluminada dentro de uma visão de totalidade, onde nada está desconectado, solto ou desvinculado de um complexo de fatores que a determinam, ou seja, a parte está intimamente vinculada ao todo, a unidade e a diversidade são inseparáveis para a análise. Nas palavras de Florestan Fernandes (1995, p. 50),

É impossível reproduzir toda a realidade, a realidade é caótica, é preciso partir do concreto para se chegar ao abstrato e ir, depois do abstrato à categoria histórica. Então, é preciso conseguir, através de elaborações na cabeça do homem, representar o todo como “unidade do diverso”.

A categoria histórica colocada nas palavras de Florestan é a oitava razão que nos guia, pois, para o marxismo, a realidade não é só a cotidianidade, o pontual, o fenomenológico, mas uma totalidade, um complexo de complexos edificado num processo histórico-social que se materializa conforme as múltiplas determinações em que ela está envolta.

A abstração e a concretude trazidas na citação do autor iluminam outra razão que para nós é fundamental na dialética inaugurada por Marx: o fenômeno tem de ser estudado levando em conta duas perspectivas: explicação e compreensão, que passam a ser categorias que se complementam mutuamente, pois

As duas se dão como resultado dos processos de análise, síntese e do movimento; da passagem do real empírico ao abstrato e deste ao concreto (processos e categorias que se articulam na dinâmica do processo do conhecimento. Na perspectiva da dialética, a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectuais conexos, mas sim um processo, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto. (SANTOS FILHO, 2000, p. 105.)

A décima e última razão que nos apetece é

porque o conhecimento produzido à luz do marxismo carrega a potencialidade de não apenas desvelar o que o real é, mas também é portador da crítica social que aponta a superação das relações sociais capitalistas (FELISMINO, 2003, p. 22).

Estas são as principais razões da escolha do marxismo como eixo teórico da pesquisa. Revelamos nosso encantamento com ele e nossa disposição de assumi-lo para além deste momento. As razões, anteriormente elencadas, vão desde a concepção da realidade social como um processo dialético no qual emergem as diferenças cruéis impostas pelo capital, até a proposição de superação

do mesmo, sendo esta hoje a única alternativa possível para a continuidade da espécie humana e da própria terra.

Com base neste referencial, recorreremos a alguns autores que nos auxiliaram a responder nossos questionamentos. Entre eles, destacamos a contribuição de Istvan Mészáros, que traz elementos de compreensão sobre a crise estrutural do capital. Ricardo Antunes é outro autor do qual nos valemos neste estudo, especialmente na temática que trata da questão do mundo do trabalho; Newton Duarte e sua crítica aos novos paradigmas educacionais baseados nas pedagogias do “aprender a aprender”, também é um teórico freqüente nesta pesquisa, assim como Ivo Tonet, que lança luz sobre a questão da cidadania e da emancipação humana. Susana Jimenez e o grupo de estudo Trabalho, Educação e Luta de Classes, com suas elaborações em torno da relação trabalho, capital, educação e formação docente, também contribuem significativamente em nossas reflexões. Outros dois autores se tornaram imprescindíveis em nossos estudos: Karl Marx, nosso referencial maior, que oferece suas investigações em torno da sociedade capitalista e George Lukács, que resgata da obra de Marx o conceito de trabalho como categoria ontogenética da sociabilidade humana.

Outros estudiosos se fizeram presentes nesta caminhada investigativa, contribuindo tanto para a assunção do referencial teórico quanto para a elaboração da crítica em torno de nosso objeto.

Foi a partir das construções teóricas de todos eles, que realizamos nossa pesquisa, na qual, num primeiro momento, tentamos explorar, dentro do que nos foi possível, o intrínseco relacionamento entre trabalho e educação na ordem do capital. Tal movimento nos levou, inicialmente, a dedicarmos uma explanação à categoria trabalho, buscando assinalar a importância deste complexo, salientando-o como categoria principal no desencadear de todos os outros processos que circundam o desenvolver do gênero humano, entre eles, a educação.

A partir desse ponto, seguimos, no segundo capítulo, para uma breve explanação sobre a idéia de crise estrutural do capital, seus reflexos na educação, inclusive com as novas exigências impostas a este complexo e à formação de professores. Realizamos, neste capítulo, um esforço na direção de compreendermos

a tentativa de escravização da educação à vontade do capital, entrando numa discussão em torno da transformação da educação numa mercadoria e percorremos o papel que a escola está exercendo nesta tentativa, até chegarmos a uma reflexão sobre o posicionamento que o professor e sua formação ocupam neste jogo.

No momento seguinte deste trabalho, dedicamos nosso estudo especificamente à formação do professor no contexto da crise estrutural do capital, ressaltando as mudanças no pensamento educativo brasileiro a partir de 1970 até 1990, a década da educação. Neste capítulo, fazemos emergir três dos pilares que mais influenciaram as reformas em torno do complexo educativo: a questão da competência, a formação no horizonte da cidadania e a formação na prática (professor reflexivo). Apontamos ainda alguns desafios para a formação de professores no século XXI.

O instante final está contemplado com nossos ensaios conclusivos sobre a formação de professores frente à crise estrutural do capital. Salientamos que são apenas ensaios, já que este tema exigiria de nós um tempo maior para a pesquisa, o que, no período de um Mestrado mostra-se possível ser feito somente enquanto estudo introdutório à temática.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ORDEM DO CAPITAL

O processo de construção da nossa presença e permanência sobre o planeta tem sido a grande tônica em todos os estudos que se realizaram até hoje, desde a Filosofia, que busca entender a razão da existência humana, até a Biologia, que estuda mais diretamente o funcionamento físico dos corpos. Nenhuma pesquisa, nenhuma linha escrita, nenhum pensamento, nenhuma experiência, nenhum invento, nenhuma síntese, enfim, nada do que possamos considerar feito pelo homem foge a esta regra. Salientamos, no entanto, que apesar da grandiosidade dos inventos e descobertas realizadas pelo homem, alguns construtos teóricos e práticos têm objetivado a manutenção da ordem vigente nas diferentes épocas da história da humanidade, enquanto outros visam sua superação, ou seja, nem todo o que é produzido pela raça humana visa ao seu engrandecimento enquanto espécie socializada.

Isto quer dizer que alguns estudos podem até se encontrar mais distantes e outros mais próximos deste objetivo, mas todas as nossas tentativas de compreensão e controle sobre os inúmeros fenômenos que se apresentam à nossa percepção, se baseiam na necessidade de entendermos e garantirmos como nos construímos/construiremos enquanto espécie e sociedade.

As explicações para tanto, se apresentaram bastante variadas ao longo do tempo. Desde teorias que privilegiaram o místico como categoria capaz de explicar os fenômenos do real, até as que tratam a realidade como um movimento específico da processualidade histórico-humana, nosso esforço em encontrar respostas tem se mostrado, ao mesmo tempo, consistente e ilusório. Consistente no

que diz respeito a nunca termos abandonado tal busca, ilusório devido ao fato de que, dependendo dos interesses que se encontram em jogo nesta busca, informações e conhecimentos têm sido criados e usados para manipular nossa caminhada rumo à compreensão sobre a configuração da realidade.

Compreender como nos formamos enquanto espécie socializada sobre o planeta passa, primeiramente, por um ponto simples e básico: dentre as milhares de espécies existentes na terra, somos a única que, além da preocupação, tem a capacidade de refletir e, principalmente, de direcionar sua formação. Se somos únicos, o que assim nos torna? Qual a diferença que conseguimos estabelecer e que nos destaca das outras espécies? Qual o “poder” que nos possibilita produzir nossa história?

Inúmeras teorias foram construídas na tentativa de responder tais perguntas. Algumas delas trouxeram elementos muito iluminadores nesta direção, outras não passaram de ilusões que serviram apenas para alimentar os projetos dos interesses dominantes de cada época. Nenhuma delas, porém, conseguiu ou conseguirá superar a construção teórica de Karl Marx, revolucionário filósofo alemão, que coloca o trabalho como categoria central explicativa e formativa do processo de sociabilidade do ser e de sua praxis.

Foi (é) *no* e *através* do trabalho que ocorreu o salto ontológico que nos diferenciou das outras espécies e que nos permitiu fugir do determinismo imposto pela natureza (Jimenez, 2001). O ato laborativo é, por isso, o nosso grito diante da mudez natural a que todos os outros seres estão condicionados. Nas palavras de Lukács, citado por Antunes (2003, p. 136) “o trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social”.

Exatamente por ser um “fenômeno originário” é que o trabalho, enquanto categoria primária da sociabilidade humana, não pode nem deve ser desconsiderado em qualquer elaboração que busque a explicação e a compreensão da realidade. Todos os outros fenômenos abarcados no evoluir social dos homens, se não podem ser considerados como derivados do trabalho, obrigatoriamente precisam ser vistos enquanto complexificação das relações por ele desencadeadas. Trabalho aqui entendido como

Um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (MARX, 2002, p.211).

Portanto, entenda-se trabalho como um ato livre, onde as determinações sobre o quê, quando e quanto produzir são reguladas pela ação humana, em conformidade com o respeito e utilização consciente dos recursos naturais disponíveis, com vistas a suprir as reais necessidades que se apresentam à produção e reprodução da espécie. Homem (sociedade), natureza e trabalho formam, desta feita, uma tríade indissociável. É na objetividade do trabalho (ato transformador) que o homem se transforma e encontra a possibilidade de atingir sua plenitude enquanto gênero humano (Lukács, 1978).

Antunes (2003, p.145), citando Lukács, reforça isto quando coloca que

Pelo trabalho, o ser social produz-se a si mesmo como gênero humano; pelo processo de auto-atividade e autocontrole, o ser social salta da sua origem natural baseada nos instintos para uma produção e reprodução de si como *gênero humano*, dotado de autocontrole consciente, caminho imprescindível para a realização da liberdade.

O trabalho, na atual determinação que lhe é empregada pelo capital, como veículo de produção de mercadoria para a satisfação das necessidades humanas de segunda ordem³, no entanto, não garante essa possibilidade de realização, pois da maneira como ele está subjugado ao capital, acaba por tornar-se veículo de alienação e de escravidão, na medida em que o produto do trabalho e do trabalhador finda por encontrar-se determinado por outrem que não seja o próprio trabalhador livre e associado. Apesar de todo trabalho humano estar permeado por algum momento consciente, teleológico, é necessário, para que o trabalho possibilite ao homem realizar-se enquanto gênero humano, que este momento consciente, intencionalizado, teleológico, seja determinado pelo próprio trabalhador na objetivação daquilo que ele subjetivamente se propôs a produzir, pois

³ Esse sistema corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de *primeira ordem* ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico. Segundo Mészáros apud Antunes (1999, p.22) o sistema de mediação de segunda ordem tem um núcleo constitutivo formado pelo tripé *capital, trabalho e Estado*.

a essência do trabalho consiste em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal. (LUKÁCS, 1978, p. 4).

É esta ação produtiva intencionalizada, consciente, determinada pelo próprio trabalhador portanto, que garante ao ser a elevação a um patamar acima do simples embate com a natureza. Enquanto permanecemos apenas como produtores, continuamos a travar somente uma luta por nossa sobrevivência. Apesar de todos os nossos atos laborativos serem, originalmente, um eterno garantir de nossa permanência enquanto espécie sobre o planeta, ao intencionalizá-los, estamos elevando esta garantia a um nível desconhecido e inalcançável para qualquer outra espécie. Intencionalizá-los não significa dar-lhes um direcionamento com vistas a uma total independência em relação à natureza, mas direcioná-los numa busca permanente pelo nosso aperfeiçoamento enquanto humanidade. É por isso que,

por meio do trabalho, da contínua realização de necessidades, da busca de produção e reprodução da vida societal, a consciência do ser social deixa de ser epifenômeno, como a consciência animal que, no *limite*, permanece no universo da reprodução biológica. A consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma *atividade autogovernada*⁴. (ANTUNES, 2003, p. 138)

É o trabalho, portanto, que possibilita ao homem (sociedade) a condição de alcançar a liberdade plena⁵ a que ele se propõe, a sua autogovernabilidade, momento no qual ele verdadeiramente constrói sua história. É na libertação, proporcionada pelo trabalho, que a humanidade poderá desenvolver-se plenamente e sair do estágio que Marx define, segundo Lukács (1978, p. 14) como

Pré-história da humanidade, pois a história autêntica poderá começar apenas com o comunismo, com o estágio superior do socialismo [...] Por isso, Marx fala do período inicial da autêntica história da humanidade como um “reino de liberdade”.

⁴ Grifos do autor

⁵ Trabalhamos aqui com o conceito de *liberdade plena* trazido por Tonet (2001, p.22) que a trata como “uma liberdade que expresse o fato de que os homens são efetivamente senhores da sua história”.

A liberdade, porém, bem lembra o autor (1978, p. 15), “não é algo dado por natureza, não é um dom do “alto” e nem sequer uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano. *É o produto da própria atividade humana*”. Exatamente por isso, a liberdade plena só poderá ser atingida quando todo o modelo produtivo desenvolvido pela humanidade (trabalho) for dirigido pela própria humanidade e não somente por uma pequena parcela dominadora da sociedade. Desta forma, encontraremos, enquanto espécie o verdadeiro sentido para nossa presença sobre o planeta e, “a busca de uma vida cheia de sentido, dotada de autenticidade, encontra no trabalho seu *locus primeiro* de realização” (ANTUNES, 2003, p.143).

O trabalho é, desta feita, o catalisador de todos os processos sociais humanos. Por meio dele são desencadeados e complexificados os inúmeros aspectos que compõem nossa realidade social e, “como no interior do trabalho estão pela primeira vez presentes todas as determinações constitutivas da essência do ser social, ele se mostra como sua categoria *originária*” (ANTUNES, 2003, 146). Em seu interior, portanto, podemos identificar desde a constituição da linguagem, da subjetividade, da cultura, da arte até a economia e a educação, dentre muitos outros complexos. No caso de nossa pesquisa, sem perder de vista esta totalidade construída a partir do trabalho, buscaremos uma aproximação maior com este último complexo aqui citado: a educação. Esta será tratada como mais um dos inúmeros complexos incluídos na categoria primária do trabalho, não podendo, portanto, a ele ser anterior, mas sim relacional.

A relação intrínseca entre estes dois aspectos permite uma constatação: diante das inúmeras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente nas últimas décadas, que tem levado o planeta a uma crise sem precedentes, a educação não poderia permanecer incólume e à parte desta crise. Se o trabalho, categoria originária, encontra-se no olho do furacão, todos os outros complexos sociais que dele se originam encontram-se girando no mesmo turbilhão.

Isto merece, porém, um breve esclarecimento. Enquanto o trabalho vem sendo atacado de várias formas pelo projeto de dominação do capital, chegando a ser considerado como categoria extinta, a educação passou a ser um instrumento com o qual se busca legitimar e consolidar esta extinção. É como se, num modo

grosseiro de colocar, estivesse se tentando matar a Medusa⁶ (trabalho) fazendo com que uma de suas cobras (educação) a picasse.

É claro que 1) o trabalho é uma ação humana impossível de ser extinta, inclusive pela educação; 2) ao expô-la como importante no seu projeto de substituição do trabalho por outras categorias, como por exemplo, aquelas que exacerbam o individualismo e a intersubjetividade, o capital anuncia à educação uma posição estratégica no seu projeto; e 3) ao designar um papel estratégico para a educação, o capital, corre o risco de ver o feitiço virar contra o feiticeiro, já que alguns teóricos defendem ser a educação um complexo possibilitador da emancipação humana.

Mesmo sendo a educação um complexo incapaz de sacramentar o fim do trabalho (o que é uma impossibilidade estrutural do capital), como quer o capital, não podemos subestimá-la, especialmente nestes tempos em que os ideais pós-modernos adentram cada vez mais as fronteiras da educação. Juntamente com as políticas neoliberais, eles tem se mostrado importantes aliados na concretização do avanço capitalista sobre o complexo educativo, o que pode garantir (e já vem garantindo) significativas conquistas para o capital. O bombardeio ideológico e as políticas educacionais implantadas pelos organismos internacionais na educação, encontraram terreno propício de acomodação e aceitação junto a muitos educadores brasileiros e não é somente junto aos professores e outros profissionais que compõem seus quadros, mas também junto aos chamados intelectuais da educação, inclusive aqueles tidos como progressistas.

É necessário, portanto, um posicionamento mais radical em relação à natureza e aos objetivos da educação neste novo século, para que, ao invés de continuar servindo ao projeto do capital, ela passe a ser um importante instrumento na construção de uma sociedade cuja perspectiva de organização se baseie no trabalho livre e associado (TONET, 2003), fato que só encontra sua possibilidade na medida em que a educação, juntamente com outros complexos que compõem a realidade, apontar para a superação do modelo de exploração e dominação defendido pelo capital.

⁶ Conforme o mito grego, a Medusa era um ser em forma de mulher que, no lugar dos cabelos, tinha serpentes. Aquele que olhasse diretamente em seus olhos era transformado em pedra.

Na atual configuração e no caminhar da carruagem, porém, esta não tem sido a tônica que guia as ações educativas, nem na particularidade da maioria dos professores, nem na totalidade das políticas governamentais. A educação (os educadores) tem se mostrado conivente com os intentos capitalistas, revelando uma relação histórica de submissão e concordância com o modelo dominante, e que hoje, diante do agravamento da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000) apresenta-se mais escancarada, chegando ao limite da quase total associação.

Sabemos, no entanto, que tal movimento está permeado pela agressividade com que o sistema tem se posicionado em relação à educação, utilizando-se de mecanismos de dominação política e ideológica, para atingir seus objetivos. Na medida em que os professores se vêem diante de uma sociedade que preza cada vez mais pelo individualismo, pela imagem, pelo discurso e pela aparência, em detrimento da essência dos fenômenos, eles mergulham fundo neste caldeirão ideológico, quase numa entrega total às premissas capitalistas baseadas hoje na dinâmica do mercado.

CAPÍTULO 2

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO

A sociedade está em crise. O mundo do trabalho está em crise. A educação está em crise. A economia mundial está em crise. Há uma crise de paradigmas. Neste início de terceiro milênio, estas têm sido reflexões constantemente repetidas em todo o mundo, em todos os idiomas. Apesar delas não serem um tema tão atual, as discussões em torno desse assunto têm crescido, à medida em que se achava que tais crises não podiam se agravar mais do que já o haviam feito.

Como se diz popularmente: “bom era no tempo de minha avó”. Tal frase, cada vez mais deverá estar fazendo parte do vocabulário social, pois a continuar o processo de degradação do gênero humano, articulado pelo capital que se contorce para continuar sobrevivendo, o que podemos esperar é uma ampliação de todas as crises a um nível nunca antes imaginado pela humanidade, o que poderá trazer como consequência final a destruição da própria espécie e do planeta.

Mas o que pode estar ocasionando o aparecimento ou fortalecimento de tantas crises? Inúmeros fatores poderiam ser elencados, possibilitando até a emergência de um quadro de referências explicativas. No entanto, tais explicações perpassariam por um ponto comum: há uma crise. Se ela é da educação, do trabalho, de paradigmas, social ou seja lá de qual área for, guarda um aspecto que pode nos levar a algo mais profundo e, quiçá, revelador do motivo primordial desse movimento crítico mundial: vivemos numa sociedade organizada conforme um modelo que está em crise, o capital. Portanto, antes de se falar em crise de qualquer área, necessariamente é preciso ressaltar que nos dias de hoje, nenhuma delas foge desse modelo de organização social que, como explicaremos a seguir, está

vivendo uma crise classificada pelo filósofo húngaro Istvan Mészáros (2000) como sendo estrutural⁷.

O capital em crise

Para ampliarmos nossa compreensão sobre esta temática, precisamos trazer à tona alguns elementos esclarecedores, que nos ajudarão a desvelar a dinâmica do capital e as razões pelas quais defendemos a existência de uma crise estrutural neste sistema.

Um alerta, neste caso, se faz necessário: não é pretensão nossa esgotar nenhuma das duas temáticas, por reconhecermos, primeiro, nossas próprias limitações teóricas e, segundo, por se tratarem de assuntos que necessitariam muito mais do que um sub-item de um capítulo de dissertação de mestrado para serem melhor tratados. Reconhecemos, porém, nosso esforço em anunciar à formação de professores, alguns determinantes da dinâmica do sistema do capital, assim como a existência de uma crise estrutural que paira sobre ele, ambos temas pouco explorados nas publicações e nos cursos de formação docente.

É nesse intuito que apresentamos o primeiro elemento: a diferenciação entre capital e capitalismo. Capital está diretamente ligado à existência de riquezas ou valores disponíveis. É o conjunto de bens produzidos pelo homem que participam da produção de outros bens. Conceituamos capitalismo como um sistema econômico e social baseado na propriedade privada dos meios de produção, na organização da produção visando lucro e empregando trabalho assalariado, que teve, a partir da sobreposição da burguesia como classe dominante das outras, seu momento histórico de implantação. O capital, portanto é algo que antecede o próprio capitalismo, assim como poderá ser posterior a ele.

Mészáros (2000, p.7) ressalta que

⁷ Não significa dizer que o fato do sistema estar em crise, naturalmente vá se extinguir; nem que esta extinção do capital será um processo facilitado pelo próprio. É um acontecimento que exige um movimento revolucionário humano. Só através da revolução é que a humanidade conseguirá modificar seu modelo de organização social.

Os elementos constitutivos do sistema do capital (como o capital monetário e mercantil, bem como a originária e esporádica produção de mercadorias) remontam a milhares de anos na história. Entretanto, durante a maioria desses milhares de anos, eles permaneceram como partes subordinadas de sistemas específicos de controle do metabolismo social que prevaleceram historicamente em seu tempo, incluindo os modos de produção e distribuição escravista e feudal.

Marx dedicou boa parte de sua vida para entender o funcionamento da sociedade organizada a partir das premissas do capital, no caso, a sociedade capitalista configurada a partir da ascensão da burguesia. Para ele, era essencial conhecer os determinantes do sistema, pois só desta forma havia a possibilidade de compreender seu real funcionamento e, a partir daí, promover sua superação. Duarte (2004, p.8) nos auxilia neste ponto ao dizer, sobre Marx, que “sua obra máxima, *O capital*, é um dos resultados desse estudo”.

Nesta obra, Marx inicia esse processo de conhecimento através da decomposição do sistema em partes e vai, primeiramente, buscar entender a forma mais simples na qual ele se concretiza: a mercadoria. Duarte (Idem, p.8) analisando este estudo do autor, ressalta dois aspectos importantes que compõem o processo de produção da mercadoria: o valor e o trabalho.

No primeiro livro, aquele que Marx publicou ainda em vida, ele começou o estudo da sociedade capitalista pela análise abstrata da mercadoria, decompondo-a em valor de uso e valor de troca. Como a própria expressão já indica, valor de uso diz respeito à utilidade concreta que a mercadoria terá para quem vier a adquiri-la. Os trabalhadores que produziram essa mercadoria realizaram um tipo específico de atividade de trabalho, resultando nesse tipo específico de produto. A essa especificidade da atividade de trabalho necessária à produção de uma determinada mercadoria em particular Marx chamou de trabalho concreto. Além do valor de uso, a mercadoria possui também o valor de troca, sem o que ela não poderia ser comprada e vendida. No mercado, todas as mercadorias podem ser trocadas umas pelas outras, independentemente do fato de cada uma delas ter um valor de uso distinto das demais. Mas, para que possam ser trocadas, é preciso que elas sejam comparadas, e para que seja feita a comparação é preciso que elas tenham algo em comum. O que elas têm em comum, segundo Marx, é a quantidade de trabalho socialmente necessária para sua produção, só que agora fazendo a abstração da natureza específica do tipo de atividade de trabalho realizada para produzir cada mercadoria. É por isso que, para se referir ao valor de troca das mercadorias, Marx formula o conceito de trabalho abstrato, ou seja, a quantidade de trabalho humano genérica e abstratamente

considerado. É a abstração que permite a quantificação, a qual se materializa na mercadoria universal que é o dinheiro, o qual é puro valor de troca.

Encontramos nestes dois aspectos os elementos que dão continuidade à nossa explanação sobre a dinâmica do capital e do capitalismo. Valor de uso e valor de troca, são valores, conforme observamos, componentes da mercadoria. O valor de uso refere-se àquele valor que ela possui para satisfazer a necessidade humana. O valor de troca é outro valor embutido na mercadoria, e que lhe dá a dimensão comparativa com outras. Nas mercadorias socialmente produzidas dentro do sistema capitalista, o que se sobressai é o valor de troca, ou seja, a capacidade que ela tem de ser comprada ou vendida. Disso discorre que as mercadorias passam a ser produzidas não mais conforme a necessidade humana, mas sim para satisfazer a necessidade capitalista de acumulação e lucro. Ela não perde seu valor de uso, mas este é subordinado, em importância, pelo valor de troca, que é quem possibilita ao capital impor suas necessidades às da humanidade.

Para que o quadro de produção de mercadorias visando a acumulação e o lucro possa ser fortalecido, o capital subjuga o trabalho, que não mais é livre e direcionado pelos próprios trabalhadores, mas sim por aqueles que detêm os meios de produção. As mercadorias produzidas não são o resultado daquilo que desejam seus produtores diretos, nem a própria sociedade. Elas são fruto de uma determinação a partir do que o capital, por meio de seus representantes, impõe. O trabalho, diante das demandas do capital, vê reduzida imensamente sua dimensão concreta e é direcionado a assumir um caráter abstrato. Só através deste mecanismo de dominação é que o capital faz girar sua roda de lucratividade acumulativa e, em última instância, de controle social.

É claro que nem o capital, nem o capitalismo se resumem somente à produção de mercadorias ou à subjugação do trabalho, mas trazemos estes dois elementos essenciais como provocadores a um aprofundamento do tema, inclusive por eles guardarem uma característica primordial para a compreensão da implantação e do funcionamento do sistema.

Recorremos a Mézáros para explicar a questão da emergência do capitalismo:

O capital, como um sistema de controle do metabolismo social pôde emergir e triunfar sobre seus antecedentes históricos abandonando todas as considerações às necessidades humanas como ligadas às limitações dos “valores de uso” não qualificáveis, sobrepondo a estes últimos – como o pré-requisito absoluto de uma legitimação para tornarem-se objetivos de população aceitáveis – o imperativo fetichizado do “valor de troca” qualificáveis e sempre expansível. É desta maneira que surgiu a forma historicamente específica do sistema capitalista, sua versão capitalista burguesa. Ela teve de adotar o irresistível modo *econômico* de extração de sobretrabalho, como mais-valia estritamente qualificável – em contraste com a pré-capitalista e a pós-capitalista de tipo soviético, formas basicamente *políticas* de controlar a extração de sobretrabalho -, de longe, o modo mais dinâmico de realizar a seu tempo, o imperativo da expansão do sistema vitorioso.

Durante séculos, o capitalismo vem impingindo à humanidade esta dinâmica de inversão dos pólos valor de uso/valor de troca e trabalho concreto/trabalho abstrato. Este movimento, no entanto, não garante um processo de existência tranqüila ao capital. Em vários momentos históricos foram registradas crises cíclicas que abalaram o sistema capitalista, sem no entanto causar danos significativos à sua estrutura, a ponto de revelar suas limitações e impossibilidades. Isto, entretanto, já não é mais verdadeiro. O capital atravessa uma crise estrutural, que é “a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2000, p.14).

Segundo o autor (Idem, p.7),

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

Mészáros (2002, p. 796), indica quatro aspectos constituintes desta crise histórica do capital, que sustentam sua dimensão estrutural ao invés de cíclica. São eles: 1) em termos de produção, o caráter da crise é universal, não está restrito a

algumas esferas ou ramos; 2) a crise não atinge somente alguns países, ela tem um alcance global; 3) ao contrário das crises cíclicas que, temporalmente, são limitadas, a atual é extensa e “permanente”; 4) ao contrário das erupções e colapsos do passado, esta crise desdobra-se de maneira “rastejante”.

Antunes (2003, p.29-30) aponta, segundo os estudos de Mészáros, outros aspectos importantes que caracterizam a crise, definindo como seus traços mais evidentes:

1. queda da taxa de lucro, dada dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivam o *controle social da população*. A conjugação desses elementos levou à redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
2. o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
3. hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia* frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
4. a maior concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
5. a crise do *welfare state* ou do “estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e suas transferências para o capital privado;
6. incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e a flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam este novo quadro crítico.

O sistema de controle social desenhado a partir do capital, portanto, começa a demonstrar sinais de esgotamento, o que não determinará seu fim, mas indica que entramos numa nova forma de configuração desse controle, muito mais cruel e desumana e que poderá levar à destruição planetária.

Na análise de Antunes (2003, p.31)

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neo-liberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e da desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

O intento de reestabelecer antigos padrões de lucratividade exigiu do capital mudanças significativas na sua operacionalidade. O sistema encontrou no neo-liberalismo a forma mais urgente para satisfazer este objetivo, novamente sobrepondo às necessidades humanas a sua própria necessidade de sobrevivência imperativa. Os estados nacionais, neste contexto, assumiram a posição de parceiros do capital, tanto no Brasil, quanto em quase todo o mundo. Além da contribuição incontestável do Estado, o capital impôs regras a toda a sociedade, “sob a coordenação de organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros bancos multilaterais (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 26).

Estas regras vão desde o estabelecimento de políticas públicas, diminuição da atuação do Estado na área social, reformas de vários âmbitos e publicação de leis, até a manipulação ideológica em torno de categorias como cidadania, desenvolvimento e globalização. Todas elas visam, exclusivamente, proporcionar ao capital atingir o nível de expansão que ele necessita para sua reprodução.

No entanto, a absoluta necessidade de atingir de maneira eficaz os requisitos da irremediável expansão – o segredo do irresistível avanço do capital – trouxe consigo, também, uma intransponível limitação histórica. Não apenas para a específica forma sócio-histórica do *capitalismo* burguês, mas, como um todo, para a viabilidade do *sistema do capital* em geral. (MÉSZÁROS, 2000, p.9).

Tais limitações, entretanto, não intimidam o capital, no sentido deste permanecer buscando alternativas que garantam sua continuidade. Para isto, o sistema utiliza-se de inúmeros mecanismos – entre eles a guerra - independentemente da gravidade com que estes possam atingir o planeta e a dinâmica social. Para o capital o que interessa é só e tão somente sua perpetuação,

nem que para isto o preço a ser pago seja a sua própria destruição, claro, antecedida pela destruição da vida humana na terra.

Entre as muitas alternativas encontradas neste intuito de continuidade capitalista, diante de sua crise estrutural, podemos destacar a empreitada que o mesmo realiza em direção à educação. Não para torná-la um complexo potencializador da emancipação humana, mas para atribuir-lhe um caráter mercadológico, tornando-a acessível àqueles que possam pagar por ela.

A educação, na ótica do capital, também se insere como uma mercadoria que tem ressaltada seu valor de troca em detrimento do seu valor de uso. Este complexo, tão importante ao desenvolvimento humano e que se confunde com a própria história da espécie, está, nos últimos anos, mais agudamente submetida a este controle a partir das necessidades capitalistas. Mesmo não tendo perdido seu valor de uso para a humanidade – o que, na verdade, é impossível – este valor se encontra reduzido.

Alguns reflexos da crise na educação

A Educação tem se constituído, ao longo da história da humanidade, como um dos processos mais significativos e mais intrigantes. Configurando-se de acordo com os determinantes de cada modelo de sociedade e de tempo em que esta se situa, a educação revela-se um importante instrumento no caminhar evolutivo das relações do homem com a natureza e com sua espécie.

Suas finalidades, princípios, valores e aplicações podem ter apresentado, na história humana, significativas alterações que se conformaram com os interesses de cada época, mas resguardaram um ponto comum: ela é uma construção histórico-social necessária à própria sobrevivência da espécie e que, por isso, adquire uma importância singular: sem educação, complexo originado a partir do trabalho, não existiria a raça humana como a conhecemos.

Em cada período histórico, no entanto, as construções em torno da educação ganham maior ou menor relevância com vistas a este objetivo maior. Se no princípio ela se mostrava como uma importante determinação para o desenvolvimento do homem (sociedade) sobre o planeta, como afirma Savianni (1994, p.152) ao relatar que “é sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem”, hoje, por exemplo, ela se apresenta como mais uma ferramenta no leque de opções do projeto de dominação e exploração do homem pelo próprio homem, justificado pela crescente correria em torno da acumulação e do lucro. Projeto que, por sinal, tem se mostrado mais agressivo e cruel nos últimos 50 anos.

Desde a emergência do imperialismo americano, passando pela queda do chamado socialismo na antiga União Soviética e chegando ao que se denomina hoje “sociedade globalizada” ou “sociedade do conhecimento”⁸, a dinâmica do planeta vem sofrendo uma espécie de aceleração esquizofrênica e a educação se acelera esquizofrenicamente junto.

Estamos vivendo numa sociedade do movimento. Nunca na história da humanidade foram produzidas tantas informações e tanto conhecimento. Ressaltamos, porém, que tais informações e conhecimentos permanecem, em grande parcela, nas mãos da classe dominante, que determina os conteúdos a que se pode ter acesso, isto é, mesmo que o discurso oficial seja de que o conhecimento está disponibilizado para todos, o que ocorre, de fato, é uma apropriação deste e dos conteúdos por parte da classe que defende a manutenção da ordem capitalista, que se utiliza das nomeadas novas tecnologias para forjarem no movimento planetário, uma rotação acelerada que é facilmente percebida nas relações presentes nos dias de hoje, sejam elas trabalhistas, pessoais, institucionais, econômicas, políticas etc.

Tal dinâmica, no entanto, não é fruto de um acontecimento natural ou espontâneo. Nesta sociedade, instituída pelo capital como globalizada, ela foi (re)significada em função de uma ideologia que busca retirar do homem sua

⁸ Estes dois termos são designações do próprio capital. Para melhor compreensão da utilização que se faz deles no discurso capitalista, sugerimos a leitura da obra de Newton Duarte: **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP : Autores Associados, 2003. – (Coleção nosso tempo, 86).

condição de sujeito do processo histórico e escravizá-lo a uma vontade produtivista, que se utiliza das tecnologias para situá-lo (ou seria sitiá-lo?) em um lugar periférico na (sua) história.

A partir da década de 1970 do século anterior, este movimento se mostrou mais agressivo e audacioso, diríamos até, escancarado, pois foi a partir deste período que o capital entrou de vez naquela que é definida por Mészáros (2000) como sua mais profunda crise - diferente das crises cíclicas que este sistema atravessou na história, pois esta é estrutural e faz saltar aos olhos sua insustentabilidade.

Percebendo as impossibilidades que o seu projeto apresentava no que diz respeito à sua própria continuidade, os defensores do capitalismo e do imperialismo americano se viram diante da obrigatoriedade de estabelecer medidas urgentes visando à manutenção e ampliação dos mesmos. Como afirma Mészáros (2003, p.59),

O início da crise estrutural do capital ocorrido na década de 1970 produziu mudanças importantes na postura do imperialismo. Foi necessário adotar uma atitude cada vez mais agressiva e aventureira, apesar da retórica da conciliação, e mais tarde o absurdo propagandístico de uma “nova ordem mundial”.

Em nome dessa “nova ordem”, idéias como globalização, diversidade, multiculturalismo, interdisciplinaridade, participação, autonomia, cidadania mundial, novas tecnologias e tantas outras tornaram-se instrumentos com os quais se passou a operar em escala planetária, numa tentativa de unificação de um pensamento que desse ressonância à ideologia dominante.

Deste contexto não podia, é claro, fugir a educação. O capital mirou suas baterias para ela e passou a promover ações que tinham como objetivo único escravizar o já subserviente processo educativo à lógica dominante. Uma das ações mais importantes nesse bombardeio foi a Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, sob a tutela da Organização das Nações Unidas-ONU – e, claro, do capital – que tinha como objetivo traçar as linhas mestres que conduziriam o processo educativo mundial, sob o pretexto de uma *educação para todos* e de definir as

Necessidades Básicas de Aprendizagem, que visavam possibilitar a toda a população condições de sobreviver na nova configuração planetária.

As determinações, tanto dessa conferência quanto de outros encontros na área educativa, tiveram repercussão direta na elaboração das diretrizes da educação brasileira, como fundamenta o seguinte texto da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-Unesco⁹, ao se referir à elaboração do Plano Nacional de Educação.

Nos fundamentos, o MEC considerou não somente a Declaração de Jomtien, como outros compromissos e recomendações internacionais, entre eles a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), as Declarações de Nova Deli e Amann sobre educação para todos (1993 e 1996, respectivamente), bem como as recomendações das Conferências Gerais da UNESCO.

Tendo sido, assim, eleita como um dos principais instrumentos de manutenção da ordem no projeto do capital, a educação vem sendo moldada, desde esta data, por organismos internacionais vinculados ao sistema, de forma que as diretrizes e políticas governamentais a ela voltadas passaram a ser comandadas pelas determinações desses órgãos. Entre os principais pontos de sustentação de tais determinações, encontram-se aqueles direcionados à formação dos professores, que, em última instância, passaram a ser tratados apenas como preparadores de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O leão do capitalismo rugiu alto o brado de mudanças (claro, as necessárias à sua própria conservação). E esse rugido ecoou forte no campo da Educação, que, dentro das premissas focalizadas pelo discurso do capital, não mais atendia à formação do tipo de trabalhador que o mercado exigia e precisava passar por reformas que possibilitassem a emergência de um trabalhador mais qualificado, flexível e multifuncional, em outros termos, mais produtivo e mais adaptável às determinações do sistema capitalista (KUENZER, 1999; RAMOS, 2002; MAUÉS, 2003; MENEZES, 2004).

Maués (2003, p. 90), analisando este contexto, coloca que:

⁹ Disponível em: http://www.unesco.org.br/areas/educacao/pne/index_html/mostra_documento. Último acesso: 14.12.2005

A crise do capitalismo internacional representada pela crise do petróleo, pela alta inflacionária, pelo esgotamento do modelo fordista são algumas das causas que fizeram entrar na cena política outros fatores que têm contribuído para uma nova fase da acumulação. A educação, como um fenômeno social, não ficou isenta dessa revolução na paisagem social e econômica do planeta terra. Ao contrário, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças.

Como podemos perceber, a educação ganha lugar de destaque nessa empreitada do capital, que lançou mão de políticas neoliberais (ARCE, 2000; DUARTE, 2001; RAMOS, 2003) para promover os ajustes que considerava oportunos. Tais políticas, mostraram-se, por sua vez, totalitárias/totalizantes, individualistas, desvalorizavam o trabalho e o trabalhador e, conseqüentemente, enfraqueciam a luta de classes (ARCE, 2000).

À luz desse referencial neoliberal, fez-se mister elencar, na educação, categorias que deveriam ser revistas e ajustadas ao novo movimento produtivista e acumulativo. Aspectos como objetivo da educação, currículo escolar, metodologia de ensino e formação de professores, foram postos em xeque e passaram a sofrer modificações que visavam a uma acomodação mais rápida e de maneira mais eficiente ao projeto do capital.

Este último aspecto, a formação do professor, por exemplo, teve acoplado em suas linhas discursos como o de competências, habilidades, trabalho em grupo, reflexão sobre a prática, cidadania, formação continuada e tantos outros, para que o professor passasse a operar com instrumentos que possibilitassem alcançar os objetivos propostos para a educação pelos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, Unesco etc, que recrutaram idéias e intelectuais para os seus quadros, a fim de que fossem formuladas diretrizes que serviriam de modelo para a educação no mundo todo. Nos países considerados periféricos, muitas destas diretrizes foram implementadas de forma rápida, o que ajudou a garantir a boa aceitação por parte dos educadores e a evitar uma crítica mais aprofundada em relação a elas.

Mudanças políticas, sociais e econômicas “que têm ocorrido no cenário mundial fazem parte do contexto que justifica, em tese, essa nova pedagogia e as

reformas educacionais a ela inerentes”, como nos lembram Maia & Jimenez (2004, p.105). Fatores como: violência, perda de valores, superficialidade nas relações e o individualismo exacerbado, também contribuíram para que as exigências em torno da escola e do professor se ampliassem e este último passasse a exercer inúmeros papéis (psicólogo, pai, mãe, conselheiro sexual etc) para os quais sua formação inicial seria, a rigor, insuficiente.

O capital criou, desta forma, um rol de exigências em torno da educação, da escola e do profissional docente que, de um lado, se encontravam pressionados por um perfil idealizado e de outro, pela urgência do mercado, o qual lhes impunha um alto grau de especialização, mas oferecia pouquíssimas condições para que eles atingissem tal patamar. Se antes a escola e o professor se encontravam num certo “conforto”, nesta nova perspectiva estavam num turbilhão sem nem saber de onde vinha ou para onde ia esta tormenta que os pegou.

Neste turbilhão, não bastava ao professor saber somente o conteúdo de sua disciplina, tinha de entender de psicologia, informática, línguas, gírias, afetividade etc. As indicações sobre seu papel diziam que ele precisava ser construtivista, multimídia, antenado, crítico, reflexivo, ativo, sujeito, amigo e ter em seu leque muitas outras habilidades e competências. Tornou-se quase proibido ser só *professor*, era preciso acrescentar um ou vários adjetivos a este substantivo, para que ele pudesse garantir espaço de trabalho, sucesso profissional, financeiro e social. E “sucesso” é uma condição que, segundo o discurso capitalista globalizante, deve-se fazer todo o possível e impossível para alcançá-la. E assim, independentemente das condições objetivas que lhe eram oferecidas, o professor se via “convidado” a alargar seu campo de saber e atuação.

Só que, tanto o saber quanto a atuação do professor estavam e estão condicionados à lógica do sistema capitalista, que, se à primeira vista parece ampliá-los, feita uma aproximação mais detalhada, percebe-se que é exatamente o contrário: o capital reduz, conforme suas conveniências, aquilo que deve ser ensinado e os espaços em que o professor pode operar. A idéia de uma sociedade onde a informação e o saber estão ao alcance de todos, é ilusória e enganadora, tanto na medida em que a grande maioria não tem acesso a eles quanto no fato de que os mesmos são dados de maneira incompleta, ou são falseados, recheados de

conteúdos ideológicos, o que nos remete à imprescindível inclusão da dimensão política na formação do professor, pois sem ela, os saberes e atuações docentes tornar-se-ão tecnicistas, mecanizados, não intencionalizados ou intencionalizados conforme a ideologia que os elabora. Sendo esta ideologia a do capital, então tanto os saberes quanto as ações do docente serão colocadas à disposição do sistema vigente na sociedade hoje e construtos humanos como ética e cidadania, por exemplo, passarão a conceitos sobre o qual serão elaborados discursos demagógicos que apenas encobrirão as sutilezas que o capitalismo usa para mascarar a realidade e marcar definitivamente seu território.

Este compromisso, por parte do professor, de se assumir enquanto elemento do movimento dialético no qual a história se atualiza, é uma das preocupações que norteiam nosso trabalho, pois, o professor está diretamente em contato com pessoas que estão aprendendo com ele e enquanto seres aprendentes, pensamos e agimos conforme os modelos sociais com os quais mantemos contato. Inicialmente é o grupo primário da família e depois o da sociedade, porquanto, recebemos destes, vários indicadores para a nossa conduta ao longo de todo o processo de formação da nossa subjetividade. Costumamos incorporar determinadas idéias e características daquilo e daqueles que admiramos, assim como negar outras com as quais não nos identificamos. Neste movimento de intercâmbio humano, retendo e descartando tais idéias e características, vamos nos construindo individual e coletivamente.

Sendo assim, se o contato que mantemos com os atuais modelos sociais está permeado por uma ideologia que tem como base a dominação e a exploração do homem pelo homem, corremos o risco de permanecer num ciclo vicioso de adaptação e reprodução da ideologia que serve de base para a classe que explora e domina.

Por isso, é necessário ao capital escravizar a educação aos seus interesses, pois ela é um vetor estratégico de concretização da dominação, da exploração ou da emancipação humana. Ao colocar a educação a seu serviço, o capital está garantindo que as duas primeiras vertentes se tornem preponderantes na sociedade, negando à educação o papel de instrumentalizar o homem, subjetiva e objetivamente, na busca por sua libertação tanto das condições naturais quanto

sociais já estabelecidas, isto é, sua capacidade de criar meios para o rompimento com os determinismos alienantes propostos pela natureza e pela lógica do sistema capitalista. Faz-se, portanto, “necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2004) e que, para isto “toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana (TONET, 2001).

A educação e o capital não podem ser vistos como coisas exógenas ao próprio processo social humano. Educação e capital são processos oriundos das relações de classe. Processos que se complexificaram a partir da categoria primária do trabalho e que, sendo portanto, processos históricos, não são imutáveis e, desta forma, “o papel da educação é de importância vital desde o início para quebrar a interiorização prevalente das escolhas políticas confinadas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista nos seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2004). É na interiorização de determinadas categorias elaboradas a partir da lógica do capital que a sociedade passa a vivenciar um momento de estagnação e descrença quanto à outra alternativa no seu modelo de configuração, o que leva a uma aceitação passiva em relação às determinações do modelo capitalista e a uma resistência ativa a toda e qualquer forma de organização social que a ele se oponha, “mas pelo próprio trabalho é possível *ultrapassar a alienação* através de uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte “toda nossa maneira de ser” (MÉSZÁROS, 2004). Tendo o trabalho como momento primordial na superação do modelo capitalista de organização da sociedade, os outros complexos que dele se originam, deverão apontar para esta mesma superação. É preciso, no entanto, para alcançarmos tal objetivo

reclamar o domínio total da educação para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir também aí uma reforma radical. Isto não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *interiorização* (MÉSZÁROS, 2004).

É na prática que esse rompimento com as *interiorizações* propostas pelo sistema se concretiza e, se como traz Althusser¹⁰ (1970, p. 91) “só existe prática através e sob uma ideologia; só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos”, a existência do sujeito e suas ações estão ideologicamente permeadas, de forma consciente ou não. Althusser (1970, p. 90), complementa isto ao dizer que

Surge assim que o sujeito age enquanto é agido pelo seguinte sistema (enunciado na sua ordem de determinação real): ideologia existindo num aparelho ideológico material, prescrevendo práticas materiais, reguladas por um ritual material, as quais (práticas) existem nos actos materiais de um sujeito agindo em consciência segundo a sua crença.

O sujeito da ação é, então, perpassado pela ideologia representativa do sistema, construída por meio dele e para ele e concretiza sua ação de conformidade com o seu pensamento. Quando o autor (1970, p. 69) resgata o conceito de ideologia proposto pelo ainda jovem Marx como sendo “o sistema das idéias, das representações que dominam o espírito de um homem ou de um grupo social”, demonstra que tais idéias e representações são construídas individual e coletivamente, e que estão imbricadas, sem condições de identificar onde começa uma e termina a outra, e que ambas se fazem num processo dialético, comparativo e de confrontação. Não há uma ideologia individual que não seja coletivizada e vice-versa. Só que, muitas vezes, a ideologia do indivíduo corre o risco de ser apenas uma cópia fiel da que pertence ao grupo social, o que implica dizer que, dependendo do grupo que detenha as diferentes formas de propagação de sua ideologia, esta poderá vir a ser aquela tida como hegemônica, verdadeira e inquestionável, ou seja, aquela que “domina o espírito”.

A educação, no projeto do capital, toma forma de veículo de propagação das idéias da classe dominante e a escola¹¹ é um dos espaços onde se concretiza esta ação. Desta forma, ela passa a ser um *locus* propício para a proliferação da idéia de senhor e escravo tão presente no modelo capitalista.

Como alerta Althusser (1970, p. 60),

¹⁰ Apesar de reconhecermos a filiação do autor ao estruturalismo, não podemos deixar de destacar sua importância para a educação, na medida em que, em seus construtos teóricos, ele ilumina o papel da educação dentro do projeto capitalista, quando a coloca como um Aparelho Ideológico do Estado.

¹¹ Espaço socialmente estabelecido para o ensino e transmissão dos conteúdos produzidos pela humanidade.

pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico do Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico* escolar.

Por isso, a escola, enquanto aparelho regulado pelo Estado e este último, enquanto aparelho regulado pelo capital, tornam-se peças no tabuleiro da dominação social. E Marx (2004, p. 47), ressalta ainda que “o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. A educação e a escola, hoje transmutadas, respectivamente, em mercadoria e local de compra/venda pela atual burguesia, encontram no Estado o perfeito mecanismo regulador a colocá-las a serviço da classe dominante.

Portanto, o professor, por ser dentro da escola a pessoa com a qual o aluno mantém uma relação mais direta, adquire, desta feita, uma importância e uma responsabilidade significativas. Ele passa a ser a boca pela qual a escola fala. Suas ações denunciam o modelo de sociedade e de ser humano presente naquela instituição. Se essas ações não forem críticas e autônomas, passam a ser ações dirigidas que poderão ser imitadas e incorporadas por seus alunos e, “pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos [...] uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1994, p. 114). A imitação, para Vigotski é um processo que antecede a aprendizagem, podendo ou não ser facilitador da mesma. O aluno, por ainda não ter atingido uma certa maturidade e segurança sobre qual seja seu papel social, pode encontrar-se num nível de desenvolvimento que propicia a aprendizagem através da imitação.

A prática do professor, neste caso, de forma consciente ou não, pode estar ajudando a reproduzir as relações sociais vigentes na atualidade, quando aprende e ensina as técnicas do seu ofício e as “regras” de como ele deve ser exercido. Levando à frente tais “regras” ele acaba sendo um agente funcional deste modelo e o aluno, enquanto aprendiz não questionador dos saberes do mestre, passa a incorporá-las como sendo igualmente inquestionáveis.

Há um perigo nesta incorporação, pois, se a escola e o professor não ensinam a questionar os modelos estabelecidos, poderão estar promulgando-os e elevando-os à categoria de verdades. E desde a nossa escolarização jesuítica, fomos ensinados a não duvidar da verdade e nem de quem é seu mensageiro.

A escola configura-se, desta feita, num espaço de elaborações das relações existentes na sociedade e o professor torna-se diretamente responsável por facilitar tais elaborações. Se sua prática é apenas mecânica, reprodutivista, ele estará facilitando um processo de transformação da escola num aparelho eficiente na conquista de novos escravos.

É ilusório pensarmos, portanto, que a prática educativa do professor está restrita à sala de aula e aos conteúdos estabelecidos nos currículos. Ela se expande a todos os espaços de contato educativo que ele trava com seus alunos e anuncia, em última instância, a intencionalidade do professor no seu lugar de modelo de mestre a ser apreendido. Sua prática perpassa todo um conjunto que vai desde o relacionamento com os alunos em outros espaços que não só a sala de aula, até a visão que ele tem de educação, de ser humano e de mundo.

É na objetividade de suas ações, ou seja, nas suas ações externas, que o professor apresenta-se como coadjuvante no processo de construção da sociabilidade do aluno, e é através delas que serão trazidos à tona os conteúdos internos pelos quais elas são guiadas. E como explica Vigotski (1994, p. 132), “as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa”. A ação externa do professor (sua prática) torna-se, então, a objetivação da ação interna subjetivada (sua teoria).

O professor, que, socialmente foi estabelecido no papel daquele que deve fazer a “mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno” (LUCKESI¹², 1994, p. 115) tem na sua prática uma concretização dessa mediação. Assumindo-se enquanto professor ele assume também este compromisso e Freire (2002, p. 19) diz que

¹² Este autor não corresponde ao nosso referencial teórico, mas sua definição sobre o papel do professor nos pareceu bastante consistente para este trabalho.

o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão ‘comprometidos’ consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

Desta feita, a educação - e nela está o professor – no conturbado contexto atual em que se encontra o planeta, não pode se colocar neutra, por correr o risco de conspirar contra a própria humanidade. Sabemos que nem a educação nem o professor, por si só, são responsáveis ou capazes de promover todas as mudanças necessárias no mundo de hoje, mas sabemos também que ela, e ele, exercem um papel estratégico neste processo.

Por isso defendemos que ser professor exige um comprometer-se politicamente em favor de mudanças que levem o homem a ocupar lugar central na construção de sua história, possibilitando, desta feita, o surgimento de uma comunidade humana¹³, no sentido mais pleno que esta expressão pode desencadear, ou seja, na possibilidade de todos viverem como componentes de uma *igualdade substantiva* (MÉSZÁROS, 2003), isto é, pessoas realmente livres, comprometidas com a produção e reprodução da vida humana e planetária conforme suas próprias determinações. Para tanto, a compreensão em torno de sua ação educativa apresenta-se como peça fundamental.

Para que isto ocorra, no entanto, urge uma transformação no pensamento que permeia a sociedade hoje. É necessário sair desse estado de descrença de que um outro modelo social é impossível, indesejado e desnecessário. É mister questionar a onipotência, onipresença e onisciência do mercado e do sistema capitalista como únicas vertentes capazes de levar a humanidade a um patamar mais elevado de desenvolvimento, pois na atual configuração social, esta ilusão já

¹³ cf TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Tese de Doutorado, Marília, SP : UNESP, 2001.

não se sustenta. O capital revela-se incompetente para tanto e, se de alguma forma ele possibilita o alcance de um patamar mais elevado, este patamar está reservado somente para uns poucos. A grande massa populacional do planeta permanece à margem, esquecida e excluída do usufruto dos bens produzidos pela humanidade, sendo necessário, ao capital, criar programas ilusionistas de inclusão social, com o intuito de produzir um *faz-de-conta* que leve à estagnação e à acomodação frente a este quadro.

Por isso concordamos com Marx (1978, p. 57) quando diz que “a idéia mestre que nos deve guiar na escolha de uma situação, é o bem da humanidade e o nosso próprio desenvolvimento” e com Mészáros (2003) quando coloca que a humanidade se encontra diante de uma situação de escolha impar neste novo século, uma escolha que poderá definir o futuro da própria espécie: socialismo ou barbárie! Para buscar caminhos que evitem o ingresso definitivo na barbárie, e apontem para o bem da humanidade, à educação e aos professores, cabe a difícil missão de proporcionar aos educandos uma visão crítica desse sistema ditador e cruel, para que se possa formar pessoas capazes de revelar os determinantes que se escondem por detrás do discurso e das ações do capital.

Foi percebendo este posicionamento estratégico que a educação ocupa, que o capital arregalou seus olhos e boca para ela, elevando a educação e a formação de professores como pontos-chave de sua empreitada, pois à medida que elas vêm revestidas de uma ideologia, de um direcionamento predeterminado, serão mecanismos eficientes para promover as acomodações necessárias à manutenção do atual modelo de sociedade que estamos vivenciando.

Novas (?) exigências para a formação de professores

Apesar de nas últimas décadas, em especial nos anos 90, ter crescido bastante o interesse pela formação do professor no mundo (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1994; ALARCÃO, 1998), isto vem se mostrando como um objeto vinculado às determinações do capital. É também fruto de exigências tanto internas (LDB, MEC, PCN) quanto externas (Banco Mundial, FMI, Unesco), que foram

reforçadas no Brasil com a implantação definitiva das políticas neoliberais pelo governo Fernando Henrique Cardoso (DUARTE, 2001; RAMOS, 2002).

Este interesse do capital em torno da educação suscitou um bom número de pesquisas sobre a formação de professores. No entanto, a grande maioria delas tem se mostrado preocupadas com as conseqüências, deixando a desejar no que se refere aos processos envolvidos e, principalmente, aos interesses existentes para que ela ocorra. Além de tratarem a questão da formação de professores desde uma perspectiva de sua atuação dentro da escola e mais especificamente da sala de aula, a grande maioria delas não aborda este tema a partir de uma visão de totalidade, ou seja, uma visão que permita entender a ação docente na sala de aula conectada a uma escola que está conectada a uma comunidade que, por sua vez, se encontra inserida dentro de um modelo educacional o qual é fruto de um sistema que o elabora.

Tentando construir uma crítica mais profunda e abrangente em torno da formação dos professores, no intuito de possibilitar uma aproximação com os fatores mais relevantes a ela relacionados, devemos considerar questões como: *a quais interesses a formação de professores está servindo? Ela beneficia a educação ou é mais uma das formas de manutenção encontrada pelo sistema capitalista em crise? O modelo de formação de professores é satisfatório para atender tanto às necessidades dos educadores quanto dos alunos? Por que o capital volta suas baterias para a educação e, mais especificamente, para a formação de professores?*

Estas preocupações, que nos acompanham desde a nossa formação inicial, se mostraram latentes nas discussões nos nossos grupos de estudo, tanto da universidade quanto de outras instituições formadoras às quais nos encontrávamos ligados.

Uma destas instituições, a universidade (local legalmente estabelecido como espaço da formação de professores) tem como um de seus pilares o ensino. Nos seus cursos de Licenciatura, no entanto, o ensino que ela oferece aos alunos é bastante voltado para a parte técnico/conteudística, deixando de lado muitos outros aspectos que compõem o complexo que é uma sala de aula e este é um aspecto que não podemos negar ou esquecer quando tratamos de pessoas que vão formar

outras pessoas, assim como não podemos valorizá-lo demasiadamente, desconectando-o da totalidade, tornando-o uma vertente isolada dentro da formação.

Ao privilegiar a dimensão técnico/conteudística, a formação do professor, dentro da universidade, deixa uma lacuna em seu interior que, geralmente, tende a ser preenchida pelas poucas disciplinas pedagógicas do curso.

Apesar de criticarmos a prioridade que os cursos de formação de professores davam ao conteúdo, no sentido de que estes acabavam por tornar-se apenas informações a serem repassadas, desconectadas do todo social, não podemos deixar de ressaltar que o mesmo, se antes tinha uma conotação elitista e abstrata, hoje sofre um ataque de desvalorização quase total, que faz parecer que as razões pelas quais era priorizado anteriormente e a maneira como era empregado para a formação, representavam o paraíso do conhecimento quando comparados ao alto grau de esfacelamento e esvaziamento planejado para os conteúdos ministrados nas salas de aulas dos cursos de licenciatura hoje.

Os alunos que cursam as licenciaturas, ou seja, os futuros professores, não encontram nas disciplinas de seu curso um aprofundamento formativo global para a sua prática, ficando, muitas vezes, esta função a cargo de uma ou duas disciplinas, quando não muito, somente do chamado período de estágio. O que se vê nas licenciaturas é um currículo baseado em conteúdos frágeis do ponto de vista das reais necessidades de formação humana, que se apresenta cada vez mais reduzido, desgastado e intencionalmente alienado e alienante, que busca oferecer ao futuro docente um conhecimento parco e acumulativo sobre a área em que ele se propõe atuar, numa tentativa de, num pequeno período de tempo, deixá-lo capacitado a ter o maior número de informações possíveis e selecionadas, sobre os vários assuntos que sua grade curricular exhibe em conformidade com as premissas apontadas pela demanda do mercado de trabalho.

É uma resposta direta a uma questão que vem se solidificando cada vez mais no meio educativo brasileiro: a pedagogia das competências ou, como denomina Duarte (2003) as “pedagogias do aprender a aprender”. Esta corrente educacional se baseia na premissa de que a grande tônica que deve permear a

educação, em qualquer nível, é o estabelecimento de habilidades e competências para a resolução de problemas práticos que se apresentam na imediaticidade do real. É, portanto, um “aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2003,p. 6).

Baseados nesta idéia, os cursos de formação de professores no Brasil (o de licenciatura, na universidade, é um deles), têm dirigido seu foco para o que é conceituado como a formação para o *professor reflexivo*. Lima & Gomes (2002, p.163-164) sobre este movimento da reflexividade na educação, dizem que

De acordo com estudos realizados por Alarcão (1996), o interesse suscitado pela idéia do(a) professor(a) reflexivo(a) vem da atualidade dos temas que ela contempla, quais sejam: a *necessidade da eficiência*¹⁴, a aproximação entre a teoria e a prática e a proposta de formar para a reflexão.

É esta *necessidade da eficiência* que tem solidificado a pedagogia das competências ou do “aprender a aprender” no seio da educação brasileira. Determinada a partir das premissas do mercado e, portanto, do capital, para atender à grande demanda de mão-de-obra qualificada para o processo produtivo baseado nas novas tecnologias, a eficiência, sinônimo de competência, toma corpo de categoria central na formação dos professores e dos outros educandos. A maneira como se aprende e se ensina, os conteúdos a serem trabalhados e os recursos destinados à educação, passam a girar em torno desta categoria. Disso decorre um outro problema gravíssimo: o esvaziamento dos conteúdos.

Com efeito, é nítido nos dias de hoje o grave problema em torno da formação docente. Como dissemos anteriormente neste trabalho, o capital regula os conteúdos educativos que devem ser apresentados aos educandos e na atualidade, diante da crise estrutural que vem atravessando, ele institui para a educação aquilo que Jimenez (2005) classifica como “projeto de negação do conhecimento”, que se consolida através do que a autora determina como “fragmentação, minimização e aligeiramento dos conteúdos disciplinares e dos próprios cursos” (Idem). Este processo visa, de imediato, a formação de mão-de-obra supostamente capacitada para assumir os parques postos de trabalho existentes, mas visa, principalmente, a

formação de pessoas sem a menor capacidade de criticar ou agir na direção do questionamento em torno das injustiças e violências implantadas pelo capital na sociedade.

Além de paralisar a resistência à dominação social, a negação ao conhecimento faz andar com maior velocidade a aceitação passiva a todas as determinações capitalistas, ou seja, não é só afastar a sociedade de um modelo de organização societal livre, mas é também e especialmente, aproximá-la da total estagnação e conformação com a crueldade do modelo vigente.

Ao retirar da formação educativa das pessoas, por exemplo, conteúdos reflexivos sobre a formação histórica da humanidade, como Filosofia e Sociologia e privilegiar uma formação direcionada à valorização da cotidianidade desconectada, ou seja, de uma prática refletida *em-sí*, particularizada, o capital institui o reino daquilo que Mészáros (2004) define como *dominantes de interiorização*.

O esvaziamento dos conteúdos, portanto, não se destina apenas a “matar dois coelhos com uma só cajadada” (diminuir a resistência e aumentar a aceitação). Ele visa, em seu momento mais originário, eliminar com toda a forma de produção dos próprios “coelhos”, evitando que os mesmos se instrumentalizem (subjetivamente e objetivamente) para fazer frente ao projeto do capital.

Por isso, não é interessante, nos currículos de formação da universidade (e de qualquer outra instituição educativa), privilegiar a dimensão política, que é posta de lado em detrimento da dimensão técnica que visa o aprimoramento de competências. Freire (2001, p. 15) alerta, porém, que “formar é muito mais que treinar o educando no desempenho de destrezas”, reforçando a necessidade de se buscar caminhos que ultrapassem o tecnicismo e aprofundem a formação num todo, isto é, uma formação que vá além dos conteúdos, que fundamente no educando a crítica sobre o conhecimento que está recebendo e elaborando, ao mesmo tempo que o torna capaz de relacionar tal conhecimento com os fatos e fatores sociais em que eles (educando e conhecimento) estão incluídos.

Acreditamos que, por privilegiar uma dimensão em detrimento de outras, a universidade acaba por oferecer uma formação limitada aos licenciandos,

¹⁴ Grifo nosso

especialmente no que diz respeito à construção do papel do professor. Por conta dessa deficiência, muitos dos alunos que estão terminando a graduação nas licenciaturas tendem a ter como exemplos a serem seguidos, ou não, aqueles mestres que marcaram suas trajetórias enquanto aprendentes. Buscam legitimar suas práticas ou negá-las, tendo como influência para esta ação as referências de aprendizagem que trazem em suas vidas.

É um primeiro momento na tentativa de constituir o que seja o papel do professor para cada um. Nessa tentativa, muitos apenas permanecem no universo da reprodução dos modelos que incorporaram do contato com seus mestres ao longo de suas vidas. Outros vão, aos poucos, experimentando novas maneiras de aprender e de ensinar. Através desse movimento de construção e reconstrução de suas práticas, vão estabelecendo seu próprio modelo de ser mestre. É um processo que demanda tempo, disciplina, vontade e, principalmente, disposição para se fazer professor.

Estando aberto ou fechado a tal processo, o professor é um elo importantíssimo no sistema educacional e sua prática pode ser um ponto de criação ou destruição da autonomia, da autoestima, da criatividade, da afetividade e, principalmente, da criticidade dos educandos.

É por ocupar este lugar privilegiado na formação humana, que o capital tem buscado implantar nos cursos de formação de professores, diretrizes e leis que os direcionem para um estado de acomodação e adaptação às necessidades apresentadas pela ordem vigente. Desta feita, a formação do professor é permeada, desde o princípio, pelos determinantes da sociedade na qual ele está incluído. Entram aí os interesses, a ideologia e os objetivos da classe dominante, que perpassam a vida escolar, econômica, religiosa e política do professor. É claro que, no caminhar de sua formação profissional, ele pode tentar romper com alguns destes determinantes, mas, no geral, ela obedece ao projeto estabelecido pelas idéias pertencentes aos quadros do grupo social que comanda a sociedade. Neste caso, o grupo que defende o projeto do capital.

Diante disso, torna-se imprescindível relacionar sua prática, enquanto resultado concreto de sua formação, a toda uma predeterminação do sistema

capitalista e daquele que se tornou o principal motivo das transformações impostas à educação: o mercado de trabalho. Por isso, fez-se obrigatório trazer à tona as exigências que este imputa à educação, à escola e à formação de professores hoje¹⁵.

Educação: uma mercadoria?

O motivo de termos eleito o mercado como um dos pilares relacionados à formação de professores, deve-se também ao fato de que ele tem sido a grande tônica que ronda o mundo do trabalho nos últimos anos. As grandes transformações pelas quais este tem passado, desde a mudança no enfoque produtivista (COSTA, 2001; KUENZER 1999; ANTUNES; 1995), repercutem diretamente nas políticas e nas ações que são implantadas para a educação em todo o mundo.

Um dos maiores reflexos desta centralização do mercado enquanto regulador das atividades educativas, é a mercantilização da educação, problemática que merece uma breve crítica aqui, especialmente pelo fato de que, ao buscar inculcar à educação um caráter mercantil, o capital modifica significativamente a dinâmica dos cursos de formação de professores, instituindo desde a superficialidade com que os conteúdos são tratados, até a redução do tempo para esta formação, o que, sabe-se hoje, abriu uma grande frente comercial no ensino superior.

Tendo sido identificada como um dos mais promissores espaços para a conquista do lucro (segundo estudos, o Brasil é o mercado mais promissor do mundo para tanto), a educação mundial passou a ser o alvo de uma empreitada que objetiva privatizar o ensino em suas mais variadas configurações formais (escolas, universidades, institutos etc), o que garantiria ao capital a abertura (que sempre existiu) e consolidação da educação como um dos grandes filões a serem explorados. Nas palavras de Machado (2004, p. 142), podemos perceber este avanço, quando ela coloca que

¹⁵ Classificamos como mais significativos neste movimento, três temas: *a questão da competência, a formação na prática e o horizonte da cidadania*, que são aprofundados no capítulo final deste trabalho.

Com a agudização da crise do capital, este busca, incessantemente, adotar saídas das mais diversas para retomar seu crescimento. Assim, a educação foi e está sendo tomada como um de seus alvos principais, ao se dar um tratamento mercantil a tudo que se refere ao ensino, coisificando o saber e atribuindo-lhe um caráter de pura mercadoria. Nesse sentido, em meio à crise do capital, a profusão da mercantilização do ensino assume um caráter oportuno para gerar lucros e garantir um novo mercado, já anunciado pela imprensa como um dos mais rentáveis.

A educação apresenta-se, portanto, como uma das inúmeras frentes de ação do capital com vistas a solucionar sua crise estrutural. Ele transforma o conhecimento e o ensino em mercadoria, da qual, dentro da lógica capitalista, se sobressai o valor de troca ao invés do valor de uso. À educação, portanto, caberá a formação de mão-de-obra especializada para as funções exigidas pelo mercado de trabalho, mas caberá, principalmente, a geração de dividendos para o capital. No caso do Brasil, principalmente para o capital transnacional.

Este projeto, no entanto, só se tornaria possível se fossem implantadas medidas privatizantes no campo educativo. No Brasil, isto teve início no governo Collor, deu-se continuidade bastante significativa no governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mais conhecida como LDB nº 9394/96 - que desarticulou o sistema educacional brasileiro, contribuindo desta forma para penetração mais rápida das posições neoliberais -, e agora se estabelece como definitivo no governo Lula, com a formulação e aprovação de projetos como o da Reforma Universitária, que hoje ainda tramita no campo das análises finais, mas já segue firme para o das votações. Apesar do esforço e da resistência, tanto de entidades ligadas à educação como de profissionais da área, os projetos de privatização do ensino (como é o caso da reforma universitária), encontram-se cada vez mais próximos da sua concretização final.

No mundo, a responsabilidade por dar encaminhamento a este projeto de mercantilização da educação, ficou a cargo dos grandes organismos financeiros, como o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial, sendo que este último se apresenta como o principal articulador. Como indica Machado (2004, p.148), porém, esta entidade tem como um dos seus objetivos “a reestruturação do governo nos moldes neoliberais, privilegiando uma

descentralização acelerada e repassando as responsabilidades sociais para as mãos da sociedade civil e da esfera privada”, bem em conformidade com o que pregava Friedrich A. Hayek no início dos anos 50. E como bem definiu Leher (1999), o Banco Mundial tornou-se nos últimos anos o *Ministério Mundial da Educação* e suas determinações para os governos de todos os países giram em torno das privatizações.

A privatização, aliás é uma das grandes bandeiras do neoliberalismo, desde a promulgação e aceitação, a partir dos anos 50, das idéias de Hayek e Milton Friedman, dois dos mais importantes teóricos das idéias neoliberais, que defendiam a ausência do Estado nas questões de controle da sociedade e do mercado, deixando que os mesmos se autoregulassem e, com isso, permitissem que tanto os indivíduos quando as instituições se tornassem “autônomos” e autosustentáveis. Nesta questão, Arce faz uma breve análise quando trata das argumentações de Hayek:

Dentro deste corpo de argumentações, segundo o qual o indivíduo é incapaz de abarcar a totalidade, o Estado, enquanto órgão que procura totalizar ações, está fadado ao fracasso e, para que atenda melhor os anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser mínimo, reduzido, deixando que micropoderes localizados exerçam sua função de forma a garantir que cada indivíduo tenha o máximo de liberdade para perseguir seus interesses.

Disso discorre que: 1) a ausência do Estado pode até possibilitar a emergência dos micropoderes, mas potencializa ao máximo a emergência do macropoder que é o capital; 2) a liberdade individual, em nome da qual as ações do Estado deveriam ser reduzidas é um embuste, na medida em que estamos socialmente vinculados a um sistema que, conforme sua lógica, preza pela escravidão em vários níveis; e 3) não é a favor dos interesses individuais que as indicações de Hayek caminham, mas do interesse exclusivo do grande capital mundial.

O individualismo defendido por Hayek, no entanto, tomou forma e estabeleceu-se como um dos grandes pilares de sustentação do neoliberalismo e como todo o mundo, desde a era Tatcher/Reagan viu florescer em cada pequeno canteiro os espinhos do neoliberalismo, a educação não poderia deixar de ser alvo

também da ausência do estado e das privatizações. Ela, então, “deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função” (ARCE, 2000).

Essa empreitada encontra hoje seu ponto máximo em projetos elaborados pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que estabelece a inclusão da educação entre os 12 setores e 155 subsetores de serviços instituídos pelo *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats)*¹⁶, que trata da total eliminação inter-fronteiras nestes setores. Só a título de informação, a OMC conta hoje com 148 países membros (incluído o Brasil), dum total de 191 filiados à Organização das Nações Unidas-ONU, o que já permite uma pequena idéia da abrangência, do alcance e da aplicação, a nível mundial, das leis e projetos por ela elaborados.

O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats) define, em seu artigo I (alcance e definição), quatro grandes campos de aplicação dos princípios e regras por ele estabelecidos:

1. Fornecimento Transfronteiriço, que trata das questões de fornecimento de serviços entre os países-membros;
2. Consumo realizado no exterior, que versa sobre os serviços prestados no território de um país filiado ao acordo, diretamente ao(s) consumidor(es) de um outro país-membro;
3. Presença de pessoas físicas, que implica na prestação de serviços por pessoa física de um país no território de outro país; e
4. Presença comercial, tratando da prestação de serviços de uma entidade no território de qualquer outro país-membro.

Ainda segundo o mesmo artigo, “serviços” abrangeria qualquer serviço, em qualquer setor, *excetuando-se os de âmbito da autoridade governamental*, definidos como aqueles prestados sem base comercial ou sem concorrência de um ou mais prestadores do mesmo serviço (Art. I:3 b,c).

¹⁶ Mais informações sobre o GATs, ver endereço: http://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/whatis_e.htm

Para Marx (2002, p. 226), serviço “nada mais é do que o efeito útil de um valor-de-uso, mercadoria ou trabalho”. Seguindo esta indicação, portanto, a educação poderia ser encarada como um serviço, já que ela tem diretamente, para a sociedade, um efeito útil, de valor-de-uso. O que o capital faz, no entanto, é sobrepor a este efeito útil do valor-de-uso social, o efeito útil do valor-de-troca em benefício próprio. É a mesma lógica que ele utiliza na categoria da mercadoria. Marx (idem, p.57) alerta porém que “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar desta riqueza”. O capital, ao colocar em ação seu projeto de transformar a educação em serviço/mercadoria, está pondo na ordem do dia a produção de riqueza que só beneficiará àqueles que o servem e defendem. E isto está sendo feito com a conivência dos Estados e governos de muitos países no mundo.

Uma amostra bem clara disto, em termos de Brasil, está nas indicações encontradas na lei suprema do país, promulgada em 1988 (sem falar nas alterações promovidas desde então). Segundo a Constituição Brasileira (1988, p.118), em seu artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estado brasileiro, portanto, como prestador do “serviço” educação, teria, dentro dos preceitos neoliberais aceitos hoje inclusive pelo governo Lula e conforme o artigo I do GATs, que se eximir cada vez mais desta sua obrigação (*dever*), passando esta responsabilidade para o mercado privado (*colaboração da sociedade*), pois a educação (*qualquer setor*) passaria a ser regulada também pela livre concorrência e pela qualidade (*qualificação para o trabalho*), estipulados a partir das premissas dos mercados nacional e internacional.

Outro exemplo bem claro disto é o caso da obrigatoriedade com o ensino superior, sobre o qual a constituição brasileira não estabelece o âmbito da ação do Estado. Seu artigo 207 (1988, p. 119), indica somente que “as universidades gozam

de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, o que dá margem para a criação de mecanismos de captação de recursos das mais variadas formas, inclusive através da cobrança de mensalidades pelos cursos de pós-graduação comercializados por ela - o que já acontece em praticamente todo o Brasil¹⁷ -, em parceria com institutos ou empresas privadas. É a ausência do Estado, como indicava Hayek, possibilitando que a universidade opere livremente no mercado, com vistas à sua autonomia, porém possibilitando mais ainda a transformação do conhecimento e da educação em mercadoria.

A submissão do processo educacional às premissas do mercado segue, portanto, a lógica mercantilizante proposta pelo Banco Mundial. Com isso, a educação perde, entre outras coisas, seu caráter de formação humanística e de pensamento crítico. Em relação ao ensino superior, a mercantilização educacional afeta: 1) a formação do aluno, que se volta exclusivamente para o mercado; 2) o conteúdo do ensino, que se torna utilitário, pragmático e desvinculado de um processo histórico; 3) a mística das instituições de ensino superior, que ao invés de trabalharem em prol de uma formação *omnilateral* (MARX, GRAMSCI), de uma elaboração e reelaboração do conhecimento para toda a humanidade, passam a ter como objetivo o lucro.

Saviani (1994) indica dois aspectos interessantes presentes na educação hoje e que ajudam na consolidação da mercantilização da educação: a verticalidade e a horizontalidade escolar. Horizontalidade é a tentativa de se ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, como é o caso do aumento de 4 para 8 horas diárias de estudo dentro da instituição. A verticalidade está ligada ao processo de permanência na formação, ou seja, o aluno passaria um maior tempo da sua vida estudando, que é o que já acontece na escola, por exemplo, quando se ampliam as séries da chamada educação infantil. Trazido para o contexto atual da mercantilização da educação, como a concepção de horizontalização educativa mostra-se menos lucrativa, investe-se na verticalização, ou seja, na formação continuada, que garante maior tempo de investimento financeiro por parte daqueles que têm condições de pagar.

¹⁷ Exemplo disto são os atuais cursos de especialização ofertados pela Universidade Estadual do Ceará que, apesar de estarem sendo ministrados numa universidade pública, são todos pagos.

Ao mesmo tempo que se promove a mercantilização da educação, corre paralelo (e conseqüente) a questão da precarização do ensino, que tem se ampliado bastante na preocupação dos educadores brasileiros, especialmente a partir dos anos 90, período em que pesquisas em nível nacional e internacional se voltam para a análise das reformas dos sistemas educativos, iniciadas ainda nos anos 80 nos países centrais, mas que exibiram um grande avanço nos países tidos como periféricos, especialmente na América Latina. As reformas na educação apontam para uma grande perda nas condições de trabalho do educador e no tratamento dado ao conhecimento e à produção de saberes.

O reformismo educacional, no entanto, frutifica a nível planetário, articulado pelos organismos internacionais como Banco Mundial e Banco Interamericano para o Desenvolvimento-BID, e apontam estreitas relações com o atual processo de transformação do papel do Estado em vários países, fato decorrente, especialmente, da nova configuração na acumulação do capital. Esta nova configuração, como explicitamos anteriormente, exige que o Estado diminua seus gastos nas áreas sociais, o que garante maior alcance e remuneração ao capital internacional. O novo papel do Estado, portanto, está estreitamente vinculado ao processo de reestruturação produtiva identificado no final do século XX, ou melhor dizendo, a partir dos anos 70 (crise estrutural do capital etc.), na tentativa que o capital exhibe para retomar seu nível de lucratividade e acumulação de riquezas.

Como a educação passou a ser um dos setores de maior visibilidade para esta retomada, fez-se mister mercantilizá-la, mas para tanto, antecedia ou deveria correr paralelo, um projeto de precarização da mesma, que ia desde a desvalorização profissional da classe trabalhadora, até a reforma curricular e administrativa dentro das escolas e universidades. Não é à toa que a partir de 1990, no Brasil e no Chile, por exemplo, estas reformas foram arquitetadas sob a batuta do Banco Mundial com a participação ativa de intelectuais internacionais (Coll, Perrenoud, Nóvoa etc), por meio de organismos oficiais como o Ministério da Educação, já que a visão de educação do Banco Mundial toma a mesma como uma mercadoria, bem dentro das velhas ideologias da ciência econômica, a chamada neoclássica (Coraggio, 2003).

Esta precarização, entretanto, já vem de longa data, apresentando-se mais agressiva ultimamente, conforme o avanço das idéias da educação enquanto mercadoria. Sampaio e Marin (2004, p. 1204) consideram que

problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

É, portanto, concomitante à tentativa de reestruturação do capital, que se estabelecem as reformas curriculares e as novas diretrizes para a educação mundial, enquanto políticas públicas educacionais. No entanto, tais políticas concorrem para um grande objetivo: apontar as mazelas da educação pública para que possa se sobressair o *padrão de qualidade* da educação particular, o que garantiria, junto à sociedade, motivo suficiente para a privatização do ensino. Se na constituição brasileira a educação é um *dever do Estado*, por meio dos acordos internacionais (como é o caso do GATs, na OMC), este dever torna-se extensivo à iniciativa privada, ou seja, ao grande capital. A constituição brasileira (1988, p. 119), em seu artigo 206, inciso III, garante esta convivência entre público e privado no meio educativo ao estabelecer o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, mas o texto, além de não estipular parâmetros de qualidade para o ensino público, não delimita a ação da iniciativa privada em torno da educação. A delimitação, no entanto, da ação pública educativa, está sendo feita hoje pelas premissas de competência e qualidade exigidas pelo mercado de trabalho, pelos acordos internacionais na área do comércio e pela atuação dos organismos financeiros mundiais.

Há, portanto, relações estreitas

entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista, as mudanças na economia mundial, as alterações nas políticas educacionais e a atuação decisiva dos organismos internacionais, que definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão a suas orientações e abordagens em educação (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.1204).

A educação¹⁸, diante das investidas dos organismos internacionais mantidos pelo capital, deixa de ser um direito de todos e passa a ser privilégio de alguns, na medida em que, diante do alto grau de concorrência estabelecido pelo mercado de trabalho, as pessoas que desejarem garantir seu lugar no mesmo, terão que recorrer cada vez mais a uma formação continuada *de qualidade*, que é oferecida a preços variados, ou seja, é paga, o que, como já pudemos constatar, está acontecendo inclusive com o ensino público superior no Brasil. É, portanto, um grande mercado que se abre para usufruto do capitalismo, como relata Nóvoa¹⁹ (1999, p.14):

Nos Estados Unidos, um dos grupos que mais têm influenciado as políticas educativas nas últimas décadas, o Holmes Group, escreve na abertura do seu relatório *Tomorrow's Schools of Education*: "Muitas pessoas e instituições dedicam-se à formação de professores, apenas e unicamente por se tratar de um mercado rentável. A formação de professores e de educadores é um grande negócio numa nação que emprega mais de três milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos daqueles que andam à procura de boas oportunidades de mercado". [...] Na Europa, os 4 milhões de professores constituem um "mercado" altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que a coberto dos mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência etc) se esteja, simultaneamente, a desmantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob "gestão privada" a oferta de formação dos centros de professores.

A tão proclamada reforma universitária revela-se, portanto, como um momento áureo na precarização do ensino, já que vai possibilitar, além da abertura de grandes comércios educativos, a injeção maciça de dinheiro público para *suprir a necessidade de formação de um trabalhador mais qualificado*, num país onde as universidades públicas exibem quadros de oferta de vagas não preenchidas. Além disso, ela privilegia a continuidade de um modelo de vínculo trabalhista que hoje já se estabelece, quase que totalmente, como aceito e desejado por grande parte da classe trabalhadora docente: a terceirização dos serviços de professor, que se caracteriza por duas vertentes. A primeira que trata o professor como substituto (de

¹⁸ A educação de que tratamos aqui é a educação formal, operacionalizada nos estabelecimentos de ensino.

¹⁹ Antonio Nóvoa é um dos autores mais referendados dentro dos novos paradigmas da educação, presentes no ideário capitalista atual. Sua obra em torno da formação de professores tem sido bastante estudada e aplicada nos cursos de formação. Apesar de não concordarmos com o pensamento de Nóvoa, não podemos deixar de ressaltar que na citação exposta no texto, existe uma relevância de dados, o que justifica sua presença aqui.

quê e de quem é uma questão cada vez mais difícil de responder), e a segunda que o vê apenas como um profissional que dedica algumas horas à instituição, sem direitos trabalhistas, apenas obrigações para com a função para a qual não recebe nenhum benefício e quase nenhuma condição material de exercê-la.

A questão da precarização do trabalho docente e do ensino, portanto, é aprofundada pela proposta de reforma universitária do governo Lula, na medida em que, por exemplo, vincula, o aumento do número de vagas nas universidades ao aumento da carga horária dos professores, acarretando maior quantidade de horas trabalhadas e menor tempo para sua formação e pesquisa, o que, notadamente, acarretará uma queda na qualidade do ensino nas instituições públicas e do profissional da educação.

Segundo as indicações do governo, cinco razões básicas motivam esta reforma do ensino superior no Brasil. São elas: 1) fortalecer a universidade pública; 2) impedir a mercantilização do ensino superior; 3) democratizar o acesso ao ensino superior; 4) garantir a qualidade; 5) construir uma gestão democrática.²⁰

Entretanto, estas razões escondem outra, mais profunda: a satisfação da necessidade do capital em ampliar o nicho mercadológico da educação, fato que pode ser constatado, por exemplo, através do Programa Universidade para Todos-ProUni, projeto no qual o poder público aplica verbas em instituições de ensino superior privadas, sob o pretexto de garantir vagas à população mais carente que não tem acesso à universidade. Porém, estas vagas existem no ensino superior público, como podemos constatar no seguinte quadro divulgado no Plano Nacional de Educação-PNE, ainda em 1998.

Quadro do Ensino Superior no Brasil – 1998

<i>Ensino Superior</i>	<i>Total</i>	<i>Federal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Particular</i>
Instituições	973	57	74	78	764
Cursos	6.950	1.338	1.125	507	3.980
Ingressantes	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
Vagas oferecidas	776.031	90.788	70.670	44.267	570.306
Vagas não preenchidas	124.678	1.628	2.782	4.950	115.318

Fonte: INEP/MEC – dados referentes a 1998

²⁰ Disponível em: <http://www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp>. Acesso em 19.12.2005

Apesar dos dados se referirem ao ano de 1998, podemos inferir, com base neles, alguns aspectos importantes que circundam o ensino superior no Brasil e que, de antemão, não justificam as razões elencadas para a reforma universitária, já que as mesmas apontam, como necessidade primordial, a valorização do ensino público.

O número de instituições particulares é imensamente maior do que as públicas, assim como o número de ingressantes nas instituições apresentam significativa disparidade. Enquanto que o ensino superior público oferece pouco mais de duzentas mil vagas, o particular dispõe de quase seiscentas mil. Se observarmos o número de vagas não preenchidas, veremos que o ensino público federal, estadual e municipal, ainda disponibiliza em torno de nove mil, enquanto que as instituições particulares, estão com cento e quinze mil vagas necessitando de preenchimento.

Se este quadro representava em parte a realidade do ensino superior no Brasil, imaginemos hoje, em 2005, quando sabemos que o crescimento das instituições de ensino superior privadas no país já atingiu um índice muito maior do que naquele ano.

Para não ficarmos somente com o parâmetro de 1998, ressaltamos que em informativo distribuído já no ano de 2005, o Ministério da Educação e Cultura-MEC anuncia que, a reforma universitária está sendo elaborada

Para que as universidades públicas representem 40% das vagas oferecidas no ensino superior até 2011, como prevê o Plano Nacional de Educação(PNE). Hoje, as instituições públicas respondem por 29% das vagas, enquanto as particulares, por 71%. (MEC, 2005, p.6).

Aproveitando estes mesmos dados, o texto que trata das razões que justificam a reforma universitária, avisa que “com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no ensino superior no mundo”²¹.

Deste mesmo documento, ressaltamos a justificativa que complementa a questão da reforma visando a democratização do acesso ao ensino superior e que dá suporte aos objetivos dos programas que comungam nesta direção.

²¹ Disponível em: <http://www.mec.gov.br/reforma/cinco.asp>. Acesso em 19.12.2005

Hoje, apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos está cursando o ensino superior, número bem abaixo da Argentina, que tem 32%, dos Estados Unidos, com 50% e do Canadá, com 62%. O Plano Nacional de Educação (2001/2011) prevê uma taxa de escolarização de 30% da população. O Estado brasileiro precisa promover políticas efetivas que garantam o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior expandindo as Instituições Federais de Ensino Superior-IFES para regiões que careçam de escolas superiores, criando vagas públicas nas universidades não estatais e privadas e ampliando os cursos noturnos nas universidades públicas já instaladas. O desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma.

Fica claro, diante do número de vagas não preenchidas nas instituições de ensino superior privadas no país e das premissas do texto da reforma do ensino superior, quando este aponta a promoção de políticas públicas efetivas para democratizar o acesso, que o foco da reforma não é a melhoria e a valorização da universidade pública, e sim o preenchimento de “vagas públicas nas universidades não estatais e privadas”, o que, como já dissemos antes, gera um novo mercado educacional no Brasil, alimentado, em sua grandiosíssima parcela, pelo dinheiro público, já que

o Estado retira progressivamente sua responsabilidade quanto ao ensino superior público, delegando poderes e **desviando recursos para a iniciativa privada** que, por sua vez introduz um modelo de formação que desconsidera o tripé indissolúvel constituído por ensino, pesquisa e extensão (PINTO apud SILVA, 2005, p.51)

Para que se tenha uma idéia mais precisa dessa situação, apontamos o texto do Informativo MEC (2005, p. 7), que assegura que

O Programa Universidade para Todos (ProUni) ofereceu 112 mil bolsas para estudantes de baixa renda em 1.142 instituições privadas de ensino superior. O ProUni concede bolsas para estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública; tenham renda familiar por pessoa de até um salário mínimo e meio (R\$ 450) para bolsa integral e de até três salários mínimo (R\$ 900) para bolsa parcial de 50% do valor da mensalidade.

Queremos deixar claro que não somos contra o poder público investir verbas na formação superior, especialmente no que tange à enorme parcela da

população mais carente, para quem não são oferecidas as condições objetivas de acesso e permanência na universidade. O que condenamos é que, diante do quadro de vagas existentes no setor público, o governo, ao invés de fortalecer a universidade pública e gratuita, resolve “desviar os recursos para a iniciativa privada”, sob o pretexto de atender às necessidades formativas da população de baixa renda.

O próprio MEC (2005, p.2) reconhece que

Nos últimos anos, as universidades públicas não tiveram a atenção devida no Brasil: sua participação nas matrículas caiu de 41%, em 1992, para apenas 29%, em 2003. Por outro lado, foi incentivada a ampliação das instituições privadas, com frágil regulação do Estado.

Não é à toa que esta displicência em relação às instituições públicas de ensino e o incentivo às particulares, nos faz conviver, nos dias atuais, com um estrondoso crescimento dessas últimas, ao mesmo tempo em que a formação, seja em qual área for, sofre uma significativa redução no seu tempo de duração e na sua qualidade, caracterizando o aligeiramento formativo que desvia, por exemplo, no campo da educação, para uma formação contínua e permanente. Esta formação, geralmente se dá através de programas especiais, sustentados por mecanismos legais como a LDB e o PNE. Isto tudo representa uma forma de enfraquecimento do ensino superior público e o fortalecimento, via incentivo governamental, da iniciativa privada.

O aumento do número das instituições privadas reflete diretamente no crescimento de vagas que estas oferecem que, conforme constata o Ministério da Educação:

Houve uma rápida expansão da iniciativa privada no ensino superior nos últimos anos – o número de matrículas triplicou entre 1992 e 2003. Esse processo ocorreu sem o devido controle de qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem a infra-estrutura mínima necessária ao seu funcionamento. (MEC, 2005, p.4).

Ainda sobre esta questão o MEC (Idem, Ibidem) aponta os números deste crescimento, tendo como base os anos de 1991 a 2003. Em 1991, foram efetuadas

605.736 matrículas no ensino público, enquanto que na esfera do particular, este número chegou a 959.320 matrículas. Para 2003, os números apontam 1.136.370 matrículas públicas contra 2.750.652 efetuadas na rede de ensino particular. Para um país, cujo texto constitucional aponta a educação como dever do estado, podemos perceber que tal premissa está sendo cumprida tendo como parceiro a iniciativa privada que, conforme os indicativos do MEC, não preza pela qualidade do ensino, nem no que diz respeito à formação, nem no que se refere à promoção do conhecimento.

O quadro de mercantilização do ensino, que perpassa a questão da precarização do trabalho docente, agrava-se diante da crescente crise estrutural que assola o capital mundial e o Brasil apresenta-se, neste quadro, como um grande mercado a ser explorado, tanto pelos capitalistas nacionais quanto pelos internacionais, já que, sob o pretexto da globalização, a abertura do comércio através de acordos em nível mundial, possibilita o ingresso, sem maiores restrições, a todo o capital que deseje investir em nosso país, em qualquer setor.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Fazendo um apanhado rápido dos últimos 15 anos no cenário educativo brasileiro, vamos nos deparar, certamente, com um contexto de profundas mudanças, tanto no que diz respeito à legislação que regulamenta seus pressupostos, quanto à prática dos docentes em sala de aula, trazendo conseqüências, inclusive, ao próprio caráter da educação.

Tais mudanças, à primeira vista, se apresentam como necessárias soluções à crescente crise que se abateu sobre o complexo educacional. Porém, aqueles que se propuserem a fazer um estudo mais aproximado sobre esta problemática, poderão perceber que o cenário de mudanças, em última instância, se apresenta vinculado a um projeto maior, determinado pelo capital mundial e que serve, necessariamente, à tentativa deste em reverter (o que se mostra cada vez mais impossível) o quadro de crise estrutural que sobre ele se abateu desde a ano de 1970 do século anterior (MÉSZÁROS, 2000).

Em suas inúmeras frentes de combate a esta crise, o capital fez aflorar um interesse crescente em torno da educação, que passou a ser vista, novamente, como o setor mais diretamente responsável por proporcionar à população as condições de desenvolvimento e de pertença a uma sociedade regida por um sistema excludente e que só permite a uns poucos que tenham recursos financeiros suficientes, o alcance de tal patamar. Este, por sua vez, mesmo para esta pequena parcela da sociedade, se mostra limitado diante da real possibilidade de desenvolvimento a que está destinada a humanidade, quando esta se propuser

operar dentro de uma perspectiva comunista, como aponta o marxismo, a partir da superação do capital e do resgate do trabalho como categoria ontológica da sociabilidade humana.

Apesar de sabermos que, segundo a definição de Mészáros, a crise estrutural do capital pode ser melhor identificada a partir de 1970, fazemos opção neste estudo por uma aproximação maior com os acontecimentos a partir dos anos de 1990. A razão pela qual estabelecemos este período como significativo para a nossa pesquisa perpassa pelo fato de que foi a partir desta data que as chamadas “reformas educativas” ganharam corpo no Brasil, reflexo de reformas estabelecidas em outros países do mundo, determinadas pelos organismos internacionais vinculados ao capital. Outro fator que guia nossa opção diz respeito ao fato de que os últimos quinze anos têm se mostrado como os mais fecundos para as mudanças no cenário geopolítico global, influenciando diretamente nos rumos da educação. Este período tem recebido inúmeras denominações, tais como: Era da Informação (OLIVER, 1999) e Sociedade do Conhecimento (LÉVY, 1999), numa tentativa teórica de sintetização dos fenômenos práticos que se processaram nas mais diversas áreas.

Mesmo sabendo que o contexto de reformas que assolou (assola) o mundo desde 1990 contempla também a previdência, as relações trabalhistas e fiscais e tantas outras, focalizaremos somente a da educação, sem perder de vista, é claro, as conexões que estas outras reformas mantêm com o complexo educativo.

Para que se tenha uma idéia melhor sobre as implicações em torno das reformas, a década de 1990 do século XX passou a ter a classificação oficial pelo Ministério da Educação, de “Década da Educação”, como sendo um marco das mudanças que visavam solucionar a crise que se abateu sobre o modelo de ensino nacional, estabelecendo, em última análise, como missão da educação, a capacitação profissional, a inclusão social e a formação cidadã.

Dentro das reformas educativas, direcionamos nosso olhar para as questões que tratam mais especificamente da formação do professor, objeto de nossa dissertação, vinculando-as com as tentativas de superação da crise estrutural

do capital e com as conseqüentes mazelas que este intento trouxe para toda a população mundial.

Para realizarmos este estudo, porém, acreditamos ser necessário contemplarmos ainda as décadas de 1970 e 1980, mesmo que brevemente e sem obedecer a uma cronologia, contextualizando as transformações ocorridas no pensamento educativo destes dois períodos, no que diz respeito à formação do professor, para que possamos compreender o desembocar das reformas que foram fixadas a partir de 1990 e que, desde então, vêm se aperfeiçoando, ocasionando mais diretamente uma degradação do trabalho docente, a queda no nível de qualidade da educação, o desmantelamento das universidades públicas em todo o mundo e a ascensão meteórica no número de faculdades particulares, o que tanto têm trazido fôlego ao capital.

Breve panorama dos anos 1970 e 1980

“Já raiou a liberdade, no horizonte do Brasil”.

Este pequeno verso do Hino da Independência do Brasil traduz bem o clima que atravessou o país nestas duas décadas. O crepúsculo da ditadura militar se apresentava cada vez mais próximo e a abertura política, incluindo-se aí, a anistia aos exilados políticos e dissidentes do regime militar, anunciavam que o país estava pronto para ingressar em um novo momento, definido como sendo o do resgate e da implantação definitiva da democracia e da liberdade. Muita luta e muito sangue, porém, ainda foram necessários para que este período degradante da história brasileira sucumbisse e somente na segunda metade da década de 1980, passamos a vislumbrar uma luz no fim do escuro túnel cavado pela ditadura militar.

Estando o país vivendo este clima de renovação das instituições políticas e sociais, a população pareceu acordar para um questão sobre a qual os militares não se tiveram debruçado tanto: o desenvolvimento tecnológico mundial. Apesar de

estudos apontarem que, durante o período em que os militares se postaram no poder, o Brasil viveu um rápido raiar de modernização através de investimentos na indústria, o país se encontrava, em relação a outros, extremamente atrasado. Era necessário recuperar este “tempo perdido”.

No horizonte do Brasil, então, elevava-se a educação como grande responsável por promover o progresso (e a ordem). No cenário educacional brasileiro, o que se via era o crescente interesse pelas escolas de formação profissional, tanto pelo Estado quanto por toda a população, numa correria frenética para que o país pudesse ingressar no mundo novo da tecnologia dos países chamados de primeiro mundo, o que, segundo este pensamento, garantiria o desenvolvimento brasileiro. Em síntese, a educação passou a ser vista como a grande mola que impulsionaria o crescimento da nação, proporcionando a todos as condições de uma vida digna e justa.

Esta doce ilusão não se sustentou por muito tempo. Nem a educação se mostrou (e nem poderia) a salvadora da pátria e nem o pequeno avanço que ela proporcionou em algumas áreas se reverteu em benefícios para a população como um todo. Novamente se apresentava aí a lógica cruel do sistema capitalista, inclusive com sua ideologia enganadora, que prega uma coisa e executa outra. Se alguns poucos tiveram a oportunidade de se especializar tecnicamente para o mercado de trabalho, foi para ver sua força produtiva ser mais explorada do que antes, só que com um maior requinte de enganação.

A educação assumiu um caráter tecnicista, que não se restringiu às escolas de formação profissional, mas também era contemplado em todos os níveis da formação escolar. O ensino médio era, em larga medida, profissionalizante, “garantindo” àqueles que não conseguiriam ingressar na universidade, a oportunidade de ser absorvidos pelo mercado de trabalho. Quanto mais desenvolvida era a tecnologia, maior se tornava a exigência em torno da escola e da educação do trabalhador. Ao mesmo tempo, o mercado de trabalho, que segundo o discurso oficial, estava pronto para absorver a força produtiva formada nas escolas, começava a mostrar que não tinha fôlego para tanto.

O mundo e, é claro o Brasil, vislumbravam um rápido esboço daquilo que hoje é um dos mais graves problemas da humanidade: o desemprego. Se entre as décadas de 1970 e 1980, este problema atingia ainda uma parcela menor da força produtiva, nos dias atuais ele abarca cerca de 20% (vinte por cento) da população em condições de empregabilidade. A preocupação com esta questão, evidentemente, fez-se mais presente naqueles que defendiam o mundo do trabalho, pois para o próprio capitalismo, se o desemprego se apresentava como um momento de dificuldade social, também lhe era benéfico, na medida em que garantia, pela via da oferta e da procura, a possibilidade do aumento da exploração da mais-valia²² daqueles que eram obrigados a vender sua força de trabalho.

Foi nesse período também que debates acalorados em torno do papel da escola e do professor na reprodução/transformação da sociedade, tornaram-se mais freqüentes, com alguns apontando as mazelas do sistema educativo brasileiro, vinculando-o, juntamente com seus profissionais, a um projeto de manutenção da ordem social (mesmo que isto fosse feito de maneira inconsciente) e outros defendendo que a educação poderia ser instrumento de superação das desigualdades sociais e propulsora do surgimento de um pensamento não alienado que possibilitaria a emancipação humana e a emergência de uma sociedade de iguais.

Como aponta Weber (2003, p. 1133)

Nesse debate, foi ficando cada vez mais claro que a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania²³ e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade.

Sendo, portanto, a partir de então, tarefa da escola possibilitar um pensamento crítico sobre a configuração da realidade, apontando para a transformação social, cabia aos professores assumir uma postura comprometida com esta tarefa. Sua formação passou então a exigir, além do conhecimento técnico, o compromisso político. Só que esta formação política não era oficializada.

²² Para Marx (2002, p.231), "A mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho".

²³ Nossa crítica em relação à questão da cidadania está contemplada neste capítulo.

Era defendida por instituições que lutavam por um reconhecimento do docente enquanto profissional e por uma valorização do mesmo e da escola/universidade pública e gratuita. Destaca-se neste período o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), à época denominada de Movimento em prol da Formação do Educador e que traz hoje, como proposição, “um projeto de formação de professores identificados com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade” (ANFOPE, 2002, p.12).

Ocorreu, neste entremeio, um breve e tímido resgate da categoria **trabalho**, muito mais voltado para a questão da profissionalização do educador do que, necessariamente, para uma tentativa de recolocação da mesma enquanto categoria superior ao capital. Os currículos escolares/universitários privilegiavam as disciplinas técnicas, senão excluindo, ao menos suprimindo em grande parte aquelas que se reservavam ao estudo das condições históricas humanas no planeta. O discurso oficial apontava para uma formação cada vez mais centrada na aquisição de conhecimentos para execução de tarefas do que na possibilidade de se operar relações críticas em torno da situação do trabalhador e da organização social.

Algumas estratégias foram montadas para atingir tal necessidade. Alguns mecanismos foram postos em ação, auxiliando neste processo. O capital, utilizou-se, por exemplo, das chamadas *novas tecnologias* que, a priori, ainda não obedeciam a esta denominação. Elas tornaram-se importantes instrumentos com os quais os professores passaram a exercer suas práticas, mesmo sem receber a formação adequada para tanto. A proliferação do uso de computadores, com todas as ferramentas de *hardwares* e *softwares* a ele acopladas, só se concretizaria alguns anos depois, especialmente devido às estratégias na facilidade de aquisição desse recurso, oferecidas pelo mercado.

As escolas públicas, no entanto, não receberam e nem recebem os investimentos necessários para tornar a tecnologia acessível a seus alunos, quiçá a seus professores. A grandiosíssima parte destes supre sua formação defasada em relação às novas tecnologias, através de cursos pagos por eles. As exigências, entretanto, na qualificação docente, apontavam e apontam para a urgência do professor de ter a habilidade de operar os instrumentos tecnológicos, mantendo-se

sempre atualizado em relação aos *softwares* educativos lançados pela indústria da informática. Na iniciativa privada, as novas tecnologias configuraram-se como o diferencial que as escolas poderiam oferecer aos seus “clientes” e, devido à grande concorrência que se estabeleceu neste nicho de mercado, elas investiram num bom aparato tecnológico às suas ações pedagógicas. A formação de seus professores, porém, continuou sendo de responsabilidade dos mesmos.

Seja no setor público ou no privado, as novas tecnologias adentraram fortemente o trabalho docente, exigindo do professor a aquisição de conhecimentos para operá-las, o que garantiu ao capital: 1) o investimento, inclusive financeiro, por parte dos docentes, numa formação voltada para tanto; 2) a busca frenética por uma maior *competência* no processo ensino e aprendizagem, sendo a mesma realizada através de conteúdos e objetivos determinados pelo próprio capital.

Ao educador era reservado o lugar de *recurso humano*, seguindo uma tendência internacional de desvalorização do trabalhador enquanto pessoa, configurando-o como mais uma peça na estrutura de funcionamento das organizações, inclusive as escolares. Esse *quê de peça da engrenagem* era reflexo do modelo toyotista de produção que começava a se estabelecer mais fortemente nas organizações, por conta da descrença em torno dos antigos modelos produtivistas implantados até então. A escola começava a ganhar ares de “empresa” e tornou-se necessário implementar as mesmas políticas de funcionamento das indústrias para garantir a eficiência do sistema educativo. Vimos, por exemplo, nestas duas décadas, a forte influência da Qualidade Total e do Planejamento Estratégico sobre a educação.

Se, na década de 1970, o que se destacou como cerne da educação escolar foi o tecnicismo, e a formação do professor, que ainda era basicamente de responsabilidade das instituições Estado/Universidade seguiu esta mesma tendência, os anos 1980

representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área (educação) até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139).

Desvelada a relação intrínseca educação/sociedade, apresentava-se, portanto, um novo desafio: como formar professores capazes de propiciar aos alunos um conhecimento crítico sobre ciência, tecnologia e o próprio sistema de organização social? A busca pelo reconhecimento da profissionalização do educador parecia responder a esta questão, na medida em que resgatava a condição do professor enquanto trabalhador explorado pelo capitalismo, com condições degradantes de trabalho. A tomada de consciência a respeito de seu papel social, poderia instigá-los a uma organização em torno de uma categoria profissional com força suficiente para promover mudanças significativas na legislação educativa, no contexto da sala de aula e da sociedade.

Redirecionando a formação do professor para além do tecnicismo, os anos 80 exigiram desta formação e deste profissional uma visão ampla de escola e de educação que se mostravam conectadas a um projeto maior, determinante da organização social e das relações de dominação e exploração, indicando que se pincelava o resgate de uma teoria que oferecesse elementos mais criticamente consistentes para a leitura, interpretação e intervenção nos fenômenos sociais. Muitos pensadores no Brasil engrossaram as fileiras desta corrente teórica, que teve no pedagogo Paulo Freire e no filósofo Dermeval Saviani, duas de suas expressões maiores.

Ao mesmo tempo em que Freire teve suas idéias absorvidas por grande parte dos educadores brasileiros, sendo inclusive seu método de alfabetização um modelo não só para o início da formação escolar do trabalhador, mas também um instrumento de conscientização da sua condição de explorado, Saviani tornou-se referência na área sociológica, filosófica e educacional no que dizia respeito a um pensamento radical em relação à conformação social, apontando para uma transformação da mesma, tendo como ponto de partida a superação do capital. Este grande teórico continua sendo, até hoje, uma das poucas bandeiras a tremular por esta causa.

Em linhas gerais, este aprofundamento teórico, no entanto, foi negado e substituído por uma lógica que impunha ao Estado a redução do seu campo de atuação, colocando em seu lugar o mercado como balizador da dinâmica social. Raiava, no mundo e no Brasil, os raios luminosamente cruéis da política neoliberal,

sustentata, principalmente pelo binômio Inglaterra/Estados Unidos, mais precisamente através de seus dois representantes legalmente instituídos: Margaret Thatcher e Ronald Reagan.

Morato (2005, p.111), confirma isto ao dizer que é neste período que o capital

irá implementar uma profunda reestruturação em sua base produtiva, bem como terá de encontrar uma forma de quebrar os entraves políticos, jurídicos e institucionais erigidos em cada nação no período anterior: trata-se do Neoliberalismo, que como ideologia surgiu por volta da segunda metade da década de 40. Mas a concretização de seu conjunto de idéias somente começa a efetivar-se no final dos anos setenta e início dos anos oitenta com os governos de M. Thatcher, na Inglaterra (1979) e R. Reagan, nos Estados Unidos (1981). Logo prolifera no cenário mundial a ideologia do mercado auto-regulado, da competição, da eficiência e do êxito econômico.

Para o capital, era chegada a hora de lançar mão de todo tipo de recurso que pudesse garantir uma reversão no quadro de transformações que começava a se delinear mundo afora. Foi o momento mais precisamente contundente da entrada dos organismos financeiros internacionais na condução da política econômica dos países, em especial, daqueles classificados como de terceiro mundo. Tais organismos, por sua vez, elegeram a educação como ponto crucial de reformas que garantissem a manutenção da ordem social. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial tomaram a frente deste movimento, respaldados pela ONU e seus organismos competentes, utilizando-se de dois mecanismos básicos: a pressão sobre a economia dos países endividados e o embuste de pretender amenizar, via educação, as condições degradantes em que vivia a grandiosíssima maioria da população desses países.

Aos poucos, foram sendo organizados eventos que contaram com a participação de importantes pensadores mundiais, encarregados de elaborar diretrizes sobre as quais a educação deveria operar para alcançar os objetivos propostos pelos organismos financeiros. A formação de professores tornou-se tema central nestas discussões, por estes serem identificados como os que lidavam com a própria formação humana e poderiam, desta forma, garantir a manutenção da ordem vigente.

É por isso que Freitas (2002, p. 139) diz que

entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria,

Este pensamento nos indica que a formação do professor na década de 1980 propunha-se a ir além das mudanças de postura dentro da sala de aula ou da escola. Era uma mudança de postura em relação ao modelo de organização social calcado no capitalismo. O que ocorreu, no entanto, foi um retrocesso nesse pensamento, imposto pelas políticas públicas na formação do professor, que reestruturaram o campo de atuação do docente, as exigências em torno de sua formação e implantaram conceitos a partir dos quais esta formação e este profissional deveriam operar, de forma a satisfazer a exigência em torno do novo tipo de trabalhador que o cenário tecnológico mundial anunciava.

As teorias psicológicas, mesmo que ainda de forma incipiente, ganharam espaço nos cursos de formação e passaram a guiar a prática dos professores em suas salas de aula, especialmente no nível da educação infantil. Já era final dos anos 80 e urgia uma reforma no sistema educativo que abraçasse esta demanda, além de garantir o controle sobre o aparelho escola e sobre o complexo educação. Tal reforma precisava ser legitimada pelo Estado, através de seus órgãos competentes. Não podemos perder de vista que, neste período, os organismos financeiros internacionais estavam, avidamente, estabelecendo suas posições dentro dos países periféricos, através das exigências feitas para a liberação de empréstimos aos mesmos. O mundo vivia um cenário de crise financeira desencadeado pela impossibilidade de os países pobres cumprirem com seus compromissos de pagamento dos juros de dívidas externas. Diante da emergência de perderem seus créditos e, conseqüentemente, afundarem suas economias, esses países não tiveram outra alternativa se não a de recorrer ao FMI e ao Banco Mundial, curvando-se, até onde seus corpos raquíticos permitissem, às exigências e imposições que estes órgãos determinaram.

Além disso, o avanço da ideologia neoliberalista encontrava ecos nos quatro cantos do planeta, alicerçados por eventos arquitetados pelo capital, como a Perestroika, na antiga União Soviética e a queda do muro de Berlim²⁴. Desenhava-se um quadro de aceitação ao capitalismo e de negação a uma perspectiva revolucionária nos rumos da humanidade.

Desencadeava-se um período de reformas de todas as ordens: política, previdenciária, trabalhista, educacional, sindical etc, sob a desculpa de enxugar a máquina do Estado e permitir a ascensão da iniciativa privada. Porém, uma reforma da maior relevância que se processou a partir deste período foi de cunho ideológico. Se, na década de 1970 e até meados de 1980, o capital pouco se preocupou em mascarar suas mazelas, que até então, não eram ainda tão agressivas quanto hoje, fez-se mister ao mesmo, a partir do final de 1980, iniciar um processo de escamoteamento da agressividade e da barbárie com que este sistema se lançava ao mundo, principalmente através de suas premissas neoliberais.

Anos 90: “Década da Educação”

A década de 1990 sintetizou e refinou os instrumentos que se delinearam a partir de 1970. O tecnicismo (1970) e o movimento de negação do mesmo (1980) encontraram na “Década da Educação” o cenário propício para seus resgates, num processo contraditório de legitimação de ambos, criando uma confusão teórica no pensamento educacional brasileiro que teve como consequência final a quase aceitação imediata e sem críticas em torno das determinações estabelecidas para a educação, seja no nível das políticas educacionais, seja no nível mais conceitual.

Tais determinações, no entanto, não podem ser vistas numa perspectiva reducionista, e sim percebidas como mais um dos elementos da intrincada rede de estratégias traçadas pelos organismos financeiros internacionais, que depositaram na educação uma importante parcela no projeto de reprodução capitalista.

²⁴ Estes eventos, difundidos pelo Capital como representando o fim da ideologia Socialista, precisam ser estudados com maior seriedade, para que não se deturpe a verdadeira natureza do Socialismo. Para maior aprofundamento sobre este tema, sugerimos a leitura do livro *Sobre o Socialismo*, de autoria do filósofo Ivo Tonet, publicado pela ED Livros Editora (2002).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em seu Documento Final do XII Congresso Nacional, realizado em Brasília, DF, 2004, apontou esta questão quando afirmou que

Durante a década de 90, no Brasil, acentua-se a dependência às determinações de organismos multilaterais – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – cujas exigências abrangem medidas de controle educacional. Desse modo, moldam-se as políticas específicas de financiamento dos diferentes projetos educativos, configurando-se um empenho na redução dos custos e encargos e investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de desresponsabilização do Estado e privatização da educação.

Nesse contexto de políticas educacionais neoliberais, as reformas no âmbito da escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, constituem-se como elemento fundamental dos processos de acumulação capitalista. A formação de professores, por sua vez, ganha importância estratégica para essas reformas que pretendem adequar a educação à lógica mercantilista, desenhando um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital.

Ainda, segundo o mesmo documento,

Ao longo da década de 90, no Brasil, consolidou-se uma reforma educacional, cuja expressão mais visível foi a LDBN, mas que englobava uma extensa pauta de dispositivos legais e que muitas vezes passavam ao largo dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmicas. No caso específico da formação dos profissionais da educação, em especial dos professores da educação básica, coerente com as orientações dos organismos multilaterais, algumas medidas merecem ser destacadas:

- a promulgação da Resolução 02/97 que estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior, que queira atuar na Educação Básica;
- a apresentação de novas organizações institucionais como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores;
- A regulamentação do Curso Normal em nível médio, apesar do seu caráter transitório e datado, conforme explicitado na LDB/96, e sem apontar a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam este curso;
- as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os cursos de pedagogia das IES não universitárias de formar professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- a regulamentação dos cursos seqüenciais que concorrem com os cursos de graduação plena;
- a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle, obedecendo ao que é ditado pelo padrão capitalista de produção na atualidade: SAEB, ENEM, Exame Nacional de Cursos (Provão);

- a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica racionalista-mercantilista e pragmática;
- o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação profissional em nível médio e superior, de todas as áreas profissionais;
- a implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia;
- a ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da modalidade de Educação à distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativistas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada.

Esse quadro de resoluções internas e externas, demonstra a força com que as iniciativas de consolidação da reforma do sistema de ensino brasileiro penetrou nas várias instâncias do pensamento educativo. Poucos teóricos e intelectuais ousaram ou se dispuseram a opor-se às novas determinações para a educação. A adesão da enorme maioria deles influenciou diretamente a aceitação passiva de grandiosa parcela dos professores em todo o país. Falava-se no Brasil e no mundo em mudanças de paradigmas nas ciências e na sociedade, porém o que se processou a partir de 1990, foi a tentativa de instauração definitiva de um velho paradigma, o do capital, que se utilizava de uma roupagem de “modernidade” para alocar no pensamento da população mundial a acomodação às suas “novas” disposições.

A tecnologia e os avanços científicos passaram a balizar os fenômenos sociais, servindo de parâmetro para o novo paradigma planetário. A ecologia ganhou ares de temática central na preocupação de todos e a cultura do respeito às diferenças passou a ser uma bandeira agitada nos discursos do capital. Sem querer negar a importância de cada um desses temas, ressaltamos, porém, a contradição que se revela na lógica capitalista. Ao mesmo tempo em que se falava em paz, paradigma ecológico, aceitação às diversidades, progresso da ciência etc, o mundo vivia a angústia de uma guerra violenta no oriente médio, com o agravamento dos conflitos naquela região; os cientistas ressaltavam cada vez mais veementemente a frágil situação da camada de ozônio que protegia o planeta, agora vítima da

crescente emissão de gases poluentes na atmosfera, principalmente por parte dos países mais industrializados; a massificação em torno do consumo e da cultura denunciava que as diferenças só eram respeitadas quando se igualavam às necessidades do capital e tantas outras questões que não podem ser aprofundadas aqui, mas que estão presentes na objetividade das nossas vidas e que, de tão graves que se apresentam hoje, nem precisam de um esforço grande para que nos venham à memória.

O que precisamos ressaltar, no entanto, é a desfaçatez com que o capital mundial procurou manipular as consciências em torno destas questões, criando uma vertente de aceitação do modelo capitalista de organização social, como sendo a alternativa mais viável e confiável, necessitando, tão somente, de ajustes que o tornariam quase perfeito no direcionamento dos rumos da humanidade. Nessa ótica, passamos a operar, dentro de uma escala planetária, com o conceito de globalização, que abrangia todas as esferas da vida humana: ciência, valores, cultura, comércio, educação, informação, arte, tecnologia etc. Afora a resistência de uma ou outra corrente de pensamento, este conceito mostrou-se propício à nova lógica sob a qual todo o planeta deveria viver, conforme estipulou o capital: a lógica do mercado.

Se, em 1970 e 1980 esta lógica começou a ganhar consistência na mesma medida em que as pilastras dos ideais neoliberais eram fincadas na economia mundial, foi, a partir de 1990, que o “mercado” passou a ser a categoria central que coordenaria e determinaria a maior parte das mudanças no cenário mundial. Como o mercado, discordando de Adam Smith, não tem uma mão invisível e sim, dois fortes braços bem visíveis, FMI e Banco Mundial, assim como uma gama de outros órgãos componentes do seu sistema (OMC, ONU, BIRD etc), cabia a tais membros estabelecer medidas competentes que promovessem os ajustes obrigatórios à nova conformação ideológica que o capital necessitava no seu contexto de crise estrutural.

Armou-se, então, sob a égide capitalista, um cenário de aceleração de reformas em nível global, coordenadas pelos organismos financeiros internacionais, que passaram a comandar as políticas econômicas dos países em desenvolvimento, com ênfase na América Latina. As reformas, que inicialmente, estavam voltadas

para a economia, foram ampliadas a outros setores da sociedade, entre eles, a educação.

Os organismos financeiros responsáveis por coordenar tais reformas, já vinham, desde antes de 1990, demonstrando forte interesse neste complexo, que era ressaltado pela ONU e pelo Banco Mundial, por exemplo, como sendo essencial para o desenvolvimento dos países pobres. Se era essencial, precisava, então ser controlado, para se evitar uma formação que privilegiasse a criticidade e a emancipação humana. Novamente foi convocado o mercado, agora para ser o horizonte para onde as reformas na educação deveriam apontar. Esta, por sua vez, se apresentaria num nível de pragmatismo e objetividade que tinham como cerne formar mão-de-obra capaz de suprir às novas demandas existentes nos setores emergentes no mundo do trabalho. Isso acarretou um retorno ao tecnicismo, só que com uma nova roupagem.

Desta feita, a escola passou a ser o *locus* de formação deste novo trabalhador que não mais tinha a garantia de ser absorvido pelo mercado, passando esta a ser fruto de seu esforço pessoal e dos investimentos que ele viesse a promover na sua profissionalização. Os professores começaram a vivenciar uma crescente exigência em torno de sua formação, que ganhou ares de permanente/continuada. Já não lhes bastavam os conhecimentos de então. Era obrigatório buscar nos cursos de formação adquirir e, principalmente, “resignificar” os conceitos sobre os quais eles vinham operando, para que pudessem se ajustar ao novo paradigma mundial.

A psicologia, que até então, ainda ensaiava sua entrada definitiva na educação, passou a ser “carne e unha” da mesma. Não se podia falar em ensino e aprendizagem, formação humana e educação, sem buscar fundamentá-las nas teorias psicológicas, especialmente, naquelas que tinham como precursores dois grandes cientistas mundiais: Jean Piaget e Lev Semionov Vygotski. Na busca por identificar como a inteligência se forma desde os primeiros contatos da criança com os objetos no mundo, Piaget elaborou sua Epistemologia Genética, defendendo haver profundas relações entre os processos orgânicos e os cognitivos, na proporção em que ambos apresentam-se como tentativas de adaptação do sujeito ao mundo real. Sem negar a existência e a importância das funções fisiológicas no

processo de construção do conhecimento nas relações sujeito/objeto, Vigotski resgata a necessidade de se inserir neste processo um conteúdo que é complementar e ao mesmo tempo superior ao biológico: a perspectiva da formação histórico-cultural do sujeito. Um terceiro pensador foi arrolado neste contexto de utilização das correntes psicológicas pela educação: Henri Wallon, que trouxe para dentro da sala de aula a discussão sobre as questões que envolvem emoção e cognição na construção do conhecimento pela criança, baseando suas idéias em quatro elementos básicos interrelacionados: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Esta tríade, Piaget, Vigotski e Wallon, dominou, na perspectiva psico-educacional, os cursos de formação de professores a partir da segunda metade dos anos 1990. O uso indiscriminado, porém, de somente algumas categorias destes pensadores, levou os cursos de formação e, conseqüentemente, os professores, a estabelecerem relações distorcidas sobre os processos de ensino e de aprendizagem e sobre a própria educação, que até hoje não se conseguiu esclarecer completamente. Na cooptação do pensamento do psicólogo russo pelo capital, por exemplo, sua visão revolucionária da história é colocada num plano inferior dentro da sua teoria, passando esta a ser utilizada somente como algo que se volta para o cotidiano da sala de aula da qual o aluno é componente, quando muito, ligando-o ao pequeno grupo social no qual está inserido, temporal e geograficamente. Outros “enganos” foram cometidos, mas não cabe a este trabalho analisá-los, ficando, no entanto, o alerta ao fato.

Tendo a Psicologia ganhado força dentro do contexto educacional, outros pensadores, alguns do próprio âmbito educativo, passaram a fazer parte da linha de frente das reformas dos sistemas educativos dos países da América Latina e da Europa, principalmente. Suas teorias adentraram as discussões tanto de professores e diretores quanto das secretarias e dos Ministérios da Educação, passando a constituir um conjunto conceitual que supostamente atenderia à necessidade de reestruturação da escola frente ao novo modo de pensar e agir no e sobre o mundo. No rol obrigatório das disciplinas nos cursos de formação de professores tornou-se freqüente debater as idéias de Phillippe Perrenoud, Edgar Morin, César Coll, Donald Schön, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Fernando

Hernández, Bernardo Toro e tantos outros que defendiam a urgência de uma reforma do pensamento educativo.

Se ao capital mundial interessava uma reforma global da educação, foi no conteúdo trazido por boa parte destes teóricos que ele encontrou o suporte ideal para realizá-la, pois, apesar de todos eles apontarem os desafios do sistema educativo, nenhum os identificavam numa visão de totalidade, tampouco resgatavam à educação seu lugar de complexo potencialmente revolucionário no processo histórico da humanidade. A ela era reservado o lugar de adaptação e acomodação às emergentes necessidades mundiais impostas pelo capitalismo e por sua galinha dos ovos de ouro, o mercado. A exacerbação à subjetividade, encontrada em muitas destas teorias, transferia para o professor a obrigação de fazer de suas aulas algo milagroso que, com o mínimo de recursos possíveis, era capaz de promover verdadeiras transformações na objetividade da sala de aula, dos alunos e da sociedade.

No Brasil, a situação não se diferenciou muito do restante do mundo. O fato de o país estar atrelado financeiramente às imposições do FMI e do Banco Mundial, fez com que a resistência em torno das reformas educativas determinadas por estas instituições se esvanecessem rapidamente e tanto as secretarias estaduais quanto o próprio Ministério da Educação passaram a legitimar as políticas impostas, especialmente para a formação de professores.

Conforme a tendência do pensamento mundial, no Brasil muitos conceitos foram “reinventados” e outros ganharam *status* de verdade, sendo, inclusive, referenciados por teóricos de reconhecida influência no meio acadêmico. Trabalhos foram publicados, ressaltando a importância do consenso em torno destes conceitos. Sobre esta questão, Moraes (2003, p. 9) analisa que

Complemento necessário ao consenso foi a pragmática construção de um novo vocabulário – suporte à criação de novos desenhos conceituais – que realizou a ressignificação de conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciavam as reformas almeçadas para a educação brasileira e latino-americana.

Apesar da reforma educativa brasileira ter uma abrangência temática ampla, sustentada pelos novos desenhos conceituais impostos à educação,

percebe-se claramente que tal reforma passou a ser sustentada sobre a base de significativas tendências. Entre elas, destacamos: *a questão da competência; a formação na prática (professor reflexivo) e a formação para a cidadania.*

Conscientes de que muitos outros fatores exerceram um lugar importante na reforma educativa, nos ateremos somente a estes três, fazendo uma ligeira explanação sobre cada um deles e suas implicações no que diz respeito à formação dos docentes, reconhecendo ainda que a fronteira que os separa é bastante tênue. Reconhecemos também que não pretendemos esgotá-los, mas sim, oferecer elementos instigadores de uma reflexão e análise iniciais, contribuindo para uma nova compreensão em torno de cada um dos três temas.

A questão da competência

A urgente necessidade em oferecer respostas às novas demandas apresentadas pela organização produtiva instalada no contexto do mundo do trabalho a partir das premissas capitalistas, fez com que fosse ressaltado, enquanto condição básica na formação do trabalhador, o modelo da competência.

Para Morato (2005, p.117),

Parece claro que a organização do modelo da competência parte das necessidades do capital reduzir seus gastos com força de trabalho, tornando-se, dessa forma, uma efetiva estratégia de racionalização produtiva no atual momento de acumulação capitalista.

A autora (idem, p.118) defende ainda que

Centrando seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais/mentais do indivíduo, o modelo da competência tende a desvincular a formação profissional das relações antagônicas entre capital e trabalho, imbuindo-se de uma pretensa neutralidade a respeito.

Ao tornar o ato do *fazer* quase mecânico, onde a teleologia reduz-se na mesma proporção em que é ampliada a alienação em torno do produto do

trabalhador, o capital consegue, ao sabor da competência, uma aplicação mais contundente de seu preceito básico que é a subjugação do trabalho. Àquele que é obrigado a vender sua força produtiva, pouco é facultado o direito de refletir sobre sua situação enquanto explorado e/ou sobre as condições objetivas e subjetivas sob as quais ele está operando. Quando muito, lhe é oferecido um espaço de reflexão sobre a eficiência com que ele executa sua tarefa, sendo, inclusive, avaliado por este critério.

A competência, num sentido mais amplo, ganha, neste contexto, ares de categoria com a qual o trabalhador poderá garantir seu ingresso e sua permanência no emprego. Para tanto, ele deve privilegiar sua formação, que agora, exige-se ser permanente e competitiva. Competência e competição guardam, portanto, além de seus radicais, uma relação muito profunda dentro dos preceitos neoliberais: a exaltação ao individualismo. Ao criar um clima de “cada um por si e Deus por todos”, o capital produz na subjetividade do trabalhador um não reconhecimento de sua condição enquanto membro de uma classe, ao mesmo tempo que o instiga a uma desarticulação objetiva de sua luta pela superação do atual modelo de sociedade.

Jimenez (2005, p.250), faz um alerta neste sentido, ao dizer que o capital

atribuindo ao trabalhador individual, a responsabilidade de tornar-se e manter-se empregável, desvia sua atenção quanto ao sistema que produz o desemprego, atingindo, assim, um objetivo primordial para sua manutenção, que é, precisamente, impedir, o mais possível, que enxerguemos a realidade objetivamente, ou seja, que reconheçamos as contradições, os desacertos de um sistema que produz a miséria e a infelicidade humana.

Portanto, a competência tornou-se mais um dos embustes no discurso capitalista, no seu intento de “manipulação das consciências” em vista à conformação e à acomodação dos trabalhadores, o que a torna um auxílio significativo à negação da luta de classes.

No tocante ao ambiente educacional, emergindo do seio do tecnicismo resgatado pela Década da Educação, o conceito da competência foi instaurado nos cursos de formação de professores a partir das premissas apontadas pelos documentos oficiais que regulamentavam as reformas. Conforme documento da ANFOPE (2002),

As atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, aprovadas por recente legislação (Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.8 e Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9) reafirmaram a tendência que vinha sendo observada e criticada pelo movimento e, além disso, determinam a constituição de um “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em **Competências**”, redirecionando a perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores.

As indicações de alguns destes documentos desembocam num conceito de formação voltada para o mercado profissional, tendo o ingresso e a permanência do trabalhador no emprego como preocupações básicas.

Verifica-se, sem grandes esforços, que partindo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, norteando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e consolidando-se nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, a política educacional vigente embala o sonho (ingênuo?!) de um sistema educacional comprometido com o sucesso profissional dos indivíduos, entendendo-se por sucesso profissional o enquadramento da força de trabalho humano como recurso para a adaptação funcionalista, tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade. (MARTINS, 2004, p.53-54).

Portanto, o sucesso em formar mão-de-obra capaz de executar eficientemente as tarefas para as quais havia sido designada, garantiria à educação o êxito e a superação da defasagem que ela apresentava no tocante à demanda do sistema produtivo. No entanto, tais indicações deslocam o real sentido da educação enquanto complexo capaz de possibilitar ao homem uma formação omnilateral, reduzindo-a a um mero instrumento sobre o qual recaem as determinações do mercado.

Desta feita, vinculada às novas demandas impostas ao mundo do trabalho, a competência direciona a formação dos professores para uma perspectiva pragmática, onde o sucesso de seu trabalho passou a ser medido a partir da capacidade de seus alunos adquirirem habilidades para a resolução de situações cotidianas.

A grande referência no meio pedagógico brasileiro sobre a questão da competência, passou a ser o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, principalmente através de sua obra *10 Novas Competências para Ensinar* (2000), onde ele aponta o

que, na chamada sociedade do conhecimento, é imprescindível ao professor para que ele execute com sucesso sua tarefa. Tanto a obra quanto o conceito de Perrenoud tornaram-se horizontes nos cursos de formação permanente e continuada de professores. Independentemente das críticas feitas, inclusive por nós, a esta publicação e ao seu conjunto conceitual, sustentamos que muitos professores foram formados tendo como base o pensamento do sociológico suíço e se tivermos oportunidade de investigar mais de perto a ação destes docentes em sala de aula hoje, possivelmente encontraremos boa parcela deles, senão aplicando rigorosamente tais conceitos, ao menos acoplando-os parcialmente à sua prática.

Por ter adquirido esta qualidade de referencial, trazemos para este trabalho a conceituação de Perrenoud do que seja competência, sem objetivarmos uma análise, mas apenas fornecer ao leitor uma informação. Competência²⁵, para Perrenoud (idem, p.15), é “a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Tal capacidade, segundo o autor (idem, ibidem), traz consigo quatro aspectos essenciais:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*;
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas como *esquemas de pensamento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

²⁵ O referencial de competências de Perrenoud está centrado no que ele chama de *famílias* (2000, p.14), num total de 10, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Outro teórico muito referendado na educação brasileira, sobre cujo pensamento se debruçaram os idealizadores e executores pátrios da reforma educativa, também apresenta uma forte vinculação com a questão da competência, sendo, inclusive referência para a elaboração de documentos oficiais que tratam desta temática: Jean Piaget.

O pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo atravessa toda a proposta das competências presente nos documentos oficiais. Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre mediante ações físicas ou mentais sobre objetos, resultando na construção de esquemas ou estruturas mentais que se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação, desencadeados por situações desequilibradoras. As competências constituem-se na articulação e mobilização dos saberes por esses esquemas mentais, ao passo que as habilidades permitem que as competências sejam colocadas em ação. (RAMOS, 2002, p.408).

A capacidade, portanto, do trabalhador em tornar-se adaptável às demandas que o cotidiano lhe apresentava, tornou-se um ponto sobre o qual os cursos de formação deveriam se ater. Ao realizarem tal atividade, eles estariam capacitando a força produtiva a lidar com o contexto de incertezas que o novo paradigma mundial exigia, inclusive as próprias incertezas quanto à sua empregabilidade. Isto acarretou uma busca constante por capacitações e treinamentos, pagas pelo próprio trabalhador, na sua tentativa de garantir-se sub-empregado. O discurso ideológico era da necessidade de se “reciclar” para acompanhar as novidades, para não se tornar obsoleto e, claro, excluído.

Desta feita, competência confunde-se com a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil, CNE/CEB, Resolução nº 4/99, art. 6º).

A formação dos professores, diante destas exigências, apropria-se de um conhecido conceito: o construtivismo. Apesar do alerta de Arce (2000), sobre a ampliação em torno deste conceito, que não mais estaria limitado ao pensamento de Piaget, contando na atualidade com a contribuição de inúmeros outros teóricos, foi via as idéias deste, no entanto, que ser professor construtivista constituiu-se o cerne da reflexão e da ação do docente. Novamente alertamos para o uso indiscriminado de mais este conceito, que, se, de um lado, serviu como elemento na formação do

professor, de outro, não foi seriamente aprofundado e aplicado, causando distorções práticas, a ponto do construtivismo ser confundido com um certo espontaneísmo em sala de aula²⁶.

Arce (2000, p.50) aponta algumas características do construtivismo. Entre elas, destacamos as seguintes:

- Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazer os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem;
- O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno.

Estas duas indicações nos fazem crer que o resgate do construtivismo, não se ateve somente à tentativa de melhoria da aprendizagem dos alunos, mas serviu à busca por consolidar um pensamento mundial em torno da educação, que ressaltava a importância do relativismo da verdade, a exaltação ao individualismo e ao subjetivismo e o detrimento da totalidade em prol da cotidianidade.

Ao relacionarmos esta busca com o projeto do capital em determinar as reformas educativas mundiais em torno do modelo de competência, vamos nos deparar com outros importantes documentos que serviram e servem de horizonte para os planejamentos e execuções das práticas dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), por exemplo, determina no seu inciso II do artigo 53, a *criação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, permitindo a eliminação dos currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis*. Entenda-se por mais flexível, um currículo que busca a adaptação da formação às exigências do mercado, que possibilite ao aluno sair da posição de espectador para construtor do seu conhecimento, processo no qual o professor passa a ser um “facilitador”. Em seu artigo 21, inciso I, ela propõe que a educação básica

²⁶ O que defendemos não é o construtivismo, mas sim o aprofundamento com que se deve estudar as teorias que embasam a educação, nos cursos de formação de professores.

deve perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e identidades.

Já a resolução CNE/CP 1 de 2002, em seu artigo III, salienta que

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício específico, que considerem: I) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a) a assimetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera, b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, habilidade e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso suas capacidades pessoais, c) os conteúdos como meio e suporte para a formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultados alcançados, consideradas as competências a serem construídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Enquanto o Plano Nacional de Educação-PNE (1998, p.32)²⁷, determina em suas diretrizes para o ensino médio, que este deve preparar

jovens e adultos para os desafios da modernidade [...] deverá permitir aquisição de **competência** relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Feita uma aproximação entre estas indicações e as determinações das competências baseadas nas “famílias” apontadas por Perrenoud, vamos encontrar pontos de convergência entre os novos desafios na ação do professor e a aprendizagem do aluno.

Nenhum documento, no entanto, guarda em suas indicações básicas, um conteúdo tão promissor ao intento capitalista de implantação do modelo da

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10.12.2005

competência, seja por sua amplitude de atuação, seja por sua legitimação através de organismos como ONU e UNESCO ou seja pelo alto grau de aceitação sobre o qual se estabeleceu, do que o conhecido e amplamente divulgado *Relatório Educação: um Tesouro a Descobrir*, elaborado entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado pelo pedagogo francês Jacques Delors. O relatório preconiza que a educação deveria assumir uma nova missão: preparar as gerações futuras para aprenderem a conviver com os riscos, as incertezas e o inesperado.

Em suas linhas gerais, o Relatório Delors determina quatro grandes pilares sobre os quais deve ser edificada esta nova missão da educação mundial, na tentativa de responder aos desafios que a chamada “sociedade do conhecimento” lança para o século XXI: *Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.*

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, p.89-90)

Sobre estes quatro pilares se edificaram boa parte das indicações educativas no mundo todo, desde a elaboração de documentos oficiais, até a utilização dos “pilares” nas propagandas de escolas e universidades. As dimensões do “aprender” passaram a ser as privilegiadas na formação humana, sobre as quais a educação se debruçaria e, desta feita,

funcionaria como uma bússola, uma ferramenta privilegiada para nortear a transmissão do saber em geral (informações, conteúdos, experiências) e do saber-fazer evolutivo, base das competências futuras, aquelas que permitiriam ao sujeito adaptar-se à nova civilização cognitiva que celeremente se instala entre nós. (MAIA e JIMENEZ, 2004, p. 106-107).

O caráter adaptativo desta proposta, no entanto, se revela extremamente vinculado aos objetivos do capital em construir espaços de dominação e proliferação de seu modelo, negando cada vez mais à humanidade o real sentido de desenvolvimento a que esta tem direito. Além do mais, a pedagogia do *aprender a aprender*, como denomina Duarte (2003), reforça: 1) a competência²⁸ enquanto categoria sobre a qual o professor deve construir sua formação; e 2) a competição como algo saudável e necessário àqueles que desejam ocupar os poucos espaços disponíveis no mercado.

A realidade da sala de aula nas escolas públicas brasileiras foi tomada de assalto pelos princípios indicados no Relatório Delors e os grandes conglomerados particulares educativos os elegeram como bandeira indicativa do sucesso, sobre a qual alicerçaram o planejamento das ações de seus profissionais. Grande parte dos professores, pressionados pela lógica da empregabilidade e pela descrença na possibilidade de transformações revolucionárias nos rumos da sociedade, assimilaram e acomodaram-se a esta realidade, assumindo para si a responsabilidade de carregar esta difícil tarefa de ensinar seus alunos a *aprender a aprender*.

A formação na prática: o professor reflexivo

Tão importante para a proliferação da ideologia capitalista na “sociedade do conhecimento”, a partir do modelo da competência, foi a iniciativa deste em vincular a eficiência do trabalho docente à sua capacidade de refletir sobre as ações executadas, tanto no âmbito da sala de aula quanto no da formação. A este movimento, denominou-se: formação na prática, reflexividade, epistemologia da prática etc (PIMENTA e GHEDIN, 2002).

Alguns estudos significativos sobre a temática têm sido realizados, inclusive tratando do surgimento e da aplicação do conceito na educação brasileira. Não é

²⁸ Mesmo o texto não se referindo diretamente ao termo “competência”, ele guarda em suas linhas, uma aproximação significativa com este conceito, na medida em que indica a necessidade de qualquer educando “aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente”, ou seja, sobre o contexto da realidade social, hoje impregnada pela lógica do mercado e da empregabilidade.

nosso intento aqui continuar nesta linha de investigação. O que objetivamos é analisar a relação entre este conceito e algumas idéias pós-modernistas que servem de base à ideologia neoliberal, utilizada pelo capital para tentar amenizar sua crise estrutural. Portanto, trata-se de uma crítica em torno do uso que o capital vem fazendo do que seja reflexão, especialmente na formação docente e sobre a contradição entre a teoria do conceito e a prática da ideologia capitalista, pois concordamos com Lima (2001, p. 168), quando esta coloca que

A reflexão guarda estreita vinculação com pensamento e ação, nas situações reais e históricas em que os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra.

Falar sobre *reflexão* é tocar no lugar comum de se dizer que esta é uma peculiaridade da raça humana. Nenhum outro animal do planeta tem a capacidade de voltar-se sobre si mesmo e sobre suas ações e refazê-las, de forma racional, com o objetivo de atingir o fim a que ele se propôs.

Desde os cambaleantes primeiros passos da nossa espécie sobre a terra, tal característica nos acompanha. Se, no início, refletíamos sobre *como continuar sobrevivendo*, ao nos libertarmos do total determinismo natural, mediados pelo trabalho, passamos a refletir sobre *o sentido da nossa própria existência*. Por meio deste intrincado movimento do *pensar no e sobre*, elaboramos vários instrumentos com os quais passamos a interagir com a natureza e com os outros de nossa espécie. Desde a mais rude ferramenta até a mais sofisticada técnica, tudo se encontra perpassado por este ato tão singular à humanidade.

Em especial, no final do século XX e neste início de milênio, temos visto uma verdadeira correria em torno da tentativa de se entender como funciona este mecanismo aparentemente tão trivial, mas que se revela ao mesmo tempo tão complexo. Estudos nas áreas da filosofia, da psicologia, da biologia, da medicina, da educação, da sociologia e de várias outras, pipocaram numa busca incessante de respostas. E é realmente uma busca incessante, pois quanto mais se descobre a respeito, mais se alargam as possibilidades de novas descobertas.

A educação, processo que teve sua origem no trabalho, vem demonstrando especial interesse em estudar a questão da reflexividade, particularmente, no campo da formação de professores. Libâneo (2002, p.61) indica que

No Brasil há menções na bibliografia especializada, no início dos anos 1990, de obras de Perrenoud, Carr e Kemmis, Nóvoa, que destacam o papel da reflexão na prática docente no aprimoramento do trabalho. Em vários autores observa-se a relação entre reflexividade e a prática da pesquisa (por exemplo, André, 1994; Ludke, 1994). Na Segunda metade dos anos 1990 aparecem vários estudos que inserem a formação de professores numa perspectiva mais ampla sem se deter a apenas um aspecto dessa formação, no caso, o professor prático reflexivo ou que abordam o tema numa linha crítica (entre outros, Pimenta, 1996; Ludke, 1996; Geraldí, Fiorentine & Pereira, 1998; Marin, 2000).

O tema, portanto, ganhou destaque no meio acadêmico brasileiro e foi rapidamente incorporado aos cursos de formação de professores, ávidos em cumprir com as determinações da legislação educativa reformada, que exigia espaços de investigações sobre os processos de ensinar e aprender.

Pensar no ensino e na aprendizagem é pensar sobre os agentes que estão mais diretamente ligados a eles: o conhecimento, o professor e o aluno. Concordando ou não com a posição durkheimiana de que a “educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social” (DURKHEIN, 1975, p.10), temos que admitir que a educação é um ato concreto e que a ação educativa se dá, dentro dos espaços materiais institucionalizados socialmente para que ela ocorra, por meio de uma mediação e de um mediador. A mediação é o conhecimento sistematizado, em todas as formas que ele possa se apresentar, enquanto que o mediador é o professor, e o representante da geração “não ainda amadurecida” é o aluno.

Sendo o professor o mediador dessa relação sociedade-conhecimento-aluno, faz-se mister pensarmos no *como* ele está construindo este processo mediano, quais são suas práticas e com quais referenciais ele opera para tanto. Isto implica dizer que, fazendo isto, estaremos pensando na formação do professor. E é esta formação que interessa, particularmente, ao capital. Por isso, reiteramos que seria impossível para nós falarmos sobre qualquer aspecto da educação hoje e não buscarmos relacioná-la com a nova configuração apresentada pelo projeto

capitalista (MÉSZÁROS, 2003; KUENZER, 1999; JIMENEZ, 2001), pois foi a partir desta que inúmeras ações na área educativa passaram a ser planejadas e executadas e muitos conceitos foram resgatados com o objetivo de dar significado legitimador aos emergentes atos do movimento acumulativo.

Feito este rápido introdutório, destacamos que para se falar em reflexividade, precisamos esclarecer sob qual ótica estamos trazendo este conceito. Partimos da colocação de Libâneo (2002, p.62) quando este sugere

Dois tipos básicos relativamente opostos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico”. No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária.

Apesar de o autor apontar características comuns entre os tipos sugeridos²⁹, é na orientação teórica que vamos encontrar o(s) principal(is) balizador(es) da nossa escolha, pois, segundo o autor (Idem, p. 63-64) enquanto o primeiro trabalha com o modelo racional-instrumental, o segundo caminha numa perspectiva crítica, tendo como referência o marxismo. É a partir das indicações deste eixo teórico que vamos guiar nossas análises a respeito da reflexividade e das suas relações com o capital e a educação, mais precisamente, com a formação de professores, apesar de sabermos que, neste campo, objetivamente, é o modelo racional-instrumental que está sendo ensinado e aplicado.

A análise inicial que fazemos parte da conceituação trazida por Libâneo (Idem, p. 55) e que nos parece suficiente enquanto síntese do que seja a reflexividade: “capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios”.

Encontramos nestas palavras duas significativas contradições entre a reflexividade e o pensamento capitalista atual. A primeira está no termo *racional* que, obviamente, está relacionado à capacidade humana de raciocinar, de fazer uso da *razão*. Porém, é justamente a *razão* uma das idéias mais combatidas pelo

²⁹ Ver Libâneo, 2002, p.63-64

pensamento pós-moderno tão presente na nova configuração em que se apresenta o projeto do capital hoje, como constata Chauí (2001, p.22), ao dizer que

Por ser a ideologia da nova forma de acumulação do capital, o pós-modernismo relega à condição de mitos eurocêtricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade: as idéias de racionalidade e universalidade.

Para o pós-modernismo e, claro, para o capital, a *razão*, em seus princípios básicos³⁰ desencadeia um processo que leva à *certeza e à verdade* e estes são pressupostos que, segundo alguns dos pensadores pós-modernos, precisam ser desconstruídos para que a humanidade aprenda a operar na nova conformação mundial (MORIN; POPPER; BACHELARD). O princípio básico com que se deve operar a partir daí é o da *incerteza*. Incerteza em relação à ciência, à cultura, à História, ao sujeito e às próprias relações sociais, seja no micro ou no macro universos em que elas se objetivem. No momento em que a certeza e a verdade, baseadas na razão, são postas em xeque, a humanidade passa a ter como referência a construção da verdade e do real a partir da visão do sujeito, ou seja, a realidade não é o que se apresenta, mas o que é apresentado pela interpretação de cada um. É um processo conciliatório de uma falsa tolerância, que oculta no seu fim um ideal de convivência pacífica entre as classes e de uma aceitação do capitalismo como a possibilidade mais viável de organização social.

Tendo cada um a sua certeza e sua verdade, o respeito a elas torna-se fundamental para a convivência humana, segundo prega a ideologia do capital. Respeitando-se o ponto de vista, a visão de mundo de cada um, opera-se no campo da dialogicidade, onde nada é excluído, apenas complementado. Nega-se, então a dialética como categoria criadora, geradora de uma nova idéia. Como a dialógica não prioriza as contradições, no sentido de permitir a emergência de algo novo advindo do embate entre duas idéias, a humanidade passa a operar, dialogicamente, dentro de um sentido de estagnação, onde não se faz necessária a transformação, mas apenas os ajustes, as reformas. Como o próprio nome diz, reforma, é o ato de dar uma outra forma ao que já existe, mas sem mexer na

³⁰ Segundo Chauí (1995, p. 60-61), estes princípios são quatro: *princípio da identidade*, *princípio da não-contradição*, *princípio do terceiro-excluído* e *princípio da razão suficiente*. Chauí (idem, p.62), aponta um quinto princípio, incorporado aos primeiros devido aos questionamentos feitos pela física e pela física quântica.

estrutura, pois, se assim o fizermos, estaremos nos encaminhando para a transformação, que podemos conceituar como sendo *ir além da forma, ir além do já existente*. No caso da organização social, seria *ir além do modelo de sociedade que conhecemos*, em outras palavras, ir além do capital, como propõe Mészáros (2002).

Trazidos para o campo da educação, estes princípios da incerteza e da verdade relativizada, caracterizam, por exemplo, a grande correria em busca das chamadas formações inicial e continuada - fato que, diga-se de passagem, abriu um enorme nicho comercial em todo o mundo -, pois, como o professor tem na escola e na sua sala de aula um contexto de incertezas e de multirepresentações, ele não pode mais permanecer só com os conhecimentos que apre(endera). É preciso buscar mais e mais para compreender os complexos que se revelam em sua prática.

A ANFOPE (2002), no entanto, denuncia que

Pressionados pelo prazo definido nas disposições transitórias da LDB (art. 87 § 4º) para a formação em nível superior, os profissionais da educação já em exercício sem essa formação, sentindo a ameaça do desemprego, vêm sendo levados a freqüentar cursos de formação em serviço de qualidade duvidosa e, em grande parte, pagos por eles próprios. Tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” às IES. Nos últimos anos, tais iniciativas proliferaram abusivamente. Essa verdadeira “corrida pelo diploma” criou um contexto de superexploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação.

Que o professor necessita estar atento às várias formas em que se objetivam as relações sociais isto é óbvio, afinal, para fazer a crítica, ele precisa conhecê-las e ele busca instrumentar-se para tanto através do conhecimento que adquire e elabora, ou seja, o professor não se forma sozinho, mas mediado pelo conhecimento. Até aí tudo bem, não fosse pelo fato dos professores estarem encontrando esta mediação em cursos feitos naquele que deveria ser seu horário de repouso, pagando, na grandiosíssima maioria das vezes com o seu próprio salário e, o que é pior, em muitos casos, a uma instituição de ensino superior pública, que se utiliza da criação de institutos para justificar legalmente um ato que, perante a lei pode não apresentar falhas, mas perante a proposta para a qual foi criada, revela-se incoerente, insustentável e imoral.

A segunda contradição que pinçamos do enunciado da reflexividade trazido anteriormente, é a expressão *grupos humanos de pensar sobre si próprios*. Inicialmente isto se mostra contraditório porque, dentro das idéias neoliberais e pós-modernas das quais se utiliza o capital hoje, um dos grandes pilares é o individualismo (DUARTE, 2004). Deve-se pensar só por si, em si e para si. O indivíduo deve garantir sua sobrevivência e seu sucesso a todo custo. Então, como se falar em *grupos sociais que pensam sobre si próprios* se, mais uma vez recorrendo ao pós-modernismo, a universalidade é só um mito? Como possibilitar que um grupo reflita sobre seus questionamentos se, no concreto, o que ocorre é uma negação à grupalidade e à identidade do indivíduo enquanto pertencente ao gênero humano?

Seguindo, então, o raciocínio de Antunes (2003, p. 119), quando pontua que

se o indivíduo é a expressão da singularidade e o gênero humano é uma dimensão de universalidade, a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social,

podemos inferir que o capital pretende a negação à universalidade e à identidade do indivíduo com a classe e com suas vivências, por que isso garante uma desconexão com a totalidade, um não pensar conjunto sobre si próprios e sobre os determinantes que operaram na realidade, o que enfraquece não só a luta de classes, mas especificamente a luta da classe trabalhadora. Sem a referência do todo e sem a identidade de classe, o trabalhador passa a vivenciar apenas uma identificação com pontuais reivindicações que lhe são apresentadas, desvinculando-se do seu condicionante básico de realização humana no sentido mais amplo da expressão, o trabalho. Realização esta que é mediada pelo trabalho, mas não o trabalho abstrato alienado, cooptado pela lógica acumulativa e lucrativa do capital, mas o trabalho concreto, pleno de sentido, baseado naquilo que Mészáros, conforme resgata Antunes (2003, p.19), define como *mediações de primeira ordem*³¹.

³¹ São aquelas que têm como finalidade a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal.

Mais uma vez, fazendo o contraponto com a formação de professores, vamos encontrar no ideário reflexivo o pressuposto do docente que pensa sobre sua prática de maneira isolada, tanto da classe à qual pertence (a trabalhadora) quando da totalidade na qual está contido (a sociedade). Os professores, na sua grande maioria, não se percebem enquanto profissionais trabalhadores e sim como missionários vocacionados divinamente, que devem fazer concessões em nome de um bem maior que é a educação, assim como não se postam como parte importante de um complexo construído historicamente (a educação) e que, por ter justamente um *continuum* histórico, os fatos a ele relacionados não pode ser tratados como um fenômeno pontual, só do cotidiano, mas só podem ser refletidos e portanto, compreendidos, com base numa articulação entre o singular (o fenômeno) e o plural (processo histórico-social). Ao perder a referência com as duas dimensões, classe e totalidade, os professores tornam-se alvo fácil para o bombardeio ideológico a que estão sendo submetidas a educação e a sociedade. E, apesar das divergências entre nosso pensamento sobre formação de professores e o de Nóvoa, concordamos quando este autor escreve que “o empobrecimento das práticas associativas tem conseqüências muito negativas para a profissão docente” (1999, p.16).

O conceito de *professor reflexivo*, portanto, é mais do que outro mero modismo no cenário educacional. Ele revela premissas básicas do projeto do capital em relação à educação, que vão desde a desarticulação do professorado em relação às suas lutas até o isolamento do mesmo na busca por uma formação particularizada que lhe garanta a melhor colocação no mercado de trabalho.

É também mais um reflexo das idéias pós-modernistas que ditam o fim das metanarrativas, numa tentativa de negar a historicidade dos processos sociais. O que vale para o professor, nesta lógica, é o mergulho no cotidiano, particularmente, no da sala de aula. Este passa a ser o *campus* privilegiado para seus estudos *na e sobre* sua prática e os acontecimentos que ali se apresentam devem ser compreendidos como fenomenológicos e desconectados de uma totalidade construída historicamente e que está impregnada por um sistema que busca, de todas as formas, a dominação e exploração do trabalho e do trabalhador.

A formação no horizonte da cidadania

A cidadania vem se sobressaindo como o ponto de chegada para onde devem convergir todas as ações educativas mundiais neste novo século. Este discurso ideológico tem se tornado um dos mais freqüentes e aceitos no meio educacional brasileiro, materializando-se, inclusive na forma da lei, como podemos perceber no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que determina que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.

e em seu artigo 22º, que trata das disposições gerais da educação básica:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Também encontramos este direcionamento no Plano Nacional de Educação-PNE (p.32), em suas diretrizes para o ensino médio, o qual, segundo o plano, “deverá permitir a aquisição de competências relacionadas ao pleno **exercício da cidadania**”; e nas diretrizes para a formação docente (p.77) quando estabelece que

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o **acesso pleno à cidadania** e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação.

Este discurso ainda perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's³², em especial no que diz respeito ao seu objetivo principal:

Propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, **em função da cidadania** do aluno.

Revelando uma suposta preocupação com uma formação que permita ao ser atingir sua plenitude social, a aplicação do discurso da cidadania escamoteia uma rede de atitudes que objetivam exatamente o contrário. Seu intuito é enredar a humanidade em fios grosseiros e paralisantes na luta por uma autêntica conquista de todos à condição de pertencentes à real categoria do gênero humano.

Por conta disso, o próprio conceito de cidadania não tem recebido o aprofundamento necessário para sua compreensão e crítica. Devido ao fato de não terem os elementos fundamentais de análise, os professores e intelectuais da educação, absorvem, como verdade inquestionável, a cidadania enquanto sinônimo de libertação e superação da atual situação em que se encontra a sociedade. Por desconhecimento das razões histórica e política em torno da construção e aplicação deste conceito, a visão que se tem hoje de cidadania é parcial e limitada, o que a faz parecer uma grande e recente descoberta sócio-educacional. Welmowicki (2004, p.18), reforça isso ao dizer que

Há uma revalorização recente desse conceito a partir dos anos 80 que o coloca como se fosse uma (re)descoberta, que significasse uma nova possibilidade, a meta de uma sociedade mais "feliz", sem as atuais diferenças sociais gritantes, que poderia ser alcançada sem convulsões nem grandes transformações, e ainda que fosse mantida a ordem capitalista.

Podemos perceber, portanto, que o resgate e reformulação do conceito de cidadania tem, como fim maior, a aceitação do capitalismo como modelo promotor da felicidade humana, já que, ao atingir o patamar de cidadão, ganha-se de brinde um carimbo de "feliz" e que para se perpetuar, o capital necessita, estruturalmente, tornar inoperante a luta por sua superação, o que está sendo feito, atualmente,

³² Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/ensfund/paramnac.shtm>. Último acesso: 18.12.2005

através do ideário de que todos têm chances iguais de alcançar um lugar digno dentro da sociedade, ou seja, qualquer um, independente do lugar que ocupa e das condições objetivas em que vive, pode tornar-se cidadão.

Não podemos, no entanto, deixar de lembrar que alcançar o grau de *ser cidadão* está diretamente relacionado ao modelo de sociedade em que as pessoas se encontram inseridas. Por exemplo: na Grécia antiga, que tinha como base de seu modelo produtivo a escravidão, cidadão era a pessoa do sexo masculino, livre, não estrangeira, nascida de pai e mãe cidadãos. Já no período em que se sobressaiu o pensamento liberal (século XVII), poderia ser considerado cidadão aquele que fosse detentor de posses, pois era isto, em última instância, o indicador de que a sociedade tinha como premissa a garantia da liberdade do indivíduo ao seu direito natural à propriedade, como apontavam as idéias de John Locke, Hobbes, Rousseau, Kant etc. No período em que predominaram os ideais da Revolução Burguesa de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, compreendido entre os séculos XVII e XIX, cidadania “traduzia em uma palavra a idéia radical de acabar com os privilégios usufruídos pela nobreza e pelo clero durante a Idade Média” (WELMOWICKI, 2004, p. 23), ou seja, representava o nivelamento de todos à categoria de iguais, o que, no desenrolar da história, mostrou-se um ardiloso jogo da burguesia, já que a mesma deu propulsão e continuidade ao modelo social que cruelmente promoveu a distinção e a desigualdade entre os homens, privando-os, inclusive de sua liberdade. Nos dias de hoje, cidadania é uma idéia vinculada à conformação de um sujeito de direitos e deveres e este à existência de um Estado que os garanta.

Independente da organização social temporal e geograficamente, a cidadania guarda alguns pressupostos básicos em todas as sociedades em que ela se apresentou: 1) está ligada a existência de direitos e deveres, ou seja, é uma condição política; 2) é confundida com igualdade e liberdade; 3) nem todos estão aptos a alcançá-la; 4) aponta sempre para a permanência do modelo de organização social vigente; 5) tem como princípio a desigualdade, já que sua base é a posse da propriedade privada.

Portanto, pensar na cidadania enquanto tentativa de consolidação da condição humana de vivência na *polis* sob a ordem burguesa é uma coisa, utilizar

este conceito para mistificar uma relação de exploração e dominação é outra muito mais cruel. Apesar de, tanto num caso quanto no outro, atualmente a cidadania servir ao mesmo senhor, ou seja, à reprodução do modelo de organização social batizado na pia do capital, o que este faz (e com grande sucesso) é ressaltar este segundo movimento como sendo a saída necessária para igualar as relações e as condições de vivência em sociedade, buscando confundir cidadania com liberdade (TONET, 2001), o que garante o engrossar da marcha rumo à sua conquista. “A cidadania moderna”, porém, “tem a sua base no ato que funda o capitalismo, que é o ato de compra-e-venda de força de trabalho” (TONET, 2001), isto é, o conceito de cidadania é fundido no calor de uma sociedade que passa a apoiar-se em pressupostos jurídico-políticos que visam a garantir aos indivíduos o exercício de direitos e deveres elevados à categoria de essenciais para sua sobrevivência. São, porém, direitos e deveres que se originam por meio de uma ruptura da classe humana em duas: uma que domina e outra que é dominada.

Para garantir, portanto, a permanência deste modelo desigual, fez-se mister estabelecer determinados padrões de condutas e procedimentos os quais deveriam ser seguidos por todos e garantidos pelo Estado. Ser cidadão, neste caso, “implica a participação numa comunidade política, no interior da qual o indivíduo goza de certos direitos” (TONET, 2001, p.93). Por ser política, no entanto, esta comunidade impede ao homem sua filiação a uma comunidade humana e “enquanto a primeira é restrita, parcial e limitada, a segunda [...] é ampla, integral e ilimitada” (TONET, 2001, p.100). Disso discorre que

a comunidade política, da qual o cidadão é momento essencial, não é e nem poderá ser uma comunidade real, efetiva, porque no solo social que lhe dá origem as relações entre os homens não são de união, mas de oposição, não são de mútuo enriquecimento, mas de mútua desapropriação. (TONET, 2001, p.101)

Dentro da lógica do capital, ocorre, portanto, a impossibilidade de todos conquistarem a cidadania (utilizada como sinônimo de liberdade), pois o capital, como “uma relação social e não uma coisa” (TONET, 2001) deixa de se reproduzir a partir do momento em que o trabalho se torna um ato humanamente livre, e “a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital” (TONET, 2001). Mézáros (2003, p.17) sustenta ainda que “é impossível existir universalidade no

mundo social sem *igualdade substantiva*³³, e que, “o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções [...] de universalidade globalizante” (Idem, *Ibidem*), o que nos permite dizer, portanto, que o discurso da cidadania não passa de mais um complexo engodo capitalista, cujo intuito é primordialmente, desvanecer a luta pela sua superação, transformando-a numa luta pela conquista de um direito que, fora da lógica do capital, não se faria necessário, pois, com a superação deste último, a condição de universalidade e igualdade substantiva estaria garantida, se não completamente, ao menos embrionariamente, o que, por si só, eliminaria as imposições jurídico-políticas aos indivíduos e à coletividade.

Ao capital não interessa, portanto, a atuação livre do homem, que é o trabalho livre, condição primordial para sua liberdade plena³⁴. Dentro de sua lógica, o trabalho deve estar condicionado à sua dominação, pois desta forma, o homem (sociedade) também se encontra dominado, escravizado à sua vontade. É necessário, porém criar mecanismos que desviem a atenção e evitem uma objetivação da extinção do modelo capitalista. O discurso da cidadania atende perfeitamente a esta necessidade, pois “envoltos no manto da cidadania, os indivíduos são desatados de sua condição de classe, tornam-se seres da tolerância, do entendimento, da possibilidade do consenso” (JIMENEZ, 2005, p.252).

Para envolver os trabalhadores num manto de mistificações sobre a realidade, é que “o vocabulário educacional moderno é, então, recheado de termos como *empreendedorismo, globalização ou “glocalização”, cooperativismo, holismo, cidadania ou cidadania planetária, dialogicidade, transdisciplinaridade* (JIMENEZ, 2005). Como, portanto, cidadania é uma conquista ilusória dentro do modelo social regido pelo capital e desnecessária fora dele, tornou-se prioritário utilizá-la enquanto ação ilusionista que permitisse a débil idéia de que a sociedade caminha para um outro nível de desenvolvimento quando, na verdade, caminhamos hoje, guiados pelo capitalismo, para uma derrota plena da história da nossa evolução social.

Esta visão equivocada de que a conquista da cidadania é a possibilidade maior de realização humana, tem estimulado o abandono a uma perspectiva

³³ Grifo do autor

³⁴ Este conceito já foi citado anteriormente neste trabalho.

socialista e à busca por compreender as razões históricas que permeiam sua aplicação. Mistura-se o modelo de cidadania grega com o do liberalismo burguês, acoplando os elementos da atualidade, tais como o avanço da ciência e da tecnologia, para dar à cidadania um caráter de horizonte de felicidade para o qual toda a humanidade pode e deve caminhar. No entanto, é necessário conhecer a origem da cidadania moderna e as contradições sobre as quais ela foi edificada, ressaltando que ela tem como pilar principal a propriedade privada e, conseqüentemente, a separação de classes e a desigualdade.

Fazendo um esforço neste sentido, Tonet (2001, p.94), aponta que a cidadania moderna

teve a sua origem na passagem do feudalismo ao capitalismo e sua trajetória concreta é o resultado de um complexo processo onde entram tanto a ação do Estado e da burguesia como as lutas da classe trabalhadora e de outros grupos sociais.

Com esta indicação, o autor nos esclarece que este modelo de cidadania sobre o qual as ações educativas estão sendo planejadas e executadas, é o resultado de um movimento de lutas entre a classe dominante e a dominada, originado ainda no período da Revolução Burguesa, mas que tem sido refinado desde então, legitimado pelo Estado, como um instrumento alienador da realidade e perpetuador da condição de senhores e escravos.

Independente de querermos esgotar a discussão, o que ressaltamos aqui são três pontos básicos. Primeiro: tanto a legislação educativa, quanto a maioria das produções científicas que tratam da educação, trazem, em suas linhas gerais, a cidadania como o grande mote que deve permear a formação e a ação docente, sem no entanto, dedicar-se a um aprofundamento crítico sobre este tema; segundo: a aceitação passiva da maioria dos educadores brasileiros em colocar a conquista da cidadania como ponto final para suas ações educativas quando, lembramos novamente, isto é impossível dentro do modelo de sociedade existente hoje e desnecessário quando o mesmo for superado; e terceiro: a educação, sozinha, não garante a conquista da cidadania enquanto sinônimo de liberdade, como prega o

discurso capitalista. Mesmo que, hipoteticamente, cidadania traduzisse liberdade, esta conquista só poderia ser garantida com a extirpação do capital, fato que apenas ocorrerá com a retomada maciça da luta de classes. Esta, porém, tem sido uma categoria que o capital insiste em definir como sem sentido e desnecessária nos dias de hoje.

Fazendo, porém, uma rápida leitura do que seja nossa sociedade, tendo como base as palavras de Marx (2004, p. 45) quando coloca que “a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes”, constataremos que ela continua permeada por este caráter dialético que se explicita na construção da realidade humana, na medida em que os interesses das diferentes classes que a constituem se enfrentam e se modificam. E quando o autor retoma, afirmando que “toda luta de classes é uma luta política” (2004, p.54), passa a depositar sobre os ombros do educador, enquanto componente da classe trabalhadora, agente de construção da sociedade, a obrigatoriedade da assunção do seu papel político, exigindo dele um posicionamento sobre os fatos, idéias e acontecimentos que revelam o processo social como contraditório e transformador.

Século XXI: alguns desafios à formação de professores

Como dissemos anteriormente, a formação do professor está repleta de conceitos e ideologias que a ela foram sendo incorporadas e que trouxeram significativas contribuições a esta área, assim como outros que determinaram caminhos distorcidos para a profissão docente. Como não é nosso objetivo neste trabalho fazer um mapeamento completo sobre tais conceitos e ideologias, elegemos a competência, a reflexividade na ação docente e a cidadania como os três pontos sobre os quais nos detivemos para compreender e contextualizar, mesmo que de forma bastante ampla, o pensamento que permeou, a partir de 1990, não só o campo da formação de professores, mas o da própria educação brasileira.

Shiroma e Evangelista (2003, p.93) advogam que

O eixo da reforma educacional dos anos 1990 não se traduz em algum aspecto particular de suas múltiplas vertentes, mas se atrela à reforma do Estado que, por sua vez, articula-se à dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no último quartel do século XX.

Suprimir a ação do Estado, através de privatizações de empresas públicas e diminuição de gastos na área social, por exemplo, é uma premissa básica das políticas neoliberalistas e inúmeros eventos concorreram para que o pensamento educativo brasileiro se alinhasse a estas políticas implantadas a partir dos anos 1990, inicialmente com o governo Collor, seguido fielmente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e agora concretizado através do posicionamento do governo Lula.

Estes eventos podem ser classificados em duas vertentes: uma de âmbito interno e outra externo. No contexto mundial, podemos identificar as várias frentes nas quais o capital foi aos poucos moldando as diretrizes educacionais, contando, inclusive com a participação ativa de alguns de seus órgãos mais representativos, como Unesco, Unicef, FMI, Banco Mundial, União Européia, Organização Mundial do Comércio, que se encarregaram de promover congressos e encontros sobre a

problemática da educação, sob o pretexto de melhorar a qualidade da mesma, tornando-a acessível a todos em todos os lugares.

Conferências como as de Jomtien, na Tailândia (1990) e Dakar, no Senegal (2000), funcionaram como fóruns de discussão das medidas necessárias às reformas do pensamento educativo mundial. Seguindo de perto as determinações dos organismos financeiros internacionais, estes encontros culminaram na elaboração de diretrizes para a educação global, que já se encontram sendo executadas na grande maioria dos países, especialmente nos mais pobres. As metas apresentadas nos documentos resultantes destes dois encontros, respectivamente a Declaração Mundial de Educação para Todos³⁵ e o Marco de Ação de Dakar³⁶, exemplificam como os organismos financeiros internacionais, através da Unesco e de outras agências de financiamento, têm procurado liderar, em todo o mundo, a reforma do sistema educativo.

Entre estes organismos internacionais, destaca-se particularmente a ação do Banco Mundial, que fundamenta suas orientações em alguns critérios básicos, conforme aponta Torres apud Santos (2004, p.1147). São eles:

A elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o

³⁵ Metas definidas na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, 1990:

- Meta 1. A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar;
 - Meta 2. O acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos;
 - Meta 3. A melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária "x" atingisse ou ultrapasse o nível de aprendizagem desejado;
 - Meta 4. A redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres;
 - Meta 5. A expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
 - Meta 6. A construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.
- Disponível em: www.unesco.br

³⁶ Metas contempladas no Fórum Mundial de Educação para Todos, em Dakar, 2000:

- Meta 1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação oferecidos à primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e carentes;
 - Meta 2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, principalmente as meninas, aquelas em situação difícil e as que pertencem à minoria étnica, tenham acesso à educação primária obrigatória de boa qualidade e consigam contemplar este estágio;
 - Meta 3. Assegurar que as necessidades educacionais de todos os jovens e adultos sejam atendidas, por meio do acesso equitativo a bons programas de ensino e de aquisição de habilidades de vida;
 - Meta 4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, bem como o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos;
 - Meta 5. Eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário, e alcançar qualidade na educação de ambos os gêneros até 2015, enfocando principalmente o acesso pleno e igualitário das meninas à educação básica de boa qualidade, assegurando também seu bom desempenho;
 - Meta 6. Aperfeiçoar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência para todos, de modo que resultados acadêmicos reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, principalmente, em termos de alfabetização, conhecimentos aritméticos e habilidades para a vida.
- Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decadacar

ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos de aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais.

Tanto as recomendações do Banco Mundial quanto as dos documentos elaborados a partir dos encontros internacionais na área da educação, foram alocadas na legislação brasileira que trata do assunto. Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Plano Nacional de Educação (PNE), são exemplos claros da submissão brasileira aos condicionantes impostos pelos “ministérios internacionais da educação” (MAUÉS, 2003).

Portanto, a formação de professores, longe de ser uma preocupação apenas de âmbito educativo, tornou-se uma área com implicações políticas, econômicas e sociais, sobre a qual o capital mundial depositou algumas de suas mais brilhantes fichas. Ao mesmo tempo em que estipula medidas reguladoras, ele lança mão de um bombardeio ideológico, manipulando as consciências dos professores, obrigando-os a uma formação pragmática que tem a competência como categoria nuclear. Nesse entremeio, determina como estágio superior a ser alcançado por toda a humanidade, via educação, a cidadania, criando, desta forma, mecanismos sobre os quais as lutas cotidianas dos trabalhadores se detém, evitando assim a verdadeira luta para a qual deveria se voltar a humanidade: a superação do capital. Luta esta que garantiria, enfim, as possibilidades para a realização plena de cada ser enquanto componente do gênero humano.

É por razões como estas que nem a teoria nem a prática elencadas na formação dos professores podem ser vistas como desconectadas de uma totalidade, sob o risco de tornar-se uma área subjugada a todas as determinações do capital, com seus profissionais cada dia mais mergulhados num cotidiano degradante; os espaços públicos reservados à educação virem a ser apenas *locus* de produção maciça de uma população ávida por informação, mas incapaz de relacioná-las e gerar conceitos novos significativos para a transformação social; o conhecimento, ao invés de guardar sua característica primordial de emancipação passar a ser um dos

muitos grilhões que prendem a humanidade na mais fria e deprimente masmorra já criada pelo próprio homem: o capitalismo.

Diante de tudo o que expomos aqui, especialmente sobre as estratégias maliciosas engendradas pelo capital, não mais na calada da noite, mas em plena luz do dia e com direito a todo um aparato de divulgação enganosa sobre elas, torna-se urgente uma mudança nos rumos da formação de professores, principalmente no que diz respeito às políticas públicas definidas para este campo, mas, essencialmente, na luta que os professores travam por sua profissionalização. Tais conquistas, no entanto, são antecidas por um ponto mais significativo que é o reconhecimento dos docentes enquanto componentes de uma classe que se encontra a cada dia mais explorada e dominada pelo capital, conscientes de que são trabalhadores, no sentido mais digno que esta palavra possa suscitar e que, por isto, devem se organizar para fazer andar a história a seu favor.

ENSAIANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

O processo investigativo vivido em torno do nosso objeto de estudo nos possibilitou elaborar algumas conclusões. Tratamos, porém, como ensaios, por considerá-las apenas como iniciais diante da complexidade em que se apresenta a questão da formação de professores e, especialmente, a crise estrutural vivida pelo capital nos últimos trinta e cinco anos.

Dividimos nossos ensaios conclusivos em três blocos. O primeiro refere-se às nossas observações pessoais relacionadas à pesquisa como um todo. No segundo, tentamos equacionar nossas elaborações teóricas, fazendo uma análise do alcance de nossa pesquisa no tocante a atingirmos os objetivos que nos propusemos com ela. O terceiro bloco deste ensaio, refere-se especificamente ao que concluímos sobre a educação e a formação de professores, levantando os aspectos que nos pareceram mais contundentes.

Sobre a formação pessoal

Podemos considerar como característica mais relevante deste processo de pesquisa que realizamos, a questão da necessidade de mudança do nosso objeto. Percebemos, a partir deste movimento, que a pesquisa não é um campo fechado, imutável, assim como concluímos que o pesquisador está a serviço do objeto e não o contrário. Ao nos depararmos com um objeto de estudo que adquiriu ares de mais significativo para nós e para o campo da formação, dê-mo-nos conta de que havíamos chegado a uma encruzilhada: haveria tempo para redirecionar nossa pesquisa? Qual o prejuízo que este movimento poderia acarretar? Qual o benefício?

Estes foram alguns questionamentos pessoais que surgiram quando percebemos que nossos estudos haviam nos levado em direção ao inesperado,

aproximando-nos, porém, de algo que para nós tornara-se mais forte, que era a formação docente no contexto da crise do capital mundial.

O fato de durante todo o mestrado já termos caminhado, mesmo sem consciência ainda, na direção deste novo objeto de estudo, fez-nos perceber que nossas elaborações teóricas estavam atreladas mais a este novo objeto do que ao antigo, o que facilitou nossa decisão e nos fez crer que nossa contribuição, neste momento, tornar-se-ia mais significativa ao aprofundarmos a nova temática surgida no decorrer da pesquisa.

Participar de um processo formativo no nível de mestrado também nos possibilitou elaborar que nossa formação para a pesquisa ainda é muito deficiente no que tange ao conhecimento dos instrumentos investigativos. Reconhecemos, porém, a grande contribuição que o curso nos ofereceu neste sentido, tanto nas disciplinas cursadas quanto na aprendizagem que a atividade prática nos propiciou.

Foi um processo enriquecedor e transformador, do qual emergimos com uma bagagem teórica mais relevante e segura sobre a temática da formação de professor, dando-nos, desta forma, condições de nos posicionarmos criticamente sobre os determinantes a ela relacionados.

Adotar o marxismo como instrumento de leitura e intervenção no mundo, foi, no entanto, nossa maior conquista. Ao nos depararmos com este referencial, concluímos ser ele o mais próximo daquilo que acreditamos enquanto sociedade, especialmente pelo resgate que faz da possibilidade de todos pertencerem ao gênero humano em sua forma mais plena. É um referencial otimista e completo para aqueles que o compreendem, o que, para nós, ainda vai exigir muito tempo de estudo para atingirmos tal patamar.

Concluímos ainda que nossa pesquisa mostrou-se uma tarefa difícil, porém necessária e que não se esgota neste trabalho, nem poderia, por ser algo dinâmico e complexo, que exige praticamente toda uma vida de investigação para que se possa produzir frutos mais sólidos sobre a formação de professores. Nossa contribuição, no entanto, apresenta-se como um passo importante nesta direção.

Sobre as elaborações em torno dos objetivos propostos

Realizar um estudo teórico-bibliográfico sobre a formação do professor no contexto da crise estrutural do capital, nos fez optar por um caminho metodológico que privilegiasse o rigor e a seriedade que o estudo exigia. Tratamos, então, de buscar nos autores mais significativos, dentro do marxismo, as idéias centrais que nos auxiliariam em nossa crítica em torno do objeto.

Dividimos nossos autores em duas grande vertentes: uma que trata da crise estrutural do capital, enquadrando aí teóricos como István Mészáros e Ricardo Antunes e outra que aborda a questão da formação docente levando em conta a perspectiva da emancipação humana. Para isto, contamos com a contribuição de George Lukács, Newton Duarte, Ivo Tonet, Susana Jimenez, entre outros. Karl Marx entra como a referência maior neste estudo, tanto por perpassar as idéias de todos os teóricos elencados, quanto por ser fonte da qual bebemos para compreendermos a dinâmica da sociedade capitalista e a possibilidade de superação da mesma.

Ao fazemos a ponte que interliga as duas questões, crise estrutural e formação docente, foi-nos possível elaborarmos uma crítica em torno dos documentos selecionados para nossa análise, assim como das novas idéias que rondam o complexo educativo e o da formação de professores.

Nossa crítica a respeito de tal problemática alerta sobre alguns pontos importantes, que se ligam aos objetivos que nos propusemos atingir neste estudo. Tínhamos como principal preocupação compreender em que aspectos a crise estrutural do capital tem influenciado a formação de professores no Brasil.

Nesse sentido, nosso estudo conclui que nos últimos anos vem ocorrendo uma profunda reformulação, tanto no pensamento educativo quanto na legislação que rege a educação brasileira e mundial. Tal reformulação está sendo promovida para atender às demandas do processo acumulativo em crise e têm como base as diretrizes apontadas por organismos internacionais vinculados diretamente ao capital. Através de eventos de escala mundial, estes organismos elaboraram

documentos com metas que passaram a ser impostas a praticamente todos os países do mundo. Para que estes documentos ganhassem ares de legalidade, suas determinações foram respaldadas por meio da participação destes mesmos países nos eventos produzidos pelo capital, inclusive assinando os documentos, que, no entanto, seguem o que estipulam, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

As premissas destes documentos apontam para uma educação cada vez mais mercantilizada, posta à disposição da iniciativa privada, com o respaldo e o financiamento do Estado, que, seguindo a política neoliberal adotada pelo capitalismo, se exime quase que completamente da sua obrigação de promover a educação enquanto direito de todos.

A crise estrutural do capital atinge diretamente a educação e a formação de professores, dando a esta última um caráter formativo de mão de obra especializada para o novo contexto de demanda emergente no mundo do trabalho.

A formação de professores tornou-se uma área de interesse crescente do capital, tanto por ser um espaço possibilitar da crítica sobre o sistema e a própria sociedade, que deve ser controlado pela ordem vigente, visando sua perpetuação, quanto por configurar-se, dentro do quadro de criação de nichos mercadológicos elaborados pelo capital, como um dos espaços mais propícios à acumulação e ao lucro tão necessário ao sistema em crise.

Para garantir esta lucratividade, o sistema propõe (impõe?) uma formação docente, muitas vezes aligeirada, na qual o conteúdo fica impossibilitado de ser aprofundado de maneira a formar um profissional capacitado a exercer sua função adequadamente. Com isto, a correria em torno da aquisição de títulos cresceu, sob o pretexto de uma formação contínua/permanente que garantiria 1) a reciclagem das idéias e 2) a empregabilidade do docente.

Os professores passaram a sofrer uma maior exigência em torno do exercício de seus papéis, necessitando de maior conhecimento para satisfazer a demanda que o contexto da sala de aula lhes impõe. Com isto os cursos de formação adotaram alguns preceitos advindos de documentos elaborados em congressos e encontros educativos mundiais, que foram acoplados à legislação

local que trata da temática. Conceitos como *cidadania*, *competência*, *construtivismo*, *complexidade* passaram a ser discussões recorrentes nos cursos de formação, sem no entanto, serem aprofundados adequadamente.

As mistificações em torno destas idéias apresentadas nos documentos tornaram-se mais contundentes, ao mesmo tempo em que se fez presente, na formação do professor, a necessidade de se minimizar a crítica em torno da totalidade social, priorizando-se, para tanto, a cotidianidade nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

No que diz respeito à relação existente entre capitalismo e educação, concluímos que ela sempre existiu, tendo, no entanto se tornado mais estreita nos últimos anos, especialmente pelo fato da educação ser vista como um mercado mundial promissor e ainda pouco explorado, e que, por isto, pode servir ao intento do capital de burlar sua crise estrutural. Esta relação é prejudicial à formação de professores por vinculá-la diretamente ao projeto capitalista que visa à perpetuação de um modelo de organização social que prima pela separação da espécie humana em classes, o que faz emergir as desigualdades e, conseqüentemente, a impossibilidade de todos atingirem a plenitude do gênero humano.

A formação de professores, a partir do momento que passa a ser regida com base nas premissas capitalistas, torna-se um instrumento promotor da escravização humana a um patamar rasteiro de desenvolvimento social, pois ao capital não interessa que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de desenvolver-se enquanto componentes do gênero humano e, para inviabilizar tal ação, ele busca cooptar para sua lógica todos os complexos que a possibilitem.

É por isto que ele determina para a educação mundial no século XXI, um caráter pragmático, voltado para o cotidiano da sala de aula, onde o conhecimento perde sua dimensão histórico-crítica e sua relação com a totalidade e os profissionais ficam condicionados a uma formação na qual a teoria é relegada ao segundo plano, sendo privilegiada a ação descompromissada com a transformação da realidade. O horizonte das ações educacionais passa a ser o mercado e a empregabilidade torna-se a maior preocupação dos professores.

Objetivando tal fim, o capital lança como discurso sobre os quais esconde suas reais intenções, a cidadania enquanto ponto de chegada da realização humana. Os educadores e os cursos de formação adotaram este conceito e passaram a operar baseados nele, sem no entanto fazer a crítica adequada sobre o mesmo. Os documentos oficiais que tratam da educação também aderiram a esta idéia, colocando-a, juntamente com a competência, como pensamento norteador dos planejamentos e das ações das instituições e dos profissionais da área.

Sobre a formação de professores

A educação e a formação de professores está no centro dos debates dos organismos internacionais que prestam serviço ao capital. Saindo de uma posição periférica em relação às políticas adotadas por tais organismos, estes dois complexos foram alçados à categoria de centralidade por encerrarem características importantes no projeto de perpetuação da ordem social dominante.

Ao realizarmos os estudos abordando a relação crise estrutural do capital e formação docente, pudemos concluir que a educação não mais atende à formação para o gênero humano. Ela está atrelada a um contexto de formação voltada para o mercado de trabalho e a (sub) empregabilidade, que atendem à demanda do capital em forjar caminhos para superação de sua crise. Os cursos de formação docente se alinharam a esta política, passando a exercer um papel significativo na continuidade da ordem social vigente.

Tendo, portanto o mercado enquanto balizador da formação, os cursos passaram a adotar conceitos ressignificados para este fim, elegendo, por exemplo, a cidadania e a competência enquanto categorias geradores de suas ações, especialmente naqueles voltados para a educação básica. As ilusões retóricas aplicadas a estes dois conceitos tiveram aceitação rápida no meio educacional brasileiro, o que dificultou, nos professores, a aquisição de uma idéia revolucionária para os caminhos do desenvolvimento da humanidade. Utilizando-se deste discurso, o capital conseguiu incutir nas diretrizes dos cursos de formação uma estagnação à

crítica em torno das mazelas que ele produz na sociedade. Desta feita, a perspectiva revolucionária é quase totalmente abandonada pelos professores que passam a trabalhar com a necessidade de humanização do capital, o que, conforme aponta Mészáros (2000) é impossível, pois o capital é um sistema incorrigível e incontrolável.

Desconhecendo o real perigo que representa para o planeta, a continuação da existência do capital, a formação de professores não se mune de elementos suficientes para promover a crítica necessária sobre o sistema, estando, inclusive, nos últimos anos, tratando esta questão como desnecessária e ultrapassada, especialmente quando ela é abordada tendo o marxismo como referencial.

A própria crise estrutural pela qual passa o sistema do capital é quase desconhecida no campo da formação docente, e, por esta razão, é uma temática não abordada com a frequência e o aprofundamento exigido. Com isto, os professores, em última instância, desconhecem que sua formação está acoplada às determinações de organismos internacionais, principalmente àquelas impostas pelo Banco Mundial e FMI.

Para atender a tais determinações, a formação do professor tornou-se cada vez mais exigida, especialmente no que diz respeito à titulação, e falha no tratamento dos conteúdos necessários para uma formação que o qualifique a exercer sua profissão de maneira satisfatória para ele, para seu aluno e para a sociedade.

No contexto da crise, as reformas da legislação e dos conceitos educativos, em âmbito mundial, tornaram-se mais dinâmicas, adquirindo um quê de autoritarismo em relação aos países mais pobres que são obrigados a aceitá-las sob pena de sofrerem sanções políticas e econômicas.

Entre as muitas urgências que recaem sobre os cursos de formação docente, podemos ressaltar o resgate da condição do professor enquanto trabalhador subjugado às demandas do capital e que, por tal razão, precisa exercer seu papel de membro importante na promoção da transformação social. Também apontamos a necessidade destes cursos oferecerem os elementos de crítica sobre

os determinantes ocultos no projeto de perpetuação da ordem capitalista, inclusive sobre a crise estrutural que perpassa o sistema atualmente.

Salientamos ainda a urgência dos cursos de formação de professores promoverem um pensar e um agir mais crítico e mais coerente, baseado no conhecimento historicamente produzido pela humanidade, sem no entanto, vinculá-lo às determinações capitalistas.

Diante de tudo a que nos propusemos neste trabalho, concluimos que através dele oferecemos alguns elementos que possam auxiliar nesta direção, mas que, principalmente apontam para a questão mais importante diante da qual se encontra toda a humanidade hoje: a superação do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. *In: Revista Espaço Acadêmico*. Maringá ano II, nº 14 jul.2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. *In:*

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. Informativo MEC. Brasília, DF. Julho/Agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação. Informativo MEC. Brasília, DF. Julho de 2005. Edição Extra.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto : Porto Editora, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo : Editora UNESP, 2001.

Constituição 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília; Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

CORAGGIO, José Luís. “Propostas do Banco Mundial para a educação”. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. *Valorização do capital e lógica da formação docente: o curso de pedagogia em regime especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2001.

_____. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & FURTADO, Elizabeth Bezerra (orgs). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Eduções Demócrito Rocha, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Políticas da educação: um convite ao tema”. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. Coleção polêmicas do nosso tempo, 86.

_____. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 11. 2002. Santa Catarina. *Documento Final*.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, nº 12. 2004. Brasília, DF. *Documento Final*.

FELISMINO, Sandra Cordeiro. A pesquisa na formação do educador. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & RABELO, Jackline (orgs). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP. Vol. 23. Nº 80. Set/2002.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & FURTADO, Elizabeth Bezerra (orgs). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. Trabalho e a educação dos trabalhadores: desafios atuais. In: MAGALHÃES, Belmira e BERTOLDO, Edna (orgs). *Trabalho, educação e formação humana*. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005.

_____. O professor e a formação do cidadão: para onde aponta a pedagogia das competências. Texto não publicado, Fortaleza, 2005.

KUENZER, Acássia Zeneida. *As políticas de formação: a identidade do professor sobrando*. *Revista Educação e Sociedade*. Ano XX. Nº 68. Dezembro, 1999.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: Revista Outubro. Nº 3. 1999

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Maria do Socorro Lucena & GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002

LUKACS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: *Revista de temas de ciências humanas*. São Paulo : Livraria editora ciências humanas, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2001.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias do marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & RABELO, Jackline (orgs). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MAIA, Osterne & JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & RABELO, Jackline (orgs). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa. Nº 118. São Paulo, agosto, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. Volume 1. 20ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MELO, Maria Tereza Leitão de. *Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica*. Revista Educação e Sociedade. Ano XX. Nº 68. Dezembro, 1999.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o Fundef no centro do debate*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

MENEZES, Ana Dorta. A proclamação da identidade de interesses entre capital e trabalho no campo da educação: por uma leitura na contra-ordem das posições dominantes. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos & RABELO, Jackline (orgs). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. A educação para além do capital. Palestra proferida no Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, 2004.

_____. A crise estrutural do capital. In: Revista Outubro. Nº 4. 2000

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002

MORAES, Maria Célia Marcondes. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORATO, Aline Nomeriano. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência: possibilidades e limites. In: MAGALHÃES, Belmira e BERTOLDO, Edna (orgs). *Trabalho, educação e formação humana*. Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005.

NÓVOA, Antonio. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, jan-jun. 1999.

OLIVER, Richard W. *Como serão as coisas no futuro*. São Paulo: Negócios editora, 1999.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferencia de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990a.

_____,. *O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000c.

PERRENOUD, Phillipe. 10 novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 23. Nº 80. Setembro, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa educacional: qualidade-quantidade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desemprego. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP. Vol. 25, nº 89. Set/Dez.2004.

SAVIANNI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETTI, Celso João. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Solonildo Almeida da. *Da concepção de sujeito e Piaget à subordinação da educação ao mercado: dois estudos ancorados na crítica marxista*. Fortaleza: Premium, 2005. Coleção Cadernos do IMO, nº 2.

TONET, Ivo. *A educação numa encruzilhada*. *In: MENEZES, Ana Maria Dorta & FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (orgs). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003. Coleção Diálogos Intempestivos nº 14.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Tese de Doutorado, Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP. Vol. 24. Nº 85. Dez/2003.

WELMOWICKI, José. *Cidadania ou classe? O movimento operário da década de 80*. São Paulo: Editora "Instituto José Luis e Rosa Sundermann", 2004.