



## TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR(A)S EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Valdenice de Araújo Prazeres<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir acerca da política atual para formação de professor(a)s no âmbito das reformas educacionais da última década do século passado e sua validade paradigmática para a educação do(a) trabalhador(a) no mundo do trabalho contemporâneo. Nessa perspectiva, discutem-se aspectos relacionados ao mundo do trabalho na contemporaneidade num esforço de compreensão das exigências de qualificação do(a) trabalhador(a) e da formação do(a)s professor(a)s.

**Palavras-chave:** Política de Formação de Professor(a)s. Mundo do trabalho atual. Reformas Educacionais.

### ABSTRACT

This article aims to reflect on the current policy of training for teachers as part of the educational reforms of the last decade of last century and its validity paradigm for education of worker in the world of contemporary work. From this perspective, we discuss aspects related to the contemporary world of work in an effort to understand the eligibility requirements of (a) worker (a) and the formation of teachers.

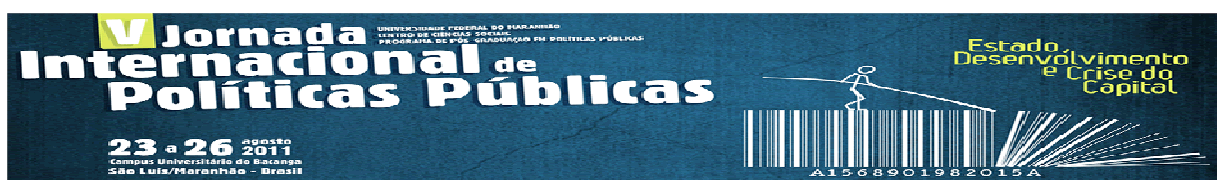
**Keywords:** Teacher Education Policy. World of work today. Educational Reforms.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma análise das políticas de formação de professor(a)s implementada nos últimos anos, ainda que panorâmica, considerando-se a extensão do presente trabalho, exige um tratamento que não a considerasse como variável independente. Desta forma, considera-as relacionadas à conjuntura brasileira, ensejada pelo contexto reestruturação produtiva sob a égide do movimento de mundialização das relações de poder político-econômico-social sob a influência do pensamento neoliberal.

---

<sup>1</sup> Mestre. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). [prazeres05@hotmail.com](mailto:prazeres05@hotmail.com)



Os anos noventa do século passado viriam consolidar a crise do Estado de Bem-Estar e a necessidade de novos padrões de regulação para a estabilização da economia, fatores apontados como necessários para a expansão do capital. Nesse processo agigantam-se as teses do Estado mínimo e do livre mercado como regulador das relações sociais.

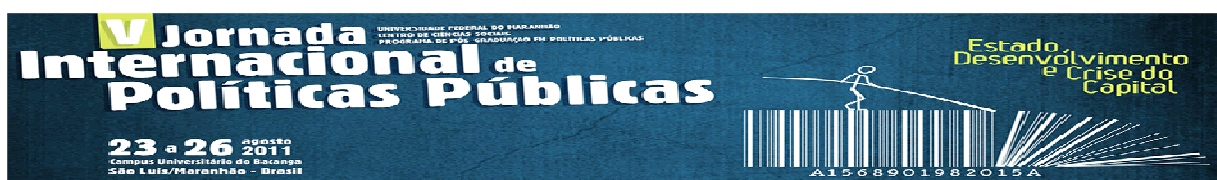
Tal como alguns autores (CASTRO, 2007; FREITAS, 2002; PIMENTA, 2005), pressupõe-se que os fundamentos das diretrizes e referenciais curriculares propostos para a formação docente, produzidos no contexto das reformas educacionais da década de 1990, declaram-se preocupados com a valorização destes(as) profissionais, todavia são norteados pelo ideário neoliberal, articulando-se às exigências dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), para assegurar maior adequação da educação à lógica do mercado.

Este texto, portanto, apesar de sua brevidade, traduz um esforço de compreensão das implicações desta lógica para a política de formação de professore(a)s, entendido(a)s como profissionais que também são responsáveis pela formação do(a) trabalhador(a) requerido(a) pelo padrão produtivo atual.

## 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Muito se tem falado sobre as novas formas de organização do trabalho assentadas no modelo de empresa enxuta, implementada pelas práticas do toyotismo (CORIAT, 1994) – *just in time*, o *kanban*, o trabalho em grupo, as células de produção, o controle estatístico do processo etc. – e caracterizada pela informatização tecnológica em vista do advento da automação microeletrônica, das máquinas por comando numérico computadorizado, dos controladores lógicos programáveis, etc

Em decorrência desse novo padrão produtivo, informa-se, quanto à necessidade de trabalhador coletivo, multifuncional, polivalente, com maior capacidade de iniciativa e de abstração rápida (habilidades intelectuais mais apuradas), apto a operar com máquinas informatizadas, entre outras exigências, como se tal realidade fosse unificadora de todos(as) os(as) trabalhadores(as).



Todavia, Antunes (2005), ao problematizar as teses que propugnam o *fim do trabalho*, oferece contribuições importantes para essa análise quando, sinteticamente, caracteriza o trabalho na atual fase do capitalismo: “[...] redução do proletariado taylorizado, ampliação do *trabalho intelectual abstrato* nas plantas produtivas de ponta e ampliação generalizada dos novos proletários precarizados e terceirizados da ‘era da empresa enxuta’” (p. 40; grifos nosso).

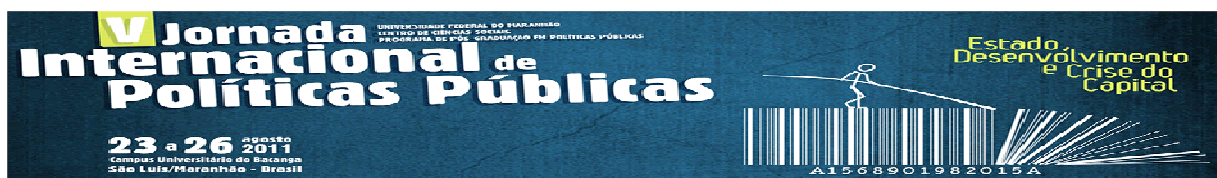
Nesse sentido, deve-se considerar a lógica do capitalismo atual como lógica da exclusão, ou como diz Kuenzer (2005), da “exclusão includente”, tendo em vista que se intensifica o investimento em capital e se libera mão-de-obra do mercado formal através de várias estratégias que convergem para a superexploração do trabalho humano.

São diversas as estratégias utilizadas. A intensificação da jornada de trabalho e a maior complexidade das tarefas no processo produtivo (um trabalhador operando diversas máquinas, por exemplo). Ao mesmo tempo, outras estratégias de inclusão são colocadas em prática, mas sob condições precárias (trabalhadores desempregados e reempregados com salários mais baixos, ou reintegrados por meio de empresas terceirizadas).

Deve-se considerar, também, que um trabalho com maiores exigências intelectuais é uma demanda das plantas produtivas de ponta, e se reduz a poucos postos, não se estendendo, portanto, ao universo dos(as) trabalhadores(as) e nem das empresas. Portanto, não tem sentido o discurso da necessidade da universalização da escolaridade básica como requisito para integração no mercado de trabalho. Recorre-se a Costa (1995, p. 67), para aprofundar a reflexão em tela, quando a autora diz que

As tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são exatamente contrapostas à inclusão. Portanto, o discurso da necessidade premente de elevar-se o padrão de escolaridade das massas, devido a requisitos econômicos modernizantes não faz sentido. Seu sentido só pode ser construído a partir de uma *perspectiva política bastante diferente da “integração”* aos ventos predominantes no cenário internacional. (grifo nosso)

Dentro de outra perspectiva política, esse sentido parece ser construído por Gentili (2005) ao analisar a ressignificação da Teoria do Capital Humano (TCH) a partir da crise estrutural do capital nos anos 70 e as decorrentes transformações no processo produtivo e no mundo do trabalho. O autor enfoca a incapacidade estrutural da educação em cumprir sua promessa integradora, formulada a partir da TCH, concebendo o sistema educacional como dispositivo institucional de integração social. Ou seja, a escola como



âmbito de formação para o emprego numa época de crescimento econômico, mercado de trabalho em expansão e confiança no pleno emprego:

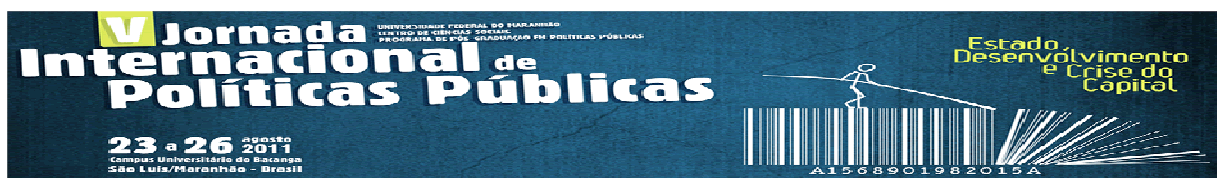
Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2005, p. 51).

Frente à lógica da exclusão, a TCH, “veste” uma nova roupagem, a da *empregabilidade*, que atinge enormemente a escola e seus profissionais. Neste discurso, a educação continua sendo concebida como investimento em capital humano. Só que agora no capital humano individual, e desempenhando papel importante na formação para o mundo do trabalho, na forma de constituição de um exército de reserva e da responsabilização do indivíduo e/ou da escola pelo não-acesso ao emprego, pois se radicalizam as premissas individualistas e meritocráticas, restando ao indivíduo adquirir, no mercado educacional, a *empregabilidade*.

Percebe-se, portanto, que no discurso das políticas educacionais orientadas pelo receituário neoliberal do BM, está sendo garantida a igualdade de oportunidades, mediante a universalização da Educação Básica (Ensino Fundamental), tendo em vista que esta tornaria os indivíduos mais aptos à empregabilidade. Sabe-se, no entanto, que o objetivo central é tornar os indivíduos aptos a buscarem alternativas de sobrevivência numa sociedade excludente. Na análise de Carvalho (1999, p. 38)

O fato de os capitalistas reclamarem por mais educação, nesse momento, funciona como uma espécie de *mea culpa* e revela demandas efetivas dos homens de negócio, de um trabalhador com novas qualificações, apto a responder às necessidades de aumento de produtividade e sobrevivência do capital. O discurso cidadão, nesse caso, reforça a aparência e não a essência da questão. Não dá conta de explicar as transformações que ocorrem no capitalismo e nem a dimensão e impacto da reestruturação produtiva (grifo nosso).

Dessa forma, considerando-se que a lógica do capitalismo contemporâneo é a da exclusão (empresa enxuta e informatizada), torna-se necessário que o Estado indique algumas formas de integração para a grande parcela da população que depende do trabalho para sobreviver. Justifica-se a política não do básico universal, mas sim do *mínimo*, com equidade e focalizado. Oferta-se um mínimo de educação (Ensino



Fundamental), suficiente para a sobrevivência no trabalho precarizado e informal, evitando que o sistema entre em colapso em decorrência do agravamento das questões sociais.

Logo, a escola e seus(as) professores(as) são desafiados(as) a responderem, por um lado, às demandas inerentes a um padrão de acumulação flexível. Porquanto, a formação a ser ofertada a estes(as) profissionais deve voltar-se para o atendimento das exigências capitalistas, qual seja a da educação submetida à lógica do mercado. Contraditoriamente, por outro lado, devem executar práticas educativas condizentes com o controle da pobreza e suas decorrências.

Deve-se destacar que o processo reestruturador da economia capitalista brasileira, caracterizado por uma heterogeneidade estrutural da organização econômica, em que convivem elementos do fordismo (ainda com vigência acentuada) e elementos das novas formas de acumulação flexível, assenta-se numa inserção capitalista dependente e importadora de ciência e tecnologia. Sendo assim, há uma diminuição das exigências de saber científico e, portanto, de escolarização mínima para o acesso ao mercado de trabalho, justificando, assim, a centralidade na Educação Básica. Nas palavras de Neves (2000, p. 29).

Sob a hegemonia da burguesia nacional associada e submissa ao capital internacional, o Estado neoliberal no Brasil, no momento em que o conhecimento científico-tecnológico, além de se consubstanciar em principal força propulsora da superação da atual crise de acumulação, adquire, mais nitidamente, a dimensão política de reserva estratégica de soberania nacional, começa a implementar políticas educacionais que, ao invés de se direcionarem ao aumento da nossa capacidade produtora de ciência e de tecnologia, encaminham-se à capacitação da força de trabalho em seu conjunto, no sentido de operar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas do capitalismo central.

Nesse sentido, o que se vê é a continuidade da dependência do país em relação aos países de capitalismo avançado, com o Estado patrocinando uma política de formação que implica surgimento de um exército de reserva com escolaridade mínima, ajustado aos requisitos do empresariado e do mercado flexível. Portanto, questiona-se: será que tem sentido o discurso da necessidade da universalização da escolaridade básica (entendida, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) como requisito para inserção no mercado de trabalho?



### 3 MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): resposta às novas exigências... quais exigências?

Todo o processo de reestruturação capitalista brasileiro e seus desdobramentos na formulação de prioridades e estratégias para as políticas educacionais atinge enormemente a formação docente, porque tanto o processo de educação do(a)s trabalhadore(a)s quanto os cursos de formação de professore(a)s passam a ser alvo de críticas.

Tais críticas ao direcionarem-se à escola ressaltam não apenas os tão conhecidos índices de repetência e evasão, considerados desperdício de recursos, como também o “despreparo” do(a)s aluno(a)s ao término dos estudos da escolaridade obrigatória. Argumentam, portanto, que em decorrência das transformações científicas e tecnológicas das últimas décadas, existe uma desvinculação dos conteúdos programáticos da escola com as demandas oriundas do mundo do trabalho atual assentado, conforme os discursos, no paradigma informacional.

Corporifica-se, nesta discussão, o apelo à incompetência do(a) professor(a), atribuindo a ele(a) a culpa pelo baixo desempenho do(a)s estudantes. O argumento principal é que a formação deste(a)s profissionais privilegia a teoria, distanciando-se da prática onde desenvolverão suas atividades.

Um cenário como esse, é palco privilegiado para justificar a necessidade de políticas que visem à melhoria dos sistemas educativos, entrando em cena os organismos internacionais, propondo reformas educacionais para adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo.

As reformas educacionais brasileiras, portanto, são aqui compreendidas como fruto dos compromissos assumidos pelo governo do país, sobretudo no período do presidente FHC, com as agências internacionais, por meio da participação em vários encontros mundiais.

Nesse contexto, a educação básica (entendida, pelos organismos internacionais como Ensino Fundamental) ganha lugar de relevância, exigindo *concentração de esforços para melhorar sua qualidade*. E o Estado brasileiro priorizou a universalização do Ensino Fundamental, evidenciando a continuidade da exclusão educacional que tem





caracterizado historicamente a sociedade brasileira, uma vez que socializa o *mínimo* do sistema escolar e dificulta o acesso aos níveis superiores do ensino.

É a continuidade dos mecanismos de reprodução das relações entre classes nas sociedades capitalistas, onde uma minoria, representada pelas elites e seus intelectuais, têm acesso à educação propedêutica, enquanto a maioria, as classes populares, tem, no máximo, acesso a um ensino elementar e técnico-profissional, que contribui para torná-las mão-de-obra barata.

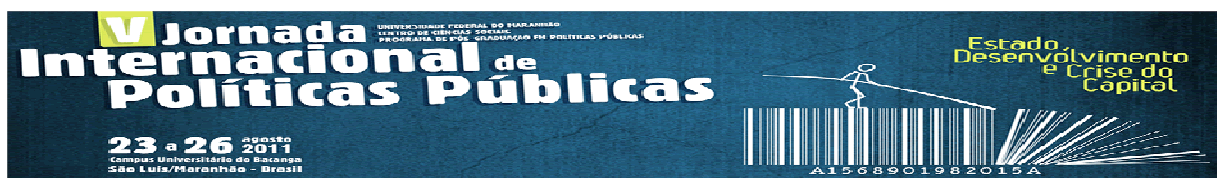
Nesse cenário de reformas a formação dos(as) professores(as) sobressai-se, em razão de estes(as) profissionais, juntamente com os(as) dirigentes escolares, serem considerados agentes centrais da realização da reforma e da mudança do paradigma educacional pretendido (SILVA JUNIOR, 2002).

A partir de meados da década de 1990 produziram-se diversos textos legais para dar sustentação jurídica às reformas educacionais no que concerne à formação de professo(a)s. O marco destas reformas pode ser observado no processo de elaboração e aprovação da LDB em 1996 e na legislação de caráter complementar.

A análise desses documentos permite contatar que são elementos constitutivos do novo receituário “a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003, p.99), tendências internacionais incorporadas pelas reformas brasileiras a partir das orientações dos organismos internacionais.

Sabe-se que historicamente os movimentos de educadores têm reivindicado a elevação da formação inicial dos(as) profissionais do magistério a níveis cada vez mais superiores, privilegiando as Universidades e Faculdades/Centros de Educação como legítimos espaços formativos, ressaltando o papel central que têm na organização e produção de conhecimento na área educacional.

Na Lei 9.394/96 esse debate entra em cena, obviamente, mediante um deslocamento das categorias e propostas oriundas dos movimentos. Verifica-se, entre outras perplexidades, a possibilidade de criação de novas organizações institucionais para formar professores(as): Institutos Superiores de Educação (ISEs), Cursos Normais Superiores bem como a possibilidade do treinamento em serviço, fazendo uso, inclusive, da modalidade de Educação à Distância, ênfase na formação prática e a introdução da



noção de competências como novo paradigma para a organização curricular dos programas de formação.

No cômputo geral, tais reformas revelam uma visão baseada no individualismo, no utilitarismo e no pragmatismo, podendo contribuir muito mais para a secundarização dos conhecimentos científico-culturais e empobrecimento da formação que num *esforço para melhorar a qualidade da educação*.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

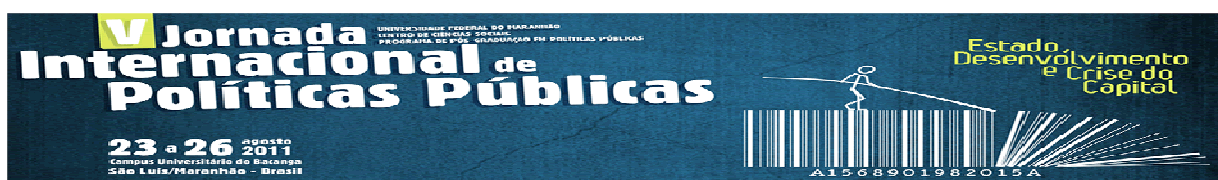
Entendido(a)s como executores(as) de trabalho pedagógico, os(as) professores(as) não necessitam de uma formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral; de sólida formação teórica em todas as atividades curriculares; de ampla formação cultural; de desenvolvimento do compromisso social e político da docência; e da reflexão sobre a sua própria formação e suas condições de trabalho. Princípios defendidos pela ANFOPE (2004) para a organização curricular dos cursos de formação docente.

Em direção contrária, o receituário neoliberal, alegando adequação às novas demandas do mundo do trabalho, materializa-se na oferta de cursos flexibilizados, focalizados e aligeirados no intuito de atender à lógica do mercado, qual seja: um(a) profissional de educação flexível, capaz de saber fazer e educar também para *o saber fazer*, utilizando, preferencialmente, técnicas capazes de desenvolver competências e habilidades.

O quadro que está sendo desenhado é pouco animador. Inegavelmente, os cursos de formação docente têm inúmeros problemas, há muito estudados e debatidos pelos(as) próprios(as) educadores(as) que, além de realizarem discussões, formulam propostas para sua melhoria. Mas, estes debates e propostas não se fundamentam na visão simplista, reducionista e tecnicista adotada pelos reformistas.

O que tem-se evidenciado, portanto, é o aligeiramento e a precarização (ou banalização) da formação de professor(a)s, o que expressa também a visão reducionista ou simplista das políticas oficiais que concebem a docência como execução de trabalho pedagógico e – coerentemente com tal concepção – a formação docente como municiamento prático.





Tal “perfil” não condiz com as demandas de qualificação de mão-de-obra para o mundo do trabalho atual propagadas pelos discursos que informam a instauração de um novo padrão produtivo, mais exigente em termos de qualificação. Não se relacionam com uma formação de trabalhadores(as) *polivalentes, flexíveis, multicompetentes...*

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Trabalho e Superfluidade. *In*: LOMBARDI, C.F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. **Documento final do Encontro XII Nacional**. Brasília, DF 11a13/08/2004 Disponível em: <[http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc/final\\_xiienc\\_04.doc](http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc/final_xiienc_04.doc)>. Acesso em 12 out. 2005.

CARVALHO, C. do P. F. de. **A educação cidadã na visão empresarial**: o telecurso 2000. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 63)

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. *In*: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29242.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2007.

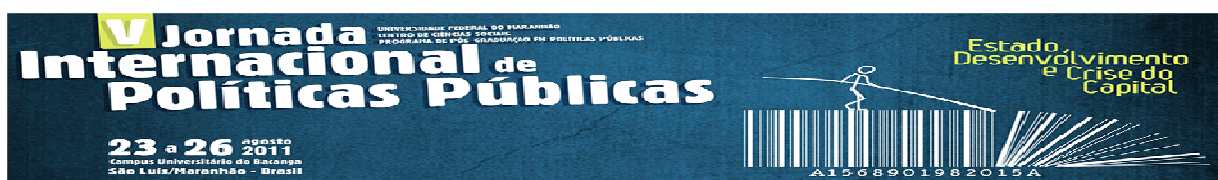
CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. *In*: GENTILI, P. (Org) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23 n. 80, set. 2002.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.



MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In:* **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117 março/2003 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2005.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2005

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.