

SILVA DA SILVA, Marcelo (Enero/Julio 2011). Formação Universitária e Reestruturação Produtiva: sobre de-formações e trans-formações. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 90-117

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMO

O artigo aborda de forma inicial algumas transformações no campo da Educação nas últimas décadas. No que diz respeito, em especial, à formação de professores e como essas mudanças estão fortemente relacionadas às reconfigurações produtivas do mundo do trabalho, implementação de novas políticas públicas e ao avanço das novas tecnologias. Em relação a essas mudanças o discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, das experiências vividas e que priorizem a formação profissional a partir da realidade. Além disso, as transformações no mundo do trabalho, em especial para os docentes, tem pautado duplamente sua atuação, primeiro levando a reorganizações dos próprios docentes envolvidos em processos de profissionalização e proletarização. Segundo, pautando sua atuação por métodos e processos influenciados pelas novas reconfigurações produtivas e do mundo do trabalho. Também, diante desse contexto de reestruturação produtiva vivido nas décadas de 1990 e 2000, o artigo busca uma análise inicial sobre as repercussões dessas transformações no ensino superior a partir dos tencionamentos das políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, formação profissional, globalização, reestruturação do trabalho.

ABSTRACT

The article deals in some initial changes in the field of education in recent decades. Regarding in particular the training of teachers and how these changes are closely related to the reconfiguration of the productive world of work, implementation of new policies and the advancement of new technologies. In relation to these changes, the official discourse points to the need for curriculum organized into processes that emphasize themes of knowledge in school, and the experiences that focus on vocational training from the reality. Moreover, changes in the workplace, especially for teachers, has based his performance twice, first leading to reorganization of the teachers themselves involved in processes of professionalization and proletarianization. Second, basing its action on methods and processes influenced by new



production and reconfiguration of the working world. Also, given this context of restructuring of production experienced in the decades of 1990 and 2000, the article seeks an initial analysis on the implications of these transformations in higher education from the tensioning of educational policies.

KEY WORDS: Teacher training; Training; Globalization; Restructuring of work.



**FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA:
SOBRE DE-FORMAÇÕES E TRANS-FORMAÇÕES.**

**UNIVERSITY TRAINING AND PRODUCTIVE RESTRUCTURING: ON
DEFORMATIONS AND TRANSFORMATIONS.**

Marcelo Silva da Silva¹

AS INDAGAÇÕES

*A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as
perguntas estejam certas.*

Mário Quintana

Nas últimas décadas vivemos diferentes momentos de transformações no campo da formação profissional, em grande parte devido à reestruturação do mundo do trabalho. Estas transformações e reestruturações que ocorrem em função da dinâmica capital-trabalho, repercutem não só nas formas mais imediatas de acumulação e produção de capital, como também em formas mais abstratas como a produção artística e o trabalho intelectual.



Ao longo das últimas décadas na América Latina estamos passando por um processo de significativas mudanças no campo da educação, do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. Essas mudanças estão intimamente ligadas ao contexto mais amplo de transformações que comentamos acima.

Neste breve artigo buscaremos descrever alguns elementos desse cenário e suas repercussões na educação e em especial na formação superior.

A REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

Atrelado ao fenômeno da Globalização² muitas transformações têm ocorrido nos últimos anos no mundo, mudanças em especial no

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Docente da Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. Coordenador do Curso de Gestão Desportiva e do Lazer. Email: marcelao_rs@yahoo.com.br.

² Segundo Diniz, “O termo adquiriu um sem-número de sentidos, que mais confundem do que esclarecem seu real significado. Entre os equívocos mais correntes, situa-se a visão da globalização como um processo exclusivamente econômico. Trata-se de uma simplificação, pois o processo de globalização não se resume a uma dinâmica puramente econômica, senão que se trata de um fenômeno multidimensional, que obedece as decisões de natureza política. Em outros termos, a economia não se move mecanicamente, independente da complexa relação de forças políticas que se estruturam em âmbito internacional, através da qual se tecem os vínculos entre economia mundial e economias nacionais. Portanto, um dos efeitos da visão economicista é obscurecer o papel da política. A globalização e a pressão das agências internacionais exercem, sim, forte influência na determinação das agendas dos diferentes países, mas não o fazem de modo mecânico e determinista.” Podemos entender então que Globalização, nesse caso não é um fenômeno puramente econômico, mas sim o conjunto de fenômenos que influenciam e são influenciados pela abertura dos mercados e a “mundialização do capital” (François Chesnais, 1996, citado por Diniz, 2001). Entre eles podemos citar os aspectos relacionados a educação e a formação dos profissionais da educação. DINIZ, Eli (out/dez 2001). Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea. *São Paulo Perspectiva*, n. 4, vol.15, pp.13-22.



modo de produção e consumo que refletem diretamente no trabalho e suas exigências. Em parte, essas mudanças explicitam transformações dos sistemas de produção e organização político-social, ainda que necessariamente, não possam ser tomadas como mudanças profundas dos sistemas de organização e produção, ainda assim, influenciam e alteram objetivamente a forma de vida de milhares de pessoas todos os dias em todo o mundo, provocando mudanças nas formas de trabalho e nas respectivas exigências para os trabalhadores.

Nesse sentido DE PAULA LEITE afirma que, *estamos diante de um processo complexo – a reestruturação produtiva – que nos remete a um conjunto de novas formas de divisão do trabalho e de flexibilizações que, ao contrário do que se anuncia em um primeiro momento, supuseram processos decisórios, criaram e obliteraram conflitos, impactaram contextos diversos que, longe de se homogeneizarem, reforçaram, recriaram e desfizeram formas anteriores de segmentação.*³

Esse é um momento contraditório, onde novos discursos apontavam para uma reestruturação no sentido da efetiva inclusão dos sujeitos na tomada de decisões e apropriação sobre sua forma de trabalho, mas na verdade, em geral, nada disso se tem efetivamente buscado, cada vez são maiores os desafios enfrentados pelos

³ DE PAULA LEITE, Márcia; SALIBA RIZEK, Cibele (jul./ 1997). Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 58, p. 184.

trabalhadores na busca do emprego e na tentativa de sua subsistência.

A constatação de que nos encontramos diante de um novo paradigma produtivo – hoje difícil de ser contestada – não significa, entretanto, que o mundo da produção caminhe inexoravelmente em direção a um modelo único de reestruturação. Pelo contrário, a bibliografia tem insistido no fato de que, embora estejamos diante do domínio de novos conceitos de produção que se difundem rapidamente pelos quatro cantos do mundo, os caminhos que vêm sendo seguidos pelas empresas na busca da produtividade não são homogêneos.⁴

Assim, cabe ressaltar que esse é um quadro complexo, sinalizado por Leite, que poderia apontar para transformações mais radicais dos modos de produção, algo que parece não se efetivar na década de 2000, ainda assim, as formas encontradas pelas empresas não foram únicas, portanto, em muitos casos as exigências para o trabalhador são ainda mais diversas, tendo de responder a diferentes aspectos.

a realidade do mundo da produção numa situação bastante complexa e contraditória em que, ao mesmo tempo em que poderia se encontrar uma convergência entre os interesses dos sindicatos e trabalhadores e os das empresas no que se refere

⁴ Id., DE PAULA LEITE, 1997, p. 180

*à busca de um trabalho mais qualificados, estáveis, participativos e bem pagos, na realidade o que tende a acontecer é o inverso: a não ser nos locais e setores onde o movimento sindical tem demonstrado grande poder de pressão, a maior parte das empresas vem isolando os sindicatos do processo e implementando as inovações de forma unilateral, de modo a poder cortar os custos com mão-de-obra, o que acaba por jogá-las nas estratégias low road.*⁵

O que percebemos é que nesse contexto da reestruturação produtiva ao invés da qualificação e melhoria das condições de trabalho, com algumas exceções, tem ocorrido uma tendência à redução dos custos com a mão-de-obra, utilização de estratégias *low Road*, com consequente aumento do desemprego.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, nesse mesmo contexto tem se tornado imprescindível ao trabalhador uma gama grande de conhecimentos e certa autonomia, capacidade de trabalhar em grupos, de tomar decisões, isso pelo menos no discurso corrente. Apesar disso, essas qualificações nem sempre são exigidas, pois vários são os fatores a serem considerados na questão da oferta de trabalho, podendo variar de setor para setor e de localidade para localidade.⁶

⁵ Bis Id., DE PAULA LEITE, 1997, pp. 181-182.

⁶ Id., DE PAULA LEITE, 1997, p. 184.



Como exigências constantes no discurso sócio-político-econômico para o desenvolvimento ainda é a questão da educação e da qualificação profissional, mesmo que esta qualificação não seja algo simples de definirmos apresentando uma série de variáveis. Na prática a qualificação não é garantia de empregabilidade. Ainda assim, a condição de superação da pobreza e desigualdade no mundo, ao menos nos discursos oficiais, passa pela ampliação ao acesso à educação.

A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Esse contexto sócio-político-econômico trouxe conseqüências para diferentes setores da sociedade, entre eles, o campo da educação na forma das Reformas Educacionais. *As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.*⁷

Portanto, essas reformas não só alteraram a organização e a oferta educacional como também as relações de trabalho na escola e no campo da formação de educadores.

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização.

Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas.⁸

As transformações apontadas na década de 1990 tiveram forte influência do movimento de Globalização socio-político-econômica que vivemos, acarretando mudanças significativas na forma de organização do trabalho docente, bem como, no seu papel e suas condições de trabalho, como afirma Oliveira.

As reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo à educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um

⁷ ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (set./dez. 2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, vol. 25, pp. 1128

⁸ Id., ANDRADE OLIVEIRA, 2004, p. 1129.

imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.⁹

A partir da década de 90, mais especificamente a partir das reformas implementadas nos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil assume o discurso da redução das diferenças sociais através da ampliação do acesso a educação, assim a estratégia de contenção da pobreza passa a ser a ampliação da escolaridade básica como forma de ascensão social e possibilidade de inclusão no mercado de trabalho e conseqüentemente, do país no mercado Globalizado.

Ao mesmo tempo em que, a Reforma se propunha a ampliação da oferta à educação, trazia no seu bojo um conjunto de ações que visavam reestruturar a escola e o trabalho escolar, a gestão da educação e a formação dos educadores.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o

⁹ Bis id., ANDRADE OLIVEIRA, 2004, p. 1129.

*financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.*¹⁰

É importante destacar que a regulação externa, através de exames nacionais terá significativo papel no debate em relação a proletarianização do trabalho docente. Outro aspecto importante dessas reformas é que elas serão *marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas*, gerando uma série de conseqüências aos processos de gestão escolar, ao trabalho pedagógico e a formação dos educadores. *O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.*¹¹ A análise de Oliveira centrasse

¹⁰ Id., ANDRADE OLIVEIRA, 2004, p. 1130.

¹¹ Id., ANDRADE OLIVEIRA, 2004, p. 1131-1132.

na educação básica, mas muito desse contexto aplicasse também a educação superior, em especial, as questões relativas a avaliação externa do ensino.

Todo esse quadro leva a consolidação de novas Diretrizes para Educação Nacional e conseqüentemente para a formação dos educadores.

Como destaca CATANI, OLIVEIRA e DOURADO

*As Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação. Parece haver também, por parte de outros setores, o entendimento de que é preciso flexibilizar os currículos dos cursos de graduação devido à necessidade de viabilizar a vida dos alunos, especialmente daqueles que trabalham, uma vez que é bastante elevado o número dos que deixam as instituições sem concluir os cursos.*¹²

Ao que parece o caminho escolhido para a ampliação do acesso a educação preconizada pelos órgãos internacionais e pelas políticas educacionais brasileiras passaram pela lógica da redução de custos e flexibilização dos currículos, visando a quantidade em detrimento da qualidade.

¹² CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes (agosto/2001). Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, p. 75.

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente "naturalizam" o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.¹³

A afirmação de Catani, Oliveira e Dourado, corroboram com o contexto que apresentamos inicialmente, pois as mudanças no mundo do trabalho parecem afetar significativamente o quadro educacional, trazendo graves mudanças no sentido da precarização da formação profissional.

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do

¹³ Id., CATANI, 2001, p. 75.

*mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.*¹⁴

Segundo COSTA LOPES¹⁵, a partir de Torres¹⁶, na concepção do Banco Mundial a melhoria da qualidade na educação nos países subdesenvolvidos é determinada por vários fatores, entre eles, o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância.

Essa é uma das demonstrações sobre o entendimento de como o Banco Mundial e os países do G8 compreendiam a qualificação da educação para os países subdesenvolvidos e como os seus governos e outras entidades não governamentais deveriam conduzir a formação dos futuros professores: priorizando cursos de curta duração de caráter técnico-profissionalizante, em especial para formação de professores de educação para educação básica, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como *intelectual responsável por uma área do conhecimento*,

¹⁴ Bis id., CATANI, 2001, p. 77.

¹⁵ COSTA LOPES, Helena de Freitas (dez./1999). A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, pp. 17 – 44.

¹⁶ TORRES, R. M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias d o Banco Mundial”. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

*atribuindo uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.*¹⁷

Como consequência dessa lógica e de outros elementos do contexto que vivemos percebe-se uma tendência ao aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação.

Nesse mesmo sentido destacamos alguns parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para Educação Básica, alardeados na década de 1990, e também as medidas e as políticas governamentais no campo da formação, elencadas por Costa Lopes¹⁸, importantes para compreensão do rumo proposto para os países subdesenvolvidos naquele momento:

- a) aprofundamento do processo de ajuste estrutural, enxugamento dos recursos do Estado para educação e conseqüente privatização;*
- b) distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que se adéquem aos princípios da reforma educativa em curso;*
- c) a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e retorno ao tecnicismo) na formação de professores;*

¹⁷ Kuenzer apud Márcia Ângela Aguiar, 1999, citado por COSTA LOPES, 1999, pp. 22.

¹⁸ Id., COSTA LOPES, 1999.

d) o individualismo a responsabilidade pessoal no processo de formação:

- *desenvolvimento profissional: situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes;*
- *certificação de competências: um novo conceito que orienta a formação profissional – não há direito ao trabalho garantido pelo curso de formação. O exercício do magistério fica condicionado à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes;*
- *avaliação dos professores vinculada à avaliação de desempenho dos alunos no Saeb ou outras formas, para ascensão na carreira.*

Essa política perpetuasse até o início dos anos 2000, daí em diante, percebemos mudanças no quadro das políticas públicas, em especial no ensino superior.

A partir do início dos mandatos do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, passamos a uma nova reformulação das políticas educacionais no país, ainda que em alguns aspectos estas não dêem conta de significativas mudanças de paradigma de ensino, vemos alguns movimentos que merecem destaque, entre eles, a retomada

do investimento no ensino superior público. Nos últimos 08 anos o governo federal investiu massivamente na expansão do ensino superior, tecnológico e técnico em todo o território nacional através da ampliação do número de vagas oferecidas, criação de novas universidades, ampliação das existentes, contratação de corpo docente e técnico.

Percebe-se também uma retomada das políticas afirmativas de inclusão na educação e um crescimento do investimento em ciência e tecnologia, algo extremamente positivo as universidades, mas por outro lado permanece em pauta os debates sobre a remuneração dos docentes e técnicos, bem como, o sistema de avaliação do ensino universitário, temas extremamente polêmicos e que interferem diretamente em questões como o trabalho docente e a autonomia universitária.

O crescimento do ensino superior e a política de interiorização deste, pode vir a ter significativa importância para transformação de processos como a proletarização docente, mas ainda é difícil perceber suas repercussões, considerando que a realidade da educação oferecida pelos estados e municípios ainda é bastante precarizada, com professores extremamente mal remunerados. Um reflexo desse contexto com certeza é a diminuição de interessados em cursos de licenciatura nos últimos anos no país.

Outra mudança, com diferentes nuances, é a resignificação do papel do ensino superior e a formação profissionalizante. Ao que parece existe um entendimento de que o ensino universitário é mais

do que somente uma formação profissionalizante e técnica, assim toma novo fôlego o investimento nos cursos técnicos e tecnológicos diferenciando-se dos cursos superiores.

O aspecto positivo dessa nova fase parece ser primeiro, uma forte interiorização, levando formação a locais onde havia pouca oferta e segundo, um movimento de abertura, tanto das universidades, como dos cursos técnicos e tecnológicos, para processos de formação menos tecnicistas e com novos elementos humanistas, visualizando a formação de maneira mais ampla e focada no desenvolvimento local.

Enquanto nas décadas de 70 e 80 o movimento era de crescimento e valorização da formação superior e tecnológica no Brasil, a década de 90 marca a total desestruturação e precarização da formação universitária pública, com um investimento fortíssimo na ampliação do ensino privado vinculado a um discurso contraditório de democratização do acesso.

Já na década de 2000, voltasse a investir no ensino superior público, no ensino técnico e tecnológico público, na democratização e interiorização da oferta. Ainda assim, em certos aspectos poucas mudanças parecem operar nesse período, permanece muito fortemente a lógica da educação como estratégia de transformação social, apostando ainda em mecanismos de ampliação e aceleração da formação, muitas vezes sem grandes transformações na qualidade dessa formação.



À EXEMPLO DE (DE)FORMAÇÕES: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Para finalizar, apresento brevemente algumas considerações sobre o tema da proletarização e profissionalização docente, como um exemplo, de como as relações de produção e as políticas públicas transformam ou “deformam” as questões da educação.

Quando tratamos indistintamente do termo Formação Profissional, estamos, pressupondo uma determinada interpretação e compreensão por parte dos interlocutores, ou leitores, a quem nos dirigimos, como se estes possuíssem uma idéia única do que é ser profissional e conseqüentemente o que compõe sua formação, isto nem sempre acontece. Diversos estudos, principalmente dos autores da área da Educação e da Sociologia da Educação, ENGUITA¹⁹, GUERRERO²⁰; LAWN e OZGA²¹; CUNHA e LEITE²², entre outros, têm demonstrado certa distinção nas interpretações sobre o termo Profissional.

¹⁹ ENGUITA, M. F. (1990). *La Escuela a examen*. Madrid: Eudema. E, ENGUITA, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, pp. 41 – 61.

²⁰ GUERRERO SERÓN, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

²¹ LAWN, Martin; OZGA, Jenny (1991). O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 140 - 158.

²² CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. (ago./dez. 1995). Estrutura Social, Profissionalização e Formação Docente. *Cadernos de Educação. FaE/UFPel*, Pelotas, n. 5, pp. 131 - 148.



POPKEWITZ salienta que *profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam*,²³ portanto, ser um profissional nem sempre representa a mesma coisa, dependendo do local e do momento em que utilizarmos este conceito.

Para compreendermos melhor essa questão da profissão e os seus saberes abordaremos um pouco mais cada uma delas a seguir.

Sobre o termo profissão podemos encontrar concepções que diferem a atuação de determinados grupos de trabalhadores de outros, atribuindo um status social diferenciado a cada um deles - Profissão, Profissão Liberal e Semi-profissão.

Dentre as diversas análises sociológicas sobre as profissões e os grupos profissionais, utilizamos aqui a conceituação de Enguita²⁴, que afirma podermos classificar as Profissões em três categorias: Profissões Liberais, Profissões e Semi-profissões.

Para analisar o conceito de Profissão, Enguita traça cinco características: competência, vocação, licença, independência e auto regulação.

Podemos dizer que uma profissão só existe quando possui um saber próprio, e quando este conhecimento é reconhecido como

²³ POPKEWITZ, T. (1992). Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote. p. 38.

²⁴Id., ENGUITA, 1990.

privilégio de um determinado grupo profissional - é o que chamamos de Competência e Vocação. Por Licença pode-se entender também este reconhecimento público acrescido do reconhecimento e regulamentação legal para o exercício da profissão. Independência e Auto regulação são as características relativas à autonomia do grupo frente ao seu público - clientela - e às organizações privadas e públicas, além da sua capacidade de auto regular seus membros, através de um código ético, e sua capacidade de resolver conflitos internos.

Quanto mais fortes estas características dentro de um grupo profissional, maior será sua autonomia, seu prestígio e reconhecimento público e, conseqüentemente, maior seu poder de reivindicação frente ao Estado. As profissões que apresentam tais características são classificadas de Profissões Liberais.

No magistério sofremos um processo que podemos chamar de proletarização da profissão. Cada vez mais os professores perdem seu prestígio, sua autonomia. Suas condições de trabalho são cada vez piores e sua competência contestada. No conjunto das políticas que estamos enfrentando, a desqualificação, o controle externo entre outros fatores leva a uma precarização do trabalho e da formação.

A partir da análise de Enguita²⁵, podemos dizer que a categoria do magistério encontra-se então na condição de Semi-profissão, por necessitar do aparato social para desenvolver suas

²⁵ Bis id., ENGUITA, 1990.

atividades e por não possuir um conhecimento legitimado, ou reconhecidamente importante e forte, ao contrário de outras categorias.

Essa lógica de proletarização fica clara à medida que percebemos o cunho das políticas e da legislação educacional implementada no país na última década. Sobre esse tema e seu desdobramento no contexto universitário FERNANDES afirma:

Esta constatação, de certa forma revela o valor dado à formação desse professor, mesmo nas licenciaturas, predomina a antiga organização curricular, dos 3+1, como se a responsabilidade de formar o professor esteja reduzida às disciplinas ditas pedagógicas. Ao abordar esse tema, em outros estudos, constato que "no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor."²⁶

O que percebemos é que o movimento neoliberal tem resultado em duas perspectivas no campo da formação profissional dos educadores: o aligeiramento e precarização na formação dos professores para educação básica e a desvalorização e proletarização da carreira docente como um todo, levando a uma supervalorização dos conhecimentos elaborados pelos especialistas e pelo

²⁶ FERNANDES, Cleoni (1998). Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.) *Docência Universitária*. Campinas: Papirus. p. 97

conhecimento específico da área de formação, relegando ao segundo plano os conhecimentos pedagógicos.

As políticas de massificação e precarização que descrevemos anteriormente trazem conseqüências diretas as características da Competência e da Vocação, pois cada vez mais o profissional da educação é afastado da possibilidade de se reconhecer como um intelectual capaz de produzir seus próprios conhecimentos além do que, em alguns casos as políticas de democratização da gestão educacional também levam a uma certa desvalorização do conhecimento específico dos educadores.

Em relação à Independência e a Auto-regulação percebemos que as políticas de flexibilização do trabalho têm gerado dificuldades para que os educadores possam se articular em torno de demandas coletivas e reivindicações comuns a sua atuação profissional, pois cada vez mais se tem investido no voluntariado e no comunitarismo como forma de suprir a necessidade de educadores, muitas vezes enfraquecendo-os como grupo.

Ao mesmo tempo em que é necessário um maior número de educadores, os processos de formação são claramente enfraquecidos e precarizados, assim como as demandas sociais parecem apontar para a necessidade de um profissional mais qualificado, essa qualificação não será obtida senão pelo esforço individual. Os educadores são cada vez mais demandados e exigidos, ao mesmo tempo em que, são desvalorizados e expropriados das possibilidades

de qualificação. Essa é a contradição que parecemos viver nesse momento.

Esse contexto articulado as dificuldades atuais do campo de trabalho parecem contribuir para certo desinteresse pelas utopias sociais, e para transfigurar àquilo que entendíamos por *emancipação*.²⁷ A lógica apontada pelas políticas públicas da década de 1990, impulsionadas pela reestruturação produtiva do mundo do trabalho, fortaleceram o não envolvimento com temas político-sociais, levando a crença de que a solução dos problemas está na busca individualista do conhecimento como um fim em si.

O exemplo da formação docente parece demonstrar, de certa forma, a influência dos processos de reestruturação produtiva e as transformações no campo da educação. Por um lado, influência diretamente nos mecanismos de formação dos futuros professores, ao mesmo tempo, influência a forma como esses futuros professores irão estruturar sua atuação profissional, sofrendo um forte processo de proletarização da Carrera docente.

É fundamental salientar que apesar das dificuldades, todos esses processos estão permeados por contradições e movimentos de resistência, e em especial a partir das mudanças políticas da década de 2000, existem iniciativas que buscam superar as dificuldades impostas pelos modelos assumidos, tentando resgatar a dignidade dos profissionais da educação através da luta por melhores condições

²⁷ DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1993). O social e o político na transição pós-moderna. *Lua Nova, Revista de cultura e política*, São Paulo, n. 31, pp. 181-208

de trabalho e remuneração, bem como, de processos de formação inicial e continuada e da reinvidicação dessa como direito dos educadores e dever do Estado.

Ainda que estejamos submetidos a um processo de reestruturação das formas de produção, percebemos que a formação dos educadores tanto é influenciada como pode influenciar os rumos dessa reestruturação, pois não podemos perder de vista nossas utopias na busca de uma sociedade realmente justa.

Com certeza devemos investir em mais estudos críticos sobre as conseqüências das políticas neoliberais na formação dos educadores e nas reformas da educação, assim, talvez possamos pensar novas alternativas para contrapor esse modelo. Esse artigo que finalizamos tenta demonstrar de forma sintética algumas das inter-relações que percebemos entre a reestruturação do capital, as reformas da educação e os processos de profissionalização e proletarização docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

AGUIAR, Márcia Ângela. "Institutos Super iores de Educação na nova LDB". In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

CONTRERAS, J. (2002). *Autonomia de Professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente*. São Paulo, SP: Cortez.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1995). *Um Discurso sobre as Ciências*. 7. ed. Porto: Edições Afrontamentos.

ENGUITA, M. F. (1990). *La Escuela a examen*. Madrid: Eudema.

FERNANDES, Cleoni (1998). Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.) *Docência Universitária*. Campinas: Papirus.

GUERRERO SERÓN, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

NÓVOA, António. (1992) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote. pp. 15 - 34.

POPKEWITZ, T. (1992). Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote. pp. 35 - 50.

TORRES, R. M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias d o Banco Mundial". In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

REVISTAS CIENTÍFICAS

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (set./dez. 2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, vol. 25, pp. 1127-1144.

CABRERA, B.; JAÉN, M. J. (1991). Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.º 4, p. 190 - 214.



CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes (agosto/2001). Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, pp. 67-83.

COSTA LOPES, Helena de Freitas (dez./1999). A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, pp. 17 – 44.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. (ago./dez. 1995). Estrutura Social, Profissionalização e Formação Docente. *Cadernos de Educação. FaE/UFPEl*, Pelotas, n. 5, pp. 131 - 148,.

DE PAULA LEITE, Márcia; SALIBA RIZEK, Cibele (jul./ 1997). Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, n. 58, pp. 178-198.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1993). O social e o político na transição pós-moderna. *Lua Nova, Revista de cultura e política*, São Paulo, n. 31, pp. 181-208

DINIZ, Eli (out/dez 2001). Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea. *São Paulo Perspectiva*, n. 4, vol.15, pp.13-22.

ENGUIITA, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, pp. 41 – 61.

LAWN, Martin; OZGA, Jenny (1991). O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 140 - 158.

MERCÊS FERREIRA, Maria da Sampaio; JUNQUEIRA MARIN, Alda (set./dez. 2004). Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, vol. 25, pp. 1203-1225.

DOCUMENTOS DE CONGRESSO

ÂNGULO RASCO, José Felix (1997). Reconsiderando el proyecto de la modernidad en educación. *Lección inaugural* (Curso de Doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar). Universidad de Barcelona, 1997. (Digitado)



DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

FERNANDES, Cleoni (2002). Políticas de avaliação externa e projetos pedagógicos: uma reflexão necessária. *ANPEDSUL*, Florianópolis, [CDROM].

