JUSSARA MARQUES DE MACEDO

A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO 1990-2010

Vol. 01

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Campo de Confluência: Trabalho e Educação

Orientadora:

Profª. Drª. Ângela Carvalho de Siqueira

Niterói, RJ
2011

M141 Macedo, Jussara Marques de.
A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010 / Jussara Marques de Macedo.
Niterói, RJ : UFF, 2011.
2 v. (494 f.)

Bibliografia: f. 465-494
Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Ângela Carvalho de Siqueira.

1. Trabalho Docente. 2. Política Educacional. 3. Reforma Universitária. 4. Formação de Professores. I. Siqueira, Ângela Carvalho de. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD: 370

JUSSARA MARQUES DE MACEDO

A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO 1990-2010

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Campo de Confluência: Trabalho e Educação

Aprovada em 24 de maio de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Angela Carvalho de Siqueira – UFF
Orientadora

Profª. Drª. Kátia Regina de Souza Lima – UFF

Profª. Drª. Aparecida de Fátima T. dos Santos – FIOCRUZ

Profª. Drª. Célia Regina Otranto – UFRRJ

Profª. Drª. Deise Mancebo – UERJ

Niterói(RJ)
2011

Aos meus pais, Samuel e Ana,
com quem aprendi o verdadeiro
sentido do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Há pouco mais de um mês para a defesa de tese, o cansaço mental e físico que se acumulou, durante meses, se soma à ansiedade comum a todos aqueles que submetem seu trabalho à avaliação pública. Sentimentos estes que bem se justificam pelos momentos difíceis pelos quais tive de passar, mas que se alternaram com momentos gratificantes que prescreveram de minha trajetória esta etapa que ora se conclui. Foram muitas expectativas e decepções acumuladas para a conclusão do curso.

Os agradecimentos, neste momento, além de uma manifestação de gratidão e reconhecimento àqueles que colaboraram, de diferentes maneiras, para a conclusão deste trabalho de pesquisa, são, na realidade, uma oportunidade bastante prazerosa, em que posso compartir com todas essas pessoas a satisfação de uma tarefa cumprida que, afinal, é uma conquista pessoal, mas que merece ser partilhada com muitos familiares e amigos.

É óbvio que agradecer a todos de forma justa é quase impossível, neste momento. Tenho plena consciência disto e espero ser compreendida se, por acaso, omitir alguém. Mas minha intenção, agora, é manifestar minha gratidão a todos aqueles que, de certa forma, deixaram marcas indeléveis em minha vida, com sua presença, seu apoio e sua compreensão, durante o período de conclusão do Curso de Doutorado em Educação.

Como não poderia ser diferente, em primeiro lugar agradeço a Deus, por Sua presença marcante nos momentos de maior solidão, por tantos livramentos e pelo cuidado constante.

Agradeço ao José que esteve sempre presente, destacando-se entre aqueles que ansiavam ver este trabalho concluído. Que não mediu esforços para ler

cuidadosamente aquilo que foi sendo “gestado” dia a dia e, por fim, com o mesmo cuidado que cuida dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), monografias e dissertações de seus alunos, dedicou algumas preciosas horas do seu mês de “férias” para formatar com tanto zelo minha tese.

Agradeço à minha mãe que, mesmo estando “distante” e adoentada, sempre se fez presente, por intermédio de seus ensinamentos e conselhos que marcaram para sempre o meu coração e ajudaram a formar a minha personalidade. Sua presença e seu exemplo de vida me ensinaram a dignidade do trabalho, o respeito ao próximo, a honestidade e o senso de solidariedade.

Agradeço ao meu pai, homem de fibra, que não se rendeu às dificuldades que a vida lhe impôs e se tornou um homem que, no auge dos seus muitos anos vividos, nos brinda com a oportunidade de compartilhar sua presença nos momentos alegres e tristes da vida, tendo sempre a certeza de que é impossível estar ao seu lado sem que aprendamos alguma lição que nos servirá para toda a nossa existência. Lições de superação, lições de coragem, lições de solidariedade, lições de saber viver...

Agradeço aos meus irmãos, Douglas e Júnior, e a suas respectivas esposas, Flávia e Patrícia, por estarem presentes nas horas mais difíceis e por vibrarem a cada vitória alcançada.

Agradeço à amiga Adriana Sampaio, que conheci na época da seleção para bolsista da Ford e que se tornou minha “amiga de infância”. Com ela compartilhei boas gargalhadas e lágrimas, também; mas, sem sombra de dúvidas, a maior lição foi a de manter-se de cabeça erguida diante dos problemas, trazendo sempre na lembrança a esperança de dias melhores!

Aos amigos(as) Bruno, da UFRRJ, Fátima e Ângela, da UESB, Lidiane, da igreja, Bete (essa, sim, amiga de infância!), prima Keila e tantos outros que, volta e meia, repetiam: “termina logo com isso... você é capaz!”

Agradeço à orientadora, Profª Drª Ângela Carvalho de Siqueira, com quem compartilhei momentos de discussão na disciplina Economia Política da

Educação, o que me possibilitou melhor compreensão a respeito do pensamento econômico, suas respectivas crises e suas formas de influência na constituição da sociabilidade burguesa. A bibliografia apresentada e discutida me fez abrir os olhos e perceber que as transformações pertinentes às políticas de formação do professor estão diretamente relacionadas às estruturas da sociedade capitalista e às relações de poder nela estabelecidas.

Agradeço à Profª Drª Deise Mancebo, com quem compartilhei este projeto de pesquisa, mesmo antes de entrar no Curso de Doutorado. Pela contribuição ao desenvolvimento da pesquisa, que se deu em vários encontros do seu grupo de pesquisa, na UERJ, do qual participava com o prazer de quem deseja crescer e fazer crescer intelectualmente, mas sem abrir mão da generosidade, da alegria e da solidariedade, nem sempre presentes no meio acadêmico. A você, mestra, sempre presente na luta em prol de uma universidade pública de qualidade e que tenha espaço para todos que dela queiram usufruir, minha gratidão e minha homenagem.

Agradeço à Profª Drª Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, da Fiocruz, e a todos os membros do seu grupo de pesquisa, que tanto contribuíram para meu amadurecimento teórico em relação à obra de Gramsci, o que se constituiu em um sólido suporte teórico para a análise das propostas dos organismos internacionais para a educação e, mais especificamente, para compreensão do papel do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Sem dúvida, as tardes que passamos juntos, em total respeito e solidariedade acadêmicos, deixaram marcas fortes e indeléveis em minha vida acadêmica.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFF, pelo dinamismo, pelo compromisso com a educação pública, pelo respeito e pelas discussões que travamos nas muitas manhãs e tardes ensolaradas, no Campus do Gragoatá. Em especial, à Profª Drª Kátia Lima que, na disciplina "Teoria Política e Educação: o pensamento sociológico/educacional de Florestan Fernandes", apresentou-nos a obra de Florestan Fernandes. Tal experiência significou, para mim, a possibilidade de estabelecer relações com a contrarreforma da Educação Superior e, também, com aquela da formação do professor. Definitivamente, esta experiência muito contribuiu para meu amadurecimento intelectual.

Agradeço aos colegas de Curso, pela convivência solidária de quem caminha em busca de novos conhecimentos, pelas muitas vezes em que nos debruçamos sobre os livros colocados na mesma mesa do "nosso lanche", o que tornou nossos encontros mais agradáveis, mas nem por isso, menos sérios.

Agradeço à Fundação FORD que, com todas as suas contradições, foi providencial no financiamento de uma bolsa de estudos que, durante três anos, me ajudou no deslocamento para a UFF, na compra de livros, de material de informática etc. e que, além disso, me proporcionou alguns meses na Universidade do Arkansas, onde tive a oportunidade não apenas de ter contato com a língua inglesa, como também de conviver com pessoas de diferentes países, num verdadeiro intercâmbio acadêmico.

Agradeço aos funcionários da Fundação Carlos Chagas (representante da Fundação Ford no Brasil), sob a coordenação da Profª Drª Fúlvia Rosemberg, que nunca mediram esforços para que fôssemos estudantes felizes, que adquiríssemos, durante a vigência da bolsa, a postura de acadêmicos compromissados com o desenvolvimento da nossa nação e com o conhecimento oriundo dos grupos marginalizados. Não poderia ser esquecido, nesse momento, o valor inestimável da participação da Profª Drª Maria Luisa Ribeiro, que sempre se colocou preocupada e solidária com nossa vida acadêmica.

Cabe, ainda, um singelo agradecimento à Profª Drª Marilia Washington, com quem tenho aprendido o amor às "letras", numa relação de plena alegria, solidariedade e respeito e, nem por isso, menos séria, criteriosa e acadêmica.

Um agradecimento especial aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, da UFF, em especial a Isabella, Wanda e Fátima e, mais recentemente, a Sueli e Fábio, por sua permanente disposição para nos ajudar naquilo que era necessário à nossa vida "burocrática" e à "sobrevivência" no Curso.

Enfim, agradeço a todos que, mesmo estando excluídos do sistema educacional brasileiro, puderam garantir, por meio do pagamento de seus impostos, estes anos de estudos em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, da qual

tanto me orgulho e desejo continuar me orgulhando – a Universidade Federal Fluminense.

A todos, meu muitíssimo obrigada!

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.

(Florestan Fernandes)

RESUMO

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v., 494 f. Tese (doutorado em educação) – faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2011.

As formulações e ações concretas do governo brasileiro, quanto às políticas de formação de professores, devem ser explicitadas através da análise de suas ações para garantir o aumento da produtividade do trabalho e a competitividade da indústria nacional como requisitos essenciais para a inserção subalterna do país no mercado "globalizado". Emergem, nesse contexto, a exigência de formação do professor da Educação Básica, em nível superior, bem como diferentes compreensões que envolvem esta temática, tendo em vista a formação profissional que crie "competências" necessárias que garantam a melhoria de qualidade da Educação Básica para atender às exigências dos organismos internacionais. Pensar a formação do professor, hoje, é pensar, também, o papel da educação como elemento importante na formação de um trabalhador de novo tipo, para uma nova dinâmica da sociabilidade burguesa. Diante deste problema, buscou-se compreender os desdobramentos da formação, em nível superior, do professor da Educação Básica, no Brasil, conforme previsto na Lei 9.394/1996, e de que forma tem se dado a formação destes profissionais neste grau de ensino. A hipótese norteadora foi de que tal exigência está atrelada à lógica de reprodução do capital, na área social, a qual possibilita a exploração desses trabalhadores, ao mesmo tempo em que os forma para a flexibilidade no ambiente de trabalho e para a (con)formação ético-política e moral. Para a verificação dessa hipótese, elegeu-se como objeto de estudo as políticas de formação do professor, em nível superior, no governo Lula da Silva. O objetivo da pesquisa foi estabelecer relações entre as sugestões/imposições dos organismos internacionais para a formação de professores e a política pública de formação docente, no Brasil, a partir dos anos 1990. Tomou-se como referência analítica o materialismo histórico dialético, que permitiu analisar o fenômeno a partir da totalidade, da especificidade, da contradição, num movimento dialético, em direção à práxis, a fim de compreender o fenômeno estudado não apenas na aparência, mas na sua essência, como coisa em si. Os resultados evidenciaram que as políticas de formação do professor da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, estão diretamente ligadas aos interesses do capital, representados pelos organismos internacionais, cujo objetivo principal é manter o Brasil em sua condição de país de capitalismo periférico heteronômico. Diante disso, pode-se concluir que a alternativa viável para a formação do professor em nível superior é aquela proposta pela ANFOPE que, com todas as suas contradições, tem como objetivo uma formação para a emancipação humana que contribua para a construção de outra sociabilidade que não a burguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Política educacional; Reforma universitária; Formação de professores.

ABSTRACT

MACEDO, Jussara Marques. **The globalization of capital and its consequences on teacher education policies in the period 1990-2010**. 2011. 2 v., 494 p. *Doctoral Dissertation* [*Education*] – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2011.

Brazilian government's formulations and actions regarding teachers' education policies need to be analized, and compared to those that aim at both increasing labor productivity and national industry competitiveness as essential requirements for the subaltern insertion of the country into the "globalized" market. From such context emerge the requirement that teachers' education be obtained at college level, as well as different understandings regarding the subject, considering a model of professional education capable of creating "competencies" necessary to the improvement of Basic Education quality in order to respond to the demands of multilateral organizations. To reflect upon teachers' education today means to reflect also upon the role of education as an important factor in the education of a new type of worker for a new dynamics of the bourgeois sociability. In the presence of this issue, to understand the unfolding of the policy related to the requirement of college level for teacher education must be sought, as well as to question the ways such policy is being implemented in Brazil, its legal basis (Law 9394/1996) notwithstanding. The guiding hypothesis was that the requirement mentioned above is linked to the logic of capital reproduction in the social area, which allows for the exploitation of teachers as labor while forming them for flexibility in the workplace, as well as for ethical, political, and moral con-formation. The policies of teachers' education at college level, during the two terms of Lula da Silva's presidency, were taken as the core object of study, and their analysis as the means to verify the hypothesis. The research objective was to establish, and to assess the relationships between suggestions/impositions from the multilateral organisms regarding teachers' education, and the Brazilian public policy for teachers' education from the 1990's on. Dialectical and historical materialism was the major analytical reference, which made it possible to analyze the phenomenon in terms of totality, specificity, and contradiction, in a dialectical movement towards praxis, in order to understand, apprehend the phenomenon beyond its appearance, rather in its essence, as thing-in-itself. The study evidenced that policies regarding the education of teachers for Brazilian Basic Education are directly linked to the interests of capital, represented by multilateral organizations, whose central objective is to keep Brazil in its condition as a country of heteronomous peripheral capitalism. In face of the above, a conclusion may be drawn that the viable alternative for teachers' education at college level in Brasil is the proposal of the ANFOPE (National Association for Teachers' Education) – its contradictions notwithstanding, the Association purposes an education for human emancipation which contribute in the construction of a new sociability, other than the bourgeois'.

KEYWORDS: Teacher Labor; Educational Policy; University Reform; Teachers's Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Ações da política de informática educativa no Brasil 159

Quadro 02: Iniciativas promissoras para recrutar e reter docentes..... 227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior
AGCS	Acordo Geral do Comércio e dos Serviços
AID	*Agency for International Development* [Agência para o Desenvolvimento Internacional – Estados Unidos]
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUC	Autodefesas Unidas da Colômbia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BSC	*Balanced Scorecard* [Cartão de Avaliação]
CAIE	Comitê Assessor de Informática Educativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIE	Comissão Especial de Informática na Educação
CEREQ	Centro de Estudos e investigações Sobre Qualificações
CIA	*Central Intelligence Agency* [Agência Central de Inteligência – Estados Unidos]
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CIE	Centro de Informática Educacional
CIED	Centro de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial

CIES	Centro de Informática na Educação Superior
CIET	Centro de Informática na Educação Técnica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CPMF	Contribuição sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira
CREDUC	Crédito Educativo
CSN	[Fundação] Companhia Siderúrgica Nacional
EaD	Educação a Distância
ECTS	*European Credit Transfer System* [Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos]
EDUCOM	[Projeto] Educação com Computadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELN	Exército da Libertação Nacional
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica S/A
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
EMN	Empresa Multinacional
EUA	Estados Unidos da América
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
FCC	Fundação Carlos Chagas

FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORD	Fundação Ford [Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação]
FORMAR	Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FRANCOCLIC	Programa de Ensino à Distância sobre Língua e Cultura Francófonas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
G20	Grupo dos Vinte
G22	Grupo dos Vinte e Dois
G33	Grupo dos Trinta e Três
G7	Grupo dos Sete
G8	Grupo dos Oito
GATS	*General Agreement on Trade in Services [Acordo Geral sobre Comércio de Serviços*]
GATT	*General Agreement on Tariffs and Trade* [Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio]
GQTE	Gestão da Qualidade Total em Educação
HCEE	*Haut Comité Éducation - Économie* [Alto Comitê Educação-Economia, França]

ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDE	Investimento Direto Estrangeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	*International Finance Corporation* [Corporação Financeira Internacional, Estados Unidos]
IFP	*International Fellowships Fund* [Fundo Internacional de bolsas de Estudos – Fundação Ford]
IIE	*Institute of International Education* [Instituto de Educação Internacional – Estados Unidos]
INSAFORP	*Instituto Salvadoreño de Formación Profesional* [Instituto Salvadorenho de Formação Profissional – El Salvador]
INTECAP	*Instituto Técnico de Capacitación y Productividad* [Instituto Técnico de Capacitação e Produtividade – Guatemala]
IPI-EXP.	Imposto Sobre Produtos Industrializados [exportação]
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LN	Liga das Nações
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEN	*Ministère de L'Éducation Nationale* [Ministério da Educação Nacional – França]
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NCSL	*National Conference of State Legislatures* [Conferência Nacional de Parlamentos Estaduais – Estados Unidos]
NSSB	*National Skills Standards Board* [Conselho Nacional de Padronização de Habilidades – Estados Unidos]
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PC	Plano de Cooperação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHE	Projetos Hemisféricos em Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	*Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos]
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Basileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PREALC	Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PRO-CONSELHO	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO INTEGRADO	Programa de Formação Voltada para o Uso Didático-Pedagógico da TIC
PRONINFE	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
REBRIP	Coordenação Nacional da Rede Brasileira de Integração dos Povos Contra o Livre Comércio
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEI	Secretaria Especial de Informática
SESU	Secretaria de Educação Superior
TALIS	*Teaching and Learning International Survey* [Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem]
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias da de Informação e da Comunicação
UCA	[Programa] Um Computador por Aluno
UE	União Européia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	*United Nations Children's Fund* [Fundo das Nações Unidas para a Infância]
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USAID	*United States Agency for International Development* [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional]
USASF	*United States Army Special Forces (the Green Berets)* [Forças Especiais do Exército dos Estados Unidos – Boinas Verdes]
USP	Universidade de São Paulo
WEI	*World Education Indicators* [Indicadores Mundiais de Educação]

SUMÁRIO

VOLUME I

INTRODUÇÃO 23

O âmbito da problemática 25

O caminho teórico metodológico 33

A investigação e a estrutura do texto 41

1. CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NECESSIDADE DE UMA NOVA ORDEM MUNDIAL 47

1.1. Do fordismo à acumulação flexível 48

1.2. Acumulação flexível com elementos da pós-modernidade 64

1.3. Teses do fim da centralidade do trabalho e valorização da sociedade da informação 82

1.3.1. Da sociedade pós-capitalista para a sociedade do conhecimento: mudanças radicais na era do capitalismo 96

1.4. Educação e trabalho na perspectiva da reestruturação produtiva 107

1.4.1. Os sentidos do trabalho docente na sociedade capitalista hoje: uma subordinação explícita 117

1.4.2. Intensificação do trabalho docente por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): estratégias de desqualificação e controle por parte do capital 144

2. AGÊNCIAS E ACORDOS INTERNACIONAIS E A REGULAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: A IMPLEMENTAÇÃO DO "PENSAMENTO ÚNICO" 162

2.1. Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais: conceitos chave e formação do "pensamento único" na formação do trabalhador de novo tipo 180

2.1.1. Reconfiguração das políticas de formação para o trabalho docente: do capital humano ao capital intelectual 200

2.2. Elementos constitutivos da formação do "pensamento único" na formação do professor para o século XXI 221

2.2.1. A noção de competência como ordenadora do trabalho e da formação docente ... 239

2.3. Projetos estratégicos de formação para o trabalho docente em nível superior: as sugestões/imposições do "pensamento único" por meio dos organismos internacionais . 246

2.3.1. O Banco Mundial e as políticas de qualificação para o trabalho docente: formar o professor técnico capaz de realizar tarefas 257

2.3.2. A UNESCO e as políticas de qualificação para o trabalho docente: formar o professor em nível superior com recursos das TICs..... 276

2.3.3. OCDE e as políticas de qualificação para o trabalho docente: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes..... 291

2.3.4. O Processo de Bolonha e as políticas de qualificação para o trabalho docente: qualificar professores para tornar a Europa a economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva..... 304

VOLUME II

3. EXPANSÃO SUBORDINADA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO GOVERNO LULA DA SILVA.....319

3.1. Da contrarreforma do Estado à contrarreforma educacional no Brasil: marcas do neoliberalismo de Terceira Via..... 331

3.1.1. A contrarreforma da Educação Superior e o lugar da formação de professores da Educação Básica: os caminhos da inclusão excludente..... 349

3.2. A formação do professor em nível superior..... 380

3.2.1. Uma exigência da sociedade da comunicação e da informação..... 380

3.2.2. Elemento indispensável para a construção da nova sociabilidade burguesa..... 388

4. UM NOVO SENTIDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESORES EM NÍVEL SUPERIOR.....400

4.1. A transição em curso: outra globalização é possível..... 406

4.2. A formação para além das exigências do capital..... 420

4.2.1. A formação para a emancipação humana..... 430

4.3. As propostas da Anfope para a formação do professor em nível superior..... 440

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....459

6. REFERÊNCIAS.....465

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada teve como proposta investigar o lugar da formação de professores na reforma universitária do governo Lula da Silva, tomando como referência o processo de mundialização do capital que, no caso brasileiro, materializou-se no projeto neoliberal iniciado nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), tendo sua consolidação nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). Este último, tendo sido eleito Presidente da República com o apoio da classe trabalhadora e de segmentos da classe empresarial, com isso não se intimidou, vindo a praticar todo tipo de política capaz de dar continuidade ao projeto neoliberal em curso e de fortalecê-lo.

No que se refere à educação, várias foram as reformas cujo objetivo central foi manter o Estado forte, no sentido de planejar e gerir, ao mesmo tempo em que privilegiou-se a racionalização da gestão. No caso da formação de professores da Educação Básica, evidenciou-se o descaso com a formação para a pesquisa – luta do movimento organizado dos educadores, desde os anos de 1980 –, relegando a estes profissionais uma "formação por pacotes", imposta/sugerida pelos organismos internacionais.

Foi a partir desta realidade que desenvolvemos a pesquisa *O lugar da formação do professor na contrarreforma universitária do governo Lula da Silva*, objetivando analisar em que medida a contrarreforma universitária contemporânea garante ou não a formação de professores pautada pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, indispensáveis à preparação deste profissional, que deve ser capaz de atuar num mundo marcado pelo avanço da tecnologia e pela exclusão. Mas ficou evidenciado que, nos últimos anos, a exclusão se

metamorfoseia em um tipo de inclusão excludente, onde, a princípio, todos têm acesso à educação, porém, de um tipo diferenciado, onde a qualidade não é a mesma para todos (KUENZER, 2000; 2002; 2007).

Compreendemos que, nos marcos do regime de acumulação flexível, a inclusão, principalmente no que se refere à qualificação do trabalhador, transverte-se em um tipo de inclusão excludente, marcada pelo dualismo da instituição escolar, em todos os níveis, evidenciando-se que "[...] ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão." (KUENZER, 2007).

As novas exigências de formação do professor da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, são, sem dúvida, uma expressão dessa dualidade, uma vez que evidenciam-se espaços de formação diferenciados, com ensino também diferenciado. Não obstante, o que mais tem se proliferado, em nosso país, é uma formação aligeirada e fragmentada, feita à distância, o que, antes, era, na maior parte dos casos, uma prerrogativa das instituições privadas, mas que, nos últimos anos, tem se consubstanciado, também, nos cursos oferecidos pelas universidades públicas de tradição na formação de professores.

O conjunto de mudanças na educação, nos últimos anos, teve como objetivo conformar o sistema educacional brasileiro ao processo de recomposição do capital, diante da crise do modelo de produção e reprodução social da vida material, em todo o mundo. O Estado constituiu-se em parceiro incondicional nessa empreitada, buscando garantir a formação de um trabalhador capaz de atender às demandas do mercado internacional. Em conformidade com tal política, o governo brasileiro tem implementado políticas para a formação e qualificação docente, alegando com esse discurso contribuir para a melhoraria da qualidade da Educação Básica. Desta forma, o país toma a educação como um fator insubstituível do desenvolvimento econômico e do ajuste do trabalhador às novas exigências do mercado. Cabem, neste caso, alguns questionamentos:

- A que tipo de qualidade o governo brasileiro se refere, quando se trata da Educação Básica e da formação de professores para este nível de ensino e suas modalidades?
- A "certificação" dos professores da Educação Básica, no Brasil, tem contribuído para a formação humanizada desses profissionais ou servido para atender aos interesses dos organismos internacionais, levando à (con)formação desses trabalhadores?
- Se o discurso é o da melhoria da Educação Básica e da formação dos professores, a quem se refere e em que consiste essa melhoria?

O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA

Esta pesquisa, no que se refere tanto ao seu desenvolvimento quanto às suas consequências, preocupou-se com a formação, em nível superior, do professor da Educação Básica, exigência que, no Brasil, passou a ser feita a partir da Lei 9.394/96, embora, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1966, p. 3), por exemplo, esta sugestão/exigência tenha vindo a ser feita, a partir da segunda metade da década de 1960, como um dos requisitos básicos para o "desenvolvimento da sociedade moderna".

Refletir acerca deste tema nos levou, obrigatoriamente, a considerar que fazer qualquer crítica a esse tipo de formação implicava entender tratar-se de um risco, uma vez que alguns professores, os profissionais dos departamentos das secretarias de educação, os gestores escolares e, enfim, o governo, em geral, em suas diferentes instâncias, têm defendido esta formação com base no senso comum[1] ou,

[1] Embora Gramsci (1989) não desconsidere a filosofia "vulgar" e popular e a considere como parte inseparável da filosofia "científica", chama nossa atenção para o fato de que a filosofia "vulgar" é "[...] apenas um conjunto desagregado de idéias e opiniões" e, que por isso faz parte do "senso comum". Porém, Gramsci acredita que esta prática é o passo inicial para se pensar filosoficamente porque "[...] se poderá perceber que estes têm um significado muito preciso, a saber, o de superação das paixões

como identificamos, na maioria dos casos, pautados pelos referenciais dos teóricos da "pós-modernidade" como Drucker (1994; 1998; 1995), por exemplo. Isso tem levado a colocar em prática políticas de formação do professor sugeridas/impostas pelos organismos internacionais. A base dos *slogans* propagandeados sobre o tema tem sido o da inclusão dos professores no nível superior, embora, para nós, se trate apenas de um tipo de inclusão excludente.

Ao longo de quase quatro anos de pesquisa, em contato com uma vasta literatura e pesquisadores que analisam o tema, vinculados às áreas de Economia da Educação, Educação e Trabalho, e Educação para o Desenvolvimento Econômico, percebemos que a teoria do capital humano[2] ainda interfere na educação e, consequentemente, nas políticas de formação do professor, mas que a base da "sociedade do conhecimento[3]" tem sido influenciada pelas teorias oriundas da administração baseadas na visão econômica liberal, cuja novidade está na "teoria do capital intelectual[4]". Tanto a teoria do capital humano quanto a teoria do capital intelectual têm se constituído em uma determinada visão de mundo, antagônica, é claro, aos interesses da classe trabalhadora.

A teoria do capital humano trata a educação como um componente da produção, ou seja, a educação como produtora da capacidade de trabalho ligada ao desenvolvimento social e econômico, enquanto a teoria do capital intelectual diz respeito a um modelo cuja lógica de gestão se encontra na motivação dos funcionários e professores para atender às necessidades dos clientes, bastante articulada aos interesses da "sociedade do conhecimento", "economia do

---

bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente" (GRAMSCI, 1989, p. 16). Compreendemos que alguns sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nas políticas de formação do professor estão marcados pelo senso comum, porque eles não fazem uma leitura crítica do sentido da formação destes trabalhadores na "sociedade do conhecimento", mas se satisfazem, apenas, com uma certificação exigida por Lei ou pelos organismos internacionais, (con)formando-se diante de qualquer "novidade".

[2] A teoria do capital humano foi desenvolvia por Schultz (1973) e, neste trabalho, será apresentada, no capítulo dois, a fim de nos ajudar a compreender melhor as novas exigências de formação do professor em nível superior.

[3] Este tema será desenvolvido na subseção 1.3.

[4] A teoria do capital intelectual foi desenvolvida por Sveiby (2001), na obra *A Nova Riqueza das Organizações*, editada, pela primeira vez, no ano de 1998, e será discutida, no capítulo dois desta tese.

conhecimento", "gestão do conhecimento" (DRUCKER, 1994; CARBONE *et alli,* 2009; SVEIBY, 2001).

Os atuais intelectuais do capital, de formação imperialista, indicam aos países de capitalismo periférico heteronômicos[5] a "chave" para a coesão social, pela via da educação sem, contudo, abalar as estruturas perversas de dominação, estrutura esta que gera a desigualdade econômica e social. Por isso, o discurso inflamado de que a educação é a solução para esses países.

O contato com a literatura crítica acerca da formação do professor em nível superior revelou o caráter ideológico de tais políticas e suas consequências para os países de capitalismo periférico heteronômicos. Trata-se de uma política educacional para subserviência e dependência intelectual, que favorece o imperialismo dos países de capitalismo hegemônico e que, após a Segunda Guerra Mundial, vem sendo divulgada e financiada pelos organismos internacionais.

Nosso trabalho foi possível por meio de uma análise do surgimento da reestruturação produtiva, que passou do fordismo para o modelo de acumulação flexível (ANTUNES, 2003a; 2003b; HARVEY, 2005; HOBSBAWM, 1995), embasada nas teorias do fim da centralidade do trabalho e da valorização da sociedade da informação, apresentadas como a saída para a crise do capitalismo, a partir do final dos anos de 1970, como discutido por Frigotto (1995) à luz do pensamento de Offe, Kurz e Schaff, e por Lima (2005; 2007), ao analisar as teorizações de Castells, Lojkine e Drucker. Diante disso, verificamos que a análise do problema só seria possível através da perspectiva dialética entre o fenômeno observado e as mudanças políticas

[5] Fernandes (1981, p. 26) aponta que, nas sociedades latino-americanas, como o Brasil, está presente um tipo de dualidade que guarda em si a convivência de duas realidades, a saber: as formas arcaicas e as modernas. O movimento perceptível entre elas, no âmbito da economia, se dá quando, por um lado, as estruturas arcaicas restringem o raio de atuação das estruturas modernas, e, por outro, quando se tornam necessárias para a existência de estruturas modernas e ultra-modernas. É este movimento que pode ser chamado de heteronômico, pois permite o surgimento de alguns elementos de "modernidade" que convivem em total sintonia com "o arcaico". Por isso, nas sociedades da periferia do capitalismo, torna-se impossível democratizar os benefícios do processo de acumulação para toda a população. A estas duas realidades, Fernandes (1981, p. 26) chamou de "ásperas", porque "1) [são] estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) [apresentam] dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real".

e econômicas supostamente exigidas pela "sociedade do conhecimento", cujo objetivo central é a formação de uma nova concepção de sociedade burguesa e a formação de um trabalhador de novo tipo. Observamos que não têm sido levadas em consideração as necessidades humanas deste novo trabalhador, mas sua capacidade de gerar lucros para o capital e se formar para a empregabilidade[6].

Os trabalhos acerca da formação do professor, em nível superior, têm tomado dois rumos predominantes: *a)* aquele adotado pelos que defendem a formação sob ótica do capital e no âmbito do qual o professor assume lugar de trabalhador (con)formado às novas exigências da "sociedade do conhecimento" (MELLO, 1999; 2005; VAILLANT, 2009); e *b)* aquele que propõe formar o professor como intelectual da classe trabalhadora o qual, pelo seu fazer, contribui para a formação de sujeitos emancipados em busca de uma nova sociedade (ANFOPE, 2002; 2008; ANPED/ANFOPE/CEDES, 2004; KUENZER, 1998b; 2000; LINHARES, 1988; MACEDO, 2002; SILVA, W.C. (1998; 2001).

Em nossa análise, verificamos que alguns intelectuais do capital e alguns da classe trabalhadora buscam um vínculo linear entre educação e estrutura socioeconômica capitalista. A diferença se encontra na forma como cada um desses grupos faz suas considerações. Os primeiros compreendem que a educação é a "chave" tanto do desenvolvimento econômico para os indivíduos e para os países de capitalismo periférico heteronômicos quanto da possibilidade de coesão social, enquanto, para os segundos, seria uma forma de libertação da classe trabalhadora e a possibilidade de construção de uma nova hegemonia social, diferente do capital. Nessa empreitada, cabe aos intelectuais da classe trabalhadora definir claramente o sentido de palavras como democracia, liberdade, formação, qualificação, cidadania etc., que aparecem tanto no discurso do capital quanto no do trabalho, mas com significados diferentes, e que atende, também, a interesses diferentes. Esses são alguns interesses antagônicos presentes na "sociedade do conhecimento".

Nesta direção, buscamos analisar o sentido da formação de professor em nível superior, fundamentada nas diferentes mediações entre capital e trabalho no

---

[6] Este termo será desenvolvido, posteriormente, com base em Antunes (2003a; 2003b).

estágio atual do modo capitalista de produção, e na dinâmica das quais qualificação e desqualificação aparecem como dois lados de uma mesma moeda. Isso provoca a desqualificação do trabalho docente no espaço escolar, expressando uma aparente irracionalidade nos fazeres desses trabalhadores, ao mesmo tempo em que há exigência de que sejam eficazes e produtivos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; 2010; SHIROMA; SCHNEIDER, 2008; MAUÉS, 2003). Esta capacidade de nova definicação do papel do professor tem sido garantida, segundo os intelectuais do capital, pelas várias formas de avaliação, no âmbito internacional e no nacional (MELLO, 1999; 2005; VAILLANT, 2009). Neste sentido, destacamos as relações de trabalho do professor, na sociedade contemporânea, enquanto prática social que sofre interferência direta do modo de produção capitalista. Contudo, compreendemos que, para que a escola sirva aos interesses da classe trabalhadora, é necessária não apenas a (con)formação de professores, em nível superior, mas que esses trabalhadores, de forma articulada e crítica, lutem em favor de uma formação para a emancipação humana e para a construção de uma outra sociedade.

Pensamos ser prudente, antes de mais avançar no relato da pesquisa feita e aprofundar a análise sobre *O lugar da formação de professores na reforma universitária do governo Lula da Silva*, apresentar uma justificativa acerca da utilização da nomenclatura *professor* e não apenas educador. Compreendemos que, conceitualmente, sugerem noções distintas. Mas isso não nos impede de, em alguns momentos, trabalhar com a nomenclatura: professor/educador. Explicamos adiante o porquê.

Optamos, na maioria dos casos, pelo conceito de *professor* e não *educador* por compreendermos que o conceito de *educador* transcende o de *professor*, ao mesmo tempo em que expressa uma função universal. Nossa experiência na área de educação nos leva a afirmar que muitos se consideram educadores, e que isto tem se constituído em um instrumento em favor do capital para instaurar a precarização do trabalho docente. No âmbito escolar, podemos dizer que são educadores outros profissionais como o porteiro, a merendeira, a secretária etc., mas fora do ambiente escolar podem ser considerados também educadores, o pai e a mãe, a "dinda" ou o "dindo", o motorista do transporte escolar, a babá, o guarda, dentre outros. Se

quisermos ir além destes exemplos mais palpáveis, podemos dizer, ainda, que podem ser considerados educadores a natureza, o mundo, os meios de comunicação... Platão (*apud* NOSELA, 2005) denomina esta função ampla de educador a um tipo de *pantakou*, que imprime a ideia de um "todo educante", quando todas as ações contribuem, à primeira vista, para a formação e desenvolvimento das pessoas, em especial das crianças e jovens em processo contínuo de formação.

Podemos considerar também que o *professor* não deixa de ser educador, mas é um educador especializado porque, além de relacionar-se diretamente a uma profissão[7] que demanda conhecimentos multidisciplinares e habilidades específicas, que são adquiridos por meio de uma formação formal, em espaço também especializado, cumpre-lhe formar outras pessoas, em espaço próprio – a escola. Considerando que o conceito de *educador* parte da ideia de universalidade e o de *professor*, da de particularidade, concordamos com a afirmação de que "[...] todo professor é educador, mas o inverso não se aplica, pois nem todo educador é professor." (NOSELA, 2005, p. 67).

O uso de nomenclaturas diferenciadas para tratar o professor é determinado pelo momento histórico, quando a conjuntura política e econômica imprime força maior ou menor ao modo de tratamento deste profissional. Nosella (2005) aponta que, nos governos militares, por conta da dimensão tecnológica atribuída à educação, este profissional era tratado como "professor". Mas, à medida que o autoritarismo militar foi cedendo espaço para a democracia, esta nomenclatura foi substituída pelo termo "educador" por meio do qual buscou-se imprimir uma ideia de participação política deste profissional.

Embora na nomenclatura atual, associada à reestruturação do capital sob os marcos das teorias pós-modernas, o termo *professor* esteja, aos poucos, sendo

---

[7] Este tema será desenvolvido, em momento posterior, mas podemos adiantar que a ideia de professor como profissional é defendida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), quando reafirmam, em sua pesquisa, a urgente necessidade de defesa de um novo modelo e visão do professor como profissional. Investir no professor como um profissional significa, para estes autores, adotar três medidas indispensáveis: formalizar o saber para delimitar um conjunto de saberes que defina este profissional da educação; pensar no *status* deste profissional que envolve a questão da autonomia e da valorização profissional; e, defender a criação de um código de ética para esta categoria de profissionais.

substituído por designações qualificantes como "professor reflexivo", "professor eficaz", "professor profissional do conhecimento", preferimos defender a ideia de *professor*, mais precisamente, de trabalhador da educação, ou seja, com uma formação específica, para fugir da possibilidade de ser confundido com o "profissional" defendido na atual "sociedade do conhecimento" e que está caracterizado nos vários documentos dos organismos internacionais. Por isso, neste trabalho, optamos por trabalhar com o termo *professor* por compreendermos que se trata de um profissional com a formação mínima exigida pela Lei 9.394/96 para o exercício da profissão.

Contudo, em meio a tantas mudanças, não abrimos mão de nos referirmos, algumas vezes, nesta tese, ao professor como educador, por compreender que este conceito carrega em si uma responsabilidade ético-política que envolve, inclusive, questões referentes à sua formação e à sua prática pedagógica, impedindo-o de submergir em uma suposta neutralidade. A crise atual, justificada pelo discurso da pós-modernidade, coloca em xeque esta formação ético-política dos professores, que são convocados a formar, de modo imediatista, mão-de-obra que será explorada na sociedade capitalista. A formação de professores em nível superior deve ser aquela que possibilite a emancipação humana com base na omnilateralidade[8] (GRAMSCI, 1991; FRIGOTTO, 2001; ANTUNES, 2003a). Isso significa que estes trabalhadores sejam capazes de contribuir para a formação de uma outra sociabilidade.

O ponto central da pesquisa foi demonstrar como as políticas de formação do professor, em nível superior, no Brasil se materializaram no governo Lula da Silva, a partir das orientações/determinações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e também, daquelas oriundas dos acordos firmados no *Processo de Bolonha*, que passaram a defender um maior nível de qualificação destes trabalhadores, como necessário à sociedade e à economia do conhecimento.

Nosso objetivo foi analisar como as políticas de formação do professor em nível superior foram atreladas à contrarreforma universitária, cujo um dos

[8] Este termo será desenvolvido na subseção 1.4.

objetivos foi ampliar o número de vagas neste grau de ensino. Neste caso, a formação do professor passou representar, ainda, um filão no mercado educacional, já que possibilita o oferecimento de cursos de baixo custo para a população excluída, como, por exemplo, o oferecimento da educação a distância (EaD) que passou a certificar um grande número de professores em exercício, não apenas em nível de graduação como também em pós-graduação. Com isso, certamente haverá grande redução de custos e ampliação máxima do número de alunos nas instituições de ensino superior (IES).

Compreendemos que as mudanças recentes, na educação brasileira, conformam o sistema educacional ao processo de recomposição do capital que está em curso, em todo o mundo. O Estado constitui-se como parceiro nesta empreitada, buscando garantir a formação de um trabalhador de novo tipo para atender às demandas do mercado internacional. Assim, justifica-se a iniciativa do governo brasileiro de implementar políticas para a formação, em nível superior, de professores que atuam na Educação Básica.

Esta realidade nos coloca diante do seguinte problema: se, no Brasil, a exigência de formação dos professores para atuar na educação básica é aquela feita em nível superior (Cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Nº 9.394/96), como tem se materializado a inclusão destes profissionais neste grau de ensino? Estaria esta exigência de formação do professor em nível superior atrelada à lógica de reprodução do capital na área social que possibilita a exploração destes trabalhadores, ao mesmo tempo em que são formados para a flexibilidade no ambiente de trabalho e sua (con)formação? Nossa hipótese é que as propostas dos organismos internacionais para a formação do professor, em nível superior, e postas em práticas pelo Ministério da Educação (MEC) funcionam como estratégia de subordinação e (con)formação desses trabalhadores. A saída possível contra esta realidade seria reverter o grau de interferência dos organismos internacionais nas políticas de formação do professor e apresentar uma alternativa que fosse gestada, nos espaços de discussão, pelos professores e os intelectuais da classe trabalhadora. Talvez, desta forma, seja possível vislumbrar uma formação do professor, em nível

superior, que contribua para a emancipação humana dos sujeitos e a formação de uma nova sociabilidade, que não a burguesa.

O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO

Buscamos chamar a atenção, aqui, para a forma como discutiremos a temática proposta anteriormente, com vistas a compreender como se manifesta o fenômeno da formação de professores em nível superior, no Brasil, a partir da LDB, de 1996, não apenas na sua aparência, mas, sobretudo, em sua essência. Para isso, o exercício intelectual foi feito com base na ideia de que o professor, enquanto trabalhador imerso na "sociedade do conhecimento", é visto como um elemento indispensável para a formação de novas mentalidades necessárias à formação de um novo tipo de trabalhador, ao mesmo tempo em que serve à nova lógica de dinâmica da sociedade burguesa. Nesta empreitada, consideramos que a análise levou em consideração o elevado grau de subordinação do professor em face das novas exigências de formação e sua total conformação a esta política de caráter excludente, que toma a educação como uma mercadoria e, simultaneamente, a considera indispensável para a reprodução do capital (FRIGOTTO, 1984; 1995; 2001; MÉSZÁROS, 2008; NEVES, 1999; 2000; 2005; TONET, 2005; 2007).

A pesquisa se orientou pelas transformações do mundo do trabalho, tomando o método dialético como diretriz para a construção do conhecimento acerca das políticas de formação do professor em nível superior. As ferramentas epistemológicas utilizadas são as categorias sugeridas pelo materialismo histórico de Marx – a *práxis*, a *totalidade*, a *particularidade*, a *contradição* e a *mediação* – que "[...] toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento" (KUENZER, 1998a, p. 55) e como método revolucionário de transformação da realidade. (KOSIK, 1969; KONDER, 1988; FRIGOTTO, 1997).

Partimos do princípio de que a dialética trata da "coisa em si". Mas está claro que a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para se alcançar

a compreensão da realidade, é necessário fazer não apenas um elevado esforço, mas também um *détour* (KOSIK, 1969, p. 9), ou seja, o pensamento dialético distingue entre a representação da coisa e a "coisa em si". O pensamento dialético livra o homem de pensar determinados fenômenos a partir do senso comum, dando-lhe condição de orientar-se no mundo, de conhecer os fenômenos e manipulá-los, mas nunca lhe proporcionando a compreensão das coisas e da realidade. Assim, se é possível falar de um tipo de *práxis*, ela é apenas aquela

> [...] historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ele se ergue. Nesta *práxis* se forma o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move "naturalmente" e com que tem de se avir na vida cotidiana (KOSIK, 1969, p. 10-11 – destaques do autor).

A isso Kosik denominou *pseudoconcreticidade* que, no caso das políticas de formação do professor, se manifesta como um fenômeno isolado, independente, carregado de regularidade e de um imediatismo cuja evidência penetra na vida dos indivíduos de forma natural, independente da influência política, econômica e social. Contrariamente, compreender o fenômeno significa atingir a sua essência. O mundo do fenômeno não é algo independente e absoluto porque "[...] os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno." (KOSIK, 1969, p. 12). A realidade passa a ser a realidade do fenômeno e da essência, ao mesmo tempo. Com o intuito de compreender o fenômeno da formação de professor em nível superior, levamos em consideração o seguinte:

> [...] se quiser *pesquisar* a estrutura da coisa e quiser perscrutar "a coisa em si", se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do

> fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, 'coisa em si', e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIK, 1969, p. 13).

A *práxis*, para a teoria materialista histórica, significa

> [...] que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a se reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 1998a, p. 64).

Nosso intuito foi compreender o fenômeno da formação do professor em nível superior, dentro da lógica da "sociedade do conhecimento" e das novas demandas da formação do trabalhador de novo tipo. Para isso, abrimos mão do senso comum que levaria ao isolamento dos fenômenos e procuramos cindir a realidade no que é essência e aparência. Com isso em mente, fugimos do espontaneísmo da percepção do todo e das partes isoladas para trabalhar com as categorias da *totalidade* e da *particularidade* que envolvem o fenômeno em si, a fim de apreender o real em suas múltiplas facetas.

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social estudada é o ponto de vista da totalidade concreta que carrega em si o significado de que cada fenômeno estudado pode ser compreendido como uma parte do todo.

> Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. Ao contrário do conhecimento sistemático [...] do racionalismo e do empirismo [...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral do qual

> *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um dado dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1969, p. 41-42 – destaques do autor).

Esse processo exige que se tome a *particularidade* também como um elemento constituinte do processo de pesquisa. A *generalidade* é considerada a primeira especificação das categorias simples das abstrações gerais, sendo seguida pela *historicidade*. Neste movimento, é necessário historicizar o *particular* que assegura a veracidade à generalidade do conceito. Se abrirmos mão do *específico*, o conceito se tornará uma expressão vazia, que perde o conteúdo e o contato com a realidade (CIAVATTA, 2001, p. 149).

Se optarmos por tomar a *totalidade* enquanto categoria de análise, não podemos desconsiderar outra categoria, a *contradição*, porque a "[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte [...]." (KOSIK, 1969, p. 51). Por isso,

> [...] a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; internacinalização/ nacionalização; globalização/regionalização; padronização/criatividade; centralização/descentralização; ampliação/fragmentação; educação/ deseducação; qualificação/desqualificação; humanização/desumanização; especialização/politecnia; autonomia/dominação, adesão/resistência; unilateralidade/omnilateralidade; conservação/transformação, e assim

> por diante, buscando não explicações lineares que "resolvam" as tensões entre os contrários mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações (KUENZER, 1998a, p. 65).

Por isso, a pesquisa buscou captar o movimento que envolve o fenômeno observado (o que se liga e o que se afasta dele), levando em consideração a relação dos contrários que interferem nas políticas de formação do professor em nível superior, no mundo contemporâneo.

Considerando que o fenômeno envolve uma série de elementos e poderia ser observado a partir da prática docente, da formação para a pesquisa, da formação inicial ou em serviço etc., optamos por fazer uma cisão do todo para melhor conhecer as partes. Contudo, não abrimos mão das especificidades que envolviam o fenômeno, mas isolamos determinados fatos, tornando-os relativamente independentes. Porém, temos clareza de que, quando isso foi feito, foi apenas com o intuito de colocar em prática um recurso para fins de delimitação e análise do fenômeno e, nada mais que isso, porque sabemos que, na realidade, nada é isolado. Isso nos levou a trabalhar com outra categoria do materialismo histórico dialético, qual seja, a *mediação*, de modo que, ao cindir o todo, buscamos a determinação mais simples do fenômeno observado, de modo que foi possível "[...] estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade." (KUENZER, 1998a, p. 65).

O caráter mediador estaria, neste caso, em buscar compreender a formação do professor em nível superior nas relações entre trabalho e capital, dentro da nova lógica de gestão do trabalho escolar e pela nova "economia do conhecimento", por exemplo. A *mediação* foi o passo necessário para descrever a *particularidade* do fenômeno observado, não abrindo mão da essência e do aparente, relacionando-o com a totalidade histórica, porque a *mediação* é "[...] a especificidade histórica do fenômeno [e] situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais." (CIAVATTA, 2001, p. 142).

Com base nestas ferramentas metodológicas, a investigação tomou como fenômeno a ser observado as políticas de formação do professor, em nível superior, no Brasil, no âmbito da contrarreforma universitária implantada no governo Lula da Silva. Isto não significa isolar este objeto de estudo de suas referências mais gerais, quais sejam: as ações e formulações acerca da formação/qualificação docente acumuladas na história recente do país, evitando-se que a análise do fenômeno perdesse sua referência de totalidade. Levamos em consideração a realidade pesquisada e os elementos específicos a ela e, também, aqueles que lhe conferiram identidade com a totalidade do problema. Desse modo, buscamos construir um conhecimento que pudesse contribuir tanto para a compreensão da realidade pesquisada, como também da totalidade do problema em que ela se insere.

Acreditamos que o método escolhido nos proporcionou uma apreensão da realidade à luz da relação teoria/prática, em busca de transformação tanto no plano do conhecimento, como no da realidade (FRIGOTTO, 1997, p. 73). Assim, na medida em que atentamos para as contradições, os conflitos, as leis de construção, de desenvolvimento e de transformação das políticas públicas de formação do professor em nível superior e de seu impacto nas práticas educativas, a análise constituiu-se em instrumento de apreensão teórica do objeto (abstração).

Do ponto de vista de sua natureza, esta investigação consistiu em uma pesquisa básica, pois "[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prevista. Envolve verdades e interesses universais" (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20), como forma de contribuição para a comunidade acadêmica, para os professores em exercício e seus respectivos sindicatos e demais organizações e, ou, associações que se interessam pela formação docente em nível superior.

Do ponto de vista dos objetivos, tratou-se de uma investigação explicativa, na medida em que visou identificar os fatores que condicionaram e,ou, determinaram as transformações e conservações na prática docente na educação básica, ou para estas contribuíram, especialmente aqueles relativos à formação/qualificação de professores e decorrentes da contrarreforma universitária

implementada a partir do século XXI. Assim, aprofundou-se o conhecimento desta realidade e tentou-se explicar a razão deste fenômeno social concreto que está pautado pelo discurso da inclusão.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos de investigação, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica na medida em que foi "[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet." (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21). Compuseram esse material de pesquisa os diferentes materiais produzidos pela academia, pelos intelectuais do capital e do trabalho, bem como os documentos oriundos dos organismos internacionais e do MEC.

A investigação proposta tomou como universo as ações e formulações do aparelho estatal destinadas a "qualificar" os professores da Educação Básica do Brasil, oferecendo-lhes cursos de nível superior.

Para tal investigação, tomamos como referência histórica o conjunto de mudanças estruturais e superestruturais ocorridas, na educação brasileira, a partir dos anos 1990. A investigação teve como contexto, portanto, o conjunto de mudanças no mundo do trabalho e da produção, bem como o processo de redefinição do papel do Estado, diante das exigências de aumento da produtividade e da competitividade da indústria nacional para garantir a inserção subalterna do país no mercado globalizado.

Verificamos que o fenômeno observado faz parte de um aparato complexo de dispositivos legais e de ações concretas, por parte do governo brasileiro, para garantir a formação de um trabalhador de novo tipo, capaz de atender às demandas de qualidade e produtividade do mercado internacional. Assim, a reformulação da formação para o trabalho docente, bem como o indicativo de exigência de licenciatura plena como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Básica fazem parte de um fenômeno maior, que envolve a formação do trabalhador de novo tipo. Em conformidade com tal política, o governo brasileiro passou a implementar medidas, por intermédio do seu Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer cursos de nível superior aligeirados e fragmentados.

Enfim, a investigação teve como referência empírica as políticas públicas de formação para o trabalho docente na Educação Básica, implementadas pelo governo brasileiro e com vistas à certificação de nível superior do quadro docente da Educação Básica, no país, tendo em vista o interesse maior do capital, através dos organismos internacionais que investem na educação dos países de capitalismo periférico heteronômicos.

A título de amostra para a análise, definimos as políticas de formação do professor da Educação Básica em nível superior, implementadas no governo Lula da Silva, e seu lugar na contrarreforma universitária em curso.

Tomamos como fontes de dados e informações o seguinte: revisão da literatura sobre política de qualificação de professores, fontes bibliográficas e documentais primárias dos organismos internacionais, do *Processo de Bolonha* e do Ministério da Educação (MEC).

A partir de revisão da literatura nacional e internacional sobre políticas públicas para formação de professores, coletamos informações sobre as questões atuais da formação inicial e continuada para o trabalho docente; identificamos diferentes concepções e estratégias de qualificação de professores presentes na atualidade; compusemos um quadro conceitual e um conjunto de categorias analíticas suficientes para estabelecer relações com informações contidas nos dados coletados a respeito da práxis pedagógica da formação de professores promovida pelos cursos de nível superior e de seu impacto na prática educativa dos trabalhadores docentes da Educação Básica.

As fontes bibliográficas de que nos utilizamos para coleta de dados foram: documentos técnicos e relatórios dos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) e do *Processo de Bolonha*, os documentos do MEC relacionado à formação do professor em nível superior e a contra-reforma universitária e documentos diversos elaborados pelos gestores das políticas públicas de formação do professor da Educação Básica, sejam eles representantes do trabalho ou do capital. A partir dessas fontes bibliográficas, coletamos informações acerca da formação de professores em nível superior, com as quais foi possível identificar as concepções de “trabalho e

educação", de "Estado e sociedade", de "universidade", "democracia" e de "qualificação docente" presentes nos diferentes programas de formação do professor da Educação Básica.

A partir desses dados, compusemos um conjunto de informações a respeito da leitura que os diferentes sujeitos envolvidos na formulação das políticas públicas de formação de professores vigentes, no Brasil, fazem acerca das novas exigências de qualificação para o trabalho docente, suas concepções de universidade e de unidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, suas expectativas profissionais e futuras em relação à melhoria da qualidade da Educação Básica, no país.

A INVESTIGAÇÃO E A ESTRUTURA DO TEXTO

A partir da metodologia de pesquisa e do quadro teórico apresentado anteriormente, iniciamos a empreitada da escrita da tese que foi organizada em quatro capítulos e uma seção dedicada às considerações finais.

O primeiro capítulo recebeu o título *Crise do capital, reestruturação produtiva e a necessidade de uma nova ordem mundial*, onde buscamos apontar as substanciais mudanças que ocorreram na sociedade capitalista, a partir do final do século XX, e que se caracterizam por uma verdadeira reconfiguração da economia, da política e da cultura, tanto dos países de capitalismo central hegemônicos quanto dos de capitalismo periférico heteronômicos. Para isso, utilizamos o pensamento de alguns dos teóricos críticos da sociedade capitalista (ANTUNES, 2003a; 2003b; ARRIGHI, 1996; CHESNAIS, 1996; FRIGOTTO, 2001; HARVEY, 2005; HOBSBAWM, 1995; MARX; ENGELS, 1994; e outros) para melhor compreender a forma como as reformas educacionais, em especial as que incidem sobre as políticas de formação do professor, têm sido consideradas elementos importantes e indispensáveis para a inserção subserviente dos países periféricos heteronômicos no mundo "globalizado".

Dentro desta realidade, faz todo sentido discutir a maneira como se fortalecem as teses do fim da centralidade do trabalho e a valorização da "sociedade da informação". Para isso, valemo-nos da contribuição de Frigotto (1995) e de Lima (2005; 2007) que nos auxiliaram na compreensão das teses formuladas por Offe, Kurz, Schaff, Castells e Lojkine. Considerando o valor do tema acerca da passagem da "sociedade pós-capitalista" para a "sociedade do conhecimento", demos maior importância às formulações de Peter Drucker (1994; 1995; 1999). Embora estes autores tenham formulado suas teorias no sentido de melhor contribuir para a formação de um trabalhador de novo tipo, totalmente ajustado à ordem do capital, achamos por bem apresentar o contraponto que se manifesta por meio da valorização da relação entre trabalho e educação, cujo homem é um ser histórico que se constrói na relação com outros homens e com a natureza, num processo ontológico. Os teóricos que nos ajudaram a compreender esta relação foram: Brandão (1995), Ciavatta (2002), Konder (1984), Marx (2001), entre outros.

Isso nos levou ao intento de compreender os sentidos do trabalho docente, na sociedade capitalista, e concluímos que ele se dá de forma subordinada ao capital, pois busca formar um professor de novo tipo, capaz de contribuir para a formação de um trabalhador também de novo tipo. Neste sentido, ambos assumem o papel de trabalhadores flexíveis, "autônomos", aptos a trabalhar em grupo, criativos etc., o que tem contribuído para a intensificação da exploração do trabalho docente (APPLE, 1995; BRAVERMAN, 1977; TUMOLO; FONTANA, 2008) e sua alienação no processo de realização do seu trabalho (COSTA, 2009; ENGUITA, 2000; OLIVEIRA, 2003;).

Discutimos, ainda, o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na formação e no trabalho docente e apresentamos os organismos internacionais (BM, OCDE, UNESCO e o *Processo de Bolonha*) e alguns teóricos do capital (DELORS, 2001; MELLO, 2005) que defendem as TICs como redentoras da escola, capazes de "salvar" a educação do fracasso, e aqueles que apresentam uma visão crítica deste processo (BARRETO, 2002; BARRETO; LEHER, 2003; CHAUÍ, 1999; KUENZER, 2002). Concluímos que as TICs, no atual patamar de desenvolvimento do capital, se constituem em um elemento estratégico do capital para (des)qualificar, (con)formar e controlar a formação e o trabalho docente.

No capítulo dois, intitulado *Agências e acordos internacionais e a regulamentação da formação docente em nível superior: a implementação do 'pensamento único'*, apontamos que existe uma relação direta das políticas de formação do professor sugeridas/impostas pelos organismos internacionais com as mudanças da sociedade capitalista, a partir do final do século XX. Estudamos a origem do BM, da UNESCO, da OCDE e do *Processo de Bolonha* e sua função no processo de "internacionalização" da economia e das políticas educacionais. Auxiliaram-nos na execução deste tema os textos de Neves e Pronko (2008), Hobsbawm (1995), Siqueira (2004a), Maués (2003), entre outros. Além disso, buscamos compreender a forma como estes organismos internacionais têm apresentado programas de "cooperação" para os países de capitalismo periférico heteronômicos, por meio de "serviços educacionais". Concluímos, com base nos teóricos críticos, que esses programas objetivam a difusão de uma lógica de um novo projeto de sociabilidade burguesa (LIMA, 2007), inicialmente, por meio do discurso do binômio pobreza-segurança e, mais recentemente, pelo binômio pobreza-coesão social (NEVES; PRONKO, 2008), defendido pelos teóricos do capital como Schwartzman e Cox (2009).

Por meio da teoria produzida pelos teóricos da administração (BERTRAND, 2005; CARBONE *et alli,* 2009) foi possível compreender a lógica da avaliação e da certificação das competências como elementos indispensáveis à formação do "pensamento único", na formação do trabalhador de novo tipo. Contudo, fundamentamo-nos em Ramos (2001) para demonstrar que a lógica que permeia a noção de competência é aquela que está ligada à "formação social do trabalhador em lugar da formação técnica". Com base nestes pressupostos, discutimos que a reconfiguração das políticas de formação do professor se liga ao discurso do "capital humano" e do "capital intelectual". Nesse momento, coube-nos retornar à "teoria do capital humano" (SHULTZ,1973) para melhor compreender a mais recente "teoria do capital intelectual" (SVEIBY, 1998), considerando que se trata de um "processo de continuidade e ruptura" (SANTOS, 2009) que tem influenciado diretamente as políticas de formação do professor de novo tipo.

Ainda nessa segunda seção, indicamos que os elementos "universalização/profissionalização", "formação prática", "formação continuada",

"educação a distância" e "pedagogia das competências" (MAUÉS, 2003) têm sido disseminados pelos organismos internacionais, com vistas à propagação do "pensamento único" na formação dos professores para o século XXI. Diante disso, procuramos demonstrar a forma como os organismos e os acordos internacionais por nós estudados (BM, UNESCO, OCDE e *Processo de Bolonha*) têm sido eficientes quanto à implantação do "pensamento único" nas políticas de formação do professor. Vários foram os documentos utilizados para esta análise, mas destacaremos apenas os principais. Do BM: *Prioridades y Estrategias para la Educación: estudio sectorial del Banco Mundial* (BM, 1995) e *Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework* (BM, 2001). Da UNESCO: *Recomendação relativa à condição docente* (UNESCO, 1966) e o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO,1996). Da OCDE: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006). Quanto ao *Processo de Bolonha*, pautamos nossas referências pelas políticas de formação do professor que se materializaram por meio do documento *Melhorar a qualidade da formação acadêmica e profissional dos docentes,* documento da Comissão Européia (2007) e do documento *Política de formação de professores em Portugal* (PORTUGAL, 2007).

Feito este longo, mas necessário percurso, tanto no que se refere à fundamentação teórica quanto no que se refere à análise dos documentos dos organismos internacionais, reservamos o capítulo três, intitulado *Expansão subordinada da formação docente em nível superior: experiência do governo Lula da Silva*, para realizar uma reflexão a partir da teoria de Fernandes (2006; 1981; 1975), o que nos auxiliou na compreensão de como a contrarreforma na Educação Superior e na formação de professores carrega em si as marcas da contrarrevolução burguesa, que surge como estratégia da burguesia nacional e internacional e que, por meio do "padrão compósito de hegemonia burguesa", impede a verdadeira revolução. Neste sentido, inserem-se a contrarreforma do Estado Brasileiro e a contrarreforma da educação como marca do neoliberalismo de Terceira Via, teoria formulada por Giddens (2001).

Demonstramos que esta teoria influenciou diretamente a segunda reforma administrativa, que ficou conhecida como reforma gerencial, colocada em

prática, no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio de seu Ministro Bresser-Pereira, que esteve à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O objetivo dessa reforma foi "[...] tornar o aparelho do Estado mais eficiente, mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade." (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 4). Com base nestes princípios, consubstanciou-se a contrarreforma na Educação Superior que reservou para os professores da Educação Básica um tipo de inclusão excludente (CURY, 2004; KUENZER, 2002) neste nível de ensino, cujo principal veículo foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Esta "corrida" desenfreada em busca de formação de professores, em nível superior, no Brasil, está diretamente ligada às novas exigências de formação presentes na "sociedade da comunicação" e da "informação" que tomam a formação do trabalhador de novo tipo como elemento indispensável à construção de uma nova lógica de sociabilidade burguesa. Para isso, é imprescindível o papel que intelectuais do capital assumem, no sentido de dar direção moral, intelectual e política ao conjunto da sociedade para impedir a contestação e a contra-hegemonia (GRAMSCI, 1991).

No capítulo quatro, intitulado *"Um novo sentido para a formação de professores em nível superior"*, iniciamos com a discussão da forma como os organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) e o *Processo de Bolonha* buscam, por meio de suas ações no campo educacional, expandir a hegemonia imperial através das ideias formuladas pela burguesia, fazendo com que haja uma integração das mentes dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora (PETRAS, 2007, p. 73). Contudo, recorremos a Borón (2007) para reafirmar que os discursos presentes na "sociedade do conhecimento", referentes à "igualdade", "cidadania", "democracia", "inclusão", "liberdade", por exemplo, são estratégias de "fetichizar e eternizar o capitalismo". A partir de Santos (2006, p. 148), compreendemos a necessidade da superação e da substituição desta sociedade excludente por outra, de fato inclusiva. Isso será possível mediante a participação dos intelectuais da classe trabalhadora, cujo objetivo deve ser o de romper com a propagação do pensamento único como ideologia dominante.

Amparamo-nos, ainda, em Therborn (2007), que reforça a ideia de fortalecimento da esquerda como estratégia urgente para a superação da sociedade de classes. Mas foi Anderson (2007) quem nos ajudou na compreensão acerca da noção de "pós-neoliberalismo". As formulações teóricas destes três autores evidenciam que a construção de outra sociabilidade é possível. Sendo assim, vislumbramos a possibilidade de uma formação docente para além das exigências do capital (MÉSZÁROS, 2008), com vistas à formação de um indivíduo menos tolerante e menos submisso à "cooperação colonial." (FERNANDES, 1989, p. 14). Ou seja, nas palavras de Tonet (2005; 2007; 2009a), significa defender uma educação para a emancipação humana e a construção de outra sociabilidade.

Com toda a contradição da sociedade capitalista, apresentamos a ANFOPE como aquela que tem apresentado propostas que melhor se coadunam com o que consideramos mais avançado em relação à formação de professores da Educação Básica, no Brasil de hoje. Isso não nos impediu, contudo, de fazermos uma análise do fenômeno considerando tais contradições, a fim de compreendermos sua essência e não apenas sua aparência. Com base em Prado Jr. (2007, p. 34), preferimos valorizar o sentido dialético desta Associação como uma "potencialidade em projeção" para ações futuras. Não podemos desconsiderar que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) tem se colocado à frente da luta pela resistência da fragmentação e do aligeiramento na formação do professor, em favor da escola pública, contra a mercantilização da educação, em favor da formação para a emancipação e para a superação da sociedade capitalista. Com base em Freire (1992), podemos dizer que se trata, então, da construção de "inéditos viáveis", mesmo que parte dos dirigentes dessa Associação esteja servindo ao modelo educacional proposto pelo neoliberalismo da Terceira Via.

Nas *Considerações Finais*, em busca de uma sistematização das reflexões empreendidas, revisitamos os capítulos anteriores para tecermos algumas conclusões possíveis acerca do fenômeno estudado e, ao mesmo tempo, apontarmos elementos que ainda necessitam ser aprofundados pela área de educação, a fim de alcançar uma formação de professores para além das exigências do capital.

1. CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NECESSIDADE DE UMA NOVA ORDEM MUNDIAL

O final do século XX foi marcado por uma substancial transformação no sistema capitalista. Tais mudanças foram sentidas no âmbito de toda a sociedade, imprimindo alteração na economia, na política, na cultura, no meio ambiente e na geografia que delineou novos territórios[9], resultado de lutas travadas entre Ocidente e Oriente, mas que são evidentes, também, a partir de lutas civis, dentro dos próprios Estados.

De acordo com Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006), nas últimas décadas do século XX, a economia subordinou-se aos interesses do grande capital e das amplas corporações transnacionais que, aliadas aos organismos internacionais, como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), gerenciam a economia "globalizada" e o capital financeiro[10], numa "nova" (des)ordem mundial.

---

[9] Consideramos território não como um espaço natural determinado pela natureza, mas como uma criação da espécie humana dentro de processos históricos determinados por sujeitos que protagonizaram sua instituição. Assim, a definição de novos espaços geográficos por meio da guerra e da violência, no atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, expressa a desigualdade por que: "À medida que parece organizar-se gradativamente uma espécie de 'território-mundo' globalmente articulado, o capitalismo se reproduz contraditoriamente e, sobretudo, difunde a desigualdade, apropriando-se ou mesmo produzindo a diferenciação, a fim de expandir a lógica mercantil que lhe é inerente." (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 38). Este fenômeno levou estes dois autores a considerarem que o atual patamar de desenvolvimento do sistema capitalista provoca, na verdade, uma "nova des-ordem mundial" que serviu de tema de sua obra.

[10] Chesnais (1996), com base nos estudos de Hilferding sobre a experiência alemã – mas que se apresenta como comum a todas as potências capitalistas –, define capital financeiro como aquele originado na terceira década do século XIX e se apresenta com a estreita interconexão entre os grandes bancos e a grande indústria. No plano político, esta interconexão tem efeitos relevantes no que se refere à concentração de poder, nacional e internacional. Na esfera econômica, as consequências podem ser medidas em termos do aumento do poder de monopólio resultante do processo de concentração e centralização industriais. O autor chama a atenção para o fato da explosão e diversificação das transações financeiras a partir da primeira década dos anos de 1980, com o surgimento, em primeiro plano, de formas de centralização do capital monetário de instituições financeiras, algumas vezes de origem antiga, mas que não haviam permanecido em situação subalterna aos grandes grupos e bancos, tais como: "[...] os fundos de pensão, isto é, os

Com base nesses pressupostos, discutiremos, nesta seção, a mudança do modelo fordista de produção para o modelo flexível, chamando a atenção para o fato de que este foi totalmente influenciado pelas teorias da pós-modernidade, cujas teses defendem o fim da centralidade do trabalho e a valorização da "sociedade da informação". Estas mudanças provocaram novos sentidos para a relação entre trabalho e educação e, consequentemente, para o trabalho docente, intensificando-o, por meio da inserção das TICs no contexto educacional. É o que nos propomos discutir a seguir.

1.1. DO FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

A "nova" ordem internacional articula-se com base na divisão internacional do trabalho que inclui, ainda, a reestruturação econômica mundial, provocada pela crise do sistema capitalista, crise essa que comprova a profundidade das mudanças de natureza política e econômica que atingem todo o globo terrestre (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 32). Do ponto de vista econômico, a "nova" ordem internacional é marcada por ciclos

> [...] sistêmicos de acumulação, [...] são, portanto, fenômenos intrinsecamente capitalistas. Apontam para uma continuidade fundamental nos processos mundiais de acumulação de capital nos tempos modernos. Mas também constituem rupturas fundamentais nas estratégicas e estruturas que moldaram esses processos ao longo dos séculos. [...] nossos ciclos destacam a alternância de fases de mudanças contínuas e fases de mudanças descontínuas (ARRIGHI, 1996, p. 8).

Tais mudanças, inerentes ao sistema capitalista, tornam possíveis as oscilações conjunturais que temos observado ao longo da história. Entretanto, as

---

grandes fundos de aposentadoria anglo-saxões e japoneses; os fundos mútuos, isto é, fundos comuns de aplicação e gestão de carteiras de títulos, bem como as companhias de seguros mais orientadas para os sistemas de seguro de vida e de aposentadoria complementar." (CHESNAIS, 1996, p. 291). Para este autor, o aumento destas instituições modificou as formas de relações e as modalidades de aderência entre as fianças e a indústria.

maiores mudanças no sistema econômico capitalista são feitas a partir de duas áreas de dificuldade, indispensáveis ao sucesso do próprio sistema. Essas áreas podem ser assim identificadas: "A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas." (HARVEY, 2005, p. 118). A fixação de preços oferece indicativos de descentralização, permitindo que os produtos articulem as deliberações de produção com as necessidades e desejos dos consumidores, enquanto a segunda área volta-se para a necessidade das sociedades capitalistas converterem a capacidade dos trabalhadores de desenvolverem suas atividades laborais num processo produtivo que pode ser apropriado pelo capitalista. Para que haja a socialização do trabalhador adequada às reais condições da produção, é necessário estabelecer o desenvolvimento do controle[11] social das suas capacidades físicas e mentais.

Em toda a história da humanidade, o sistema capitalista se constitui como uma estrutura de controle mais totalizante e mais poderosa, na qual os seres humanos, indiscriminadamente, devem ajustar-se para sobreviver. O capital não é apenas uma "entidade material", mas uma configuração incontrolável de "controle sociometabólico", como definiu Mészáros (2002, p. 139-140), ou seja:

> A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura "totalizadora" de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua "viabilidade produtiva", ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, "totalitário" – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade

[11] Ver: Harvey (2005); Mészáros (2002); Arrighi (1996); Antunes (2003a; 2003).

> desde as menores unidades de seu "microcosmo" até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2002, p. 96 – destaques do autor).

Mesmo diante deste quadro de controle quase absoluto do capital sobre os indivíduos, os ideólogos do sistema capitalista (FRIEDMAN, 1977; HAYEK, 1994) defendem a tese de que este sistema é democrático já que, numa economia de "livre" mercado, as pessoas têm oportunidade de escolha.

Contudo, esse controle acirrado do próprio sistema capitalista sobre os indivíduos e todos os segmentos sociais não foi suficiente para impedir as diversas crises que se sucederam e se materializaram, em diferentes fases do capitalismo, e que sempre estiveram ligadas aos processos de acumulação e exploração. Não é comum ao sistema capitalista a existência de uma única fase de desenvolvimento; por isso, a afirmação de diferentes fases ou ciclos que apresentam elementos de continuidade e descontinuidade. Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p. 33), com base em Harris, afirmam que o sistema capitalista se divide em três grandes etapas[12]: o concorrencial, o monopolista e o monopolista de Estado, que se materializaram de diferentes formas e em diferentes espaços. Segundo Lenine (2005, p. 89), o "imperialismo é a fase monopolista do capitalismo", característica dos dois últimos modelos.

Mas, as lutas entre trabalhadores e capitalistas que se travaram, na Europa e nos Estados Unidos, no início do século XX, juntamente com a profunda crise de 1929[13], provocaram a emergência de um novo pacto social entre capital e trabalho,

---

[12] Diferente de Harris, Arrighi (1996) trabalha com a lógica de ciclos sistêmicos da acumulação pautado na ideia de que a maturidade dos grandes desenvolvimentos da economia capitalista mundial é divulgada por uma mudança do comércio de mercadorias para o comércio de moedas. Com base nesta noção, ele trabalha quatro ciclos, a saber: o ciclo sistêmico de acumulação genovês; o ciclo sistêmico de acumulação holandês; o ciclo sistêmico de acumulação britânico e o ciclo de acumulação norte-americano. É sobre este último ciclo que nos debruçaremos para melhor entendermos a atualidade.

[13] A crise de 1929, segundo Hobsbawm (1995, p.106-111) foi desencadeada a partir da crise de 1929 quando houve a quebra da Bolsa de Nova Iorque que refletiu a crise mais acentuada do sistema capitalista liberal e da democracia liberal. A economia procurou novos caminhos para sua

principalmente nos países industrializados. Surge, desta forma, o que ficou conhecido como capitalismo de Estado fordista.

O fordismo, segundo Harvey (2005), tem uma data simbólica de origem, que foi o ano de 1914, quando o americano Henry Ford introduziu, para os trabalhadores das montadoras de carros, o período de oito horas de trabalho diário, com remuneração de cinco dólares. Para Harvey (2005), esta iniciativa de intervir no tempo e no valor da remuneração do trabalho tinha como propósito imprimir no trabalhador uma nova forma de disciplina, necessária ao trabalho na linha de montagem de automóveis, que deveria ter como resultado a alta produtividade. Entretanto, o processo de implementação do fordismo foi além disso, já que se aproveitou de toda a inovação tecnológica possível, naquela época, como, por exemplo, o aperfeiçoamento das estradas de ferro. Enquanto Ford racionalizou a divisão do trabalho, na fábrica, a partir da criação da linha de montagem, com base nas tecnologias anteriores e na divisão do trabalho já existente, Taylor, com sua obra *Princípios da Administração Científica*, publicado em 1911, "[...] descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento." (HARVEY, 2005, p. 121). Esse processo separava gerência, concepção, controle e execução no processo de trabalho na indústria, criando a hierarquia, e foi posto em prática por Taylor.

Como analisa Harvey (2005), o fordismo previa que "[...] a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista." (HARVEY, 2005, p. 121).

---

recuperação a partir do liberalismo de Estado ao mesmo tempo em que se consolidava o capitalismo monopolista. Mesmo nos EUA, as medidas para recuperação da economia não surtiam efeito. Este momento ficou conhecido como a Grande Depressão onde a "sociedade de livre mercado" não podia garantir o consumo que se somava aos altos índices de desemprego. Este momento desempenhou grande influência sobre a política e o pensamento político onde o fortalecimento da direita radical foi reforçado enquanto o da esquerda experimentava seu declínio. (Cf. HARVEY, 2005).

Tal princípio de racionalização, que Gramsci (1989) desenvolveu em seu estudo sobre "americanismo e fordismo", objetivava, além da maior produtividade nas indústrias, formar um novo tipo de trabalhador, com uma nova consciência, jamais vista na história. Sobre este novo modo de produção capitalista, este autor descreve o seguinte:

> Efetivamente, Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexo psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que apenas é mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob formas mais brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexo psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, *superior* (GRAMSCI, 1989a, p. 397 – destaque do autor).

Com estas palavras, parece que o autor já estava prevendo o surgimento de um "neofordismo", onde a velha classe trabalhadora seria substituída por novas máquinas. Para Gramsci (1989a), estas ideias estavam ligadas ao discurso de moralidade e costumes com base na proibição de hábitos e comportamentos indignos dos trabalhadores, tais como práticas de consumo de bebida alcoólica, imoralidade sexual, desvalorização da família. Os métodos do trabalho estavam atrelados ao modo de vida dos sujeitos, influenciando diretamente sua forma de pensar, sentir e agir. Somava-se a esse princípio a introdução de um maior salário para os trabalhadores, articulado a um tempo de lazer, suficiente para que estes consumissem o que estava sendo produzido, em grande escala, nas indústrias.

O sistema capitalista fordista experimentou várias crises, principalmente as que se manifestaram a partir da Grande Depressão[14] dos anos de 1930. Primeiro, devido ao estado das relações de classe que, em todo o mundo, se

[14] Ver Hobsbawn (1995) e Harvey (2005).

colocava contra o sistema de produção capitalista, com suas longas horas de trabalho, a rotina do trabalhador baseada no controle do processo produtivo, cujo resultado era a exploração do trabalhador. Segundo, pela existência dos mecanismos de intervenção estatal que buscaram solucionar a falta de produtos, o que provocou um novo modo de regulamentação para atender as condições da produção fordista, tendo em vista uma nova concepção do uso dos poderes do Estado para manutenção deste sistema (HARVEY, 2005).

A resposta para a superação da crise de 1929 foi a adoção, pelo governo americano, das ideias do economista John Maynard Keynes, cuja base era determinar um "[...] conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidades, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam." (HARVEY, 2005, p. 124). Com isso, podemos dizer que o sistema capitalista, por si só, não é eficaz e necessita do Estado para manter-se e reproduzir-se.

Desde os fins da Segunda Guerra Mundial, veio se configurando uma nova estrutura de poder, que se materializava na existência, cada vez maior, das grandes corporações empresariais transnacionais, que se fortaleceram a partir da criação de entidades supranacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM[15]. Em termos mais econômicos, nem o acordo de *Bretton Woods*[16], firmado no ano de 1944, nem a

[15] Atualmente, o BM tem 187 países acionistas. Ele é formado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em conjunto com a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID). "O BIRD é a parte do Banco que faz empréstimos para os países em desenvolvimento com renda per capita média, como o Brasil. Já a AID, que é menor que o BIRD, faz doações e empréstimos sem juros para os países mais pobres do mundo". Existe ainda o "Grupo Banco Mundial" que é formado pelo "[...] BIRD, AID e outras três agências: a Corporação Financeira Internacional (IFC – que trabalha com o setor privado), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI – que faz seguros para investimentos nos países em desenvolvimento), e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI – que julga disputas sobre investimentos). As cinco agências trabalham em conjunto para o objetivo final da redução da pobreza" (Cf. *WORLD BANK*, disponível em: http://web.worldbank.org. Acesso em: 24/12/2010).

[16] Estes acordos foram feitos para garantir a permanência de uma ordem mundial planejada, nos últimos anos da Segunda Guerra Mundial, para consolidar os acordos das "nações unidas". Mas, depois que o modelo original da ONU desmoronou, depois da Guerra Fria, é que o BM e o FMI – instituições que, de fato, foram criadas sob o acordo de *Bretton Woods* – se tornaram subordinadas à política dos Estados Unidos. (HOBSBAWM, 1995, p. 269).

Organização das Nações Unidas foram habilitadas para desenvolver as funções de governo mundial, no pós Segunda Guerra Mundial (HOBSBAWM, 1995). Entretanto, o vantajoso poderio dos Estados Unidos, no fim da Segunda Guerra, possibilitou que o governo norte-americano exercesse esta função, por aproximadamente vinte anos (ARRIGHI, 1996). Dentre outras coisas, isso se tornou possível pelo fato de que o acordo de *Bretton Woods*

> [...] transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. A América agia como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder das grandes corporações (HARVEY, 2005, p. 131).

Foi a partir das estratégias de manutenção do sistema capitalista e do keynesianismo, que se criou o Estado de Bem-estar Social (*Welfare State*) que, após o ano de 1945, ficou conhecido como o período dos anos dourados do capitalismo[17] fordista, em que se fortaleceram a conhecida sociedade do consumo de massas e o emprego relativamente pleno, que deram elementos suficientes para o auge da maturidade do regime de acumulação fordista. Segundo Arrighi (1996, p. 340), a economia mundial capitalista dava sinais de "[...] prodigiosa expansão do comércio e da produção vivenciada pela economia mundial capitalista".

Segundo Hobsbawm (1995), a era do ouro se materializou, essencialmente, em parte dos países de capitalismo desenvolvido que, durante este período, representaram cerca de três quartos da produção mundial e mais de 80% de suas exportações manufaturadas. Tal fenômeno não significou acúmulo de riqueza para a maioria da população do mundo, mas o aumento da miséria, nas décadas de

[17] De acordo com Hobsbawm, a "Era do Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente. Sem dúvida isso se deveu basicamente à esmagadora dominação econômica dos EUA e do dólar, que funcionou como estabilizador por estar ligado a uma quantidade específica de ouro, até a quebra do sistema em fins da década de 1960 e princípios a de 1970." (HOBSBAWM, 1995, p. 270). A Era do Ouro foi mais que um produto da Modernidade ou resultado das novas tecnologias e formas de organização do trabalho implementadas por Henry Ford, mais do que isso, foi resultado, também, de um frágil e instável equilíbrio das relações econômico-sociais, culturais, políticas e tecnológicas que se mantiveram na acumulação capitalista mundial. O grande *boom* desta Era foi alimentada pela mão-de-obra dos ex-desempregados, mas, sobretudo, pelas práticas migratórias internas e externas que crescia cada vez mais pelo aumento dos indivíduos que foram expulsos, de vários lugares, após o ano de 1945.

1970 e 1980, que se materializava por meio da "[...] fome endêmica, com a imagem clássica, a criança exótica morrendo de inanição, vista após o jantar em toda tela de TV do Ocidente" (HOBSBAWM, 1995, p. 255), evidenciando um tipo de desenvolvimento desigual, constitutivo do sistema capitalista.

> As desigualdades resultantes produziram sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais por parte dos excluídos – movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado. Essas desigualdades eram particularmente difíceis de manter diante do aumento das expectativas, alimentadas em parte por todos os artifícios aplicados à criação de necessidades e à produção de um novo tipo de sociedade de consumo. Sem acesso ao trabalho privilegiado da produção de massa, amplos segmentos da força de trabalho também não tinham acesso às tão louvadas alegrias do consumo de massa. Tratava-se de uma fórmula segura para produzir insatisfação (HARVEY, 2005, p. 132).

Surgem, assim, insatisfações que começaram a eclodir dentro do próprio sistema capitalista, principalmente pelo aumento do desemprego[18].

Este período, que foi do pós Segunda Guerra Mundial até aproximadamente o ano de 1973, começou a desmoronar, no início dos anos de 1970, quando se materializou o fracasso do fordismo e do keynesianismo, com a redução da taxa de lucro. A rigidez do trabalho, os movimentos dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e o esgotamento do "Estado assistencialista" – que não dava conta de cumprir os programas de assistência, como moradia, seguridade social, saúde, educação etc. , porque tinha que atender tanto ao capital como ao trabalho – fez com que o Estado subsidiasse, ao mesmo tempo, o capital e o trabalho. Isso exigiu uma resposta da política monetária, que se voltou para a impressão de papel moeda,

[18] Para Mészáros, "[...] a questão do desemprego crônico traz à baila as contradições e os antagonismos do sistema global do capital na forma potencialmente mais explosiva. Todas as medidas criadas para tratar do profundo defeito estrutural do crescente desemprego tendem a agravar a situação, em vez de aliviarem o problema. Seria um milagre se fosse diferente, já que todas as premissas e determinantes causais do sistema devem ser consideradas resolvidas e inalteráveis: a maneira característica de lidar com as dificuldades é reforçar de modo implacável a subordinação do trabalho ao capital até nos países 'democráticos liberais' [...] e ao mesmo tempo fingir que ela não existe neste melhor de todos os mundos realmente plausíveis." (MÉSZÁROS, 2002, p. 224-225).

quando uma onda inflacionária acabaria por minar o sistema em questão. Os traços mais relevantes da crise podem ser compreendidos,

> [...] em seu significado mais profundo, [como] uma *crise estrutural do capital*, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...]. Era também a manifestação [...] tanto do sentido *destrutivo* da lógica do capital, presente na intensificação da *lei de tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias, quanto da *incontrolabilidade* do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento da crise estrutural, começa também a desmoronar o mecanismo de "regulação" que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa (ANTUNES, 2003a, p. 31 – destaque do autor).

Os sinais que apontavam o desmantelamento do fordismo e do keynesianismo foram provocados pela incapacidade do sistema capitalista em lidar com as contradições oriundas dele próprio. Antunes (2003, p. 30) sintetizou os traços desta crise[19], quando destacou os seguintes elementos: *a)* queda da taxa de lucro; *b)* esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; *c)* hipertrofia da esfera financeira; *d)* maior concentração de capitais, graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; *e)* a crise do Estado de Bem-estar Social; e *f)* o incremento acentuado das privatizações.

Neste contexto de crise no sistema capitalista, sob os parâmetros do taylorismo/fordismo, surge como opção econômica o toyotismo, que visa flexibilizar o modelo rígido anteriormente colocado. O padrão de produção do toyotismo se sustenta em dois pilares: em uma nova dinâmica de gestão do processo produtivo e em um novo padrão tecnológico, cujo conceito base é a flexibilidade. Como no fordismo, foi a indústria automobilística que liderou as mudanças no sistema de produção, deslocando-as dos EUA (FORD) para o Japão, com a fabrica da Toyota. O contexto do Japão era o de um país destruído pela Segunda Guerra Mundial e ocupado pela potência estrangeira. O ingresso da Empresa Toyada (futuramente, Toyota) no

[19] A respeito da crise do fordismo e do keynesianismo, ver também: Hobsbawm (1995); Arrighi (1996); Chesnais (1996); Harvey (2005).

mercado automobilístico e sua inserção no mercado internacional dependiam de novas formas de produção e da superação das dificuldades de

> [...] um mercado doméstico limitado, porém, com uma demanda de veículos bastante diversificada; uma força de trabalho, por um lado, fortemente marcada por padrões culturais rurais e, por outro lado, regulada por uma novíssima legislação trabalhista imposta pelo Exército americano de ocupação; uma economia devastada, e ainda bastante limitada à aquisição de tecnologias estrangeiras; e uma ameaça de ingresso no país das grandes montadoras americanas (RODRIGUES, 1998, p. 86).

Somado a isso, havia o problema da falta de espaço físico. A emergência da superação destes problemas levou o engenheiro da Toyota, Taiichi Ohno, a criar um método produtivo para a indústria, buscando adequá-la à nova necessidade econômico-social. Este novo método de trabalho se diferencia do proposto por Taylor e Ford, já que defende a produção restrita de produtos diferenciados e não mais a produção de grandes lotes de produtos padronizados, como defendiam aqueles.

As obras de Rodrigues (1998) e de Antunes (2003a) apontam o toyotismo como resultado de um processo vagaroso, que avançava passo a passo e que se constituiu como resultado de um processo de síntese e novidades de outros métodos, conceitos e tecnologias que não formaram, inicialmente, um sistema coerente de organização do trabalho produtivo. Para o próprio engenheiro da Toyota, seu método sustentava-se nos pilares do *just in time* e da automação. O primeiro elemento consistia em produzir apenas o que fosse ser vendido em um tempo necessário, evitando os desperdícios na produção, enquanto o segundo diz respeito à introdução, em máquinas automáticas, de alguns mecanismos que possibilitam a interrupção automática na produção, quando se detectam peças defeituosas, imprimindo à máquina certo grau de autonomia. A inovação técnica e organizacional, liberada pela automação das máquinas, possibilitou, no chão da fábrica, que um único trabalhador supervisionasse várias máquinas automáticas, ao mesmo tempo em que era feita a avaliação da qualidade das peças por estas produzidas. Esta mudança no

processo de trabalho provocou alterações, também, nos trabalhadores, que passaram de especialistas qualificados a trabalhadores polivalentes.

Este pilar tecnológico do novo padrão de acumulação flexível foi reforçado pelo acréscimo da microeletrônica ao processo produtivo, uma vez que a "[...] microeletrônica vem substituindo a eletromecânica como base da automação, ajustando-se aos métodos toyotistas de produção, haja vista que, na automação da base microeletrônica, as máquinas-ferramentas adquirem uma flexibilidade antes inimaginável." (RODRIGUES, 1998, p. 90). Esta flexibilidade viabilizou a produção automatizada de produtos encomendados, possível apenas no processo de produção de tipo manufatureiro-artesanal.

Com isso, o capital passou a implementar um extenso processo de reestruturação para controlar o ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, reafirmar seu projeto hegemônico sobre a sociedade, atingida pelas contradições e conflitos do trabalho, que colocam em cheque alguns dos sustentáculos da sociabilidade do capital e de seus instrumentos de controle social (ANTUNES, 2003). O processo de acumulação flexível se apoia

> [...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrão de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego o chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2005, p. 140).

Além desses elementos, Harvey chama atenção para o fato de que este modelo de desenvolvimento envolve, ainda, um movimento que ele chamou de

"compressão do espaço-tempo[20]", no âmbito do qual público e privado também se misturam, e as comunicações, por meio de satélite, tornam as distâncias cada vez menores, facilitando tomadas de decisão que podem ser feitas num espaço cada vez mais amplo e em menos tempo (por meio da utilização de telefone celular, computadores etc.). Tal capacidade de flexibilidade e mobilidade fortaleceu os empregadores, no sentido de revestirem-se de um poder controlador e pressionador para com os trabalhadores que se viam diante de um mundo onde o desemprego se tornou uma realidade. O crescimento do desemprego estrutural se espalha por todo o mundo, com dimensão cada vez maior, que "[...] não poupa nem mesmo o Japão, que nunca contou com excesso de força de trabalho." (ANTUNES, 2003b. p. 40)[21]. Este desemprego é resultado das transformações no processo de produção que tem sua base no toyotismo. Segundo Harvey, o aumento do desemprego em países mais avançados do sistema capitalista pode ser explicado a partir da seguinte ideia:

> O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural" [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos [...] de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 2005, p. 141).

[20] No capítulo III, do livro *Condição Pós-Moderna*, Harvey (2005) desenvolve o conceito de "compressão do espaço-tempo". Para isso, utiliza vários teóricos clássicos, como Marx, Nietzsche, Hegel e Rousseau, por exemplo, para descrever os sentidos do tempo e do espaço, no Iluminismo e no Modernismo, e, sobretudo, para buscar elementos que lhe possibilitassem formular o conceito de espaço-tempo, na Pós-Modernidade e sobre o qual conclui que a transição do fordismo para o regime de acumulação flexível fez mudar significativamente a ideia de espaço e tempo. A este respeito afirma que a "[...] acumulação flexível exporá tipicamente uma ampla gama de circunstâncias geográficas aparentemente contingentes, reconstruindo-as como elementos internos estruturados de sua própria lógica abrangente. Por exemplo, diferenciações geográficas nas modalidades e condições de controle do trabalho, assumem uma importância muito maior nas estratégias locacionais corporativas. Surgem novos conjuntos industriais, por vezes a partir do quase nada [...] mas com mais freqüência a partir de alguma mistura preexistente de habilidades e recursos." (HARVEY, 2005, p. 265). Também, podemos ter uma boa compreensão acerca deste assunto com o estudo das obras de Chesnais (1996) e de Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006).

[21] Ver, também, a obra *A Corrosão do Caráter,* de Sennett (2005).

O toyotismo foi o responsável pelo estabelecimento de uma nova forma de organização nas indústrias, provocando uma nova relação entre capital e trabalho. Este sistema contribuiu, também, para o surgimento de um novo trabalhador, mais "qualificado, participativo, multifuncional, polivalente." (ANTUNES, 2003a, p. 48) e, sobretudo, que fosse capaz de maior produtividade no espaço de trabalho. Este modelo de produção capitalista se diferencia do fordismo justamente por que:

> 1) *é uma produção muito vinculada à demanda* [...]; 2) fundamenta-se no trabalho operário em *equipe*, com *multivariedade* de funções [...]; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível [...]; 4) tem como princípio o *just in time* [...]; 5) funciona segundo o sistema de *kanban* [...]; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista [...] tem uma estrutura horizontalizada [...]; 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) [...]; 8) o toyotismo implantou o "emprego vitalício" para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas [...] (ANTUNES, 2003a, p. 54-55 – destaques do autor).

Além dessas estratégias, o sistema japonês de produção estabeleceu o aumento expressivo da produção sem, contudo, aumentar o número de trabalhadores. O toyotismo inaugura uma nova forma de intensificação da força de trabalho e ampliação do processo de extração de mais-valia.

Segundo alguns autores (RODRIGUES, 1998; ANTUNES, 2003a; 2003b), a ocidentalização do toyotismo combina elementos presentes das práticas industriais japonesas com elementos bastante característicos dos países receptores, o que contribuiu para o surgimento de "[...] um processo diferenciado, particularizado e mesmo singularizado de adaptação desse receituário." (ANTUNES, 2003a, p. 57).

O modelo japonês de produção deu início ao processo de reestruturação do capital, contribuindo para a revisão de sua organização política e seu sistema ideológico, num processo que ia para além das fronteiras de uma nação e procurava apresentar o neoliberalismo como única concepção de organização da sociedade

possível, nos dias atuais, e a globalização[22] como o único caminho que pode contribuir para o progresso, para a modernidade e, também, a única forma de realização humana.

Este novo modo de reestruturação do capitalismo propôs-se a superar os males causados pelo capitalismo anterior, considerado atrasado e primitivo. Delegam-se ao mercado responsabilidades sociais para os quais ele não tem aptidão. Desta forma, o sistema de globalização, além de ser inevitável e necessário a todos os países e regiões do mundo, seria o único caminho para o desenvolvimento, para a superação do atraso, da miséria e da pobreza. Resistir a esse processo seria colocar a sociedade numa rota de declínio e resistência diante do progresso e do desenvolvimento pleno das potencialidades econômicas.

No que se refere ao Estado, poucas deveriam ser as suas intervenções, porque a livre concorrência do mercado deve resolver, eficaz e espontaneamente, os problemas de cunho econômico e social. Isso, porque o "[...] controle econômico não é apenas o controle de um setor da vida humana, distinto dos demais. É o controle dos meios que contribuirão para a realização de todos os nossos fins." (HAYEK, 1994, p.101).

Tais ideias estão presentes na origem do neoliberalismo[23] e podem ser identificadas, há muitas décadas[24]; contudo, sua concretização somente ocorreu, na

---

[22] Optamos por trabalhar com a ideia de mundialização e não de "globalização" por compreendermos que este último é um constructo ideológico do capital e está diretamente ligado ao imperialismo. Para Petras (2007, p. 12-13) a "globalização" significa o poder exercido pelos três blocos regionais (EUA, Europa Ocidental e Ásia) que controlam 91% das principais Empresas Multinacionais (EMN) do mundo. Tal controle "[...] permite movimentar capitais, controlar o comércio, o crédito, o financiamento e o espetáculo". Em outras palavras, significa dizer que: "O que chamamos de 'globalização' é, na verdade, a concentração e a extensão máxima do império estadunidense, ou ao menos de um império formado pelos EUA e Europa, complementado pelo gradativo surgimento de EMNS asiáticas".

[23] Com base na obra de Wood (2001, p. 121), podemos compreender que a origem do neoliberalismo articula-se à concepção de pós-modernidade que tem sido apresentada de diferentes maneiras, porém, sempre estabelecendo relações com a modernidade. Para a autora, a "[...] pós-modernidade representa uma fase do capitalismo marcada por algumas características econômicas e ideológicas distintas (a 'era da informação', a produção enxuta, a 'acumulação flexível', o 'capitalismo desorganizado', o consumismo etc.)".

[24] Quando da publicação do livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich August Hayek, no ano de 1944.

virada da década de 1970 para a de 1980. O marco principal ocorreu, no Chile, no início dos anos de 1970, quando Friedman assessorou o governo de Pinochet. De acordo com Siqueira (2009, p. 42) o Chile "[...] foi o primeiro país a adotar, de modo institucional, o 'novo' ideário econômico, ou neoliberal, antecedendo e servindo de exemplo para o que veio a acontecer como 'ajuste econômico' em outros países". A eleição dos governos conservadores de Margaret Thatcher, na Inglaterra, assessorado por Hayek, no ano de 1979, e de Ronald Reagan, assessorado por Friedman, nos Estados Unidos, no ano de 1981, podem também ser considerados momentos marcantes deste processo[25]. Mas, foi nos anos de 1980 que o mundo assistiu à revitalização do liberalismo como reação político-ideológica e como alternativa à crise dos anos de 1970. Atrelado a isso, articulava-se a ideia da ineficácia do Estado controlador e incapaz de solucionar a crise. E mais, o neoliberalismo respondia às novas necessidades de organização da sociedade, principalmente, após a queda do Muro de Berlin, em 9 de novembro de 1989.

A nova agenda neoliberal proposta por Thatcher e que, logo em seguida, foi posta em prática por Reagan previa, dentre outras coisas, a privatização de quase tudo que era mantido pelo Estado; a diminuição ou mesmo a eliminação do capital produtivo estatal; o fortalecimento de uma legislação totalmente desregulamentada; e a aprovação de um conjunto de atos coibidores da ação sindical (ANTUNES, 2003a, p. 66).

A internacionalização do capital imprime um novo paradigma aos anos de 1990. Essa internacionalização já foi problematizada por Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, quando afirmaram:

> Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda a parte. [...] Pela exploração do

[25] Hayek recebeu o Prêmio Nobel de Economia no ano de 1974 e Friedman em 1976. Nas palavras de Siqueira (2009, p. 41) os dois foram "[...] defensores do livre mercado, da 'livre' escolha, contra qualquer regulamentação do Estado à livre circulação do capital e ampliação ou estabelecimento de direitos aos trabalhadores não pode ser vista como simples coincidência. Na verdade deve ser vista como uma chancela acadêmica sobre o valor 'científico' dos estudos".

> mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. [...] As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar de antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. Isso se refere tanto à produção material como à produção intelectual (MARX; ENGELS, 1994, p. 20).

A tese de Harvey (2005, p. 164-169) acerca da acumulação flexível afirma ser esta uma forma de capitalismo e, por isso, mantém três características no modo de produção. Primeiro, o sistema se volta para o crescimento; segundo, este crescimento se apoia na exploração do trabalho vivo na produção; e terceiro, o capitalismo "[...] é por necessidade, tecnológica e organizacionalmente, dinâmico.".

Frigotto (2001), ao analisar o projeto societário neoliberal da contemporaneidade, conclui que são dois os elementos principais que fundamentam o conjunto de pressupostos que explicam a necessidade das reformas, em todos os segmentos sociais: "[...] acabaram as polaridades, a luta de classe, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas embasadas. [O novo tempo] é o da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia." (FRIGOTTO, 2001, p. 62). Com esses pressupostos, é possível apontar que as reformas do Estado, nos diferentes países, são medidas que devem ser acatadas, de forma subordinada ao capital mundial. Tais reformas se fazem a partir de medidas estratégicas e bem articuladas de desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização. Estas estratégias garantem o papel do mercado como julgador fundamental da regulamentação das "[...] relações

econômicas, sociais, culturais e educacionais." (FRIGOTTO, 2001, p. 62). Como consequência desta iniciativa, observa-se uma mudança da esfera pública.

As reformas educacionais passam a ser consideradas como parte estratégica da inserção subserviente dos países periféricos heteronômicos no contexto de mundialização do capital. Assim, a hegemonia neoliberal tem se concretizado, na política educacional, objetivando ajustar a educação às necessidades do mercado. Dentro desta perspectiva, a escola passa a ser um espaço de manutenção das condições de acumulação, ao mesmo tempo em que a educação está intimamente ligada ao ajuste e à reforma estrutural. A escola assume um papel estratégico na formação do novo homem e na formação do novo trabalhador. Este último deve ter características de formação voltadas para a competência, para a flexibilidade, para trabalhar em equipe, para ser criativo e com iniciativa diante dos imprevistos (ANTUNES, 2003a, 2003b; FRIGOTTO, 2001).

1.2. ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL COM ELEMENTOS DA PÓS-MODERNIDADE

Se for possível falar em um tipo de "modernidade fordista", consequentemente, torna-se admissível, também, discorrer acerca do "pós-modernismo flexível." (HARVEY, 2005, p. 303). Embora sejam dois tipos de acumulação bem diferentes em seus modos de acumulação, podem coexistir, mesmo que distintamente, com modos relativamente semelhantes de formação social, apregoando que a pós-modernidade é, por vários motivos, a continuidade da modernidade (EAGLETON, 1998; WOOD, 2001; HARVEY, 2005). Nesta mesma linha de raciocínio, Anderson (1999), ao descrever as origens do pós-modernismo, cita Federico de Onís como o primeiro a utilizar o termo *postmodernismo* para se referir a um refluxo conservador dentro do movimento modernista, demarcando, desta forma, o aparecimento do pós-modernismo, no mundo hispânico, na década de 1930, bem antes do aparecimento deste movimento no mundo anglófono (na Inglaterra ou nos Estados Unidos), vinte anos depois (ANDERSON, 1999, p. 10).

O projeto de modernidade tomou forma, durante o século XVIII, fazendo com que os intelectuais iluministas buscassem desenvolver estratégias para solucionar questões referentes "[...] a ciência objetiva, a moralidade e a leis universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas." (HABERMAS *apud* HARVEY, 2005, p. 23). O objetivo era considerar o acúmulo de conhecimento de forma a contribuir para a emancipação humana e o enriquecimento da vida cotidiana. À medida que a natureza era dominada pela ciência, prevalecia a promessa

> [...] da liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2005, p. 23).

A ideia central era romper com poder ideológico da religião, que influenciava o conhecimento e a organização social, e buscar a libertação destas amarras que prendiam os indivíduos. Harvey (2005, p. 23), sinaliza que eram abundantes as doutrinas que se voltavam para questões da "[...] igualdade, liberdade, fé na inteligência humana e razão universal".

Para Wood (2001, p. 115), a burguesia francesa do século XVIII – que não era uma classe capitalista, mas composta por "[...] profissionais liberais, detentores de cargos públicos e intelectuais [...]" – pode ser considerada a principal fonte material do Iluminismo, uma vez que se expressava, ideologicamente, em busca do universalismo como crença em certos princípios aplicáveis a toda a humanidade. Essa defesa do universalismo se deu por meio da contestação da existência de privilégios da nobreza e do clero, o que provocou a afirmação do "universalismo contra o particularismo aristocrático". Tais questionamentos contribuíram para a efetivação dos princípios universais da cidadania, da igualdade civil e da nação. Dito de outra forma:

> [...] a universalidade opunha-se ao privilégio em seu sentido literal, como uma lei especial ou privada. A universalidade erguia-se contra o privilégio diferencial e o direito por prescrição. Era um passo bastante fácil passar do ataque aos privilégios tradicionais para o ataque aos princípios dos costumes e das tradições em geral (WOOD, 2001, p. 116).

Por meio dessa contestação, foi possível a materialização de uma teoria histórica, que atribuía à burguesia e seus intelectuais orgânicos um papel de agente histórico que propunham o rompimento com o passado com base em um modelo de racionalidade e liberdade.

Para Harvey (2005, p. 24), a emancipação humana, no projeto iluminista de sociedade, apresenta muitas contradições. A primeira delas é que "[...] a relação entre meios e fins era onipresente, enquanto os alvos em si nunca podiam ser especificados precisamente exceto em termos de algum plano utópico que com frequência parecia tão opressor para alguns, quanto emancipador para outros". A segunda delas é que não era possível determinar, "[...] de maneira exata, quem poderia considerar-se possuidor da razão superior" e as formas pelas quais esta razão deveria ser colocada em prática (HARVEY, 2005, p. 24). Isso contribuiu para a afirmação de "[...] uma sabedoria de elite, mas coletiva, masculina e branca", defendida por teóricos como Bacon e Rousseau, que exerciam sobre a comunidade certo tipo de força moral.

Contrapondo a ideia de coletividade, surgiram os intelectuais que se viam, individualmente, como grandes pensadores ou grandes benfeitores da humanidade e acreditavam que, por meio de suas lutas e seu empenho, impeliriam a razão e a civilização do nada ao ponto máximo da emancipação. Dentro desta lógica, destaca-se Adam Smith, defensor da "mão invisível do mercado" como aquela capaz de transformar o mais "[...] dúbio sentimento moral em um resultado vantajoso para todos." (HARVEY, 2005, p. 24).

Harvey (2005) aponta que, mesmo que Karl Marx tenha sido formado pelo pensamento iluminista e que dele tenha recebido influência em sua formação, não se limitou ao pensamento utópico de sua época, mas formulou uma teoria materialista a fim de expor que a emancipação humana com caráter universal

poderia, sim, insurgir-se contra a lógica da sociedade de classes e repressiva do capitalismo, por meio da contradição do próprio sistema. Para Harvey (2005, p. 25), Marx tomou a classe trabalhadora como agente de libertação e emancipação humanas, justamente, "[...] por esta se constituir na classe dominada da moderna sociedade capitalista". Isso está presente em várias passagens de algumas das obras de Marx, uma vez que estava claro para ele que logo que o proletariado "nasce começa sua luta contra a burguesia." (MARX; ENGELS, 1994, p. 23).

Todas as contradições presentes no Iluminismo contribuíram para o avanço decisivo do Modernismo, ao mesmo tempo em que a conexão da modernidade com o capitalismo contribuiu para que houvesse ligações teóricas entre modernidade, Iluminismo e capitalismo. Conjectura-se que

> [...] os traços característicos do Iluminismo estejam associados ao desenvolvimento do capitalismo, quer porque o capitalismo inicial, em seu processo de desdobramento, os teria criado, quer porque o avanço da racionalização que produziu o Iluminismo também teria trazido consigo o capitalismo (WOOD, 2001, 114).

Se é correto afirmar que os princípios iluministas nos deixaram um legado significativo, quanto à emancipação humana universal, à resistência ao poder despótico e a uma postura crítica diante do mundo – com manifestação na arte, na arquitetura, na política, etc. –, dele recebemos, também, todos os elementos que admitiram o aparelhamento do processo capitalista de produção. É bom lembrar que

> [...] o modernismo surgido antes da Primeira Guerra Mundial era mais uma reação às novas condições de produção (a máquina, a fábrica, a urbanização), de circulação (novos sistemas de transportes e comunicações) e de consumo (a ascensão dos mercados de massa, da publicidade, da moda de massas) do que um pioneiro na produção dessas mudanças (HARVEY, 2005, p. 32).

Tanto a arte, a arquitetura, a literatura e todas as formas de expressão da vida social representam uma versão capitalista corporativista do projeto iluminista de desenvolvimento, do progresso e da emancipação humana, que se consubstancia como marca predominantemente do aspecto político-econômico

(HARVEY, p. 42). Mas esse progresso e esse desenvolvimento, tão apregoados, não ultrapassavam os limites da Europa que, num processo de "modernização" da política e do comércio internacional buscava, com "benevolência", ajudar os países pobres em seu "processo de modernização".

A modernidade possibilitou um capitalismo baseado no sistema em que bens e serviços, incluindo as necessidades básicas para a garantia da existência humana, eram produzidos com o objetivo último de troca e com fins lucrativos, fazendo com que todos os agentes econômicos dependessem do mercado pautado pela competição e pela maximização do lucro, que funcionava como regra necessária para a manutenção do sistema. Por meio destas regras, o próprio sistema se volta para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho por meio de recursos técnicos (WOOD, 2001).

Estavam dadas as condições objetivas e subjetivas para uma nova organização da divisão social e técnica do trabalho, o que possibilitou um elevado "[...] crescimento econômico e da acumulação do capital, em particular sob condições de troca de mercado em que os produtores individuais de mercadorias [...] podem explorar as possibilidades de especialização num sistema econômico aberto." (HARVEY, 2005, p.100). Isso explica o poder do "livre mercado[26]" como doutrina que fundou o sistema capitalista, o que leva à seguinte compreensão:

> É precisamente neste contexto que o individualismo possessivo e o empreendimentismo, a inovação e a especulação criativos podem florescer, embora isso também implique uma proliferante fragmentação de tarefas e responsabilidades, bem como uma transformação necessária das relações sociais que chega a ponto de forçar os produtores a ver os outros em termos puramente instrumentais (HARVEY, 2005, p. 100).

Baseado em Marx, Harvey (2005, p. 101-102) afirma ainda que a produção de mercadoria e a troca não são os únicos elementos do capitalismo. Somam-se a estes a fragmentação do processo de trabalho, a perda do controle sobre o trabalho, a separação entre trabalho manual e intelectual, a busca do lucro e a

[26] Ver Adam Smith (1996).

perversa e violenta divisão entre os produtores diretos e o controle dos meios de produção, que são constitutivos do surgimento do trabalho assalariado[27] e que são vistos como "resultado de muitas revoluções, da extinção de toda uma série de modos de produção mais antigos." (MARX *apud* HARVEY, 2005, p. 101). Esta conversão do trabalho em trabalho assalariado expressa, segundo Marx (*apud* HARVEY, 2005, p. 101), "a separação entre o trabalho e o seu produto, entre a força de trabalho subjetiva e as condições objetivas de trabalho". Tudo isso contribuiu para a inauguração de uma forma requintada do mercado capitalista, ou seja, da compra da força de trabalho por meio do dinheiro, o que

> [...] dá ao capitalista certos direitos de dispor do trabalho dos outros sem considerar necessariamente o que estes possam pensar, precisar ou sentir. A onipresença dessa relação de domínio de classe, compensada na medida em que os trabalhadores lutem ativamente para afirmar seus direitos e exprimir seus sentimentos, sugere um dos princípios fundadores sobre os quais a própria idéia de 'alteridade' é produzida e reproduzida de maneira contínua na sociedade capitalista. O mundo da classe trabalhadora torna-se o domínio do "outro", tornando necessariamente opaco e potencialmente não conhecível em virtude do fetichismo da troca de mercado (HARVEY, 2005, p. 101).

Se, por um lado, o comprador da força de trabalho, o capitalista, pode impor todo tipo de condições ao trabalhador, este, por outro lado, necessita da venda da sua força de trabalho para gerar o dinheiro, efetivando, desta forma, o que Marx (2001) definiu como valor-de-troca. O trabalhador aliena-se, no processo de produção capitalista. Aliena-se em relação ao produto, ao controle do processo de produção e, também, quanto à capacidade de realizar seu trabalho. Para Marx, quando o trabalhador, no processo de venda da força de trabalho, como qualquer outra mercadoria, realiza o valor-de-troca, automaticamente, aliena seu valor-de-uso, porque não é possível receber um sem transferir o outro. O processo de produzir valor permanece, até o momento em que a força de trabalho paga pelo capitalista é

[27] Segundo Marx, na sociedade burguesa "[...] o salário do trabalhador aparece como um preço do trabalho, determinada quantidade de dinheiro com que se paga determinada quantidade de trabalho. Nela se fala do valor do trabalho e chama-se sua expressão monetária de preço necessário ou natural. Fala-se também de preços de mercado do trabalho, isto é, dos preços que oscilam abaixo e acima do preço necessário." (MARX, 2001, p. 615).

substituída por um equivalente. Depois disso, este processo de produção de valor passa a ser um processo de produção de mais-valia, ou seja, de valor excedente ao daquilo que é produzido pelo trabalhador. Para Marx, a "[...] mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho." (MARX, 2001a, p. 231).

Um dos resultados deste processo é a divisão do trabalho, na fábrica, o que produz o trabalhador fragmentado. Esta fragmentação imposta evidencia-se em um mesmo processo de trabalho, como forma social e técnica, provocando a perda de controle do processo de trabalho por parte do trabalhador, tornando-o um apêndice da máquina, situação em que apenas se requer do trabalhador uma operação simples, mais monótona e mais fácil de aprender (MARX; ENGELS, 1994). A máquina, resultado da Revolução Industrial, do século XVIII, substitui, em parte, o trabalhador; e sua capacidade mental materializada no conhecimento, na ciência e na técnica é objetivada na máquina, produzindo a separação entre trabalho manual e intelectual. A máquina e a maquinaria, como produtos da indústria moderna, aumentaram o campo específico da produção do capital e, consequentemente, o grau de exploração dos trabalhadores, o que levou os capitalistas a criarem razões para "aguçar-lhe[s] a cobiça por trabalho alheio." (MARX, 2001, p. 460). Assim,

> [...] produz mais-valia relativa diretamente, ao depreciar a força de trabalho; indiretamente, ao baratear as mercadorias que entram na produção dessa força e, ainda, em suas primeiras aplicações esporádicas, transformando em trabalho potenciado, de maior eficácia, o trabalho empregado, ficando o valor individual de seu produto inferior ao social e capacitando o capitalista a cobrir o valor diário da força de trabalho com menor porção de valor ao produto diário. Nesse período de transição em que a produção mecanizada assume o aspecto de monopólio os lucros são extraordinariamente altos, e o capitalista procura explorar ao máximo essa lua-de-mel, prolongando ao máximo possível o dia de trabalho. Quanto mais lucra mais quer lucrar (MARX, 2001, p. 464).

O mercado mundial e sua internacionalização, já diziam Marx e Engels (1994), foram criados pela burguesia como forma de subjugar as "[...] forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria, a navegação a vapor, as

estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como por encanto." (MARX; ENGELS, 1994, p. 21). Tudo em nome do lucro, mesmo que por meio do controle violento das formas tradicionais de existência.

Paralelamente ao crescimento da burguesia e do capital, cresceu, também, o proletariado que, sem bens e recursos, não encontra outra forma de se manter senão por meio da venda da força de trabalho. Os operários que vendem sua força de trabalho em troca do dinheiro tornam-se também "[...] mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em conseqüência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado." (MARX; ENGELS, 2001, p. 22).

Como o sistema capitalista não sobrevive sem revolucionar constantemente os meios de produção, Marx (2001) chama a atenção para a existência das "leis coercitivas" da competição de mercado para justificar porque o sistema capitalista tem que estar sempre mudando. Este movimento produz a competição entre os capitalistas, forçando-os a inovar, permanentemente, sua base tecnológica e organizacional de produção para garantir o lucro, o que leva "[...] todos os capitalistas a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávits de trabalho." (HARVEY, 2005, p. 102). Ainda de acordo com Harvey, a luta pela lucratividade leva os capitalistas a explorar todos os tipos de possibilidades, impulsionando novas linhas de produtos que, por seu turno, levam à criação de novos desejos e necessidades. Os capitalistas

> [...] são obrigados a redobrar seus esforços para criar novas necessidades nos outros, enfatizando o cultivo de apetites imaginários e o papel da fantasia, do capricho e do impulso. O resultado é a exacerbação da insegurança e da instabilidade, na medida em que massas de capital e de trabalho vão sendo transferidas entre linhas de produção, deixando setores inteiros devastados, enquanto o fluxo perpétuo de desejos, gostos e necessidades do consumidor se torna um foco permanente de incerteza e de luta (HARVEY, 2005, p. 103).

O princípio reside no fato de que a circulação do capital, ilimitada e constante, busca novas formas de alcançar lucros, levando a crer que, a partir do caos instaurado pelo próprio sistema capitalista, é possível influenciar os rumos da modernização capitalista em um patamar mais aceitável.

São as forças internas e externas que vão determinar a função do Estado. Por isso, "[...] a relação entre o desenvolvimento capitalista e o Estado tem de ser vista como mutuamente determinante, e não unidimensional. [...] o poder do Estado não pode ser mais nem menos estável do que o permite a economia política da modernidade capitalista." (HARVEY, 2005, p. 105).

A "economia da modernidade capitalista" contribuiu para a diminuição dos empecilhos espaciais e o desenvolvimento do mercado mundial, ao mesmo tempo em que possibilitou um acesso generalizado aos diferentes produtos, das mais longínquas regiões do planeta, diminuiu a distância entre os diferentes povos. Mais ainda: as revoluções nos meios de produção, com base no aprimoramento da ciência e da tecnologia, abriram novos espaços para o desenvolvimento e as realizações do indivíduo, contradição do próprio sistema capitalista.

Para isso, a indústria moderna deveria expressar as marcas da "modernidade fordista". Por não se tratar de um sistema homogêneo de produção, é possível identificar, neste modelo, um tipo de "[...] capital fixo na produção em massa, mercados estáveis, padronizados e homogêneos, uma configuração fixa de influência e poder político-econômicos, uma autoridade e metateorias facilmente identificáveis, um sólido alicerce na materialidade e na racionalidade técnico-científica [...]." (HARVEY, 2005, p. 303).

Em linhas gerais, com base em Harvey (2005, p. 304), podemos afirmar que a modernidade provocou uma relativa estabilidade no aparelho político-econômico e produziu profundas mudanças culturais e sociais, tendo por foco o discurso do universalismo, do poder estatal, da existência de sindicatos, do Estado de

Bem-estar Social, do dinheiro enquanto mercadoria, da administração operacional, das metanarrativas, da produção em massa, da política de classes, da racionalidade técnico-científica, da valorização da utopia, da concentração do trabalho especializado, do consumo[28] coletivo, do papel expressivo da indústria, do intervencionismo estatal, da industrialização, do internacionalismo e das ideias totalitárias, para citar alguns exemplos[29]. Tudo isso contribuiu para o fordismo e sua forma de sociabilidade burguesa.

Embora todos esses ideais fizessem parte do imaginário da modernidade, não foram suficientes para impedir que o século XX fosse marcado por duas grandes guerras mundiais, crescimento desordenado da população mundial, devastação do meio ambiente, convivência passiva com diferentes tipos de tortura e intolerância – nem sempre evidentes –, o aumento da brutalidade por meio da liberalização "[...] latente de crueldade e violência no ser humano, que a guerra naturalmente legitima [...]." (HOBSBAWM, 1995, p. 56). Além disso, o projeto iluminista "[...] estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação

---

[28] Ver Barbosa (2004), que aponta que há muitas controvérsias quanto à origem da sociedade do consumo, mas que pode ela ser identificada por meio de um relativo consenso entre diferentes teóricos como variando entre os séculos XVI e XVIII. Alguns teóricos incidiram sobre a cultura da época, afetando tanto a quantidade quanto a qualidade como modalidade dos itens disponíveis. Isso foi intensificado pelo aparecimento de um conjunto expressivo de novas mercadorias no cotidiano dos diferentes segmentos sociais do século XVI, como resultado da expansão de mercadorias do Ocidente para o Oriente. Para esta autora, "[...] esse conjunto de novas mercadorias [...], dificilmente poderia ser considerado de necessidade, pois incluía itens como alfinetes, botões, brinquedos, rendas, fitas, veludos, louças para a casa, fivelas de cinto, cadarços, jogos, plantas ornamentais, novos itens de alimentação e bebida e produtos de beleza entre outros" (p. 19). Passando por vários teóricos, a autora salienta que muitos deles não fazem distinção clara entre "[...] teorias sobre a sociedade e a cultura de consumo e/ou de consumidores e teorias sobre o consumo, como um processo social que começa antes da compra e termina até o desgaste final da mercadoria" (p. 28). Barbosa (*op. cit.*) se utiliza da definição feita por Slater (2001), que afirma que a cultura do consumo está diretamente associada com a modernidade. Barbosa (2004) destaca que o esforço analítico de Slater (2001) se concentra em definir a cultura do consumidor a partir do que ele denominou de indicadores sociológicos que são: 1) a cultura do consumidor é má cultura de consumo de uma sociedade de mercado; 2) a cultura do consumidor é a cultura de uma sociedade de mercado; 3) a cultura do consumidor é, em princípio universal e impessoal; 4) a cultura do consumidor identifica liberdade com escolha e vida íntima; 5) as necessidades dos consumidores são ilimitadas e insaciáveis; 6) a cultura do consumidor é a forma privilegiada para negociar identidade e *status* em uma sociedade pós-tradicional; e 7) a cultura do consumo representa a importância crescente da cultura do exercício do poder. Ao concluir a sua discussão acerca das teorias da cultura do consumidor, Slater (2001) chama a atenção para o fato de que pode ser um perigo transformar esta questão em mera preferência do consumidor.

[29] Ver detalhes destes elementos em Wood (2001), Harvey (2005) e Eagleton (1998).

humana num sistema de opressão universal em nome da libertação humana." (HARVEY, 2005, p. 23).

Revisitando o *Manifesto Comunista* de Marx e Engels (1994), foi possível encontrar as origens do processo de desenvolvimento do proletariado, ou seja, da constituição do proletário como classe, o que, para esses autores, tem sido consequência do próprio desenvolvimento da maquinaria e da supremacia da burguesia. Essa obra nos revela que o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria fortalece a classe burguesa e, em decorrência, promove, também, o desenvolvimento do proletariado.

Esta nova forma de organização da sociedade, da produção e da comercialização das mercadorias, possibilitada pela modernidade, fez com que a classe proletária vivesse em condições de completa subordinação. Contudo, a existência e a manutenção da burguesia só foram possíveis pelo fato de que esta revoluciona substancialmente os meios de produção, as relações de produção e todas as relações sociais.

É este o momento mais propício para a classe proletária construir a consciência de que é uma classe diferente da burguesia, justamente por sua própria condição de existência e subalternidade, pois estão postas, no novo modo de produção capitalista, as condições necessárias para o proletariado se organizar enquanto força social autônoma, colocando-se como força dirigente.

A interpretação da sociedade capitalista moderna, feita por Marx e Engels (1994), parece ser útil para uma melhor compreensão desse processo, já que aponta as contradições[30] inerentes ao capitalismo, ao mesmo tempo em que contribuiu para o confronto com as teses da pós-modernidade, facilitando, dessa forma, nossa análise posterior, acerca das teorias da pós-modernidade na definição do lugar da formação de professores da Educação Básica na contrarreforma universitária, no Brasil, um país de capitalismo periférico heteronômico.

---

[30] Marx e Engels (1994, p. 17) afirmam que a "[...] sociedade moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes".

Anteriormente, enfatizamos que a ideologia da modernidade corresponde à sociedade burguesa e, consequentemente, ao capitalismo. Deste modo, todos os conceitos definidos como constituintes da modernidade foram aperfeiçoados pelo ideário da pós-modernidade e, mesmo que a pós-modernidade tenha sido descrita de formas diversas, articula-se sempre em relação à modernidade. Segundo Wood,

> [...] a pós-modernidade representa uma fase do capitalismo marcada por algumas características econômicas e ideológicas distintas (a "era da informação", a produção enxuta, a "acumulação flexível", o "capitalismo desorganizado", o consumismo etc.). Mais particularmente, porém, ela é marcada por certas formações culturais resumidas na formulação "pós-modernismo", cujo traço isolado de maior destaque é o questionamento do "projeto iluminista" (WOOD, 2001, p 121).

Nesta mesma linha de raciocínio, Eagleton (1998) descreve a pós-modernidade como

> [...] uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e subjetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do Iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. [...] ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de 'políticas de identidade' (EAGLETON, 1998, p. 7).

O pós-modernismo é um modo de cultura que cogita, minimamente, da mudança apresentada acima, por meio de "[...] uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista" (EAGLETON, 1998, p. 7), obscurecendo os limites entre a cultura dominante e a cultura popular. Para o

pós-modernismo, o mundo é efetivamente fragmentado e indeterminado, e sobre ele não cabem discursos totalizantes; qualquer metanarrativa[31] ou qualquer outra teoria abrangente e universal sobre o mundo e a história[32] é totalmente rejeitada. Da mesma forma, rejeitam-se quaisquer projetos políticos de cunho universalista, principalmente os de caráter emancipatório, ou seja, valorizam-se as lutas particularizadas de mulheres, índios, negros, portadores de HIV/AIDS, etc., ao invés de uma luta comum, com objetivos claros e bem definidos acerca da emancipação humana, de forma mais abrangente. Paira no ar a ideia de que "[...] todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e ter aceita essa voz como autêntica e legítima, é essencial para o pluralismo pós-moderno." (HARVEY, 2005, p. 52).

A origem da pós-modernidade, segundo Harvey (2005), pode ser, também, interpretada como resultado da superacumulação do capital, que teve seu início nos anos de 1960 e que chegou a seu ápice, em 1973[33], quando

> A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificada e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram a consideração de práticas políticas e culturais autônomas (HARVEY, 2005, p. 293).

Todas essas ideias, associadas à aceitação da fragmentação, do pluralismo e da autenticidade de diferentes vozes (vozes das minorias, dos excluídos,

---

[31] Harvey (2005) questiona o caráter revolucionário da pós-modernidade, já que este movimento é opositor as metas narrativas que ele exemplifica como sedo aquelas correntes de pensamento como o marxismo, o freudismo e todas outras modalidades da razão iluminista, colocando em xeque os sistemas de pensamento que os substituíram.

[32] Marx, em *O Capital*, demarca que a concepção de história é composta tendo por base o fundamento das relações sociais dos sujeitos e suas posições, ocupadas nos termos de conflitos e antagonismos sociais. É, neste caso, uma história dinâmica e viva inacabada, ou seja, encontra-se em permanente processo de construção e reconstrução (MARX, 2001).

[33] A este respeito, Eagleton afirma: "Se podemos *definir a data* do fim da história – se o pós-modernismo decolou nos anos 60 e 70, ou quando supostamente acabaram o fordismo, a cultura autônoma ou as metanarrativas –, isto quer dizer que ainda estamos até certo ponto dentro da estrutura daquele relato linear." (EAGLETON, 1998, p. 38).

dos esquecidos culturalmente), pertencentes a outros mundos que não apenas os de capitalismo central, mas de capitalismo periférico, foram possibilitadas pelo avanço da comunicação e pelas diferentes formas de exercer o poder e o comando por meio das novas tecnologias. Isso é útil, de certo modo, aos pensadores pós-modernos, envolvendo-os nas novas possibilidades trazidas pela informação e pela produção, análise e transferência do conhecimento[34]. Tudo isso atrelado à construção do sujeito alienado, com vistas a impedir a construção de futuros sociais alternativos ao novo tipo de capitalismo e à nova forma de sociabilidade burguesa. Estava colocado um tipo de reducionismo cultural que ficou conhecido como culturalismo (EAGLETON, 1998, p. 23), que e superestima a acepção da diferença cultural. Mas, no sentido epistemológico, permanecem as diferenças, que são reafirmadas; por exemplo:

> A epistemologia das discotecas e dos *shoppings* não é a epistemologia do tribunal do júri, da capela ou da cabine de votação. Nessas circunstâncias, podemos esperar encontrar formas de subjetividade se digladiando entre si, como indivíduos auto-idênticos demais para acolherem a diferença que se viram frente a frente com indivíduos descentrados demais que de cara tinham muito a comunicar (EAGLETON, 1998, p. 23).

Com esta afirmação, somos levados a indagar em que sentido somos iguais. Qual é o sentido aplicado ao se falar de inclusão? Ou: somos identificados como iguais apenas quando se versa sobre o consumo? Trata-se apenas de um tipo de reintrodução da não separação entre cultura superior e cultura inferior, cujo objetivo último é a destruição das potencialidades das formas culturais impressas pela modernidade e uma investida em favor da assimilação da cultura *pop*[35]. Todo o movimento em favor da cultura dos excluídos não passa da tentativa de uma

> [...] aproximação entre a cultura popular e a produção cultural do período contemporâneo, embora dependa muito de novas tecnologias da

---

[34] Mais tarde, trataremos da questão referente à passagem para a "sociedade do conhecimento", pautada pelas obras de Peter Drucker.

[35] No Brasil, faz-se necessário distinguir a *cultura popular* da *cultura pop*. A primeira parece ser aquela que se refere ao passado, à tradição, enquanto a segunda está diretamente relacionada com aquilo que representa o novo, uma novidade (Cf. *A cultura pop hoje*. Disponível em: <http://popbaloes.com/mats/cultpop.html>. Acesso em 12/12/2010).

> comunicação, parece carecer de todo impulso vanguardista e revolucionário, levando muitos a acusar o pós-modernismo de uma simples e direta rendição à mercadificação, à comercialização e ao mercado. [...] boa parte do pós-modernismo é conscientemente anti-áurica e anti-vanguardista, buscando explorar mídias e arenas culturais abertas a todos (HARVEY, 2005, p. 62).

A "degeneração" do domínio intelectual sobre o gosto cultural vivenciado, nos anos de 1960, e sua "[...] substituição pela *pop* arte, pela cultura *pop*, pela moda efêmera e pelo gosto da massa são vistas como um sinal do hedonismo inconsciente do consumismo capitalista (HARVEY, 2005, p. 62). A televisão pode ser vista como um instrumento da pós-modernidade para a difusão de ideias superficiais ligadas ao consumo e à manutenção da sociedade burguesa por que

> [...] é ela mesma um produto do capitalismo avançado e, como tal, tem de ser vista no contexto da promoção de uma cultura do consumismo. Isso dirige a nossa atenção para a produção de necessidades e desejos, para a mobilização do desejo e da fantasia, para a política da distração como parte do impulso para manter nos mercados de consumo uma demanda capaz de conservar a lucratividade da produção capitalista (HARVEY, 2005, p. 64).

Além da cultura como consumo, a Tv é tida, ainda, como um dos grandes instrumentos de divulgação da cultura burguesa, ao mesmo tempo em que contribui para a formação da nova sociabilidade burguesa, voltada para a ideia de que o pós-modernismo assinala a extensão da lógica do poder da burguesia por meio do mercado e de toda a gama de produção cultural e todo o seu enraizamento, na vida cotidiana, de forma bastante explícita.

O pós-modernismo vincula-se à "sociedade pós-capitalista[36]", do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias

[36] A sociedade "pós-capitalista" de Peter Drucker (1993) é aquela pautada pela sociedade do conhecimento e por uma sociedade das organizações. Este autor defende que o principal recurso da sociedade "pós-capitalista" é a "sociedade do conhecimento e, sendo assim, os grupos sociais mais importantes serão aqueles construídos pelos "trabalhadores do conhecimento".

clássicas de sociedade e do sujeito. Tudo isso foi nada mais que a substituição das formas clássicas de uma política radical, que trabalhava com classe, estado, ideologia, revolução e modos materiais de produção.

Neste cenário, o poder do capital se mostra onipotente e onipresente de forma tão elevada que "[...] mesmo os grandes setores de esquerda lograram naturalizá-los, aceitando-o como uma estrutura de tal modo inexorável, que é como se eles mal tivessem peito para tocar no assunto". Pode-se falar, então, em um tipo de analfabetismo político que foi tão propagandeado pelo pós-modernismo, "[...] com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo [...]." (EAGLETON, 1998, p. 32). Esta, talvez, seja a justificativa pela qual, na definição das políticas educacionais para o século XXI, formuladas pelos organismos internacionais, se dê tanto valor aos intelectuais do capital, como Philippe Perrenoud e Edgar Morin. Reafirmando a lógica da cultura, pode-se dizer, ainda, que

> [...] a pós-modernidade produziu, em sua breve existência, um conjunto de obras ricas, ousadas e divertidas em todos os campos da arte, que de forma alguma podem ser imputadas a uma rejeição política. Ela também gerou um excesso de material *kitsch* execrável. Derrubou bom número de certezas complacentes, escancarou totalidades paranóicas, contaminou purezas protegidas com desvelo, distorceu normas opressoras e abalou bases de aparência frágil. Como conseqüência, desorientou de modo adequado aqueles que sabiam perfeitamente quem eram, e desarmou os que precisavam saber quem eram diante daqueles que queriam demais dizer a eles quem eram. E criou um ceticismo ao mesmo tempo animador e paralisante, e destituiu da soberania o Homem Ocidental, pelo menos na teoria, por meio de um genuíno relativismo cultural impotente para defender tanto a mulher ocidental como a oriental das práticas sociais degradantes (EAGLETON, 1998, p. 34).

Com a finalidade de suprimir seus adversários – os intelectuais revolucionários –, o pós-modernismo conseguiu reforçar, ainda, os efeitos mutiladores suscitados pelo mercado, por meio do desmantelamento do "[...] poder local, do regional e o idiossincrático, e ajudou homogeneizá-lo em todo o globo." (EAGLETON, 1998, p. 36).

Apregoando o discurso do fim da História[37], o pós-modernismo se mostra desconfiado em relação a ela, ao mesmo tempo em que valoriza a história, revelando um tipo de historicismo que busca compreender a realidade a partir de pontos específicos e desarticulados de questões mais amplas (EAGLETON, 1998). Para os intelectuais liberais ou de direita, as novas moldagens culturais contribuem para desabonar os intelectuais de esquerda, ou revolucionários. Embora os intelectuais radicais pós-modernos descrevam o papel das instituições e apontem, mesmo timidamente, o poder opressor nelas existente, nem de longe chegam a propor a substituição do modelo capitalista de sociedade por outro de caráter mais igualitário e justo.

De modo geral, Eagleton (1998) aponta que outros sentidos podem ser identificados, quando os teóricos do pós-modernismo tentam historicizar: 1) o interesse da cultura pós-moderna é pela mudança, pela mobilidade, pela flexibilidade, pela ausência de regras, pela instabilidade, levando a história ocidental, que se supõe homogeneizadora, a ser brutalmente homogeneizada; 2) o pós-modernismo, que critica o historicismo clássico quanto ao poder da explicação histórica, acalenta um ceticismo em relação à causalidade e, por isso, não consegue satisfazer-se a contento de nenhuma delas, escapando, assim, do que vê como uma forma de transcedentalismo, passando a ler o mundo de forma superficial; e, 3) que numa fase "pós-capitalista" e em uma sociedade totalmente multicultural, o sistema capitalista não tem mais condições de afirmar a perioridade de seus valores sobre os demais, restando-lhe apenas o discurso de que são diferentes (termo chave do pós-modernismo) – a intenção é de, com este discurso, proteger o sistema dominante de qualquer tipo de crítica ao mesmo tempo em que serve para fortalecer o discurso (neo)liberal (EAGLETON, 1998).

Para Eagleton (1998), o sistema capitalista se defronta com dois tipos de liberdade: um, ligado ao sujeito mais autônomo e radical, que corresponde, de

[37] Com a disseminação da argumentação sobre o fim da história, os pós-modernistas negam, também, a ideia de continuidade, diferentemente dos teóricos socialistas que mostram uma coerência admirável em relação à história de miséria e exploração, presente em toda a história da sociedade capitalista. Eagleton chega a afirmar que "[...] a história, para a grande maioria de homens e mulheres que viveram e morreram, constitui-se um relato de incessante trabalho de opressão, de sofrimento e degradação." (EAGLETON, 1998, p. 58).

certa forma, à fase mais clássica do capitalismo liberal; e outro, relativo a um sujeito que se encontra solto, solitário, que deseja legislar por conta própria: levando a liberdade interior a um contínuo atrito com a determinação empírica, ou que se sustenta por meio de uma história pautada pela metanarrativa da emancipação, reduz-se à mera decorrência dela. O sujeito pós-moderno seria, então, aquele

> [...] cuja "liberdade" consiste num tipo de arremedo do fato que já não existem alicerces alguns, que portanto está livre para transitar, seja com preocupação ou êxtase, por um universo por si só arbitrário, contingente, aleatório. O mundo, por assim dizer fundamente este sujeito na sua própria ausência de fundamento, permite sua liberdade de ação pela sua própria natureza gratuita. A liberdade desse sujeito não decorre de sua indeterminação, mas precisamente porque ele se define por um processo de indeterminação (EAGLETON, 1998, p. 49).

A determinação da liberdade se faz à custa de eliminação do próprio sujeito livre, deixando lacunas no entendimento quando comparado ao conceito de liberdade referente ao liberalismo, já que, nele, era possível identificar um sujeito coerente, considerado o centro da liberdade.

As questões até aqui levantadas em relação à pós-modernidade apontam que existe um tipo de flexibilidade pós-moderna, que é

> [...] dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo; no entanto, ela também personifica fortes compromissos com o Ser e com o lugar, uma inclinação para a política carismática, preocupações com a ontologia e instituições estáveis favorecidas pelo neoconservadorismo (HARVEY, 2005, p. 303).

O trecho indica que houve uma flexibilidade pós-moderna que modificou, também, a ordem dominante presente na modernidade fordista, que

> [...] alcançou uma relativa estabilidade em seu aparelho político-econômico para produzir profundas mudanças materiais e sociais, enquanto [a flexibilidade pós-moderna], foi prejudicada por uma

> instabilidade disruptiva do seu aparelho político-econômico, mas buscou compensação em lugares estáveis do ser e na geopolítica carismática (HARVEY, 2005, p. 305).

Feita esta discussão acerca da modernidade e da pós-modernidade, descreveremos, a seguir, a tese da "sociedade pós-capitalista", fomentada por Peter Drucker, a qual busca, como tese da pós-modernidade, apresentar as possíveis saídas para a crise do capitalismo sem, contudo, mudar a própria estrutura da sociedade. Isso nos dará elementos sólidos para uma análise futura acerca do lugar da formação de professores na contrarreforma universitária recente, no Brasil, país de capitalismo periférico heteronômico, e sua articulação com as novas políticas de formação de professores da Educação Básica.

1.3. TESES DO FIM DA CENTRALIDADE DO TRABALHO E VALORIZAÇÃO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Não temos a pretensão, neste capítulo, de esgotar as teses referentes ao fim da centralidade do trabalho, até porque isso já foi feito por teóricos que se debruçaram, brilhantemente, sobre esta questão (FRIGOTTO, 1995; LIMA, 2005; 2007). Contudo, é nosso interesse (re)visitar, por meio destes autores, algumas teorias propostas por alguns intelectuais orgânicos do capital que, ao longo da reestruturação da sociedade capitalista, têm formulado teorias que julgam conter argumentos suficientes que contribuam para a manutenção da ordem social estabelecida, bem como a formação de uma nova lógica de sociabilidade burguesa. Todos estes teóricos, de uma forma ou de outra, centram suas análises nas questões referentes ao fim da centralidade do trabalho na vida humana, ao fim da sociedade de classes sociais e à mudança ou superação da sociedade capitalista, com base na informação. Seguindo o caminho percorrido por Frigotto (1995), temos os seguintes teóricos: Claus Offe, Robert Kurz e Adam Schaff. Objetivando compreender o mesmo

movimento, Lima (2005; 2007) que, da mesma forma que Frigotto trabalha com Adam Schaff, acrescenta, ainda, Castells, Lojkine e Drucker[38].

Claus Offe apresenta a tese da "[...] perda de centralidade do trabalho como categoria sociológica fundamental para entender a vida social e as categorias histórico-analíticas que propõe como substitutas." (FRIGOTTO, 1995, p. 92). Para Offe, três argumentos são fundamentais para explicar a perda da centralidade do trabalho na vida social: 1) a sociedade do trabalho está em crise; 2) a crise da sociedade do trabalho se constitui na "perda da qualidade subjetiva de centro organizador das atividades humanas, da auto- estima e das referências sociais, assim como das orientações morais" (FRIGOTTO, 1995, p 97); e 3) a crise da sociedade do trabalho evidencia-se pela profunda diferenciação interna dos que têm trabalho remunerado com contrato. Assim,

> [...] da crise da sociedade do trabalho, Offe deriva a perda do caráter explicativo fundamental do trabalho como categoria sociológica. A argumentação de Offe se desenvolve mostrando por que o trabalho empiricamente se torna um objeto central dos clássicos e por que, hoje, a Sociologia deve fundar seu objeto em novas categorias. O fato de o trabalho constituir-se, como concebe Marx, "uma eterna necessidade natural da vida social" não pode levar-nos a ignorar, segundo Offe, as transformações profundas de sua divisão, organização, fragmentação e racionalidade daí derivada (FRIGOTTO, 1995, p 97).

Desta forma, o fim do trabalho enquanto categoria central, na análise sociológica de Claus Offe, é entendida por Frigotto da seguinte forma:

> [...] observa-se que as pesquisas da sociologia industrial abandonaram o tema do trabalho e este se reduz a 'uma variável dependente de políticas de humanização'. A pesquisa se desloca para as 'bordas' da esfera do trabalho, para temas como família, papéis do sexo, saúde etc. Serve-se Offe, todavia, das análises macrossociológicas sobe o surgimento da 'sociedade pós-industrial de serviços' para mostrar que a referência

[38] Peter Drucker será especificado por nós, posteriormente, em capítulo separado, já que sua tese acerca da "sociedade pós-capitalista" ou "sociedade do conhecimento" nos servirá de base para a melhor compreensão sobre o lugar que têm ocupado as políticas de formação do professor na contrarreforma universitária recente, no Brasil.

> unitária do trabalho se dilui. As atividades do setor secundário (industrial) diminuem e se deslocam para o âmbito dos serviços, onde a heterogeneidade é muito grande e não permite critérios similares de produtividade e racionalidade técnica (FRIGOTTO, 1995, p. 98).

Isso porque os tipos de trabalho mencionados por Claus Offe apresentam diferentes dimensões da fragmentação e diferenciação dos trabalhadores e da produção de uma certa cultura do "não-trabalho", composta pelos grupos de desempregados, o que leva esse autor a supor que "a consciência social não mais pode ser reconstruída como consciência de classe e, portanto, a Sociologia deve buscar outras categorias básicas para construir seu objeto." (FRIGOTTO, 1995, p. 99). A saída apontada por Claus Offe foi apostar no referencial que não se sustenta na sociologia clássica, mas em uma teoria que se coloca para além do trabalho, para concluir, em seguida, que as categorias que substituirão a categoria trabalho, que se fundam como objeto da sociologia, não mais podem partir da ideia de contradições e conflitos, mas da noção de que "[...] na teoria da ação comunicativa, são *o espaço vital, o modo de vida e o cotidiano*." (FRIGOTTO, 1995, p. 99 – destaques do autor).

Outro autor apresentado por Frigotto (1995) é Robert Kurz, que apresenta a discussão sobre o colapso da modernização com base na tese central de sua obra que se encontra diretamente relacionada "[...] com a crise da sociedade do trabalho e do trabalho abstrato, a questão das classes sociais e a perspectiva que apresenta para a superação da sociedade regida pela forma mercadoria de relações sociais" (FRIGOTTO, 1995, p. 104). De acordo com Frigotto (1995), a tese basilar de Robert Kurz é

> [...] a de que a modernização constituída pela forma mercadoria de relações sociais entra numa crise qualitativamente diferente das crises cíclicas e está no horizonte do colapso. A peculiaridade da tese de Kurz é que a forma mercadoria de produção e de relação social inclui a sociedade capitalista regida (mais ou menos) pela liberdade das regras de mercado e o socialismo real – socialismo de caserna, como o denomina – , que foi incapaz de romper com o trabalho abstrato, mas apenas o regulou pelo estatismo (FRIGOTTO, 1995, p. 104).

Ao analisar este ponto da tese de Robert Kurz, Frigotto (1995) chama a atenção para o fato de que este debate não é novo, no capitalismo, e que tem sido apresentado paralelamente à idade do capitalismo e das propostas colocadas, também, pelo próprio socialismo.

Quanto às questões das classes sociais, do trabalho e das perspectivas da superação do capitalismo, Robert Kurz arrisca, de forma determinada, o "[...] fim do trabalho abstrato, da mercadoria força de trabalho e, como conseqüência lógica, o fim das classes sociais." (FRIGOTTO, 1995, p. 104). Segundo Frigotto (1995), Kurz não argumenta sobre as especificidades da revolução tecnológica para esboçar o que chama de 'fim do trabalho abstrato', mas, de forma mediata, toma-as a partir do momento em que considera esta crise provocada pelo aumento das forças produtivas.

Robert Kurz se utiliza de Marx para apresentar o cerne da forma mercadoria, afirmando que se trata de uma forma histórica que inverte a lógica da necessidade. Para isso, chega a afirmar que o que interessa, na verdade, não é a produção de "valores de uso", forma atribuída ao ser humano enquanto ser de necessidades. O que vale é produzir bens com "valor de troca", pois os

> [...] recursos humanos e materiais (força de trabalho, instrumentos, máquinas, matérias-primas) deixam de ser simples componentes do metabolismo entre os homens e a natureza, que servem para a satisfação das necessidades. Passam a servir, apenas, para a auto-reflexão tautológica do dinheiro como 'mais dinheiro'. Necessidades sensíveis somente podem ser satisfeitas, portanto, pela produção não sensível de mais-valia, que se impõe cegamente como produção abstrata, em empreendimentos industriais, de lucro (KURZ *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 105).

Desta forma, o conflito fundamental da modernização é explicado por Robert Kurz; considera ele que "[...] não é aquele entre trabalho e não-trabalho, como sempre supôs o marxismo ingênuo do movimento operário da luta de classes, mas sim aquele entre o conteúdo social e a forma social, inconsciente, do próprio trabalho." (KURZ *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 106). Tal afirmação é, para Frigotto (1995), a

indicação de um dilema não superado na teoria marxista que se explicita, por um lado,

> [...] na afirmação do movimento operário enquanto posição de trabalhador, posição de classe e, de outro, pela crítica da economia política que desmascara justamente a classe trabalhadora (o proletariado) não como sendo uma categoria ontológica, mas como categoria social que foi construída historicamente (FRIGOTTO, 1995, p. 106).

Na visão de Robert Kurz, este elemento indica que "[...] do mesmo modo que se excluem a ontologia do trabalho e a crítica do trabalho abstrato, excluem-se, também, a posição do trabalhador e crítica da vida do trabalhador." (KURZ *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 106).

Para Frigotto (1995), o que intriga na análise e na formulação da teoria de Robert Kurz é o fato de que

> [...] ao mesmo tempo em que incita à luta para o rompimento da forma mercadoria de relações sociais de alienação, este embate fica sem o sujeito clássico – a classe trabalhadora que admite já não existir enquanto tal. Esta questão fica ainda mais problemática quando assinala que a ruptura, a superação da crise e a instauração de uma nova sociedade, não se farão por esquemas administrativos estatistas, mas por um 'consciente movimento social [...] movimento que teria que derrubar, com violência maior ou menor, também esses aparatos'. Não descarta, ressalvadas as diferenças históricas, a forma das clássicas revoluções burguesas. Na sua utopia 'prognostica um final não-feliz, marcado pela violência' (FRIGOTTO, 1995, p, 107).

Robert Kurz atribui às ciências sociais grande relevância, já que, por meio delas, é possível aumentar a consciência social crítica. Considerando que a sociedade das mercadorias, por meio da razão abstrata, não é senão um instrumento que destrói, que violenta e que exclui, evidencia-se a necessidade de uma razão sensível. Cabe, portanto, segundo Frigotto (1995), questionar se esse tipo de razão sensível proposta por Robert Kurz é capaz de romper com as estruturas da ordem capitalista e substituí-la por uma nova sociedade.

Como mensageiro da "sociedade informática", possibilitada pela revolução técnico-científica, Adam Schaff anuncia o fim do trabalho abstrato na sociedade da informática. Este teórico busca compreender e dimensionar o impacto produzido pelo que ele considera como a segunda revolução industrial, que tem como característica a formação da "sociedade informática" (FRIGOTTO, 1995; LIMA, 2005; 2007), sobre a formação econômica, política e cultural da sociedade e, consequentemente, sobre o indivíduo. Esta segunda revolução industrial é resultado

> [...] de uma tríade que muda qualitativamente a base técnica do processo produtivo e afeta as relações sociais no seu conjunto: a revolução microeletrônica e a revolução técnico-industrial a ela associada [...]. A revolução da microbiologia com sua componente resultante, a engenharia genética [...] e a revolução energética (SCHAFF *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 100).

A tríade considerada por Adam Schaff representa uma mudança qualitativa, se comparada à Primeira Revolução Industrial. Se, durante aproximadamente dois séculos, esta revolução possibilitou alargar e, ou, trocar a força física do homem, a segunda, "[...] que estamos assistindo agora consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços (SCHAFF *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 100).

Frigotto (1995), ao fazer referência às duas revoluções, afirma não haver dúvidas de que as mesmas representaram saltos qualitativos, principalmente, para o capital. Entretanto, para Adam Schaff, "[...] a primeira revolução conduziu a diversas facilidades e a um enorme incremento na produtividade do trabalho humano, enquanto a segunda, por suas conseqüências, aspira à eliminação deste." (FRIGOTTO, 1995, p. 100-101). Schaff, ademais, entende que as mudanças provocadas pela revolução da ciência e da técnica geram modificações, também, na produção e nos serviços e, por este motivo, "[...] deve necessariamente produzir mudanças nas relações sociais." (SCHAFF *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 101).

Diante do colapso, dos temores e das desconfianças oriundas da sociedade capitalista e que já foram apontadas por Hobsbawm (1995), Adam Schaff

"[...] propõe a análise das conseqüências sociais da atual revolução técnico-científica." (LIMA, 2005, p. 37). Para isso, parte

> [...] da concepção de que a primeira revolução técnico-industrial está situada entre o final do século XVIII e o início do século XIX, marcada pela utilização da máquina a vapor e pela eletricidade. A segunda revolução técnico-industrial que está em curso é caracterizada pela eliminação do trabalho manual, pelos avanços na microeletrônica, na microbiologia, na engenharia genética e na energia nuclear. Esta segunda revolução [é a] base da 'sociedade informática' [...] (LIMA, 2005, p. 37).

Para o próprio Adam Schaff, "[...] quando falamos de sociedade informática referimo-nos a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes." (SCHAFF *apud* LIMA, 2005, p. 37). Talvez, por este motivo, Frigotto (1995, p. 101-104) tenha chamado atenção para o fato de que, para Adam Schaff, a "sociedade informática" causa impacto nos planos econômico, político e cultural.

No plano econômico, "[...] o impacto mais profundo é a redução da demanda de trabalho humano e o conseqüente acirramento do desemprego estrutural." (FRIGOTTOO, 1995, p. 101). Como proposta de solução para este problema, Adam Schaff sugere "[...] a substituição do trabalho tradicional – trabalho remunerado – por atividades que dessem 'sentido à vida' – '*ainda que seja somente para assegurar o bem-estar psíquico dos homens que não trabalham'.*" (FRIGOTTO, 1995, p. 101 – grifos do autor). Frigotto (1995, p. 102) argumenta que, segundo Schaff, futuramente, a sociedade "[...] não será nem capitalista e nem socialista", tal como a concebemos hoje, mas, sim, uma terceira que, talvez, seja mais bem denominada como "economia coletivista" cujo fim último é de uma sociedade com base na planificação, porque

> O descobrimento histórico do período posterior à Segunda Guerra Mundial é que o destino econômico da nação pode ser dirigido. [...] A essência desta direção é a planificação. O requisito democrático é a planificação a cargo de corporações públicas para o bem geral. [...] O objetivo será a direção consciente e racional da vida econômica através de instituições planificadoras submetidas ao controle democrático (THE

> SANTA BARBARA CENTER OF THE STUDY OF DEMOCRATIC INSTITUTIONS *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 102).

Quando Adam Schaff analisa o impacto econômico oriundo da "sociedade informática", define qual o tipo de trabalho será eliminado nessa sociedade e as possíveis consequências, no que se refere às classes sociais. Para Frigotto (1995), este teórico diferencia-se de Claus Offe que considera a dimensão ontológica do trabalho. Com isso, afirma Adam Schaff, que o que terá fim é

> [...] o trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário ou equivalente sob a forma do preço recebido pelo fruto do trabalho de alguém. [...] Para evitar erros de interpretação, devemos salientar que a eliminação do trabalho (no sentido tradicional da palavra) não significa o desaparecimento da atividade humana, que pode adquirir as formas das mais diversas ocupações (SCHAFF *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 102).

Levando em consideração o pressuposto do fim do trabalho abstrato, o próprio Adam Schaff se coloca, ainda, a favor do fim das classes sociais, alegando:

> É pois um fato que o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá paulatinamente e com ele o homem trabalhador, e, portanto, também a classe trabalhadora. [...] Como dissemos, pode ser que ocorram mudanças de caráter socialista. Estas poriam fim à propriedade privada dos meios de produção e dos serviços em larga escala e, conseqüentemente, também, à classe capitalista, o que corresponderia a uma modificação radical da estrutura social (SCHAFF *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 103).

Nessa mesma linha de análise, Lima (2005) destaca duas alterações fundamentais na esfera do trabalho proposto por Schaff, quando argumenta que,

> [...] em primeiro lugar, o trabalho será substituído por um conjunto de ocupações intelectuais de natureza criativa, no qual a informação será o mais importante meio de produção. Desta forma a 'sociedade informática' tende a criar uma nova forma de estratificação social entre os que sabem e os que não sabem, isto é, uma divisão entre os que possuem informações e aqueles que não possuem. [...] Em segundo

> lugar, na medida em que os indivíduos serão proprietários do mais valioso meio de produção – a informação – Schaff argumenta que a 'sociedade informática' será configurada pela existência do trabalho voluntário, gerado pelo prolongamento do tempo livre dos indivíduos e motivado pela busca de um 'sentido da vida' e pela necessária redução da renda das classes proprietárias [...] (LIMA, 2005, p. 37-38).

Coerentemente com as mudanças até o momento apontadas, a lógica segue no mesmo caminho quando se trata do plano político. Mas, quanto a este elemento, o problema se torna categórico quando o campo é a democracia, uma vez que se trata de "elevar a consciência social." (FRIGOTTO, 1995, p. 103). Neste ponto, Schaff salienta a importância da educação permanente como um elemento primordial e indispensável para o estabelecimento da "sociedade informática". Assim, considera

> [...] o papel da educação permanente dos indivíduos, concebendo a educação escolar como absorção de informações e capacitação para o uso das TIC's [sic]. A 'sociedade informática', apresentando um novo sentido da vida, um novo estilo de vida e um novo sistema de valores, irá gerar uma 'revolução total no sistema de ensino' através de uma 'didática proporcionada pelos autômatos falantes' que podem servir como auxiliares no trabalho tradicional dos professores ou podem substituí-los no caso de adultos autodidatas (SCHAFF *apud* LIMA, 2005, p. 38).

Para Schaff (*apud* LIMA, 2005, p.32), a educação significa treinamento, uma vez que o "[...] essencial é que as pessoas do Terceiro Mundo devem ser preparadas para absorver novas tecnologias e para aprender a utilizá-las".

Não poderia deixar escapar, neste trabalho, a análise que Schaff faz em relação ao Estado e à sociedade. Para Frigotto, a "[...] questão Estado ou não Estado e a contraposição do universal e do particular" (1995, p. 103) são considerados por Schaff como falsos dilemas, porque "O estado ou governo local, dado que o dilema é a rigor apenas aparente, deve ser superado pela fórmula centralismo mais governo local. A solução, portanto, segue o sentido de complementaridade e não o espírito dos contrários que se excluem mutuamente." (SCHAFF *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 103).

Por fim, no plano cultural e do indivíduo, Frigotto (1995, p. 103) avalia que, para Adam Schaff, "[...] as mudanças tecnológicas caminham [...] no sentido da produção do cidadão do mundo, do homem universal. Este *homo universalis* também caminhará à procura de um novo estilo e modo de vida que se desloca do *homo laborans* para o *homo lundes.*" (FRIGOTTO, 1995, p. 103).

Outras expressões bastante difundidas no bojo da teoria da pós-modernidade são "sociedade em redes" e "galáxia da Internet", propostas por Manuel Castells. Lima (2005) afirma que, para este teórico, esta ideia se fundamenta "[...] na tese de que a atual configuração da sociedade está calcada na difusão da informação, como elemento central do processo produtivo e de novas formas de sociabilidade" (LIMA, 2005, p. 39-40). Esta nova sociabilidade que está se fundamentando "[...] será identificada como a 'sociedade em rede' na era da informação." (LIMA, 2005, p. 40). Para Castells, trata-se de uma

> [...] estrutura social com base em redes [que] é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e a adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e a invalidação do tempo (CASTELLS *apud* LIMA, 2005, p. 40).

A forma organizacional da "sociedade informacional" ou da "sociedade em rede" tem no uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), via internet, o apoio tecnológico da era da informação. Trata-se de um novo arcabouço social de ordem mundial, que promove a constituição de uma nova economia e uma nova sociabilidade e que tem como objetivo a produção e difusão das NTIC, por meio da Internet (LIMA, 2005; 2007). Isso provocará, sem dúvida "[...] alterações profundas no trabalho e na formação e qualificação dos profissionais, identificados como 'profissionais autoprogramáveis' e 'mão de obra genérica'." (LIMA, 2005, p. 40). Na "sociedade informacional", serão exigidas desses profissionais maior autonomia,

flexibilidade, iniciativa, criatividade o que os fará preparados, segundo Castells, para a utilização das NTIC, o que perpassará os mais diferentes ambientes de trabalho, ou seja, das empresas que denominar-se-ão como "empresas de rede". Para atuar nessa empresa, os profissionais necessitarão de um tipo especializado de qualificação pautado pelas habilidades e competências. Por isso, a educação, como elemento indispensável, deve ser aquela que cumpra o papel à medida que coloque em prática a ideia de que:

> A qualidade não é medida simplesmente em anos de educação, mas em tipo de educação. Na economia eletrônica, os profissionais devem ser capazes de se reprogramar em habilidades, conhecimento e pensamento segundo tarefas mutáveis num ambiente empresarial em evolução. Um corpo de profissionais autoprogramáveis requer certo tipo de educação, de tal modo que o manancial de conhecimento e informação acumulado na mente do profissional possa se expandir e se modificar ao longo de toda a sua vida. Isso tem conseqüências extraordinárias para as demandas feitas ao sistema educacional, tanto durante os anos formativos quanto durante os constantes processos de reciclagem e reaprendizado que perdurem por toda a vida adulta (CASTELLS *apud* LIMA, 2005, p. 41).

Quanto ao tipo de mão de obra genérica, esta passa a ser "[...] corporificada por trabalhadores que não têm habilidades especiais, ou habilidade especial de adquirir habilidades no processo de produção, além daquelas necessárias para o cumprimento de instruções dadas pela administração." (CASTELLS *apud* LIMA, 2005, p. 41). Para Lima (2005, p. 41), "[...] o trabalho em sentido tradicional, será substituido por relações mais flexíveis, desburocratizados e descentralizados e os 'profissionais autoprogramáveis' possuirão o mais importante meio de produção: a informação". Isso será garantido porque

> [...] o ressurgimento da autonomia no trabalho, após a burocratização da era industrial, é ainda mais evidente no desenvolvimento das pequenas empresas, com freqüência compostas por indivíduos que trabalham como consultores ou subcontratadores. Esses empresários possuem seus meios de produção (um computador, uma linha telefônica, um telefone móvel, um local em algum lugar, muitas vezes em casa, sua formação,

> sua experiência e, o ativo principal, suas cabeças) (CASTELLS *apud* LIMA, 2005 p. 41).

É possível afirmar que esta nova era da informação provoca uma geografia própria, a partir de determinados países que assumirão posição central ou de subserviência em relação a esta. Com base na produção teórica de Castells, Lima conclui:

> Castells analisa o fato de que a produção de tecnologia está centralizada nos países centrais, principalmente nos EUA, configurando uma distribuição desigual de infraestrutura tecnológica e do treinamento para o uso das TIC's [sic]. Para superar essa divisão digital global, o autor propõe a cooperação entre os países e empresas, o compartilhamento da produção de tecnologia, através de redes entre empresas, universidades e centros de pesquisa (LIMA, 2005, p. 41).

Nessa nova era da informação, não existe um único responsável, mas "organizações neogovernamentais" que comportarão, segundo Castells, os "[...] governos, organismos internacionais, os negócios corporativos e sua responsabilidade social e as organizações não governamentais [...]." (LIMA, 2005, p. 41).

A era da informação pressupõe, também, "[...] idéias de cooperação, liberdade e democratização do acesso às informações." (LIMA, 2005, p. 41). Castells identifica os "[...] movimentos sociais, hierarquizados, burocratizados e centralizados como movimentos característicos da era industrial." (LIMA, 2005, p. 41-42), que, na era da informação, serão mobilizados, por meio da cultura, com temáticas diversificadas que comporão a rede de cidadãos. Por este motivo, Castells acredita que

> O movimento antiglobalização não tem uma organização profissional, permanente, não tem um centro, uma estrutura de comando ou um programa comum. Existem no mundo centenas, milhares de organizações e indivíduos que convergem em alguns protestos simbólicos, para depois se dispersar e focalizar suas próprias questões específicas – ou simplesmente desaparecer, para serem substituídos por

> novos contingentes de atividades recém-surgidos (CASTELLS *apud* LIMA, 2005, p. 42).

Nesse contexto, Castells considera que, na "era da informação" ou na "sociedade em rede", a escola se torna imprescindível para formação e qualificação dos profissionais, mas, ao mesmo tempo, faz crítica à ausência de infraestrutura na área informacional que possa possibilitar e se tornar acessível às tecnologias. Aponta também a deficiência de capacitação dos professores para manusear estas novas tecnologias (LIMA, 2005; 2007). Ainda, há que se considerar que

> [...] o aprendizado baseado na internet não é apenas uma questão de competência tecnológica: um novo tipo de educação é exigido tanto para se trabalhar com a internet quanto para se desenvolver capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseada nela. A questão crítica é mudar do aprendizado para o aprendizado-de-aprender, uma vez que a maior parte da informação está on-line e o que é realmente necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca da informação (CASTELLS *apud* LIMA, 2005, p. 43).

Diante do exposto por Castells, no que se refere ao aprendizado por parte dos alunos e a prática docente dos professores, parece que a informação será suficiente para a obtenção da qualidade na educação. Mas esquece-se de que há um tipo de exclusão de uma parcela significativa da população que não tem acesso às NTIC e que nem mesmo, em alguns casos, dispõe de materiais didáticos básicos como caderno, caneta ou livros. Isso nos leva ao questionamento de que tipo de democratização da informação se está falando.

Com base em Lima (2005; 2007), apresentamos aqui Jean Lojkine, o último teórico orgânico do capital por nós selecionado, representativo das ideias pós-modernas para a constituição de uma nova lógica de sociabilidade burguesa. Este teórico apresenta a tese da "revolução informacional" que, segundo ele, não é constitutiva da segunda revolução industrial, que nasceu "[...] com o capitalismo e está baseada na divisão de classes e na divisão social do trabalho." (LIMA, 2005, p. 43). A "revolução informacional"

> [...] constitui o anúncio e a possibilidade de uma nova civilização, pós-mercantil, emergente da ultrapassagem de uma divisão que opõe os homens desde que existem as sociedades de classe: divisão entre os que produzem e os que dirigem a sociedade, divisão já dada entre os que rezavam, os escribas-sacerdotes administradores do templo, e os que trabalhavam para eles (LOJKINE *apud* LIMA, 2005, p. 43).

Em segundo lugar,

> [...] não se trata da emergência de uma 'sociedade pós-industrial' ou de uma revolução (informacional) que substitui a primeira (industrial). A informação não substitui a produção, nem a indústria é substituída pelos serviços, pois o que existe é uma interpenetração das atividades industriais e informacionais. O trabalho na sociedade capitalista não é substituído pelo conhecimento da 'sociedade pós-industrial' da qual emergem os trabalhadores do conhecimento. Não ocorreu a substituição da classe trabalhadora tradicional por uma nova classe de trabalhadores da informação, nem a absorção de novas camadas assalariadas dos serviços numa 'classe operária' ampliada (LIMA, 2005, p. 43-44).

O terceiro elemento político é aquele que "[...] se refere à tese de que a divisão social do trabalho não foi modificada." (LIMA, 2005, p. 44). De acordo com Lima, "Lojkine critica os autores que afirmam que as atuais alterações na esfera produtiva podem acabar com a divisão social entre os que pensam e os que executam, ou seja, acabar com a divisão social do trabalho." (LIMA, 2005, p. 44). Lima (2005) afima que, para Lojkine, a "revolução informacional" possibilita a superação da divisão de classe se alicerçada em três princípios, a saber: 1) "não pode haver monopólio privado da informação, na medida em que a informação, especialmente a inovação científica, deve ser produzida através do trabalho coletivo sob a forma de cooperação e sua circulação deve ser livre"; 2) a "constituição de redes que vinculam indústrias, serviços e pesquisas científicas, isto é, novas formas de comunicação à distância que permitam conectar serviços e, ou, indústrias, ligando [...] um centro de pesquisa, um hospital, um serviço de comercialização e uma fábrica"; e 3) o "estabelecimento de novas relações entre os assalariados da produção, os assalariados encarregados de tratar a informação e os assalariados dos serviços." (LIMA, 2005, p. 44).

De acordo com Lima (2005), a "revolução informacional" em curso, para Lojkine, "[...] possibilita a superação da divisão do trabalho e a constituição de uma 'sociedade pós-mercantil', considerando, inclusive, que as NTIC's [sic] não possuem uma dinâmica própria, não são neutras, mas também não são instrumentos de uma 'força social dominante'." (LIMA, 2005, p. 45).

Com isso, encerramos o breve (re)visitar teóricos de influência pós-moderna que, nas páginas seguintes, nos servirão de âncora para analisarmos as políticas de formação do professor e o lugar que elas ocupam na contrarreforma universitária do governo Lula da Silva.

1.3.1. Da sociedade pós-capitalista para a sociedade do conhecimento: mudanças radicais na era do capitalismo

A ideia de uma sociedade pós-capitalista ou capitalismo informacional supõe a passagem para a sociedade do conhecimento, que é descrita por Drucker (1994) como aquela que substituirá a era do capitalismo que se liga à noção da Nação-Estado e será substituída pela lógica do megaestado, que se tornará senhor da economia. Para este teórico, o principal recurso, na sociedade pós-capitalista, será o conhecimento, que trará como consequência grupos sociais mais importantes constituídos pelos "trabalhadores do conhecimento", que serão formados para dominarem as NTIC e, com isso aumentar a produtividade.

Para Drucker (1994), embora pareça ser arriscado prever como será a sociedade pós-capitalista, é possível responder a algumas questões que induzem à compreensão do que não dará certo neste novo modelo de sociedade, pois a

> [...] única coisa da qual podemos ter certeza é que o mundo que irá emergir do atual rearranjo de valores, crenças, estruturas econômicas, de conceitos e sistemas políticos, de visões mundiais, será diferente daquilo que qualquer um imagina hoje [...]. [...] a nova sociedade será não-socialista e pós-capitalista (DRUCKER, 1994, p. XIII).

Na sociedade pós-capitalista, haverá mudança na estrutura política e, consequentemente, na forma de governo, já que se trata da era "pós", ou seja, o fim da era do Estado soberano para instalar-se o Estado "pós-soberano." (DRUCKER, 1993, p. 81). O Estado conhecido como o Estado de Bem-estar Social, não passa de um tipo de "Estado ama-seca" (DRUCKER, 1994, p. 88) que, como provedor, impede que os cidadãos caminhem com suas próprias pernas, levando-os a possuir apenas aquilo que o Estado lhes proporciona. Diante disso, o megaestado foi apresentado como um "terceiro caminho" entre o capitalismo e o socialismo, como "[...] uma resposta às tensões e problemas criados pela rápida disseminação do capitalismo e da tecnologia." (DRUCKER, 1994, p. 90). O governo que, no "Estado ama-seca", foi o fixador de regras, o facilitador, o agente de seguros e o agente pagador, transformou-se em executor e gerente (DRUCKER, 1994, p. 88). Usando o Japão e a Alemanha como exemplos de uma economia que obteve sucesso, acrescenta:

> O objetivo das suas políticas econômicas – para recorrer a uma metáfora diferente – não tem sido o de fazer com que o paciente se sinta bem. Tem sido o de torná-lo saudável e mantê-lo assim. Tem sido criar um ambiente econômico no qual a economia possa crescer; adquirir resistência a infecções, ferimentos e doenças; adquirir a capacidade para adaptar-se e mudar rapidamente; e permanecer competitiva (DRUCKER, 1994, p. 123).

Ou ainda,

> Se houvesse qualquer validade nas teorias básicas do Estado Keynesiano do Bem-Estar-Social, as democracias estariam nadando em dinheiro. Os gastos do governo teriam estimulado tanto a economia, que tanto a formação de capital como as receitas fiscais teriam ido às alturas. Em pouco tempo, teria havido enormes superávits orçamentários. Os partidários do presidente Reagan ainda prometeram isso. Ao contrário, as democracias [...] estão tão endividadas que somente podem pagar suas contas se os credores lhes emprestarem cada vez mais dinheiro. O termo apropriado para esta situação é *insolvência (*DRUCKER, 1995, p. 200 – destaque do autor).

Ainda segundo Drucker (1995), os déficits governamentais são causa de pânico, pois destroem a formação de capital. Na perspectiva do autor, o país que optou pelo keynesianismo irá incorrer em déficits contínuos para pagar suas contas e, se não podem mais fazer empréstimos internos para se financiarem, tornam-se, cada vez mais, dependentes de empréstimos do exterior, o que leva o país devedor a se colocar diante de um propenso "estado de pânico" que, segundo Drucker (1995), foi a perdição do século XIX. As consequências mais drásticas do Estado de Bem-estar Social não são econômicas, mas decorrem de que os países devedores criam uma dependência no âmbito da qual "[...] dinheiro estrangeiro a curto prazo e volátil impossibilita os governos de fixar e seguir políticas e subordina cada vez mais a soberania aos caprichos de um errático mercado mundial monetário, movido por boatos e sem horizonte de longo prazo." (DRUCKER, 1995, p. 201-202). Além disso, o Estado Keynesiano não cumpriu sua promessa social de redistribuir a renda.

Com esses argumentos, é possível lançar mão de uma crítica ao velho estilo capitalista, por cujo ideário a política do estado de bem estar social foi substituída, em alguns países desenvolvidos, por fundos de pensão[39] que se tornaram controladores, cada vez mais, do suprimento e da alocação de dinheiro. Mas, atualmente, "[...] o recurso realmente controlador, o 'fator de produção' absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra, é o conhecimento." (DRUCKER, 1994, p. XV). O conhecimento passou a "ser o recurso" e não "um recurso", o que torna a sociedade, de fato, pós-capitalista (DRUCKER, 1994, p. 24).

[39] Chesnais (1996) já identificou que um dos mercados financeiros emergentes da recente mundialização financeira, no capitalismo, são os fundos privados dos países adiantados. Estes, que podem ser chamados de "'novos produtos financeiros', decorrem, em muitos casos, desse processo de formação de mercados de caráter exclusivamente financeiro" (p. 268). Drucker (1999) em uma entrevista concedida a Revista *Executive Digest* (Califórinia, EUA), no ano de 1999, reafirma, mais uma vez que a revolução financeira recente contribuiu para que "[...] os fundos de pensões detenham 40% do capital das empresas cotadas" e que esses fundos são "[...] milhões de investidores anônimos, gente que se preocupa em garantir um complemento de reforma". Avisou, também, que "[...] as grandes empresas íam ver os seus castelos atacados a partir de dentro - não pelos sindicatos, mas em nome dos novos capitalistas financeiros (os Fundos de Pensões)." (BEATTY, 2009).

A revolução gerencial[40], para Drucker, relaciona-se diretamente com a aquisição de conhecimento por parte do indivíduo, chegando aquele a afirmar, em suas obras (DRUCKER, 1993; 1995), que a renda está relacionada a um diploma formal que passa a ser a certificação do conhecimento adquirido, e que este conhecimento só pode ser sistematizado em uma escola, que terá a função de formar profissionais do conhecimento que saibam dominar as NTIC. Não se trata, apenas, de uma gestão de negócios, mas, sobretudo, de um órgão genérico da organização moderna. Por isso, os setores não empresariais necessitam da gestão bem mais do que os negócios (RODRIGUES, 1997; DRUCKER, 1995).

Para Drucker (1998), é perceptível uma mudança significativa no sentido da palavra conhecimento, que passa a ser substituída por conhecimen*tos*, de forma plural. Mas, para provar qualquer coisa, este conhecimento é o da informação eficaz em ação, focalizada em resultados, diferente do que havia na antiguidade e na "educação liberal": "[...] hoje não nos referimos a esses conhecimentos especializados como 'habilidades artesanais', falamos de 'disciplinas'. Na história intelectual, esta é uma mudança tão grande quanto qualquer outra já registrada." (DRUCKER, 1994, p. 25). Esta mudança do conhecimen*to* para conhecimen*tos* deu ao "conhecimento" a capacidade de criar a "nova sociedade do conhecimento", que deverá ser composta por pessoas especialistas de tal forma que,

> [...] como a organização moderna consiste de especialistas de conhecimento, ela precisa ser uma organização de iguais, de colegas e associados. Nenhum conhecimento vale mais que outro; cada um é julgado por sua contribuição para a tarefa comum, ao invés de por qualquer superioridade ou inferioridade inerente. Portanto, a organização moderna não pode ser uma organização de chefe e subordinado. Ela deve ser organizada como uma equipe (DRUCKER, 1995, p. 53-54).

Mas isso não elimina a necessidade de que a organização seja gerenciada. Ao contrário, seja o gerenciamento profundo ou superficial, é preciso que

---

[40] Beatty (2009, p. 1) considera Drucker um teórico "pós-político", justamente, porque o que interessa para ele é o comportamento das pessoas e não o capital ou as mercadorias. Desta forma, a descoberta da gestão é seu atributo mais popular. "Ele deu consciência aos gestores de sua profissão e criou uma disciplina que podia ser ensinada e estudada, e não couto de iluminados".

seja garantida a existência de pessoas que tomem decisões. Esta pessoa é aquela que se responsabilizará "[...] pela missão da organização, pelo seu espírito, seu desempenho e seus resultados." (DRUCKER, 1995, 54). Para este autor, significa dizer que tal gerência deve munir-se de autoridade, mas seu papel na organização moderna não é comandar, mas inspirar os trabalhadores do conhecimento.

Na sociedade pós-capitalista ou no capitalismo da informação, a economia permanecerá uma economia de mercado, é o que afirma Drucker (1995). A capacidade do mercado de organizar a atividade econômica que gira em torno da informação torna-o superior. Os meios tradicionais de produção – mão de obra, terra e capital (dinheiro) – produzem, para Drucker, retornos cada vez menores. Por isso, considera-se que a informação e o conhecimento passam a ser os maiores produtores de riqueza, na sociedade "pós-capitalista" ou "capitalismo informacional".

Marx acreditava que, na sociedade capitalista, o trabalhador se tornava alienado[41], também, por não mais possuir os meios de produção. Por este motivo, ele poderia produzir somente se o capitalista fornecesse as ferramentas, caras para ele. Mas, para o trabalhador na "sociedade pós-capitalista do conhecimento", a situação se diferencia porque o principal meio de produção de que ele dispõe é o conhecimento que detém, e o seu saber passa a ser o maior meio de produção. O mais importante fator de produção é, nesta situação, o conhecimento.

---

[41] Hunt (1987), ao explicar a alienação do trabalhador a partir de Marx, informa que este processo se dá quando o produto do trabalho do trabalhador está totalmente fora de sua vida para se tornar uma propriedade do capitalista. Em sua obra, afirma que Marx descreve a situação dos trabalhadores alienados quando descreve: "O que então, constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, o fato de o trabalho ser externo ao trabalhador, isto é, não pertencer à sua essência; em seu trabalho, portanto, ele não se afirma, mas se nega, não se sente feliz, mas infeliz, não desenvolve livremente sua energia física e mental, mas modifica seu corpo e arruína sua mente. O trabalhador, portanto, só se sente ele mesmo fora do trabalho; no trabalho, sente-se estranho. Sente-se à vontade quando não está trabalhando, o que não acontece quando está trabalhando. Portanto, seu trabalho não é voluntário, mas algo a que ele é obrigado; é um *trabalho forçado*. Não é, por conseguinte, a satisfação de uma necessidade; é, meramente, um *meio* para satisfazer suas necessidades fora dele. Sua natureza estranha evidencia-se claramente no fato de que, quando não existe uma obrigatoriedade física ou outro tipo de obrigação, o trabalho é evitado, como se fosse uma doença. O trabalho exterior, do qual o homem se aliena, é um trabalho de auto-sacrifício ou de mortificação. Por fim, a natureza externa do trabalho, para o operário, se evidencia no fato de o trabalho não ser de quem trabalha, mas de outro, de não pertencer a ele, mas ele pertencer ao trabalho... Com isso, o homem (o operário) não se sente mais livre, a não ser em suas funções animais – comer, beber, procriar ou, quando muito, em sua moradia e com relação a suas próprias roupas etc.; em suas funções humanas, ele se sente, portanto, apenas como um animal. O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal." (MARX *apud* HUNT, 1987, p. 248-249 – destaques do autor).

A sociedade pós-capitalista implica uma sociedade das organizações, que deve ser sempre especializada para se tornar eficaz. A função das organizações é tornar produtivo o conhecimento, ao mesmo tempo em que se torna, também, fundamental devido à passagem do "conhecimento para conhecimentos[42]." (DRUCKER, 1994, p. 28) e, quanto mais especializado forem os conhecimentos, maior será a eficácia da organização. "A organização é uma ferramenta e, como tal, quanto mais especializada for sua tarefa, maior será sua capacidade de desempenho." (DRUCKER, 1994, p. 31).

Drucker (1994) enfatiza que toda organização deve trabalhar focando uma missão que deve ser muito clara para todos os envolvidos. Esta missão manterá unida a organização, ao mesmo tempo em que a capacita para obter os melhores resultados. O exemplo da orquestra sinfônica é utilizado como modelo da organização moderna, chamando a atenção para o fato de que, mesmo cada um de seus músicos sendo especialista em um instrumento, todos perseguem a mesma missão, ou seja, a apresentação de uma única partitura, porque todos "[...] subordinam suas especialidades a uma tarefa comum. E todos tocam somente uma peça musical por vez." (DRUCKER, 1994, p. 32). Tudo isso se torna possível pela capacidade especializadora de uma organização, que deve primar pelos trabalhadores do conhecimento. Esta "[...] organização moderna é uma organização de especialistas do conhecimento." (DRUCKER, 1994, p. 33).

A "gerência da mudança" é um pré-requisito para a organização moderna se tornar eficaz. Isto envolve quatro pontos principais: 1) capacidade para criar o novo; 2) capacidade de aprender a explorar, ou seja, desenvolver novas aplicações a partir de seus próprios sucessos; 3) capacidade de aprender como inovar; e, 4) capacidade para compreender que a sociedade pós-capitalista precisa ser descentralizada (Cf. DRUCKER, 1994, p. 36; p.37). Tudo isso porque

---

[42] Drucker (1998) afirma que, nos últimos 50 anos, a revolução da informação esteve centrada nos dados, ou seja, estava "[...] centrada no 'T' da abreviatura 'TI' (tecnologias de informação). A próxima revolução da informação centrar-se-á no 'I' e questionar o significado e o propósito da informação. Isso levará à redefinição das tarefas a realizar com ajuda da informação e à redefinição das organizações que as executam." (DRUCKER, 1998, p. 1).

> [...] as organizações impuseram-se como o elemento chave da sociedade neste século. [...] E a sociedade do conhecimento para que nos deslocamos de uma maneira tão rápida é também uma sociedade de organizações. Mas quando falo de organização, não significa mais ser grande nem uniforme como outrora. Falo de organizações - sempre no plural - que serão diversificadas, descentralizadas e multiformes (DRUCKER, 1999, p. 2).

A sociedade "pós-capitalista" ou "sociedade da informação" tem um novo desafio: aumentar a produtividade dos trabalhadores do conhecimento e dos trabalhadores em serviço[43] que pode estar caindo, ao invés de subindo (DRUCKER, 1994, p. 55). O aumento da produtividade está ligado a três fases de aplicação do conhecimento, o que, para Drucker (1994), se refere à revolução industrial – quando a aplicação do conhecimento se voltou para a produção de ferramentas; à revolução da produtividade – quando a aplicação do conhecimento ao trabalho elevou a produtividade de forma explosiva; e à revolução gerencial – quando o conhecimento está sendo aplicado ao próprio conhecimento. Então, a terceira mudança objetiva fornecer "[...] conhecimento para descobrir como o conhecimento existente pode ser melhor aplicado para produzir resultados; é, na verdade, aquilo que entendemos por gerência." (DRUCKER, 1994, p. 21-22). Quanto aos homens de grandes negócios da finança clássica, é preciso lhes mostrar

> [...] qual é hoje a filosofia básica dos negócios. O negócio hoje não é dinheiro, mas informação. E a arte é atrair talentos. Manter as pessoas certas é prioritário, recrutá-las bem é essencial, ganhar o seu empenho é fundamental, tornar produtivos os trabalhadores do conhecimento é o maior desafio da gestão para o próximo século, pois a competição faz-se hoje através das pessoas e com um bom desenho estratégico do negócio. A única vantagem possível que os países desenvolvidos poderão ter é a oferta de gente preparada, educada e treinada para o trabalho baseado no saber. Nós vivemos um período de transição profunda... (DRUCKER, 1999, p. 3).

---

[43] Lima (2005, p. 35) identifica, na obra de Drucker, que os trabalhadores do conhecimento são, por exemplo, os executivos que sabem como alocar conhecimento para usos produtivos, enquanto os trabalhadores em serviço são trabalhadores administrativos em empresas, escolas e hospitais.

A gerência é a função genérica de todas as organizações (escolas, hospitais, associações, sindicatos, empresas etc.). A afirmação de que o gerente é a pessoa "[...] responsável pelo desempenho das pessoas" (DRUCKER, 1994, p. 23) passa a ser restrita para as organizações modernas, segundo o autor em apreço, para quem a definição mais adequada seria a de que o "[...] o gerente é alguém que 'é responsável pela aplicação e pelo desempenho do conhecimento'." (DRUCKER, 1994, p. 23). Esta é a mudança significativa do conhecimento enquanto recurso essencial, porque "A terra, mão-de-obra são importantes, mas principalmente como restrições. Sem eles nem mesmo o conhecimento pode produzir; sem eles, a gerência não pode desempenhar seu papel." (DRUCKER, 1994, p. 23). O que define se uma gerência é eficaz é a aplicação do conhecimento ao conhecimento.

Não se trata de um conhecimento tradicional e genérico, e sim aquele que forma o sujeito especializado. Segundo Drucker (1994), atualmente, não é correto falar em sujeito educado, mas em sujeito de conhecimento. Este deve expressar, na ação, sua capacidade específica, já que o conhecimento é a informação eficaz na ação, focalizando os resultados na sociedade, na economia, no avanço do conhecimento. Por isso, o valor na experiência, ao invés de no aprendizado, e no treinamento, ao invés de na instrução escolar (DRUCKER, 1994). Quanto mais especializados forem os conhecimentos, mais eficazes serão os trabalhadores do conhecimento.

A organização da sociedade pós-moderna também se baseia na responsabilidade social, e esta responsabilidade deve ser o princípio que informa e organiza a "sociedade pós-capitalista". Esta nova sociedade do conhecimento exige "[...] *uma organização baseada na responsabilidade.*" (DRUCKER, 1994, p. 67 – destaque do autor). Esta responsabilidade social não é exclusivamente da empresa, mas da escola, da universidade, do hospital etc. A responsabilidade social equilibra, de certa forma, o poder que cada uma das instituições tem, fazendo-as ponderar o equilíbrio entre o poder e a responsabilidade e evitando, assim, a manifestação da tirania (DRUCKER, 1994, p. 71). Cada organização deve ter claro o grau de seu impacto na sociedade.

Não só a responsabilidade social, mas, também, a responsabilidade individual é marca da sociedade do conhecimento uma vez que "[...] requer que cada

um assuma responsabilidades pelos objetivos e pelas contribuições da mesma, bem como pelo seu comportamento." (DRUCKER, 1994, p. 76). Isso é legitimado pela ideia de "associados", e não de "subordinados", que compõem as organizações porque, na sociedade do conhecimento, todos devem ser capazes de controlar o próprio trabalho, comparando os resultados aos objetivos traçados. Na nova organização baseada no conhecimento, os membros devem perguntar:

> Qual é a principal contribuição para esta organização e sua missão que posso fazer neste momento? Em outras palavras, é preciso que todos os membros ajam como tomadores responsáveis de decisões. Todos os membros devem ver a si mesmos como "executivos". A seguir vem a responsabilidade de todos os membros de comunicar seus objetivos, prioridades e contribuições pretendidas aos colegas de trabalho – para cima, para baixo e para os lados. E é responsabilidade de todos os membros certificar-se de que seus próprios objetivos se encaixam nos objetivos do grupo como um todo (DRUKER, 1994, p. 76).

Segundo Drucker (1994), quando as organizações (empresas) optam por investir na responsabilidade individual, elas conseguem aumentar a produtividade das pessoas que exercem trabalhos não especializados, em hospitais, edifícios e escritórios. Este aumento da produtividade é conseguido quando se exige "[...] responsabilidade por objetivos, por contribuição, pelo desempenho da equipe como um todo." (DRUCKER, 1994, p. 77).

Apenas a responsabilidade social e a individual não são suficientes para garantir o avanço da sociedade do conhecimento. A sociedade pós-capitalista e a forma de governo pós-capitalista, para serem eficazes, exigem um novo setor social – o terceiro setor, que serve tanto para atender às necessidades sociais como para consertar os equívocos acerca das noções de cidadania e comunidade (DRUCKER, 1994, p. 129). O governo deve se preocupar mais, ou exclusivamente, com questões referentes à definição de políticas e, menos, ou quase nada, com as questões de execução e gerência das questões sociais. Por isso, a necessidade do governo de terceirizar serviços na área social, da mesma forma que foi feito nas empresas que terceirizaram os trabalhos de apoio, administrativos e de manutenção. Dentro desta lógica, afirma Drucker (1994), é que a terceirização do setor social se justifica, pelo

fato de garantir a maior produtividade nos serviços e para garantir que os trabalhadores sejam eficazes. Mas, na verdade, isso expressa uma concepção

> [...] de que as agências, o dinheiro e a informação tornam-se transnacionais, através da ação da NTIC's, evidencia a estratégia de obscurecimento da hierarquização planetária será aprofundada na atualidade, pela relação estabelecida entre os países centrais e a periferia do capitalismo. No mesmo sentido, a articulação do mercado, do governo e deste novo setor que reivindica a restauração do significado da cidadania, evidencia a estratégia de obscurecer a luta de classes e indicar a possibilidade de configuração de um pacto ou aliança entre burgueses e trabalhadores (LIMA, 2005, p. 36).

Embora a "sociedade pós-capitalista" ou "sociedade da informação" pareça garantir melhores condições de vida para os indivíduos, pautando-se pelo uso das NTIC, ela obscurece a existência das classes sociais, ao mesmo tempo em que dispensa o trabalho como categoria central. É certo que não há como negar as mudanças profundas no conteúdo e na divisão assim como na qualidade e quantidade de trabalho, na sociedade do conhecimento. Sobretudo, por ser problemático "[...] deduzir da crise do trabalho no interior das relações capitalistas de produção e das mudanças de sua natureza, a perda da centralidade do mesmo na vida humana." (FRIGOTTO, 1995, p. 108).

A lógica empresarial será ordenadora de todas as organizações e os Estados nacionais serão substituídos pelo megaestado. O megaestado atuará de forma articulada "às agências supranacionais, especialmente à Organização das Nações Unidas (ONU), e a educação escolar será considerada como área de maior crescimento e investimento econômico das últimas décadas e de formação do 'trabalhador do conhecimento'." (LIMA, 2005; 2007).

A escola passa a ser uma organização indispensável para o desenvolvimento dos países e para a formação de uma nova sociabilidade pautada pelo ideário da "sociedade pós-capitalista". Dentro desta perspectiva, é preciso experimentar mudanças radicais no conteúdo e no foco de ensino da escola, a fim de garantir sua eficácia e o aprimoramento das mudanças tecnológicas que envolvem o

ensino e a aprendizagem. Segundo Drucker (1994), o sistema de ensino do qual necessita a sociedade do conhecimento é aquele que leva em conta as novas especificações, que são:

> - A escola de que necessitamos deve promover uma educação universal de ordem superior – muito além do que 'educação' significa hoje.
> - Ela precisa imbuir os estudantes de todos os níveis e todas as idades de motivação para aprender e da disciplina do aprendizado permanente.
> - Ela tem que ser um sistema aberto, acessível tanto a pessoas altamente educadas como a pessoas que, por qualquer razão não tiveram acesso a uma educação avançada anteriormente.
> - Ela precisa comunicar conhecimento como substância e também como processo.
> - Finalmente, o ensino não pode mais ser um monopólio das escolas. Na sociedade pós-capitalista, a educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações (DRUCKER, 1994, p. 154 – destaque do autor).

Com esses princípios fundamentais, a educação deve se voltar para uma educação que se estenda pela vida toda, que trabalhe com as NTIC, que se preocupe com o desempenho dos alunos, que veja no professor um líder com domínio dessas novas tecnologias, que valorize o aprendizado individual, que proporcione ao aluno a capacidade de aprender a aprender, que retome as bases da pedagogia do desejo, que esteja preocupada com o rendimento do aluno, e que este seja medido por meio da avaliação.

A sociedade do conhecimento acredita no potencial do conhecimento. Por isso, o diploma escolar passa a ser considerado o passaporte para cargos do conhecimento (DRUCKER, 1994, p. 160) e ele tem a capacidade de tornar os estudantes mais competitivos, na escola, e, futuramente, no trabalho do conhecimento. "À medida em que o conhecimento se torna o recurso da sociedade pós-capitalista, a posição social da escola como 'produtora' e 'canal de distribuição' de conhecimento, bem como seu monopólio, serão desafiados." (DRUCKER, 1994, p. 163). Também, por este

motivo, nos interessa compreender melhor a lógica da educação e do trabalho no momento recente da reestruturação produtiva.

1.4. EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Discutiremos a relação entre educação e trabalho a partir da perspectiva de que o homem é aquele que se constrói, continuamente, não apenas a partir de si próprio, mas, também, na relação com outros homens, com a natureza e com a experiência possibilitada pelas sociedades passadas e a sociedade de sua época. Com base nesta premissa, é possível estabelecer relações com o processo ensino-aprendizagem.

As transformações que ocorrem, no campo da produção, provocam mudanças na política educacional e, como uma política social, esta assume um caráter instrumental, subordinada à economia, ou seja, atende às necessidades do modelo de produção capitalista. Mesmo diante dessas transformações, é possível visualizar que a educação pode ser espaço de modificação social e provocar a transformação das próprias relações de produção, porque, se a educação é modificada pelo modo impositivo do mundo da produção, ela pode, também, ser capaz de modificar este modo de produção. A prática educativa é concebida

> [...] como uma prática social contraditória que se define no interior das relações sociais de produção da existência, que se estabelecem entre as classes sociais, numa determinada formação social. Nesta perspectiva, a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe (FRIGOTTO, 1984, p. 33).

Mas, no atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, a educação tem se mostrado incapaz de estabelecer um processo de formação e de aprendizagem

socialmente elaborado, tendo em vista contribuir para a elevação do sujeito enquanto agente de transformação social. O espaço escolar tem sido o ambiente de permanência de alunos, onde é possível perceber que

> [...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade contenção corporal e efetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (CIAVATTA, 2002, p. 128).

A ordem, a autoridade e a submissão são elementos constitutivos da escola, sob o marco do capitalismo, e fazem parte do seu currículo oculto. Por isso, estes elementos são valorizados por profissionais que, de forma consciente ou não, os colocam em prática, sem se dar conta de que os "estudantes vêem-se submetidos a uma relação de dependência frente à empresa e/ou à administração escolares similar à que amanhã os vinculará, como assalariados, às empresas públicas ou privadas." (ENGUITA, 1989, p. 184).

O contexto em que se insere a escola, na contemporaneidade, indica caminhos duvidosos para uma sólida formação do sujeito que conduza à emanciapação humana. Estamos diante de uma realidade que, nas formulações das políticas públicas educacionais, se transvertem em um tipo de exclusão velada, já que conservam em si diferentes mecanismos que servem de empecilho para se pôr em prática uma educação que atenda às necessidades de formação da classe trabalhadora, ou seja, uma formação para a emancipação humana.

> A esta lógica, que chamamos de *exclusão includente*, corresponde outra lógica, equivalente em direção contrária, do ponto de vista da educação. Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: a *inclusão excludente*, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os

> necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p. 92-93 – destaques da autora).

O princípio da inclusão excludente está presente na implementação de propostas educacionais ligadas ao modo aligeirado de formação, que conta com o consentimento das classes populares que esperam adquirir novas possibilidades de trabalho a partir da certificação escolar. Além disso, esta realidade contribui para que alguns profissionais da educação – os mais alienados – compactuem com este princípio excludente, contribuindo para a manutenção da sociedade capitalista.

Pode-se dizer que a única saída contra esse imobilismo é a práxis. Práxis como resultante da junção entre teoria e a ação, ou seja, a capacidade de superar os riscos oriundos desta iniciativa para, em seguida, lutar por outra escola, de fato, democrática, porque é "a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática." (KONDER, 1992, p. 115).

Em Marx, é possível perceber que o trabalho é uma especificidade do homem[44] que, por meio dele, é capaz de transformar a natureza, ao mesmo tempo em que se modifica. Esta forma de trabalho não é apenas uma forma instintiva, como em outros animais, mas um processo histórico que se modifica ao longo do tempo. Para Marx,

---

[44] Gramsci (1989) trabalha com o conceito de humanidade, defendendo que: "A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central." (GRAMSCI, 1989, p. 39-40).

> [...] o trabalho é um processo em 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. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (MARX, 2001, p. 211).

Isto não ocorre com outros animais, visto que eles, diferentemente do ser humano, não se utilizam da razão ou do ato de planejamento antes da execução de uma atividade laboral, tendo em vista a transformação da realidade. Desta forma, antes mesmo de sua atividade realizada, o sujeito já idealiza, por meio da imaginação, o resultado de sua ação sobre a natureza. A ideia básica que Marx elaborou acerca deste tema é a de que o homem "[...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade." (MARX, 2001, p. 212).

Sendo o trabalho o diferencial entre nós e os outros animais, devemos, enquanto seres humanos, nos valer de instrumentos de trabalho que nós mesmos construímos, tendo por base nossa formação social e o tempo histórico em que vivemos. Mas, isso ainda não é o suficiente para a nossa formação enquanto sujeitos, pois precisamos ser educados formalmente. É pautado por essa perspectiva que evidenciamos a relação entre trabalho e educação como práticas sociais entrelaçadas e indissociáveis.

A educação formal, nas últimas décadas do século XX, experimentou grandes mudanças para acompanhar as novidades do mundo do trabalho. Isso influenciou, diretamente, as reformas educacionais que foram postas em prática, em vários países do mundo. O capitalismo tem interesse permanente em implementar sua mudança, sempre que necessário, para superar as crises oriundas do próprio sistema e, também, garantir a acumulação do capital. A escola, como fruto da modernidade, tem como objetivo formar os indivíduos a partir da lógica da reprodução da sociedade, preocupando-se com a formação cultural, ideológica e

social (CAMBI, 1999). Já argumentamos, em outro trabalho (MACEDO, 2004), que a educação formal, via escola, busca, antes de tudo, quadros para a perpetuação do poder. Contudo, à medida que a sociedade capitalista busca novas formas educacionais para a formação de seus intelectuais e seus dirigentes, concomitantemente, oferece à classe trabalhadora oportunidade educacional necessária à sua organização. Isso nos faz entender que a escola, na sociedade de classes, com todas as suas contradições, oportuniza a qualificação dos trabalhadores. Isto por que

> A escola forma os intelectuais orgânicos da burguesia e forma também, ao mesmo tempo, os intelectuais orgânicos do proletariado. A mesma escola que prepara os técnicos especialistas em funções de controle industrial (gerentes, supervisores, projetistas), as novas gerações de militantes partidários e sindicalistas das várias frações da classe dominante e seus aliados, prepara, também, técnicos especializados em tarefas de execução, tanto na indústria quanto na burguesia estatal e no setor terciário da economia, ou seja, militantes partidários e sindicalistas da classe dominada e seus aliados (NEVES, 1994, p. 24).

As transformações tecnológicas e de organização do processo de trabalho, sob a hegemonia capitalista, necessita de um "novo trabalhador", e, neste caso, é a escola que vai formá-lo.

> O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital como um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. "É nesse sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral" (KUENZER, 2002, p. 79).

No sistema capitalista, a atividade pedagógica tem como objetivo transmitir conhecimento que atenda ao processo capitalista de trabalho. Cabe a essa atividade disciplinar o indivíduo para uma vida social e produtiva que gire em torno das mudanças das forças produtivas. Por isso, principalmente nas últimas décadas do século XX, os empresários e intelectuais orgânicos do capital, como também os

organismos internacionais, têm se mostrado interessados, diretamente, nas questões educacionais[45]. Isso tem sido justificado, atualmente, pelo advento da revolução técnico-científica baseada no desenvolvimento da microeletrônica, da microbiologia e das diferentes formas de energia.

No contexto citado (última década do século XX), a escola passa a ter a responsabilidade de formar o trabalhador flexível e polivalente. Ao final da formação escolar, o trabalhador deve ser capaz de se adaptar a diferentes empregos, ao mesmo tempo em que pode assumir várias funções. A educação, como formadora da mão de obra, desenvolve seus conceitos pautada pelo ideário do modo vigente de produção.

A flexibilização da força de trabalho articula-se ao discurso da promoção de maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores empregados e que fazem parte de um grupo privilegiado de trabalhadores, que são considerados essenciais ao processo produtivo no qual está inserido. Assim,

> [...] a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego (SEGNINI, 2009, p. 73).

O discurso de educação para a empregabilidade é uma realidade, e assume o centro do projeto hegemônico de uma nova sociabilidade. Da mesma forma, o discurso de educação para todos, no que depende dos organismos internacionais do capital, não é, na verdade, uma educação para todos, mas uma que objetiva promover novas habilidades e que não leva em consideração os que estão fora do sistema formal de ensino e "[...] constituem a população ocupada ou simplesmente ativa e serão durante muito tempo a maioria [...]." (ENGUITA, 1989, p. 224). O projeto neoliberal de educação trabalha com a lógica da democracia restrita, onde a grande maioria tem acesso a uma educação precária e aligeirada, mas que põe em prática o caráter democrático, nos marcos de uma inclusão excludente para a classe trabalhadora.

---

[45] Ver Ropé e Tanguy (1997) e Rodrigues (1998; 2007).

Além do conceito de empregabilidade[46], está presente, na promoção das políticas educacionais, a ideia de descentralização da gestão dos sistemas educacionais, que carrega consigo as marcas do Estado mínimo, com a redução da política de "bem-estar social" que, nos países de capitalismo periférico heteronômicos, como o Brasil, não chegou, na prática, a ser concretizada. Neste sentido, o Estado, com sua política de desregulamentação, abre brechas para ações orientadas para o mercado, ao mesmo tempo em que passa para a sociedade responsabilidades que, antes, cabiam ao Estado.

Esta iniciativa de abrir a instituição educacional para a sociedade e, principalmente, para o mercado exige uma nova organização do trabalho na escola e a dinamização dos mecanismos internos de gestão. Este modelo de gestão educacional deve ter maior capacidade de reação em face das exigências do modelo de flexibilização. Origina-se tal modelo de gestão educacional no quadro conceptual da qualidade total. Oliveira (2000), após análise da educação submetida à globalização, no Estado de Minas Gerais, conclui:

> Nos programas que adotam a Qualidade Total como metodologia gerencial o diretor é visto como um gestor da escola. Ele é definido como controlador e avaliador da gestão escolar. Essa definição, que lembra a concepção taylorista gerencial, presente nas orientações tecnicistas do regime autoritário para a administração escolar, na década de 90, parece ter ressuscitado e revestido-se de um certo "fetichismo tecnológico", figurado como a grande novidade (OLIVEIRA, 2000, p. 254).

Tanto a descentralização quanto a flexibilização administrativas são características metodológicas sugeridas pelos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE), que produzem nos sujeitos o sentimento de que, por serem mais participativos, são, também, mais democráticos. Isso envolve a desconcentração de certas tarefas e decisões e a descentralização dos serviços, mas continuam excluindo os segmentos sociais de suas decisões fundamentais. Tal prática contribui para a redução de qualquer pretensão histórica de participação democrática possibilitada

[46] O termo empregabilidade significa para os teóricos do capital a capacidade que o indivíduo tem para adquirir um emprego.

pelas aspirações da sociedade brasileira que, a partir dos anos de 1980, permitiu o aumento da participação dos movimentos sociais, por meio das organizações políticas e sindicais e das associações científicas e culturais que ansiavam por mudanças na na vida nacional, em especial na educação.

Mesmo diante destas políticas educacionais de cunho neoliberal, permanece a utopia de um tipo de educação omnilateral para se contrapor às políticas oriundas dos organismos internacionais. Persistem, ainda, projetos alternativos de luta pela mudança dos paradigmas educacionais em curso, que sobrevivem em meio às contradições oriundas do próprio sistema de acumulação. Esta educação com sentido de omnilateralidade tem sua origem na escola unitária[47], de Gramsci, onde se prevê que,

> [...] do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Este tipo de escola forma o indivíduo em todas as dimensões humanas sejam elas intelectivas, biopsíquicas, lúdicas, afetivas ou quaisquer outras, imprescindíveis à formação de um sujeito crítico, autônomo, livre etc. (FRIGOTTO, 2001), mas que não pode ser posta em prática, na visão limitada do mercado. O começo da escola unitária significa, mais que qualquer outra coisa, "[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e empresando-lhes um novo conteúdo." (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Para Mészáros (2008), é impossível conceber uma mudança educacional, dentro do atual sistema capitalista, que tem os programas educacionais como instrumento de manutenção da ordem estabelecida. Se não se têm como

[47] Sobre a escola unitária de Gramsci, ver os comentários feitos por Frigotto (2001) e Mészáros (2008).

objetivo uma mudança radical da sociedade, as políticas educacionais buscam apenas implementar mudanças dentro da ordem social, mas mudanças que atendam apenas aos interesses da burguesia dominante. Esta perspectiva possibilita, tão somente, corrigir alguns defeitos do ordenamento vigente para manter ilesas as determinações da estrutura social, que estão em plena conformidade com a ordem neoliberal/global, estabelecida. Limitar a mudança educacional dentro dos limites da sociedade capitalista é negar a possibilidade de transformação da sociedade. Romper com a lógica do capital é, portanto, uma medida possível para construir "a educação para além do capital", que se baseia na escola unitária, de Gramsci. Segundo Mészáros (2008), esta escola tem finalidade última de educar para a vida, mas com o objetivo de contribuir para a formação do sujeito em todos os aspectos de sua existência e pautando-se pela utopia da mudança radical da sociedade.

> Limitar a mudança radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27 – destaques do autor).

Esta afirmação nos lembra Hobsbawm (1995) e Mészáros (2002) que, em momentos diferentes, afirmaram que, no sistema capitalista de produção, não há espaço para a materialização de um futuro digno e humanizado para os sujeitos. Nesta mesma obra, Mészáros afirmou que a sociedade capitalista esgotou toda a sua capacidade civilizatória e, no momento, resta apenas o seu caráter destrutivo que se corporifica, provocando, cada dia mais, a morte de milhares de pessoas, a devastação das florestas, as guerras, a etnização da força de trabalho, o racismo etc., para lembrar Wallerstein (2001).

Quanto às reformas educativas, elas, crescentemente, se vinculam e se subordinam aos interesses dos grupos hegemônicos de poder, o que lhes confere um caráter cada vez mais excludente. Condenar esta tendência significa centrar forças em

todos os aspectos da vida e, ao mesmo tempo, compreender que esta é "[...] uma tarefa teórica e prática e, sobretudo, ético-política." (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

O entendimento de que a qualificação do trabalhador expressa relações de poder, que estão presentes na sociedade (família, escola, empresa etc.), nos leva a concluir que a escolaridade e a formação profissional, embora sejam condições necessárias, não são suficientes para o desenvolvimento da sociedade e, muito menos, para a mobilidade e a igualdade social, porque as ações deveriam estar para além disso, pois

> [...] se sabe que somente políticas e ações concretas, que possibilitem real desenvolvimento social e econômico (distribuição de renda, reforma agrária, reforma do sistema de saúde e educacional), podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania. E só encontram sentido social no interior de um projeto de desenvolvimento econômico que possibilite direitos sociais, entre eles, o trabalho (SEGNINI, 2009, p. 79).

Com este argumento, a educação assume caráter fundamental como condição *sine qua non* para a existência da cidadania. Articulá-la ao trabalho, mas sem estabelecer as mediações necessárias, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, significa culpabilizar as vítimas por sua não escolarização e por seu desemprego. Ou ainda, colaborar para a legitimação de ações políticas que contribuem para a desigualdade entre as pessoas, ao mesmo tempo em que assegura a manutenção da ordem estabelecida.

A relação entre educação e trabalho nos coloca alguns desafios, dos quais não podemos escapar, se desejamos a construção de outra sociedade. Para isso, faz-se necessária uma articulação entre trabalho e educação de modo a promover processos educativos tendo como horizonte a emancipação humana. É mister que a formação para a emancipação humana seja aquela capaz de contribuir para a "[...] extinção da propriedade privada, do capital e de todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.) que o integram e a instauração do trabalho associado como fundamento de uma nova forma de sociabilidade." (TONET, 2007, p. 67).

Para isso, é urgente romper com o tipo de educação e de qualificação docente que está inserida no contexto da globalização e da flexibilização. Qualificação essa que enfatiza as novas competências e habilidades como elementos que contribuem para que este profissional, na prática de sua profissão, transmita aos alunos em formação os princípios da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que procura impedir o avanço de qualquer possibilidade de mudança.

1.4.1. Os sentidos do trabalho docente na sociedade capitalista hoje: uma subordinação explícita

Em subseção anterior, fundamentamos a discussão acerca da pós-modernidade e, com base em diferentes autores[48], reafirmamos que a pós-modernidade pode ser considerada uma continuidade ao projeto inacabado da modernidade. Isso implica dizer que o projeto de sociedade, de cultura e de educação constitui-se na crítica do pensamento moderno, em crise, mas apresenta elementos novos, ainda que conservando alguns outros que nos permitem apontar certa continuidade. Por isso, optamos por rever a contribuição da teoria marxista, no que se refere aos sentidos do trabalho na sociedade capitalista, a fim de que tenhamos elementos para compreender as bases dos novos discursos educacionais que permeiam os sentidos do trabalho docente, na atualidade.

Para Marx, o trabalho, em sua essência, implica prazer, satisfação e auto-realização humana, e isso era percebido, segundo Hunt (1987, p. 248), mesmo nos sistemas pré-capitalistas, como o feudalismo, em que, apesar da estrutura de classes da sociedade, o trabalhador podia, ainda que de forma limitada, se satisfazer e se auto-realizar no e pelo trabalho. Porém, com o advento do capitalismo, essa relação do homem com o trabalho mudou, significativamente, deixando de lado a possibilidade de realização do indivíduo, visto que este passa a ser visto como mera força de trabalho, ou seja, uma mercadoria que pode ser trocada por dinheiro. A este respeito, Marx e Engels afirmam:

---

[48] Referimos-nos a Eagleton (1998), Wood (2001) e Harvey (2005), por exemplo.

> Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus 'superiores naturais' ela os despedaçou sem piedade, só para deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do 'pagamento à vista'. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar de exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal (MARX; ENGELS, 1994, p. 19).

Além disso, Marx afirma, ainda, que, nesta relação de trabalho capitalista, o trabalhador

> [...] torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produziu, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume. O operário torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas cresce a *desvalorização* do mundo dos homens em proporção directa. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o operário como uma *mercadoria*, e com efeito na mesma proporção em que produz mercadorias em geral (MARX, 1994, p. 62 – destaques do autor).

Esta transformação da concepção do trabalho como elemento de realização humana para a de trabalho como produção de valor foi possível a partir da nova divisão do trabalho instituída pela ordem capitalista, que separa aquele que trabalha de seus meios de produção, por meio da instituição da garantia da propriedade privada para alguns poucos, em detrimento de uma grande maioria, despossuída de meios para produzir. Assim, surge a classe operária, uma grande maioria de sujeitos transformados em trabalhadores "livres", sem meios próprios de

produção, tendo como única alternativa de sobrevivência a venda de sua força de trabalho[49].

Nestas condições, aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver perdem o controle do processo de trabalho e, consequentemente, o poder de barganha sobre o valor de sua própria força de trabalho, ficando à mercê do dono dos meios de produção, que estipula a quantia que ele desejava pagar por esta "nova mercadoria" – a força de trabalho. Com isso, o trabalhador perdeu completamente o controle do seu trabalho e, mais, o controle da mercadoria que ele produz, a qual passa a ser propriedade do capitalista. A intenção do capitalista é imprimir um valor à mercadoria produzida pelo próprio trabalhador muito além da soma de valores aplicados para sua produção. É da exploração do trabalhador por meio da mais-valia que resulta o lucro.

No primeiro capítulo de *O Capital* (livro I, volume 1), Marx apresenta o significado do trabalho materializado em mercadoria e aborda dois elementos constitutivos desta: o valor-de-uso e o valor-de-troca. O valor-de-uso é aquele "[...] que satisfaz uma necessidade particular" (MARX, 2001, p. 63), ou seja, o valor atribuído aos produtos pela sua capacidade de atenderem, exclusivamente, às necessidades de existência e sobrevivência dos homens. Este valor é calculado a partir do tempo de trabalho necessário para produzir a mercadoria.

Com base na análise das mercadorias com valor-de-uso e valor-de-troca, Marx distingue duas formas de perceber o trabalho e seu processo, quais sejam: o trabalho útil[50] e o trabalho abstrato. O primeiro se caracteriza por criar o valor-de-uso das mercadorias, e o segundo por criar o valor-de-troca (MARX, 2001). O valor-de-troca de uma mercadoria, era, segundo Hunt (1987, p. 222) "[...] uma relação entre a quantidade desta mercadoria que se poderia conseguir em troca de uma certa

---

[49] Braverman (1977, p. 54) afirma que, para Marx, força de trabalho é "a capacidade humana de executar trabalho".

[50] Marx descreve o trabalho útil como sendo aquele que cria valor de uso das mercadorias. Como exemplo, afirma: "O paletó é um valor de uso que satisfaz a uma necessidade particular. Sua existência é o resultado de um tipo especial de atividade produtiva, cuja natureza é determinada por sua finalidade, sua forma de operação, seu sujeito, seu meio e seu resultado. O trabalho cuja utilidade é assim representada pelo valor de uso de seu produto, ou que se manifesta tornando seu produto um valor de uso, será por nós chamado de *trabalho útil."* (MARX *apud* HUNT, 1987, p. 225 – grifo do autor).

quantidade de outra ou outras mercadorias [...]". Assim, o valor-de-troca "[...] era expresso em termos da quantidade da mercadoria dinheiro que se poderia obter em troca de uma unidade da mercadoria em questão.".

Na interpretação de Eagleton (1999), esses conceitos podem ser assim compreendidos:

> [...] Marx almeja libertar o 'valor de uso' dos seres humanos de seu aprisionamento ao 'valor de troca'. Um objeto é para ele algo sensível que deveríamos usar e usufruir por suas qualidades específicas, isto é o que ele quer dizer com o 'valor de uso'. Sob condições capitalistas, entretanto, os objetos são reduzidos a mercadorias: eles existem meramente em função de seu valor de troca, de serem comprados e vendidos. E quanto a isso, quaisquer duas mercadorias do mesmo valor são reduzidas a uma igualdade abstrata entre elas. Suas qualidades sensíveis específicas são assim deleteriamente ignoradas, à medida que a diferença é dominada pela identidade (EAGLETON, 1999, p. 25).

A partir da tese marxiana acerca do valor-de-uso e valor-de-troca, é possível compreender o significado de trabalho produtivo no processo de produção capitalista que, segundo Marx, produz mais-valia. Neste sentido, Marx descreve trabalho produtivo como aquele que produz mais-valia para o capital porque "o caráter produtivo de um trabalho é função dos mecanismos que sustentam e reproduzem o modo de produção, ou seja, no caso do capitalismo, dos mecanismos da produção da mais-valia." (BERNARDO, 1991, p. 182).

Concordando com esta perspectiva em relação ao trabalho produtivo em Marx, Tumolo e Fontana (2008, p. 7) ressaltam que "[...] o trabalho produtivo está presente em toda e em qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida seja soja, robô ou ensino". Com base nessa tese, concluímos que o trabalho produtivo é fruto da relação capitalista de produção e que produz mais-valia e só é possível na medida em que o trabalhador seja um assalariado. Entretanto, não podemos afirmar que todo assalariado é trabalhador produtivo, porque "quando se compra o trabalho para consumir como valor de uso, como serviço, o trabalho não

produz mais-valia para o capital e, portanto, não é *trabalho produtivo*. Tal distinção mostra que um mesmo trabalho pode ser produtivo e improdutivo, dependendo de sua subordinação ao capital." (BOMFIM, 2008, p. 67 – destaque da autora). Para melhor especificar esta ideia, utilizamos as palavras do próprio Marx, quando fez a seguinte distinção:

> Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com conhecimento é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição (MARX, 1975, p. 99).

Esta distinção é suficiente para percebemos a existência de outra especificidade do trabalho, na sociedade capitalista, identificada por Marx, qual seja, o trabalho improdutivo, ao contrário do trabalho produtivo, é aquele que é realizado, mas não produz mais-valia para o capital.

As análises feitas, até o momento, sobre o trabalho produtivo e improdutivo, com base em Marx, nos permitem compreender melhor o sentido do trabalho docente, na lógica de produção capitalista. Para isso, utilizaremos os exemplos de Tumolo e Fontana (2008), que, ao analisarem o trabalho docente na contemporaneidade, foram além das análises de Marx. A fim de esclarecer os diferentes tipos de trabalho docente, evidenciados no sistema capitalista de produção, e objetivando apontar os tipos de relações de produção sofridas pelos trabalhadores docentes, os referidos autores destacam quatro formas diferenciadas do trabalho docente que nos ajudam a compreender este processo:

> 1. [...] a docência como um processo simples de trabalho, como, p. ex., o professor que ensina o seu filho a ler.
> 2. [...] o professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, com uma mercadoria que vende, como, p. ex., o professor que ministra aulas particulares.
> 3. [...] o professor que trabalha na rede privada de ensino [...].
> 4. [...] o professor da escola pública (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 8-9).

Feita esta especificação, a conclusão a que chegaram os autores foi que os trabalhadores docentes, embora submetidos à lógica capitalista, à mesma identidade do trabalho – o trabalho de ensinar – e exercitem o mesmo processo de trabalho produzindo o mesmo produto – o ensino –, "[...] estabelecem relações de produção completamente distintas." (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 9). Todos eles, independentemente do tipo de relação de produção estabelecida, são assalariados. Mas "[...] apenas o terceiro é um trabalhador produtivo, mesmo considerando que todos produziram o mesmo valor de uso, o ensino." (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 10). Isto porque, na medida em que este trabalhador vendeu sua força de trabalho para o proprietário da escola, ele produziu mais-valia, evidenciando, desta forma, sua exploração. Mais especificamente,

> [...] o primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação de produção assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 9).

Os autores salientam que os quatro tipos de trabalho docente não guardam nenhuma distinção quanto ao processo de trabalho, considerando que os trabalhadores docentes podem se valer do mesmo procedimento didático-metodológico. Porém, no que se refere às relações de produção, "[...] estas são de natureza totalmente diferente, sendo que somente o terceiro estava inserido no processo de produção de capital, o que o caracteriza como trabalhador produtivo." (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 10). Entretanto, devemos considerar que, diferentemente do que estes autores afirmam, todos os exemplos se inserem na produção do capital, independentemente de gerarem ou não mais-valia diretamente, pois, ao fim e ao cabo, todas as relações de produção estabelecidas na sociedade de classes contribuem, direta ou indiretamente, para a produção de mais-valia. Neste aspecto, tomando como

referência o que está exposto no *Capítulo VI (Inédito), de O Capital*, de Marx (1975), a melhor distinção entre trabalho produtivo e improdutivo seria a de que o primeiro gera mais- valia diretamente e o segundo, não, apesar de contribuir para a produção de mais-valia, no contexto ampliado das relações sociais de produção, portanto, contribuindo, indiretamente, para a produção de mais-valia. Este seria o caso do professor da escola pública que, apesar de seu trabalho não gerar mais-valia diretamente – portanto, é trabalho improdutivo –, contribui substancialmente para a produção de mais-valia, nesse contexto ampliado.

Considerando que o valor-de-uso e o valor-de-troca se relacionam diretamente com a questão do trabalho produtivo e improdutivo[51], continuamos nossa análise destacando que, se na sociedade capitalista o trabalhador se submete ao sistema social de trabalho, sob as condições do mercado, ele mesmo passa a ser uma mercadoria, já que vende sua força de trabalho a quem paga mais ou a quem esteja em condição de comprá-la. Para o capitalista, comprador da força de trabalho, o que mais interessa é que esse trabalhador seja lucrativo. Como mercadoria, o trabalhador perde sua condição de indivíduo emancipado para se tornar indivíduo em que até mesmo seus próprios sentidos tornam-se mercadorias.

Tal situação só pode ser mudada com o banimento da propriedade privada, possível somente quando os corpos e sentidos humanos se libertarem do "peso" da sociedade capitalista. Dentro desta lógica, a

> [...] superação da propriedade privada é, portanto, a emancipação completa de todos os sentidos e atributos *humanos*; mas o é precisamente porque tais sentidos e atributos tornaram-se humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho tornou-se um olho humano, assim como seu objeto tornou-se objeto social, humano, feito pelo homem, para o homem. Os sentidos, portanto, tornam-se *teóricos* em sua *práxis* imediata. Eles se relacionam com a coisa em função dela, mas a própria coisa é

[51] Para Antunes, trabalhador produtivo é "[...] aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal". Define trabalhador improdutivo como "[...] aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia." (ANTUNES, 2003a, p. 102 – destaques do autor). Ver também Antunes (2004).

> uma relação *humana objetiva* consigo mesma e com o homem, e vice-versa. A necessidade e a fruição perderam assim sua natureza egoísta, e a natureza perdeu sua mera *utilidade* tendo em vista que seu uso tornou-se uso humano (MARX *apud* EAGLETON, 1999, p. 26 – destaques do autor).

Esta ideia ampla de trabalho, definida por Marx, ao abrigar a noção de que o corpo humano representa fonte de vida social, nos leva a pensar em outro efeito provocado por este movimento em relação a quem realiza o trabalho, na sociedade capitalista, qual seja, o processo de alienação do trabalhador.

Esta nova situação em que se encontravam os sujeitos históricos, Marx denominou-a *alienação*, o que, nas suas próprias palavras, significa:

> Primeiro, que o trabalho é *exterior* ao operário, i.e., não pertence à sua essência, em que por isso ele não se firma, antes se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve qualquer energia livre física ou espiritual, antes mortifica o seu espírito e arruína o seu espírito. Por isso, o operário só se sente em si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Ele sente-se como em sua casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente como em sua casa. O seu trabalho não é portanto voluntário mas forçado, trabalho *forçado*. Ele não é portanto a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um *meio* para satisfazer necessidades exteriores a ele. A sua estranheza evidencia-se nitidamente em que logo que não exista qualquer coacção, física ou outra, se foge do trabalho como da peste. O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se desapossa, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o operário aparece no facto de que ele não é [trabalho] seu mas de um outro, e que ele não lhe pertence, em que nele não pertence a si próprio mas a um outro. [...] Chega-se assim ao resultado de que o homem (o operário) já só se sente livremente activo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno, etc. – e já como animal nas suas funções humanas (MARX, 1994, p. 65 – destaques do autor).

O trabalho como mercadoria é produção social do capitalismo, e sua valorização produz a alienação do trabalhador que se dá no contexto próprio da geração da mais-valia, o que o próprio Marx qualificou como "[...] a expressão precisa

do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista." (MARX, 2001, p. 254).

A mercadoria força de trabalho representa, para o capitalista, apenas o valor-de-uso no processo de trabalho da sociedade capitalista, enquanto, para o trabalhador, representa, essencialmente, valor-de-troca, uma vez que troca sua força de trabalho por um salário que pretende garantir as condições mínimas de sua sobrevivência. É no mercado de trabalho que o trabalhador vende sua força de trabalho, pois não se constitui como detentor do capital. Nesta circunstância, o capital "[...] reúne os meios de produção e a força de trabalho e põe-nos a trabalhar, mas o faz de uma forma que é determinada pelo objetivo da valoração, de maximizar a produção de mais-valia e, tanto quanto possível, de eliminar todos os outros objetivos potencialmente conflitantes." (BRIGHTON, 1991, p. 17).

No capitalismo monopolista, evidenciamos uma contradição, na prática do trabalhador docente, já que consideramos que a natureza da escola pública guarda especificidades que fazem dela não um espaço de produção de bens materiais, mas de bens imateriais (conhecimento), e está marcado pela contradição. Levando em consideração a relação dialética entre a infraestrutura e a superestrutura, entendemos que a prática educativa escolar se materializa em um espaço de mediação – a escola – que é marcado pelas correlações de força político-ideológicas e pelas determinações das relações de produção instituídas nos marcos do capitalismo.

Em sua análise acerca da Teoria do Capital Humano, Frigotto (1984) chama a atenção para a ideia de que a prática educativa escolar não é da mesma natureza que a prática que fundamenta as relações sociais de produção. Ele considera que a prática educativa possui uma natureza mediadora, mesmo que se encontre no interior das relações sociais de produção e seja por estas influenciada. Neste sentido, a escola não se situa como forma de produção de mais-valia, nem é totalmente autônoma no que se refere aos condicionantes objetivos da sociedade capitalista.

Se for possível analisar a escola a partir da sua contradição, que é inerente à estrutura capitalista de produção, entendê-la apenas como instrumento de reprodução dos interesses do capital parece ingênuo, já que, além disso, ela se

constitui em um instrumento de disputa da sua própria direção, indo além e passando a ser, também, espaço de disputa por outras conquistas da classe trabalhadora, uma vez que a prática educativa escolar "[...] é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos." (FRIGOTTO, 1984, p. 214). Na escola capitalista, onde o trabalhador docente exerce sua atividade, é perceptível a reprodução da luta de classes entre trabalhadores e burguesia pela direção da sociedade. Nesta luta,

> [...] por um lado, a classe burguesa busca usar a escola não só como lugar de reprodução de ideologias, mas também da força de trabalho para atuar nos processos produtivos, por meio de uma educação adestradora, disciplinadora, que introduz nos sujeitos o *modus operandi* do mundo do trabalho e, assim, participando ativamente na 'produção' da mercadoria força de trabalho. Por outro lado, a classe trabalhadora se apropria da escola como *locus* de aquisição de conhecimentos que são as armas de luta contra a alienação, a opressão e a exploração, bem como constituem aí espaços de aprendizagem das formas de resistência, em diferentes níveis de organização (COSTA, 2009, p. 60).

Mesmo que para o capital esta mediação expresse, exclusivamente, a capacidade de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora, a contradição se expressa pela possibilidade de a classe trabalhadora, por meio da educação oferecida pelo capital, ir se educando, como já evidenciado, no *Manifesto do Partido Comunista,* de Marx e Engels (1994).

A separação entre infraestrutura e superestrutura ofusca, muitas vezes, a compreensão e a percepção de que as noções de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista, fazem parte de um mesmo movimento e de uma mesma totalidade, qual seja, da acumulação do capital por meio da produção, da circulação e da extração da mais-valia. Desta análise, deriva a tese cuja defesa está diretamente articulada à ideia de que

> [...] a prática educativa escolar, enquanto prática social específica, que não é da mesma natureza da prática social de produção material da existência, relaciona-se com essa não de forma imediata e direta, mas de forma *mediata*. Sendo essas relações sociais relações de classe e, como tais, expressam interesses antagônicos, essa mediação é contraditória. A

> contradição consiste no fato de que não é da natureza da escola ser capitalista, senão que por ser o modo de produção social da existência dominantemente capitalista, tende a mediar os interesses do capital. Por não ser, então, de natureza capitalista, esta mediação pode articular os interesses da classe trabalhadora contra o capital. Por isso, a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso ativo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1984, p. 223).

Dando continuidade à sua análise acerca das condições de produção, e circulação das mercadorias no processo de acumulação capitalista, Frigotto (1984) destaca que, além da função ideológica, são quatro as formas de mediações da prática educativa escolar, a saber:

> 1. [...] a mediação da escola com o processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de um saber que se articula ao saber específico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a dotação de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo de trabalho;
> 2. [...] a escola, mediante processos de seletividade social e criação de centros de excelência, prepara com o domínio aprofundado em diferentes ramos do conhecimento os intelectuais de diversos níveis [...] que atuam como quadro de trabalhadores improdutivos, mas necessários à produção e realização da mais-valia, principalmente no âmbito de organização, planejamento, gerência, controle e supervisão da produção;
> 3. [...] em determinadas circunstâncias históricas, funções parasitárias podem tornar-se necessárias dentro da sociedade capitalista. O prolongamento da escolaridade desqualificada pode cumprir esta função, tendo como efeito produtivo tanto o represamento de um exército de reserva funcional à extração de mais-valia, quanto como válvula de escape das tensões sociais;
> 4. [a escola como] indústria do ensino, particularmente a privada, longe de representar uma queima de excedente, representa a utilização produtiva da riqueza social na realização da mais-valia produzida em outras esferas produtivas (FRIGOTTO, 1984, p. 223-225 – destaques do autor).

Mesmo com seu caráter ideológico e mediador, a escola, enquanto espaço de contradição, com natureza diferente daquela da produção, expressa uma

mediação da sociedade capitalista e, de acordo com a conformação da luta de classes, proporciona maior ou menor funcionalidade ao capital e à sua expressão essencial: a produção de mais-valia.

A mais-valia, que ocorre por meio do trabalho excedente, pode se materializar por meio da mais-valia absoluta e mais-valia relativa. A primeira se dá quando o trabalho excedente é resultado do aumento do tempo de trabalho e há gasto de energia humana; a segunda, quando o trabalho excedente é resultado do uso da maquinaria, da tecnologia ou pela mobilidade e substituição do trabalhador, por exemplo (BRIGHTON, 1991).

No atual momento de reestruturação do capital, o Estado e o capital têm investido nas áreas de ciência e tecnologia, sempre renovando as TIC que serão exploradas em todos os níveis de ensino, em busca de maior racionalização dos gastos com educação, ao mesmo tempo em que forma para o consenso. Desta forma, é possível ao capital realizar seu contra-ataque, no interior da escola e no debate educacional, beneficiando-se de suas características estruturais e conjunturais (MIRANDA, 2005).

Como aspecto conjuntural, destacamos a intensificação da utilização da escola, na "sociedade do conhecimento", como aquela que deve se responsabilizar pela contenção tanto do exército de reserva quanto dos conflitos sociais em uma sociedade onde tem prevalecido "a idade do ouro do desemprego." (GORZ *apud* FRIGOTTO, 1984, p. 218). Com a mudança do próprio significado do trabalho (SENNETT, 2005), o espaço escolar, além de formar para o consumo[52], passa a funcionar, também, como válvula de escape para a demanda por emprego. Braverman (1977) afirmava a respeito da sociedade americana: "[...] já não há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola." (p. 372). A "sociedade do conhecimento" não mais necessita de conhecimentos gerais oferecidos por uma educação geral, mas de conhecimentos fragmentados, a serem adquiridos apenas para o domínio mínimo das NTIC e para o consumo, fazendo com que a escola funcione mais como espaço de socialização para

[52] Barbosa (2004) considera que o consumo é uma atividade presente em toda e qualquer sociedade humana. Na obra citada, aponta as origens históricas da sociedade de consumo e busca caracterizá-la com base sociológica, a partir de diferentes teóricos, para, em seguida, avaliar criticamente os estudos acerca do tema que se fizeram presentes no Brasil.

ajustamento às novas formas de sociabilidade burguesa. Entretanto, a expansão da escola, em todos os níveis, se justifica, para dar a sensação, aos indivíduos, de uma democracia e de um processo de humanização em uma sociedade desigual; ao mesmo tempo, garante a melhoria das condições de competitividade de empresas que estão em seu entorno. Neste sentido:

> Não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento de desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços etc. Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias. Por estas razões [...] o fechamento de um único segmento de escolas por um período de semanas é bastante para criar uma crise social na cidade em que isto acontece (BRAVERMAN, 1977, p. 371).

São estes aspectos que, somados a outros, Frigotto (1984) chamou de "a produtividade da escola improdutiva". A partir desta "produtividade", podemos considerar que a escola pública, apesar de não gerar valor de troca em seu interior, contribui para o processo de valorização do capital, particularmente, como meio de manutenção ou ampliação da acumulação para determinados ramos da economia.

Ao buscar a relação do trabalho docente com a totalidade das relações sociais, como discutimos até o momento, e que nem sempre são visíveis no atual processo de reestruturação do capital, almejamos entender sua natureza, não como atributo imutável, mas baseados nos determinantes externos à escola. O trabalho docente está diretamente relacionado com a atividade-fim da escola – construir conhecimento – e é considerado como um trabalho imaterial. A natureza imaterial do trabalho docente se volta para o fato de ser este trabalhador um intelectual. Caso contrário, deveríamos considerar que

> [...] para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em idéias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do

> mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não-material'. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material (SAVIANI, 2008, p. 12-13).

O trabalhador docente tem papel estratégico, uma vez que é mediador entre os alunos e o conhecimento. Ele é um intelectual[53] que pode ajudar a classe trabalhadora a construir "armas" na forma de conhecimentos úteis para a luta contra a opressão. Tal trabalhador tem a possibilidade de transmitir a seus alunos os conhecimentos acumulados, que não são propriedade apenas da burguesia, mas de todos – mas pode, também, reproduzir a opressão. Mas, nessa empreitada, muitos são os obstáculos por ele enfrentados.

O Estado burguês vê o trabalhador docente como aquele profissional que, por um lado, tem a função de propagar a ideologia burguesa e formar os indivíduos para uma nova lógica de sociabilidade burguesa, representando o Estado capitalista, e, ao mesmo tempo, por outro lado, que se vê obrigado a desenvolver seu trabalho em condições precárias. Nestas circunstâncias, a relação com seus alunos se torna cada vez mais desgastada e difícil, e o trabalhador docente passa a viver, em seu ambiente de trabalho, um processo de violência tão evidenciada na conjuntura atual

---

[53] Miranda (2005), com base em vários autores, apresenta a polêmica em torno da classificação sociológica da função docente, qual seja: o professor é ou não um trabalhador? É um profissional intelectual? Ou, ainda, sua categoria se encontra na classe média? Com base em Boito (1999), aponta que, entre as classes fundamentais, existem diversas frações e classes para, em seguida, com base em Braverman (1977), demonstrar que, dentro do setor de serviços, vários profissionais sofreram processo de proletarização. Com base neste argumento, a autora destaca que a categoria de professores, embora já tenha pertencido à classe média foi perdendo, com o passar dos anos, seu *status* social ou como grupo que realiza potencialmente um trabalho intelectual. Além disso, o trabalhador docente foi colocado diante de um processo de pauperização ou proletarização de sua categoria, o que fez com que este trabalhador possuísse apenas parcialmente o controle do processo de seu trabalho, principalmente por causa da divisão técnica do seu fazer profissional dentro da escola.

que poderíamos chamar, como outros autores já chamaram[54], de alienação. O processo de alienação do trabalhador docente o descaracteriza como intelectual e passa a vê-lo, apenas, como um profissional técnico que, no âmbito da sociedade capitalista, é um reprodutor das informações e ideologias capitalistas.

> Na realidade um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a 'bagagem' acumulada. Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais 'bagagem' a organizar (GRAMSCI *apud* COSTA, 2009, p. 69).

Nesta passagem, Gramsci nos adverte acerca da possibilidade da contradição presente no exercício do trabalho docente. Pois, ao mesmo tempo em que lhe é imposto pela conjuntura um "tipo medíocre" de realização do trabalho, existe a possibilidade de que os alunos, enquanto "cérebros ativos", possam ir além da mediocridade de seu professor, utilizando-se ou apropriando-se dos conhecimentos de forma autônoma, já que no processo de ensino e aprendizagem não é possível ter o controle total sobre o que o aluno aprende ou não.

O esvaziamento do conhecimento da categoria docente evidencia-se deste seu processo e formação[55] e, tem se constituído, na conjuntura atual, em um elemento estrutural de alienação no trabalho. Tal alienação tem sido considerada um elemento constitutivo do atual desenvolvimento da produção capitalista e da "sociedade do conhecimento".

---

[54] Sobre o processo de alienação do trabalho docente, ver: Oliveira (2003) e Costa (2009).

[55] Esse processo de esvaziamento do conhecimento na formação do trabalhador docente será desenvolvido, posteriormente, no capítulo dois (subseção 2.3.) quando, discutiremos as diretrizes dos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) e do *Processo de Bolonha* para sua formação em nível superior. Além disso, apontaremos a forma como a categoria de intelectuais tem sido substituída pela categoria dos profissionais responsáveis por sua formação e consumidores de pacotes educacionais que, na maioria dos casos, são utilizados na formação destes e à distância.

O trabalhador docente, ao produzir o conhecimento – produto do seu trabalho –, o faz por meio das atividades de apropriação, elaboração, sistematização e socialização de conhecimentos, momento no qual realiza sua objetivação imprimindo, assim, novas possibilidades de apropriações, características do ser humano (COSTA, 2009, p. 94); por esse motivo, a natureza imaterial do trabalho docente torna tão complexa sua análise quanto aquela ligada à produção de bens materiais.

A questão da alienação do trabalho a partir do aspecto da propriedade privada, da separação entre o fazer e o pensar e da conversão do trabalho humano em mercadoria, leva Marx (1994) a afirmar que, nas relações de produção capitalista, o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como algo que lhe é estranho e externo, mesmo que seja resultado do seu esforço intelectual e físico. Nas palavras de Marx, significa dizer que

> A alienação do operário no seu objecto exprime-se, segundo as leis nacional econômicas, em modo tal que quanto mais o operário produz tanto menos tem para consumir, em que quanto mais valores ele cria tanto mais desvalorizado e indigno se torna, em que quanto mais formado o seu produto mais deformado o operário, em que quanto mais civilizado o seu objecto tanto mais bárbaro o operário, em que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente o operário, em que quanto mais pleno de espírito o trabalho tanto mais sem espírito e servo da Natureza se torna o operário (MARX, 1994, p. 64).

Na produção capitalista de bens materiais, a objetivação se dá no momento em que a força de trabalho é incorporada ao objeto por meio da atividade laboral. Sendo o trabalho docente a produção capitalista de bens imateriais, a objetivação se dá no momento em que ele prepara suas aulas e ensina, provocando uma confrontação entre o senso comum e o conhecimento sistematizado cientificamente (COSTA, 2009, p. 71). Assim, este conhecimento pode ser re-elaborado, tornando-se objeto de reflexões cada vez mais complexas e sob novas argumentações. Mas,

> [...] o que o professor adquire no processo de preparação de aulas, ensino e outras atividades relacionadas à vida escolar só lhe apresentará como

> algo estranho na medida em que ele for forjado pelas circunstâncias do seu próprio trabalho a se tornar um mero repetidor de informações e de hábitos decorrentes de uma formação pragmática e, em trajetória profissional, subordinar-se aos conteúdos dos livros didáticos, das diretrizes curriculares mecanicamente (COSTA, 2009, p. 72).

Nesta mesma obra, a autora vai afirmar que o processo de alienação do trabalho docente, em que se constrói uma relação estranhada entre ele e o conhecimento, além de evidenciar-se por meio de sua formação fragmentada, aligeirada e com caráter apenas técnico, feito na maioria das vezes à distância e com apoio das TIC, acontece, também, quando este trabalhador é destituído da possibilidade de selecionar e organizar conteúdos assim como as formas de avaliação do rendimento escolar de seus alunos, o que implica a retirada do controle do seu trabalho e a limitação de sua autonomia. Na "sociedade do conhecimento", isto tem se expressado, principalmente, por meio da inserção de TIC no trabalho docente e por processos de avaliação do aluno que são elaborados em espaços que não o escolar e sem a participação do trabalhador docente.

Nesse aspecto, a alienação interfere diretamente na relação entre trabalhador docente e alunos, já que, de um lado, este trabalhador não mais reconhece o processo de aquisição do conhecimento por parte do aluno como produto do seu trabalho, e, por outro lado, o aluno não mais reconhece o trabalhador docente como mediador entre ele e o conhecimento. Isto implica certa incompatibilidade de perspectivas dos processos de ensino e aprendizagem, essência das relações entre estes dois indivíduos, muitas vezes expressas em situações de conflito. Para Costa (2009, p. 72), esta fragilidade na relação entre trabalhador docente e aluno que se estabelece na sala de aula em muito interessa ao Estado burguês que passa a ter este profissional como seu representante direto, no ambiente escolar, reproduzindo, desta forma, a violência do Estado e sua intervenção indireta na relação entre trabalhador docente e aluno, que é marcada pela alienação e na qual

> [...] ocorre o ocultamento de que o professor é o trabalhador que fornece aos trabalhadores as armas para a luta pela sua emancipação da relação alienada com o trabalho, que lhes nega como seres humanos, e de que os alunos são os filhos da classe trabalhadora, sujeitos de uma revolução

> social que não deverá se dar a partir da 'conscientização' das contradições sociais na escola, mas a partir da experiência teórica e prática das conseqüências nefastas da contradição entre o capital e o trabalho [...] (COSTA, 2009, p. 73).

Esta violência experimentada pelo professor evidencia-se, ainda, no conjunto de trabalhadores que, por meio do modelo de produção flexível, tiveram seu processo de trabalho fragmentado a tal ponto que não mais dominam o conteúdo do seu fazer profissional. Da mesma forma, perderam o controle do trabalho uma vez que, com o aprimorar do modelo de produção, os trabalhadores se viram obrigados a realizar tarefas parciais, mais fragmentadas, restritas e simplificadas. Para Costa (2009, p. 73), cada vez mais, estes trabalhadores perdem o saber e o controle sobre o seu trabalho, ao passo que se "coisificam" e tornam-se meros portadores da mercadoria força de trabalho, o que os torna mais e mais subservientes ao capital que os impulsiona a viver indignamente e desconfortavelmente, já que seu trabalho explorado

> [...] produz obras maravilhosas para os ricos, mas produz despojamento para o operário. Produz palácios, mas cavernas para o operário. Produz beleza, mas estropiamento para o operário. Substitui o trabalho por máquinas, mas remete uma parte dos operários para um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mais produz idiotice, cretinismo para o operário (MARX, 1994, p. 64).

Se for possível coisificar o trabalhador, também é possível substituí-lo facilmente. Se pudermos dizer que, por um lado, o trabalho humano produz riqueza, por outro, produz miséria com trabalhadores crescentemente reduzidos a objetos descartáveis. O trabalhador docente não está isento deste processo perverso porque, na sociedade capitalista, este alcança todos os trabalhadores, pois é condição *sine qua non* para ampliar e explorar a mais-valia, sem a qual não ocorre produção de riqueza.

Com base na pesquisa de Costa (2009)[56], é possível identificar algumas das características do trabalho alienado presentes na realização do trabalho docente, a saber:

- Exterioridade → o trabalhador docente não pode ensinar o que quer da forma como quiser. Da mesma forma, a avaliação aplicada aos seus alunos não pode ser feita do modo que achar mais conveniente, mais sim, de acordo com as políticas públicas de avaliação que são determinadas *a priori* pelo MEC[57] (COSTA, 2009, p. 75).

- Imposição → Hoje, o trabalho docente causa desprazer e implica sacrifício. Cada vez mais, o trabalhador docente se sujeita, para buscar garantir as necessidades imediatas. Não é possível falar de satisfação na realização do trabalho docente, quando este trabalhador corre de escola em escola para cumprir sua jornada de trabalho, submetendo-se ao desrespeito de alunos e maus tratos por parte de legislações abusivas que continuamente retiram seus direitos de trabalhadores públicos. Somam-se a essa precariedade "[...] trabalhar sem condições mínimas necessárias, assumir tarefas extras, não relacionadas ao processo de ensino [...]." (COSTA, 2009, p. 76).

- Estranhamento → O produto do trabalho docente não lhe pertence, especialmente, em instituições de ensino privado. O trabalhador do ensino vende sua força de trabalho, mas os lucros pertencem ao capitalista mantenedor. Em um contexto de perceptível movimento de privatização da educação escolar, esta tendência poderá se tornar preponderante. Mas, há de se considerar que "[...] esse aspecto não

---

[56] Mancebo (2007, p. 466), em sua análise "[...] da agenda de pesquisa e das orientações teórico-metodológicas presentes na literatura especializada sobre trabalho docente", identificou, no que se refere à produção acadêmica sobre trabalhador docente, que foram cinco os temas recorrentes: precarização, intensificação do regime de trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização gerencial e sistemas avaliativos.

[57] Ver Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo. Porém, além das diferentes avaliações realizadas pelo MEC, temos ainda aquelas que são feitas externamente, por meio de indicações dos organismos internacionais, como veremos adiante.

afeta o professor como afeta o trabalhador produtor de bens materiais, uma vez que o conhecimento que o professor organiza e elabora com fins de ensino ninguém pode lhe roubar." (COSTA, 2009, p. 76).

- Auto-alienação/desumanização → Para a autora citada, este se constitui no mais violento aspecto, pois provoca no trabalhador docente um retrocesso, que, segundo ela, o coloca em uma condição inferior à do animal. Ela chama a atenção para o fato de que o animal em situação de perigo e desintegração física, por meio de seus instintos, empreende ações de proteção, diferentemente dos seres humanos que, mesmo "[...] submetidos à alienação, mesmo vivendo o sofrimento no trabalho, o desgaste físico e mental, a dilapidação moral, ainda assim, permanecem em relações de trabalho destrutivas até esgotarem os limites de suas capacidades ou até serem descartados pelo capital." (COSTA, 2009, p. 76). É possível que, ao chegar a este ponto, a violência vivida seja algo irreversível, provocando várias formas de enfermidade, como bem comprovou Codo (1999), quando discutiu a síndrome de *burnout*[58].

De forma indireta, Cunha (1999) já havia discutido as características apresentadas por Costa (2009), mas cabe aqui chamarmos a atenção para aquela que Cunha classificou como mais uma marca do trabalho docente, hoje. Trata-se do individualismo/isolamento do trabalhador docente, que é reforçado no ambiente escolar. As atividades coletivas, em alguns casos, foram substituídas por atividades individuais, rompendo com qualquer possibilidade – por falta de tempo ou oportunidade – para desenvolver trabalhos com colegas e para estabelecer, assim, um

[58] A obra de Codo (1999) é considerada, ainda hoje, como o único estudo exaustivo sobre saúde mental e trabalho docente, no Brasil. É resultado de uma parceria entre o Laboratório de Psicologia do Trabalho, da UnB, e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Além disso, é resultado de uma pesquisa realizada durante dois anos e meio sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação do país: professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual. Foram investigados 52.000 sujeitos, em 1.440 escolas espalhadas por todos os estados do Brasil. A pesquisa foi financiada, totalmente, pelos 29 sindicatos reunidos na CNTE (naquela época), com apoio da UNICEF e do CNPq.

ambiente de troca. As situações-problema não são resolvidas coletivamente, colocando sobre os ombros de cada trabalhador docente a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso e, consequentemente, criando a competição entre os "pares".

Com base nestas características, podemos afirmar que está presente na "sociedade do conhecimento" um tipo de fetichismo referente à autonomia do professor, uma vez que o trabalhador docente controla apenas parcialmente o seu trabalho; e a divisão técnica do trabalho, presente na escola, provoca a fragmentação do trabalho pedagógico, resultado da prática partida entre execução e concepção. Como resultado disso, temos a existência de diferentes especialistas no ambiente escolar – administrador educacional, supervisor educacional, orientador educacional.

Podemos dizer que a organização hierárquica do trabalho, na escola assim como em outros ambientes de trabalho, foi imposta ao trabalhador não apenas pelas inovações tecnológicas, mas, sobretudo, pelo capital e sua necessidade de acumulação (BRIGHTON, 1991). A supervisão no ambiente escolar, por exemplo, funciona como forma de garantir a disciplina dos trabalhadores docentes para, desta forma, garantir que cada trabalhador seja "eficiente".

Cada vez mais, a autonomia do trabalhador docente vem sendo colocada em xeque, principalmente pelo uso indiscriminado das TIC e pela visão gerencial da gestão do trabalho escolar. Embora não haja possibilidade concreta de substituição total desse trabalhador, isso tem contribuído para a expansão e o fortalecimento da venda de pacotes educacionais, beneficiados pelos recursos da EaD. É bom lembrar que a autonomia não pode ser totalmente alienada do trabalhador docente e muito menos por ele superestimada, pois devemos considerar que "[...] as relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação." (MIRANDA, 2005, p. 36).

O processo de proletarização pelo qual vêm passando os trabalhadores docentes já foi discutido por vários teóricos[59], e parece haver unanimidade quanto aos elementos que fundamentam suas análises. Contudo, Enguita (2000) procurou demonstrar a forma como este processo ocorre e, nessa empreitada, interpretou o trabalhador docente como um trabalhador que produz mais do que recebe, mas, além disso, chama a atenção para um aspecto ainda mais sério neste processo: "[...] a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade." (ENGUITA, 2000, p. 35). Mas, no caso dos trabalhadores do ensino, o autor nos adverte, da mesma forma que fez Frigotto (1984), de que se trata de buscar compreender o trabalho docente não de maneira restrita e superficial, fazendo a relação direta com o trabalho fabril, mas sim, de forma específica como requer um tipo de trabalho intelectual.

A saída apontada ao processo de proletarização do trabalho docente seria enfrentada, segundo Enguita (2000), com a autoproteção do trabalhador docente e dos demais trabalhadores da educação, por meio de uma luta em prol da profissionalização. A marca da profissionalização seria a garantia e a preservação de um estatuto profissional que considerasse a autorregulação, a competência específica para o exercício da profissão, os rendimentos, a licença para ensinar, as vantagens e benefícios próprios, a independência do trabalhador, dentre outras coisas. Mas, o ponto central dessa discussão era, para Enguita (2000), a autonomia e o controle do trabalho pelo trabalhador docente. A profissionalização se constituiria na saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia e controle do seu trabalho e da desqualificação, no sentido apontado por Braverman (1977), quando discutiu o processo de expropriação do saber do trabalhador, ao longo das primeiras décadas do século XX, com a introdução da chamada

[59] Para melhor apreender o processo de proletarização dos trabalhadores docentes, ver: Cunha (1999), Hypólito (1999), Enguita (2000) e Oliveira (2003).

administração científica do trabalho[60]. A perda de autonomia no trabalho e no processo de desqualificação se materializa, para Braverman, quando

> [...] os possuidores do tempo de trabalho não podem eles mesmos fazer o que quer que seja com ele, mas vendê-lo como meio de subsistência. É verdade que esta é a regra nas relações capitalistas de produção [...] no caso mostra com grande clareza aonde o poder do capital leva: não apenas o capital é propriedade do capitalista, mas *o próprio trabalho tornou-se parte do capital*. Não apenas os trabalhadores perdem controle sobre os instrumentos de produção como também devem perder o controle até de seu trabalho e do modo como o executa (BRAVERMAN, 1977, p. 106 – destaque do autor).

A luta de Enguita (2000) se voltava contra as reformas educacionais que traziam novas formas de organização do ensino, que valorizavam a padronização de importantes processos educacionais como o livro didático, as propostas de currículo centralizado, as avaliações feitas a partir de referenciais externos à escola e sem participação dos trabalhadores docentes, etc. Toda esta prática autoritária se justificava pela necessidade de ampliação da escolarização e de uma massificação do ensino que incomodava teóricos críticos como Enguita (2000).

Para Apple (1995), a proletarização do trabalhador docente se torna consistente na medida em que a reestruturação do seu trabalho provoca um processo de desqualificação, resultado da imposição de procedimentos de controle técnico sobre os currículos escolares e pela separação entre concepção e execução do trabalho. Daí a afirmação:

---

[60] Embora Braverman (1977, p. 82-83) tenha utilizado a nomenclatura *administração científica do trabalho*, não considerava que os chamados princípios da administração científica fossem, de fato, científicos porque "Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma forma de trabalho refratária no quadro das relações socais. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição 'natural'. Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência."

> A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos de toda a escala de ocupações (APPLE, 1995, p. 32).

O controle técnico do trabalho docente interessa ao capital, uma vez que este subordina o trabalhador. Este controle, por meio de trabalhadores "elitizados" ou hierarquizados da educação, é uma realidade que contribui para que esse profissional esteja subsumido à lógica capitalista de produção e acumulação, que é determinada por cada época e a cada demanda do mundo do trabalho para garantir a mobilidade, a substituição do trabalhador e a formação de um exército de reserva (BRIGHTON, 1991).

A separação entre concepção e execução provoca, ainda, o efeito de burocratização do trabalho docente (CUNHA, 1999). Esta burocratização se materializa quando os trabalhadores docentes colocam em prática políticas previamente definidas pelo poder central e quando os problemas pedagógicos são tratados, apenas, como problemas técnicos. Segundo a autora, a burocratização aparece, também, quando o trabalhador docente é obrigado a realizar uma quantidade enorme de tarefas complementares – atendimento como psicólogo, enfermeiro, assistente social, merendeira etc. – vislumbrando apenas os bons resultados. O somatório de todos esses elementos até o momento analisados contribui para o processo de flexibilização do trabalho docente.

A flexibilização do trabalho docente presente na literatura analisada por Mancebo (2007) aparece de diversas formas como, por exemplo:

> [...] discute-se a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino, mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e

> econômicos, como 'temporários', 'precários', 'substitutos' e outras denominações já em vigor [...] (MANCEBO, 2007, p. 470).

Estas formas de flexibilização do trabalho docente se encontram totalmente articuladas ao atual modelo de acumulação flexível e às exigências da "sociedade do conhecimento", as quais imprimem um grau elevado de precarização da atividade laboral do professor. Se, até pouco tempo, a figura do trabalhador docente, na escola pública, se dava, exclusivamente, pela efetividade do cargo, por meio de concurso público, a pesquisa de Miranda (2005) vai demonstrar que esta não é mais a realidade observada nos estabelecimentos públicos de ensino[61], uma vez que são três as formas predominantes de contratação deste profissional.

> O *professor efetivo* é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o *professor temporário* é aquele profissional de contrato por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo (sem o direito a sindicalização previsto em alguns sindicatos), organizados sob o regime da CLT; e por fim, o *professor precarizado* que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório – pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino – sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário na maioria dos casos. Este último exemplo é amplamente difundido na maior parte dos municípios e estados, sendo a solução conveniente aos governos para a falta de profissionais efetivos, inclusive como forma de pressão aos movimentos grevistas e demais atividades de reivindicações da categoria, transformando-se na principal forma de ampliação da jornada de trabalho dos docentes (MIRANDA, 2005, p. 37 – destaques nosso).

Além destes três tipos de contratação do trabalhador docente, na rede pública de ensino, Miranda (2005, p. 37) apresenta a existência de um quarto tipo de contratação, menos frequente, mas evidenciada em sua pesquisa, qual seja: as

---

[61] Por exemplo, no município de Mesquita, localizado na Baixada Fluminense, a maioria dos gestores escolares não são servidores públicos municipais, mas profissionais com vínculo firmado por meio de contratos comissionados, sem concurso público. Da mesma forma, é possível observar, nesta rede de ensino, elevado número de professores contratados temporariamente e não concursados. Este não é um exemplo isolado, pois é possível identificar diversos municípios brasileiros que encontram formas de flexibilizar a relação de trabalho e burlar o concurso público como forma de ingresso no trabalho docente, criando formas cada vez mais sofisticadas de precarização do trabalho docente.

terceirizações extrajurídicas de professores, que são realizadas pela comunidade escolar por meio de fundos originados da prática de criação "caixinhas" ou "[...] de empresas que fazem doações financeiras às escolas públicas".

Com relação às escolas privadas, Miranda (2005, p. 37) evidenciou a contratação de professores horistas, que podem desenvolver suas atividades docentes com base nas determinações da CLT ou não. Isso quer dizer que esses trabalhadores tanto podem ter suas carteiras de trabalho assinadas como podem estar atuando sem nenhuma proteção legal. Isso, segundo a autora, provoca a instabilidade dos direitos trabalhistas como, por exemplo, o direito a férias, 13º salário e seguro saúde.

O resultado de tudo isso é a fragmentação da categoria docente, que se inicia por meio de diferentes formas de contrato para o exercício do trabalho em uma mesma escola ou rede de ensino. Configura-se, então, um novo modelo de previdência privada, que fica a cargo de cada trabalhador docente, individualmente, desresponsabilizando o Estado de seus compromissos com essa categoria profissional, ao passo que gera sobra de recursos para os compromissos de pagamento da dívida externa, por exemplo[62]. Outro elemento é a substituição do plano de carreira por modelos avaliativos de desempenho de produtividade previstos, há muito tempo, pelos organismos internacionais, como o BM e, mais recentemente, pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL).

A precarização das condições do trabalho docente e a desvalorização desses trabalhadores estão articuladas, também, à constante convocação feita pelos vários instrumentos da mídia, que convidam a população a oferecer serviços voluntários na escola tendo em vista a sua participação na educação pública. Evidenciam-se, num crescendo, as diversas parcerias feitas entre o setor público e

[62] Petras (2007, p. 84-85) aponta que os "professores contratados", não concursados, não conhecem o seu próprio processo de trabalho. Isso facilita que os benefícios sociais a que teriam direito sejam reduzidos em prol do pagamento da dívida externa.

setor privado, cujo maior beneficiado é a iniciativa privada, que acaba se livrando de parte do pagamento de seus impostos. Está cada vez mais explícito, nessas ações, que o trabalho docente (diferentemente do realizado por médico, advogado, engenheiro etc.) pode ser realizado por qualquer pessoa[63], mesmo quem não tenha a qualificação mínima[64] exigida por lei.

Todas as mudanças observadas, até agora, sobre os novos sentidos do trabalho docente estão alicerçadas nas teorias pós-modernas, que dão sustentabilidade à "sociedade do conhecimento". Estas últimas se articulam e reforçam o discurso e as noções de "qualificação", "desqualificação", "profissionalização", "valorização", "certificação", "avaliação", "[...] responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade [...]." (SHIROMA, 2004, p. 1), temas que serão melhor desenvolvidos adiante, no capítulo dois, a propósito das sugestões/imposições dos organismos internacionais para a formação do professor.

Há indício de que as TIC venham provocando mudanças significativas no profissional e na realização do trabalho docente, contribuindo para a proletarização dos trabalhadores do ensino e possibilitando a flexibilização. Shiroma (2004) aponta que alguns autores marxistas, como Ozga e Lawn (1991), defendem que o planejamento e a tecnologia funcionam como estratégia de desqualificação e do controle do processo de trabalho, na sociedade capitalista. A partir deste argumento, identificamos que a utilização das TIC tem sido incentivada pelos organismos

---

[63] No Artigo 61, da LDB (Lei nº 9.394/96), já estava prevista a implantação de programas de formação pedagógica destinados aos profissionais de nível superior, quaisquer que fossem. Mas, foi a Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, do CNE, que consolidou esta possibilidade. Diante disso, identificamos um grande problema desse Programa, uma vez que representa um "[...] retrocesso na nova legislação educacional, [por se tratar], no fundo, de uma formação profissional aligeirada, com a chamada parte teórica (no mínimo 240 h.) podendo ser oferecida à distância. Isso traz, sem dúvida alguma, grandes danos para a construção da identidade profissional do magistério." (SILVA, 1998, p. 97).

[64] Codo (1999, p. 406) apresentou o resultado da sua pesquisa na qual afirma que os *professores menos qualificados* são aqueles que "[...] exercem suas funções no ensino primário com alunos até a quarta série sem terem concluído o curso normal ou magistério e os demais sem terem concluído o curso superior, com exceção dos professores de 5ª a 6ª séries". Os *professores qualificados* são aqueles que possuem formação mínima exigida por lei para o exercício da sua profissão. Os *professores melhor qualificados* são aqueles "[...] profissionais com formação escolar superior àquela exigida para o nível de ensino em que atuam".

internacionais (BM, UNESCO e OCDE) e pelo *Processo de Bolonha*, como instrumentos de desqualificação e controle do trabalho docente. Por isso, dedicaremos, a seguir, uma subseção especialmente destinada a discutir o uso das TIC no trabalho decente, entendendo tal uso como instrumento de intensificação e alienação do trabalho.

1.4.2. Intensificação do trabalho docente por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): estratégias de desqualificação e controle por parte do capital

O estudo de documentos dos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) e daqueles oriundos do MEC nos possibilitam afirmar que o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolve tanto a formação quanto a atuação no trabalho. Para isso, as TIC[65] têm sido utilizadas como mecanismos que facilitam uma formação fragmentada, aligeirada, desqualificada, por exemplo, por meio da educação a distância (EaD)[66], ao mesmo tempo em que contribui para a precarização do trabalho docente e para a perda de autonomia deste trabalhador. Por este motivo, pensamos ser prudente discutir o papel das TIC, enquanto mediadoras da formação e do trabalho docente.

Para alguns professores, com exercício em vários níveis da educação, a tecnologia educacional refere-se, apenas, à ferramenta computador[67]. Não estão atentos para o fato de que o desenvolvimento da ciência moderna está diretamente

---

[65] Embora seja corrente o uso dos termos "Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação", em uns casos, e simplesmente "Tecnologias da Informação e da Comunicação", em outros, temos a considerar que as tecnologias utilizadas, hoje, na pratica educativa, até mesmo aquelas da educação a distância, por exemplo, já não podem mais ser consideradas novas, uma vez que há muitos anos já estão em uso. Além disto, aquelas tecnologias que, realmente, hoje, são novas na área da informação e da comunicação, estão distante de serem utilizadas no ambiente escolar. Por esta razão, temos nos referido simplesmente a "Tecnologias da Informação e da Comunicação".

[66] O tema acerca da EaD, será melhor desenvolvido no capítulo três, quando discutiremos os vários programas de formação do professor da Educação Básica em nível superior que foram implementados no governo Lula da Silva, em perfeito processo de continuidade das políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso.

[67] Mas esta visão do "senso comum" não é apenas aquela observada entre os trabalhadores docentes. A obra de Chauí (1998, p. 285) aponta que muitas pessoas ignoram as "[...] transformações da ciência e da técnica e conhece apenas seus resultados mais imediatos: os objetos que podem ser usados por nós (máquina de lavar, vídeo-*game*, televisão a cabo, máquina de calcular, computador, robô industrial, etc.).

ligado ao da tecnologia – aperfeiçoamento da técnica que "[...] é um conhecimento empírico, que, graças à observação, elabora um conjunto de receitas e práticas para agir sobre as coisas." (CHAUÍ, 1998, p. 255), ou seja, é um saber teórico que se aplica praticamente. Para Chauí (1998, p. 255-256), "[...] um objeto é tecnológico quando sua construção pressupõe um saber científico [...]. A ciência moderna tornou-se inseparável da tecnologia".

Significa, ainda, afirmar que a ciência moderna possibilitou a previsibilidade dos fenômenos e, também, o exercício de maior poder sobre a natureza, o que

> [...] se tornou viável devido à aliança da ciência com a técnica. Como decorrência, ocorreu o desenvolvimento da *tecnologia*, que é a técnica enriquecida pelo saber científico, que tem alterado o *habitat* humano [...]. Reciprocamente, a tecnologia também provocou avanços incríveis no conhecimento científico. Basta lembrar o que significa a precisão relativa da balança mecânica em comparação com o rigor da balança eletrônica! No entanto, o poder da ciência e da tecnologia é ambíguo, porque pode estar a serviço do homem ou contra ele (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 130-131 – destaque das autoras).

Concordamos com Bastos (*apud* BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 22) que confirma a ideia de que a presença da tecnologia em vários ambientes da sociedade leva à necessidade de que ela esteja presente, também, na escola e na "[...] formação de um cidadão competente quanto ao seu instrumental técnico, mas, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos." (BASTOS *apud* BRITO; PURIFCAÇÃO, 2008, p. 22). Acrescentaríamos, ainda, os valores políticos como elemento indispensável para a formação de um indivíduo crítico e emancipado[68].

Infelizmente, não é isto que se constata na sociedade pós-moderna, permeada pela ciência pós-moderna, que se encontra num processo de transição, na

---

[68] Indivíduo emancipado seria, para Tonet (2007, p. 64), aquele capaz de usufruir da *liberdade plena* que não deve ser confundida com liberdade absoluta, perfeita e acabada. Este indivíduo seria fruto de uma *comunidade real*, não livre das tensões, mas onde estão "[...] dadas as possibilidades para uma realização ampla das potencialidades humanas de todos os indivíduos; que já não há mais cisão entre o momento real e o momento formal, entre o público e o privado; que os homens já não são dominados por forças estranhas, mas que eles são [...] efetivamente senhores do seu destino".

busca de uma civilização mais harmoniosa. A ciência "[...] pós-moderna não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que esta, tal como o conhecimento, deve traduzir-se em autoconhecimento." (SANTOS *apud* BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.24). A nosso ver, se, por um lado, a ideia de autoconhecimento – bastante difundida pelos teóricos pós-modernos – parte do princípio de que são os indivíduos, individualmente, os responsáveis por sua condição de existência, por outro, parece que a mesma noção articula-se à construção da sociedade harmônica, por meio da mediação dos conflitos sociais e pelo controle da violência.

No contexto da "sociedade do conhecimento", evidencia-se que a escola, como as demais organizações da sociedade, estão sendo pressionadas a implementar mudanças que coloquem as TIC em primeiro plano. O discurso atual é o de que devemos aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, tema divulgado pela UNESCO, desde 1996, por meio do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2001) que indica, além destes elementos, as TIC como indispensáveis as mudanças necessárias para a educação do século XXI.

Mas afinal, o que são as TIC? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as TIC se referem

> [...] aos recursos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc. [...] Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros (BRASIL. MEC, 1998).

Mas, do nosso ponto de vista, estes elementos somente poderão ser considerados tecnologia educacional se estiverem proporcionando uma interação do ambiente escolar com o processo ensino-aprendizagem, no momento em que trabalhadores docentes e alunos puderem usufruir destes recursos como meio de ajuda para a construção do conhecimento e para a emancipação do indivíduo.

Segundo Brito e Purificação (2008), a informática usada em educação, tanto no Brasil quanto em outros países, "[...] insere-se em ciclos ligados aos avanços

tecnológicos e no 'despertar' do conjunto das políticas públicas de incentivo a programas educacionais." (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 65). Todavia, a inserção da informática na educação, que teve início nos anos de 1970, de forma mais abarcante, se deu primeiramente na área administrativa das escolas tanto do setor privado quanto do público. Os investimentos eram feitos apenas em sistemas eletrônicos de "[...] informação e gestão" (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 65), cujo objetivo era a reestruturação administrativa e a melhoria dos trabalhos de secretaria.

De acordo com Brito e Purificação (2008), a utilização das tecnologias educacionais foi caracterizada, no Brasil, por meio de dois pontos base: o primeiro, expressando a ideia da utilização dos meios pelos meios e, o segundo, como uma "fórmula" para atender aos problemas educacionais. O segundo, relativo à noção difundida até meados dos anos de 1980, quando a tecnologia educacional era entendida apenas como relação entre tecnologia e a educação, que se caracterizava como

> [...] um conjunto dinâmico e aberto de princípios e processos de ação educativa, resultantes da aplicação do conhecimento científico e organizados para a solução ou encaminhamento de soluções para *problemas educacionais*. Ainda na década de 1980, sob a denominação de *Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*, as tecnologias educacionais foram utilizadas como instrumento de apoio e interatividade com outros meios (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 39 – destaques das autoras).

É bom atentar-se para o fato de que essas mudanças nos recursos didáticos da escola com a inclusão das TIC fazem parte de um projeto amplo de sociedade, marcado pela "globalização", como um fenômeno da sociedade pós-moderna, que atinge as dimensões econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas, jurídicas, interligadas pelo processo imposto pela "sociedade do conhecimento" com vistas à formação de uma nova sociabilidade.

As mudanças oriundas da "globalização" da sociedade, com base no padrão flexível de acumulação, provocam consequências diretas na educação, que Moreira e Kramer assim especificaram:

1. [...] o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quanto difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por "novas" e sempre "fecundas" formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr risco e a investir em sua atualização. Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes);
2. [...] a versão neoliberal da globalização, tal como se expressa em organizações internacionais, bilaterais e multilaterais, reflete-se na pauta educacional que privilegia políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais. [...] O pensamento empresarial parece contaminar as escolas conforme o modelo das corporações contemporâneas. A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo;
3. [...] busca-se a homogeneização cultural, em inúmeros países, com recurso ao estabelecimento do conhecimento oficial. O que conta como conhecimento legítimo e o direito de determiná-lo definem-se com base em uma complexa política de controle simbólico do conhecimento público [...]. Em algum nível governamental, situam-se os encarregados de criar uma "tradição seletiva" no país e de formar "a própria consciência da sociedade".
4. [...] louvam-se, no discurso pedagógico, as tecnologias da informação da comunicação (TIC). Tais tecnologias destacam-se nos discursos *do* ensino *sobre* o ensino.
5. [...] o esforço por padronizar os processos educativos é acompanhado por resistências, adaptações e interpretações locais comprometidas com valores não hegemônicos, como, por exemplo, a defesa da escola pública (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1041-1043 – destaque dos autores).

Segundo esses autores, são vários os sentidos atribuídos às TIC no processo de ensino, das quais se destacam: a superação das "velhas tecnologias", como quadro de giz, por exemplo; a existência de um "poder" nas TIC capaz de solucionar problemas pedagógicos com que o professor se depara e de enfrentar questões sociais mais amplas. É como se a introdução das TIC no ambiente escolar

"[...] fossem dotadas de um poder miraculoso!" (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1042)[69]. Com este enfoque, as TIC deixam de ser compreendidas como uma produção sociohistórica, sendo vistas, apenas, a partir do enfoque de uma transformação que se consolida nos marcos da "sociedade do conhecimento" ou "sociedade da informação", afastando-se dos elementos sociopolíticos presentes neste momento de reestruturação do capital.

As TIC, tão divulgadas pela cultura pós-moderna, com seu processo de fragmentação, pluralismo, multiplicidade e a ausência de força centralizadora e totalizadora (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1042), são apontadas como elementos indispensáveis para a melhoria da "qualidade" da educação e estão presentes nos discursos dos organismos internacionais. Isso é perceptível nas orientações da UNESCO, de 1996 (DELORS, 2001), quando identificamos que a defesa das TIC na educação parte do princípio de que

> [...] o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. Por outro lado, as tecnologias caracterizam-se pela sua complexidade crescente e pela gama cada vez mais ampla de possibilidades que oferecem. Podem, em especial, combinar uma capacidade elevada de armazenagem de informação com modos de acesso quase individualizados e uma distribuição em grande escala (DELORS, 2001, p. 186-187).

Este relatório continua, afirmando que "[...] a tecnologia não pode, por si só, constituir uma solução milagrosa para as dificuldades sentidas pelos sistemas educativos [e deve] [...] ser utilizada em ligação com formas clássicas de educação e não ser considerada como um processo de substituição, autônoma em relação a elas (DELORS, 2001, p. 188). Com base nesta afirmação, é possível compreender que, para a UNESCO, o trabalho do professor não pode ser o mesmo imposto pelos parâmetros modernos, mas deverá atender a novas concepções de trabalho docente, impostas pela "sociedade do conhecimento". Se consideramos o trabalhador docente como um indivíduo que deve, como outros trabalhadores, se ajustar às novas exigências do

[69] Este pensamento é compartilhado também por Carvalho (2008), Kuenzer (2002), Silva (2006) e Brito e Purificação (2008).

mundo do trabalho, ele deve se atualizar tendo em vista exigências atualmente impostas pelo mercado. Se as relações entre capital e trabalho se alteraram, consequentemente, o trabalho docente se reproduzirá, pautado por novos paradigmas.

As TICs são, para a UNESCO, recursos indispensáveis para a organização e o aprimoramento do ensino, principalmente, para os países de capitalismo periférico, que devem seguir as novidades dos países de capitalismo central. Por isso, devem fazer parte de toda e qualquer política educacional que pretenda inovar-se para garantir a "qualidade" educacional pretendida para o século XXI (DELORS, 2001). Por este motivo, a própria UNESCO reafirma que, para garantir a *aprendizagem ao longo da vida*, quando todos terão a possibilidade de fazer, significa dizer que

> [...] se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração. A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 2001, p. 152).

Com base nesse pressuposto, entendemos que é grande a responsabilidade do trabalhador docente atribuída pela UNESCO, que o considera um "agente[70]" de mudança que irá contribuir para a nova "sociedade do conhecimento", esperada para o século XXI. Com isso, fica mais clara a ideia de educação como aquela

[70] É importante observar que a UNESCO descaracteriza o professor enquanto um profissional. Na concepção deste organismo internacional, o professor é apenas um "agente", que será utilizado para colocar em prática as políticas educacionais por ele determinada.

que irá garantir a coesão social ou até mesmo o "passaporte para o futuro." (POPKEWITZ *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Nesta perspectiva, "[...] professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação." (DELORS, 2001, p. 154). Neste novo espaço escolar, são grandes e variadas as possibilidades e vantagens que se apresentam, no campo pedagógico, e isso deve ser levado em consideração, uma vez que

> Em especial o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com seu ritmo. Oferecem igualmente aos professores a possibilidade de organizar mais facilmente as aprendizagens em turmas de nível heterogêneo. A tecnologia do disco compacto (CD) é, especialmente promissora, na medida em que permite gerar um volume considerável de informações integrando som, imagem e texto, e sem exigir conhecimentos informáticos prévios. A interatividade permite ao aluno pôr questões, procurar ele mesmo informações ou aprofundar certos aspectos de assuntos tratados na aula. O recurso às novas tecnologias constitui, também, um meio de lutar contra o insucesso escolar. [...] (DELORS, 2001, p. 190).

Vemos que, na perspectiva pós-moderna, o espaço pedagógico não poderá ser o mesmo que o de tempos de outrora. Será preciso investir em mudanças e reinventá-lo, no sentido de que se torne um espaço mais adequado para novas e esperadas relações didático-pedagógicas. Este novo espaço-tempo de realização do trabalho docente, na Educação Básica, produz o esvaziamento e a expropriação que Chauí já evidenciou, em sua "Universidade Operacional", quando demonstrou que, mesmo no ensino superior, a

> [...] docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CD's *[sic]*. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que

> precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: formação (CHAUÍ, 1999, p. 5).

Evidenciamos cada vez mais o deslocamento da categoria trabalho docente para atividade docente[71] ou tarefa docente, o que vai "coisificando" a prática docente tornando estes trabalhadores meros executores de tarefas, com auxílio das NTIC, ao mesmo tempo em que nega-os como sujeito (BARRETO, 2002; BARRETO e LEHER, 2003). O processo de expropriação do capital em relação ao trabalho realizado pelo professor implica o fato da existência de uma real subordinação deste trabalhador ao controle do capital, ao mesmo tempo em que nega o trabalho enquanto um processo histórico que se modifica ao longo do tempo[72], o que significa que o trabalho docente vem sofrendo, ao longo dos anos, um processo de proletarização[73], discutido anteriormente e que é caracterizado pela perda do controle do professor sobre seu processo de trabalho.

Com base em Morán (1995), Jardilino e Horikawa afirmam:

> O espaço didático será o lugar de síntese no qual o professor é chamado a reinventar o seu papel. Todavia, nesta cosmovisão, não necessariamente ocorrerá a substituição do professor pelas tecnologias de aprendizagem, mas a modificação de suas funções, por meio das quais o professor se transformará no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar e buscar a informação mais relevante. Ele irá coordenar o processo de apresentação dos conhecimentos adquiridos do

---

[71] A categoria "atividade docente" está explícita no Parecer 009/2001, do Conselho Nacional de Educação.

[72] Para Marx, "[...] o trabalho é um processo em 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. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana." (MARX, 2001, p. 211).

[73] Vários autores têm discutido o processo de proletarização do trabalho docente. Dentre eles, destacamos: Apple (1995); Enguita (2000); Oliveira (2003).

> seu aluno, depois questionar os dados apresentados, contextualizá-los e adaptá-los à realidade dos alunos. Ele terá a tarefa de transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em saber (JARDILINO; HORIKAWA, 2005, p. 195).

Mas a realidade brasileira não permite essa prática dos trabalhadores docentes, uma vez que são vários os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Um dos problemas que identificamos facilmente, em nosso país, diz respeito à falta de energia elétrica, que acontece em várias localidades impedindo a instalação de instrumentos tecnológicos que dependam desta fonte de energia. Além do mais, o processo de culpabilização sofrida pelo trabalhador docente é uma realidade que está presente na literatura produzida pelos intelectuais do capital, tanto em nível internacional quanto nacional[74]. A pesquisa de Brito e Purificação (2008) indica outros problemas relacionados a esse tema:

> Infelizmente, uma parte dos educadores adota uma certa tecnologia apenas num dado momento de sua carreira: a televisão, o rádio, o retroprojetor de *slides* e, mais recentemente, o computador, recursos que acabam sendo 'parafernálias eletrônicas' que o professor utiliza apenas para não ser considerado um 'quadrado', ou para ter maior segurança, ou para obter *status* perante seus colegas. E a outra parte lamenta por não ter em sua escola tecnologias disponíveis: '*eu quero me atualizar, mas não me dão condições...*' Notamos que, na maioria dos casos em que esses equipamentos são adquiridos, acabam sendo jogados em depósitos, onde, por fim, deterioram-se. Freqüentemente, lamenta-se pela sorte dessa aparelhagem eletrônica '*tão generosamente cedida pelo Estado'* ou '*adquirida com tantos sacrifícios pelas Associações de Pais e Mestres'*. Fala-se em desperdício, mas raramente se pergunta sobre o porquê desse destino (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 40-41 – destaques das autoras).

Esta passagem evidencia que o trabalhador docente, em alguns momentos, toma para si a responsabilidade da falta de recursos didáticos no seu ambiente de trabalho, além de se responsabilizar, ainda, por sua falta de qualificação para lidar com os recursos tecnológicos, principalmente o computador. Para as

[74] Conferir esta questão na obra de Vaillant (2009), Gatti (2009) e Mello (2005).

autoras, esta má utilização das tecnologias pode ter origem na realidade de que muitos trabalhadores docentes ainda estão "[...] presos à preocupação com equipamentos e materiais em detrimento de suas implicações na aprendizagem. De um lado, as inovações [...] têm esse apelo de deslumbramento; de outro, elas não são integradas facilmente ao cotidiano escolar." (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 41).

Na obra de Barreto (2002), é possível perceber uma semelhança com a preocupação de Brito e Purificação; porém, ela vai além, introduzindo a questão das limitações observadas na formação inicial destes trabalhadores no que se refere a capacitação para a utilização das NTIC em seu ambiente de trabalho. Por isso, acrescenta:

> Não fazendo parte do cotidiano dos cursos de formação inicial, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias não perdem o caráter de 'novidade'. Mais ainda, a sua disponibilidade real, na maioria das escolas ainda constitui exceção e, via de regra, é acompanhada por instruções de uso muito precisas (porque inflexíveis/fechadas, e não porque aperfeiçoadas/corretas), tanto técnica quanto pedagogicamente. Há programas específicos de capacitação para o uso dos materiais e, quando esses programas parecem não produzir todos os efeitos deles esperados, a alternativa é promover mais capacitação. Ao fazê-lo, as políticas governamentais legitimam e reforçam os materiais já produzidos e as instruções para a utilização. Assim, o projeto educativo oficial e a inscrição dos novos materiais nesse projeto podem permanecer intocados (BARRETO, 2002, p. 72).

Os cursos de formação inicial do trabalhador docente, realizados tanto em universidades públicas quanto nas privadas, não capacitam este trabalhador para usar as NTIC. A formação para o trabalho docente e o uso da informática, no Brasil, vem ocorrendo a partir de "[...] pesquisas pontuais das universidades, com a preocupação de buscar entender qual a melhor forma de utilizar os recursos da informática e que tipo de mudanças pode ocorrer na escola principalmente no processo de ensino-aprendizagem." (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 66). Embora a

utilização e o crescimento das NTIC em algumas escolas brasileiras seja uma realidade, não podemos dizer que o trabalhador docente esteja preparado para lidar com elas.

A informática educativa evidenciou-se, no Brasil, a partir dos anos de 1980, com o projeto EDUCOM (Educação e Computador), cujo objetivo "[...] era criar centros de pesquisas sobre informática na educação a fim de formar profissionais habilitados a usar o *software* LOGO." (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 67). Seguiu-se a este os projetos FORMAR[75] e PRONINFE[76], cuja finalidade maior estava voltada para a formação docente.

Os anos de 1990 marcaram acontecimentos que ainda estão em pleno processo de expansão nas escolas públicas brasileiras: o direcionamento da Internet para a educação. Desta forma, "[...] abrem-se imensas fronteiras que ainda necessitam ser exploradas e compreendidas pelos professores e educandos num trabalho compartilhado." (BRTO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 69). Contudo, cabe nos questionarmos acerca da tão propagada "democracia" da Internet. Os defensores deste discurso parecem não levar em consideração a questão da inclusão excludente que as TIC provocam nos indivíduos dos países de capitalismo periférico. Kuenzer explicou essa relação da seguinte forma:

> Esta nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, onde as relações com o trabalho passam pelas atividades intelectuais mediadas pelas tecnologias de informação, o domínio das diferentes linguagens presentes nas relações sociais e produtivas passa a ser decisivo na determinação da inclusão/exclusão. Evidentemente não se pretende afirmar que o domínio das linguagens e das capacidades cognitivas

---

[75] O Projeto FORMAR foi criado, em 1987, por recomendação da CAIE/MEC, sob a coordenação NIED/UNICAMP. Este Projeto era "[...] ministrado por pesquisadores e especialistas dos demais centros-piloto integrantes do Projeto EDUCOM. O objetivo principal era a "[...] formação de professores [...] propiciando-lhe condições de mudanças em sua prática pedagógica, na forma de compreender e conceber o processo ensino-aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador". Disponível em: <http://www.xtimeline.com/evt/view.aspx?id=87143>. Acesso em: 23/04/2011.

[76] O PRONINFE foi criado, no ano de 1989, por meio da Portaria Ministerial nº 549/GM e tinha por finalidade "[...] desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos." Disponível em: <http://www.xtimeline.com/evt/view.aspx?id=81586>. Acesso em: 23/04/2011.

> superiores é suficiente para a inclusão, pois esta se define a partir do regime de acumulação capitalista, estruturalmente concentrador nesta etapa. Contudo, o não domínio destas competências determina à priori, a exclusão (KUENZER, 2002, p. 139).

O que Kuenzer denominou *inclusão excludente* por meio das TIC, Barreto (2002) chamou de *fetichização*[77] por meio das TIC. Para melhor explicar esta questão, a primeira autora toma por base Martin-Barbero para afirmar:

> A imagem das "novas" tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche [...] Uma das "novidades" que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas entre tecnologia e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente (MARTIN-BARBERO *apud* BARRETO, 2002, p. 81).

As relações subalternizadas apontadas no discurso acima estão presentes entre professores e alunos que, muitas vezes, priorizam os meios (instrumentos tecnológicos) em detrimento do ensino. Este é o discurso, também, do próprio MEC, quando, na época da nomeação da secretaria criada para coordenar ações ministeriais referentes às tecnologias da informação e da comunicação, denominou-a como *Secretaria de Educação à Distância*. Como não podia ser diferente, em todos os programas referentes à utilização dos recursos tecnológicos na formação inicial de professores, torna-se esta última cada vez mais "[...] reduzida à certificação e o investimento cada vez mais concentrado em estratégias de 'capacitação em serviço', tanto a formação quanto as tecnologias parecem subsumidas na educação a distância, passando ao largo das questões relacionadas à sua apropriação educacional." (BARRETO, 2002, p. 82). Mais intrigante ainda, "[...] é o deslocamento do 'sistema tecnológico' para a posição de sujeito, no discurso que, reduzindo as

[77] Sobre este tema ver, ainda, Carvalho (2008).

tecnologias a estratégias de educação a distância, anuncia uma 'revolução educacional'." (BARRETO, 2002, p. 82).

Os que defendem este processo – que consideramos inclusão tímida e perversa das NTIC no ambiente escolar – não estão atentos ao fato de que os organismos internacionais, desde o ano de 1995, têm exigido dos países de capitalismo dependente, como o Brasil, seguir o movimento de contextualização que sustenta a necessidade de incorporação das NTIC no ambiente escolar. Além do mais, é necessário que esses países promovam a redução do papel do Estado no financiamento da educação pública e, assim, no custeio do ensino, sem abrir mão, contudo, da tão divulgada "qualidade da educação". No estudo setorial do Banco Mundial (BM), do ano de 1995, lemos o seguinte:

> [...] a prioridade dos empréstimos é direcionada para um conjunto de *insumos educacionais* os quais, *segundo estudos internos do Banco*, mostram-se *determinantes para o desempenho escolar* em países de baixa e média renda; assim, biblioteca, material didático e livros são privilegiados *em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor*. No âmbito docente, o que ainda conta é certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres. Por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a *distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização (*BM, 1995, p. 57 – destaques e tradução nossos).

Cabe salientar que os "pacotes educacionais" já eram recomendados, desde os anos de 1970, como alternativa para reduzir as despesas com a educação pública por meio de "inovações educacionais". Mas, a partir de 1995, o discurso recebe um incremento, passando a referir-se a "pacotes" como sendo aqueles que deveriam articular-se à lógica de critérios gerenciais e de eficiência, objetivando alcançar a "qualidade na educação". Consequentemente, este novo cenário imprimiu a prática de avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura de ensino (BARRETO, 2002). No sentido de atender às exigências dos organismos internacionais, como o BM, a pesquisa de Barreto (2002) demonstra que,

> Na perspectiva da diminuição da carga financeira dos governos, são privilegiados projetos de educação continuada e a distância, 'através de convênios firmados entre as empresas e as universidades, mediados pelas fundações, consideradas estruturas administrativas e jurídicas[78] mais flexíveis para garantia da entrada de verbas privadas nas universidades públicas'. São estimuladas as mais diversas formas de compartilhamento de despesas do ensino público, assim como as mais variadas parcerias com o setor privado, se excluir as que implicam o aporte de verbas públicas (BARRETO, 2002, p. 90).

Seguindo a mesma lógica do BM, Barreto (2002) apresenta a proposta da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), cujo consultor recomenda a elaboração de uma política que estimule o desenvolvimento de tecnologias educativas que sejam mais eficientes para os países latino-americanos. A questão do trabalhador docente é analisada com base na problemática da formação e da remuneração. Este trabalhador passa a ser uma das peças centrais e de maior custo deste modelo, uma vez que "[...] protege o 'monopólio docente na transmissão do conhecimento." (BARRETO, 2002, p. 91). Neste sentido, a proposta de substituição tecnológica compreende:

> 1) o centramento de materiais pedagógicos atualizados que, preparados para um grande número de escolas, acabam sendo mais econômicos; 2) o acesso dos alunos a informação que lhes seriam vedadas na ausência da fibra ótica e dos satélites de comunicação, em processo de barateamento, assim como a 'relações interativas' a distância; 3) a 'liberação' dos professores para o exercício das funções de 'consultores metodológicos' e animadores de grupos de trabalho; 4) a formulação dos objetivos educacionais, apontando para modelos baseados em competências; 5) a reconfiguração da educação básica e da formação de professores; e 6) o estabelecimento de parcerias com o setor privado para o seu funcionamento (BARRETO, 2002, p. 91).

Não nos resta dúvida de que toda esta engrenagem, que direciona a reforma educacional que, no Brasil, se materializou a partir dos anos de 1990, está

---

[78] A questão jurídica está de pleno acordo com a "sociedade do conhecimento", como discutimos anteriormente.

pautada pela flexibilidade que é viabilizada pelo modelo de gestão educacional e pelo uso intensivo das TIC.

A discussão feita até o momento nos permite afirmar que, no Brasil, há um movimento significativo de inserção subordinada das TIC no ambiente escolar, principalmente, por meio do computador. O governo brasileiro tem se apresentado subalternamente (em relação aos organismos internacionais), no que diz respeito à implementação de políticas de informática educativa. Tais ações podem ser melhor visualizadas no quadro abaixo:

QUADRO 1 – AÇÕES DA POLÍTICA DE INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL

ANO	AÇÕES
1979	A Secretaria Especial de Informática (SEI) efetuou uma proposta para os setores educacional, agrícola, da saúde e industrial, visando à viabilização de recursos computacionais em suas atividades.
1980	A SEI criou uma Comissão Especial de Educação para colher subsídios, visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação.
1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPq) – Brasília. Recomendações: as atividades da informática educativa devem ser balizadas por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; os aspectos técnico-econômicos devem ser equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios socioeducacionais; não se deve considerar o uso dos recursos computacionais como nova panacéia para enfrentar os problemas de educação; deve haver a criação de projetos-piloto de caráter experimental com implantação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional.

1982	II Seminário Nacional de Informática Educativa (Salvador), que contou com a participação de pesquisadores da área de educação, sociologia, informática e psicologia. Recomendações: os núcleos de estudo devem ser vinculados às universidades, com caráter interdisciplinar, priorizando o ensino de 2º grau, não deixando de envolver outros grupos de ensino; os computadores devem funcionar como um meio auxiliar do processo educacional, devendo se submeter aos fins da educação e não determiná-los; o seu uso não deverá ser restrito a nenhuma área de ensino; deve-se priorizar a formação do professor quanto aos aspectos teóricos, participação em pesquisa e experimentação, além do envolvimento com a tecnologia do computador e, por fim, a tecnologia a ser de origem nacional.
1983	Criação da CEIE (Comissão Especial de Informática na Educação), ligada à CSN e à presidência da República. Dessa comissão faziam parte membros do MEC, da SEI, do CNPq, da FINEP e da Embratel, que tinham como missão desenvolver discussões e implementar ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras.
1983	Criação do projeto Educom (Educação com Computadores). Foi a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas. Foram criados cinco centros-piloto, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso dos computadores no processo ensino-aprendizagem.
1984	Oficialização dos centros de estudo do projeto Educom, o qual era composto pelas seguintes instituições: UFPE (Univ. Federal de Pernambuco), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Os recursos financeiros para esse projeto eram oriundos do FINEP, do FUNTEVÊ e do CNPq.
1986/1987	Criação do Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º Graus (CAIE/SEPS) subordinado ao MEC, tendo como objetivo definir os rumos da política nacional de informática educacional a partir do Projeto Educom. As suas principais ações foram: realização de concursos nacionais de *softwares* educacionais; redação de um documento sobre a política por eles definida; implantação de Centros de Informática Educacional (CIEs) para atender cerca de 100.000 usuários, em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; definição e organização de cursos de formação de professores dos CIEs e avaliação e reorientação do Projeto EDUCOM.
1987	Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, o qual teve, como uma das suas principais ações, a criação de dois projetos: Projeto FORMAR, que visava à formação de recursos humanos, e o Projeto CIED, que visava à implantação de Centros de Informática e Educação. Além dessas duas ações, foram levantadas as necessidades dos sistemas de ensino relacionadas à informática no ensino de 1º e 2º graus, foi elaborada a Política de Informática Educativa para o período de 1987 a 1989 e, por fim, foi estimulada a produção de *softwares* educativos. O projeto CIED desenvolveu-se em três linhas: CIES (Centros de Informática na Educação Superior); CIED (Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial); CIET (Centros

	de Informática na Educação Técnica).
1997-2008	Criação do ProInfo, projeto que visava à formação de NTEs (Núcleos de Tecnologias Educacionais) em todos os estados do País. Os NTEs num primeiro momento, foram formados por professores que passaram por uma capacitação de pós-graduação referente à informática educacional. Atualmente existem diversos projetos estaduais e municipais de informática na educação vinculados ao PROINFO/SEED/MEC. O projeto UCA (um computador por aluno) é uma iniciativa do governo federal, que, desde 2005, investiga a possibilidade de adoção de *laptops* nas escolas.

Fonte: (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 70-73).

Isso nos leva a refletir acerca da nossa condição subalternizada de país de capitalismo periféricos heteronômicos, que não produz tecnologia de ponta e, por isso, talvez, não tenha uma tradição de produção das suas próprias tecnologias educacionais. Diante disso, comportamo-nos, apenas, como consumidores daquilo que está descartado nos países de capitalismo central hegemônicos.

2. AGÊNCIAS E ACORDOS INTERNACIONAIS E A REGULAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: a implementação do "pensamento único"

As mudanças nas políticas de formação de professores que se materializaram, no Brasil, a partir do final do século passado, até hoje, se dá pela inserção subalterna[79] do país no atual patamar da divisão internacional do trabalho. Seguindo a mesma lógica da formação para o trabalho complexo, no Brasil, podemos afirmar, com base em Neves e Pronko (2008), que a internacionalização da economia e a própria produção da existência requerem, do capital, ações cada vez "[...] *mais internacionalizadas* com vistas a garantir, concomitantemente, a reprodução das relações de dominação burguesa sobre o conjunto das sociedades contemporâneas." (NEVES; PRONKO, 2008, p. 91 – destaque das autoras).

Este fenômeno de globalização pode ser considerado uma nova fase da internacionalização do capital, marcada por um processo econômico que se baseia

[79] Quando Florestan Fernandes (2006) discute o tema "Natureza e Etapas do Desenvolvimento Capitalista" salienta que o capitalismo não possui um único padrão de desenvolvimento. Por isso, o desenvolvimento capitalista experimentado nos países de capitalismo central é diferente daquele experimentado pelos países de capitalismo dependente ou periférico. No caso do Brasil, embora tenha significado coisas distintas em cada etapa do desenvolvimento capitalista – capitalismo moderno, capitalismo competitivo e capitalismo monopolista –, pode-se dizer que em nenhuma delas houve algum tipo de movimento que possa ser considerado uma réplica do que houve nos países *centrais* e *hegemônicos*. Ao contrário, nos países *periféricos* e *heteronômicos*, fossem estes de origem colonial ou não, o domínio externo (indirect rule) não se constitui em algo passageiro, mas como uma condição estrutural permanente que muda de acordo com a evolução do capitalismo nos países que exercem algum tipo de dominação imperialista nos países que fazem parte da América Latina. Por este motivo Florestan Fernandes afirma que em nenhuma das três fases do desenvolvimento do capitalismo se impôs: "1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a desagregação completa do *antigo regime* e de suas seqüelas ou, falando-se alternativamente das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza." (FERNANDES, 2006, 262 – destaques do autor).

nos pressupostos da política liberal, isto é, do mercado como regulador de todas as ações sociais e políticas (CHESNAIS, 1996; 2003).

Para Hobsbawm (1995), o fenômeno da internacionalização se intensificou a partir do final do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, quando as instituições – debilitadas pela Guerra – não obtinham mecanismos capazes de lidar com os problemas oriundos dela. O Estado-nação não era capaz de lidar com os problemas a fim de solucioná-los. Por isso, foi criada, no ano de 1945 a Organização das Nações Unidas[80] (ONU), que substituiu a então extinta Liga das Nações (LN)[81], e que

> [...] continuou existindo por toda a segunda metade do século XX e na verdade se tornou um clube cuja filiação, cada vez mais, mostrava que um Estado fora formalmente aceito como soberano internacionalmente. [...] A simples necessidade de coordenação global multiplicou as organizações internacionais mais rápido que nunca nas Décadas de Crise. Em meados dos anos de 1980, havia 365 organizações intergovernamentais e nada menos que 4615 não governamentais, ou seja, acima de duas vezes mais que no início da década de 1970 (HOBSBAWM, 1995, p. 419).

Em suas análises acerca do processo de mundialização no pós-Segunda Guerra Mundial, esse mesmo teórico afirma que havia duas maneiras de assegurar a ação universal que se consubstanciaram nas décadas de crise: 1) "[...] a voluntária

---

[80] A intenção de reconstrução da economia internacional no pós Segunda Guerra Mundial foi, segundo Robsbawm (1995, p. 269) originária principalmente das lições negativas da "Grande Depressão" (presente no discurso da década de 1940) o que levou a supremacia americana uma vez que as determinações das políticas econômicas eram provenientes de Washington que ia determinando uma nova ordem econômica mundial, planejada durante os últimos anos da II Guerra Mundial. As agências da ONU (o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI)), criadas concomitantemente na *Conferência de Bretton Woods*, que ocorreu no ano de 1944, objetivava financiar e reconstruir as economias destruídas pela Segunda Guerra Mundial foi se transformando, aos poucos, em agências de desenvolvimento do capitalismo internacional por meio de empréstimos concedidos aos países pobres, como, por exemplo, o Brasil (Cf. HOBSBAWM, 1995; NEVES; PRONKO, 2008).

[81] Era uma "[...] organização internacional criada em 1919 e autodissolvida em 1946, e que tinha como objetivo reunir todas as nações da terra e, através da mediação e arbitragem entre as mesmas em uma organização, manter a paz e a ordem no mundo inteiro, evitando conflitos desastrosos [...]". Pode-se dizer que sua organização era semelhante à organização da atual ONU. (Cf. em: [http://www.infoescola.com/historia/liga-das-nacoes/]. Acesso e, 24/01/2010. Na compreensão de Hobsbawn (1995, p. 42), a "[...] Liga das Nações foi de fato estabelecida como parte do acordo de paz e revelou-se um quase total fracasso, a não ser como uma instituição para a coleta de estatísticas".

abdicação de poder nacional para as autoridades supranacionais por Estados médios que não mais se sentiam suficientemente fortes para garantir-se no mundo." (HOBSBAWM, 1995, p. 419); e 2) havia um instrumento de ação internacional – os organismos internacionais – para proteger-se contra os Estados-nações e, consequentemente, contra as democracias.

A necessidade de criação dos organismos internacionais data dos últimos anos da Segunda Guerra Mundial, quando desmoronou o modelo original da ONU. O Banco Mundial (BM) – que se instalou em 27 de dezembro de 1945 – e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – que começou a funcionar em 1º de março de 1947[82] – foram as duas instituições internacionais que se originaram a partir dos Acordos de *Bretton Woods*[83], no ano de 1944 (HOBSBAWM, 1995, p. 269). Isto se deu no momento da implementação das diretrizes do *Consenso de Washington*, quando estes

---

[82] A criação desses dois organismos internacionais se pautou pela intenção de organizar a economia mundial devastada pela Primeira e pela Segunda Guerras Mundiais, já que estava claro que a origem delas era a disputa entre os grandes países capitalistas. Na abertura da *Conferência* de *Bretton Woods*, o Secretário do Tesouro dos Estados Unidos, Henry Morgenthau, destacou a importância da "[...] criação de uma economia mundial dinâmica, na qual os povos de cada nação terão a possibilidade de realizar suas potencialidades em paz e de gozar mais dos frutos do progresso material, numa terra benzida por riquezas naturais infinitas" (Cf. *O que é o FMI?* Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/oquefmi.html>. Acesso em: 06/06/2010). Porém, sabemos que por trás destas belas palavras estava a intenção de garantir o livre comércio sem barreiras para produtos, justo no momento em que os EUA eram o único país do Norte a dispor de excedentes de mercadoria. Além disso, os EUA pretendiam facilitar seus investimentos no estrangeiro e manter o acesso livre às fontes de matérias-primas.

[83] *Bretton Woods* foi o nome dado a um acordo de 1944, no qual estiveram presentes 45 países aliados e que tinham como objetivo reger a política econômica mundial. Segundo o acordo de *Bretton Wood,* as moedas dos países membros passariam a estar ligadas ao dólar, variando numa estreita banda de mais ou menos 1%, e a moeda norte-americana estaria ligada ao Ouro, a 35 dólares (Cf. HENRIQUES, 2004. Disponível em: <http://www.clubeinvest.com/bolsa/show_futures_technical_analysis.php?id=669>. Acesso em: 06/06/2010). Para Costa (2008, p. 150) isso significa que: "Até por volta da década de 1930, a área financeira estava regulada pelo padrão-ouro, cuja característica era um câmbio fixo, pelo qual os países referenciavam suas moedas a partir de uma determinada quantidade desse metal. Ou seja, toda emissão deveria corresponder estritamente às reservas em ouro de cada nação. Com isso acreditava que os países manteriam suas economias estabilizadas." (COSTA, 2008, p. 150). Os principais participantes desta Conferência foram os EUA e a Inglaterra, cuja delegação foi chefiada por Keynes, economista americano, estudado por nós. Mas, o Brasil também esteve representado, e sua delegação foi presidida por Artur de Souza Costa (que foi Ministro da Fazenda do governo de Getúlio Vargas, no período de 24 de julho de 1934 a 29 de outubro de 1945) e composta por Francisco Alves dos Santos Filho, então diretor do câmbio do Banco do Brasil, Valentim Bouças, do Conselho de Economia de Finanças e Victor A. Bastian, então diretor do Banco da Província do Rio Grande do Sul, e mais três personagens responsáveis pela economia brasileira pós-acordo de *Bretton Woods* e representantes diretos da ditadura militar, quais sejam: Eugênio Gudin, Octávio Gouvêa de Bulhões e Roberto Campos (Cf. *O que é o FMI?* Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/oquefmi.html>. Acesso em: 06/06/2010).

organismos passaram a subordinar-se, totalmente, à política e à orientação dos Estados Unidos da América (EUA). Estes dois organismos iriam

> [...] desenvolver o investimento internacional e manter a estabilidade do câmbio, além de tratar de problemas de balanças de pagamento (HOBSBAWN, 1995, p. 269). A Organização Mundial do Comércio (OMC) também foi criada nesta mesma ocasião e tornou-se o mais modesto Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) cujo objetivo foi organizar [...] uma estrutura para reduzir barreiras comerciais por meio de barganhas periódicas (HOBSBAWM, 1995, p. 269).

Siqueira (2004a), ao analisar o documento da Organização Mundial do Comércio (OMC, 1995[84]), aponta que estão em pauta para este organismo internacional, inclusive, os serviços educacionais. Eles estão agrupados em quatro modos de oferta, sobre os quais os países devem se posicionar, afirmando-se entre aqueles que aceitam as condições colocadas, podendo escolher entre a posição total, parcial ou não-aceitação. Os modos de oferta da OMC estão assim descritas:

> Modo 1 – oferta trans-fronteiras: a oferta de serviços por fornecedores com sede em um país para um outro país membro (educação à distância, testes etc.); Modo 2 – consumo no exterior: o consumo de serviços por indivíduos de um país em outros países membros (cursos de línguas no exterior, pós-graduação, treinamentos); Modo 3 – presença comercial: a presença comercial de grupos num país, via instalação de *campi*, *franchisings* no país de realização do serviço; Modo 4 – presença de pessoas naturais: a presença de pessoas físicas de um país executando serviços em outros países (consultores, professores, administradores, pessoal para aplicação de testes etc.) (SIQUEIRA, 2004, p. 57).

[84] Cf. o documento da OMC *The General Agreement on Trade in Services (GATS): objectives, coverage and disciplines*. Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm>. Acesso em: 06/06/2010.

Em continuidade aos estudos, a mesma autora, ao analisar o documento da OMC (1998[85]), destaca que este organismo internacional classifica os serviços educacionais como:

> 1. serviços de educação fundamental (que inclui educação infantil); 2. serviços de educação média (que inclui educação geral, preparatória para ensino técnico ou universitário; ensino técnico profissionalizante e escolas profissionalizantes para alunos com necessidades especiais); 3. serviços de educação superior (pós-secundária, técnica, profissionalizantes, bem como graduação e pesquisa); 4. educação de adultos (todo tipo de educação não-formal de adultos; alfabetização; educação por rádio, TV, correspondência); 5. outros serviços educacionais/atividades de suporte educacional e/ou correlatas (educação formal de adultos, aconselhamento, consultorias, educação especial, testes de seleção/"avaliação", administração/gerenciamento escolar, treinamento de professores, livros e materiais didáticos, construções escolares, serviços de limpeza, merenda escolar etc.) (SIQUEIRA, 2004, p. 57).

Embora não seja nossa intenção discutir, detalhadamente, as ações deste organismo internacional, salientamos que foi ele citado por apresentar propostas para a educação em todos os níveis, além dos serviços de suporte. O que mais nos chama a atenção é o fato de essa agência apresentar "ofertas" educacionais visando, exclusivamente, ao lucro (SIQUEIRA, 2004, p. 57). Ou seja, prevalece a ideia da educação como mercadoria que pode ser negociada no mercado capitalista.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, no mesmo ano da criação do Banco Mundial (BM), pela *Conferência de Londres*[86]. O seu lema é: "Se a guerra nasce na

---

[85] Cf. o documento da OMC *Education Services: Background Notes by the Secretariat. 1998. Disponível em: <www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/w49.doc>. Acesso em: 06/06/2010.*

[86] A *Conferência de Londres* ou o "[...] Tratado de Londres insere-se num conjunto de conferências diplomáticas que tiveram lugar no século XIX, e se prolongaram no século XX. O objetivo destas conferências era a discussão dos grandes temas e das questões fundamentais da política internacional. O Tratado de Londres resultou de uma conferência sobre a Questão do Oriente, decorrida em 1840, do qual saiu um acordo internacional negociado sem a presença da França, a 15 de julho desse ano. Posteriormente este acordo foi concluído já com a intervenção francesa, a 13 de

mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz." (UNESCO, 2010, p. 1). O motivo de sua criação foi a necessidade de acompanhar do desenvolvimento mundial, objetivando contribuir para a paz por meio da educação, da ciência e da cultura, ao mesmo tempo em que buscava auxiliar os Estados-membros na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades modernas. Desta forma, a UNESCO entende que, por meio da cooperação entre os países, é possível fazer respeitar as leis, a justiça, os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada na primeira Convenção, assinada em Paris, em 14 de dezembro de 1960, mas só entrou em vigor no dia 30 de setembro de 1961[87]. A OCDE sucedeu à Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que foi estabelecida no ano de 1948, com objetivo de coordenar a implantação do *Plano Marshall* na Europa. Este organismo internacional carece de poder decisório e é, sobretudo, uma assembleia consultiva que realiza congressos, conferências, seminários e várias publicações. A OCDE matem contato com diferentes entidades oficiais e privadas e publica, anualmente, estatísticas sobre agricultura, ciência, mercado de capitais, impostos, recursos energéticos e outros assuntos dentre eles a educação. Seus relatórios constituem um instrumento de valor, já que é habitualmente usado para avaliar a evolução da economia mundial e de cada Estado (OCDE, 2004). Seu principal objetivo é a promoção de políticas que visam:

- alcançar o mais elevado nível de crescimento econômico e de emprego sustentável e uma crescente qualidade do nível de vida nos

julho do ano seguinte (1841)". Disponível em: <http://www.infopedia.pt/$tratado-de-londres>. Acesso em: 02/02/2010.

[87] Os países membros de origem da OCDE são: a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, o Canadá, a Dinamarca, a Espanha, os Estados Unidos, a França, a Grécia, a Holanda, a Irlanda, a Islândia, a Itália, o Luxemburgo, a Noruega, Portugal, o Reino Unido, a Suécia, a Suíça, e a Turquia. Os países restantes tornaram-se membros posteriormente, por adesão nas datas indicadas: o Japão (28 de Abril de 1964), a Finlândia (28 de Janeiro de 1969), a Austrália (7 de Junho de 1971), a Nova Zelândia (29 de Maio de 1973), o México (18 de Maio de 1994), a República Checa (21 de Dezembro de 1995), a Hungria (7 de Maio de 1996), a Polônia (22 de Novembro de 1996), a Coreia (12 de Dezembro de 1996) e a República Eslovaca (14 de Dezembro de 2000). A Comissão das Comunidades Europeias participa nos trabalhos da OCDE (Artigo 13º da Convenção da OCDE). Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/42/33931148.pdf>. Acesso em: 02/02/2010.

> países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial;
>
> - contribuir para a expansão econômica dos países membros e dos países não membros em vias de desenvolvimento econômico;
> - contribuir para a expansão do comércio mundial, numa base multilateral e não discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais (OCDE, 2004, p. 2).

No ano de 1998, a OCDE estabeleceu um programa de cooperação com o Brasil, que possibilitava a participação apenas em alguns fóruns, a realização de eventos especiais e a realização de alguns estudos sobre o país. Atualmente, o Brasil participa "[...] como membro pleno do Comitê do aço e de alguns outros órgãos e programas. Como observador participa em oito Comitês e várias outras atividades, algumas em caráter *ad hoc*. Em 2006, as delegações brasileiras participaram de 106 reuniões de foros da OCDE." (OCDE, 2007, p. 1-2).

Cabe ressaltar que foi a conjuntura política e econômica do pós Segunda Guerra Mundial que possibilitou a organização destes organismos internacionais, apoiados pela oligarquia dos maiores e mais ricos países capitalistas a qual, sob o rótulo "Grupo dos Sete[88]" (encabeçado pelos EUA), foi se institucionalizando, cada vez mais, a partir do ano de 1970, porque seus integrantes

---

[88] O "Grupo dos Sete", popularmente conhecido como G7, define-se como "'um fórum de debates que expressa os interesses de um restrito, mas fundamental, grupo de países'. O G7 foi criado em 1975, no intuito de reunir as nações mais ricas do mundo, para tratarem de questões na seara internacional" (Cf. *Grupo dos 7 – G7.* Disponível em: http://pt.shvoong.com/social-sciences/political-science/1800519-g7-grupo-dos-sete/. Acesso em: 24/01/2010. Os objetivos e temas tratados pelo G7 são: economia internacional (comércio; paridade cambial; estabilidade monetária e investimentos), segurança e terrorismo. Fazem parte do G7 os seguintes países: França, Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Itália, Japão e Reino Unido e, mais recentemente, a Rússia. Embora já se tenha falado em G33 ou G22, atualmente, o que se tem é o "Grupo G20" que, segundo a Folha de São Paulo (03/06/2010), "[...] reúne as 20 principais economias do mundo entre nações desenvolvidas e emergentes" (Cf. *G20 deve discutir formas de reduzir deficit e manter recuperação*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/745073-g20-deve-discutir-formas-de-reduzir-deficit-e-manter-recuperacao.shtml>. Acesso em: 20/06/2010). O G20 "[...] é um grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Européia. Foi criado em 1999, após as sucessivas crises financeiras da década de 1990. Visa a favorecer a negociação internacional, integrando o princípio de um diálogo ampliado, levando em conta o peso econômico crescente de alguns países, que juntos compreendem 85% do produto nacional bruto mundial, 80% do comércio mundial (incluindo o comércio intra-UE) e dois terços da população mundial."

> [...] adquiriram crescente autoridade durante as Décadas de Crise, à medida que as incontroláveis incertezas das trocas globais, a crise da dívida do Terceiro Mundo e, após 1989, o colapso das economias do bloco soviético tornaram um número cada vez maior de países dependentes da disposição dos países ricos de conceder-lhes empréstimos. Esses empréstimos eram cada vez mais condicionados à busca local de políticas agradáveis às autoridades bancárias globais (HOBSBAWM, 1995, p. 420).

A supremacia do poder dos Estados Unidos[89] se afirmou, depois da Guerra Fria, como única superpotência no mundo ocidental. Seu predomínio, até a década de 1960, era garantido por meio de "[...] operações militares localizadas, coordenadas pela *Central Intelligence Agency* – CIA e pela *United States Army Special Forces* ou Forças Armadas Especiais do Exército Americano, mais conhecidas como Boinas Verdes." (NEVES; PRONKO, 2008, p. 94). Mas o movimento antiestadunidense, que se espalhou pelos países de capitalismo periférico heteronômico., com o destaque de Cuba, bem como as primeiras evidências da crise estrutural do capitalismo, no início dos anos de 1970, levaram os EUA a refazerem suas estratégias de dominação para garantir sua hegemonia mundial. Diante disso, os EUA deram preferência

> [...] a ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. [...] A partir de então, a dupla FMI-Banco Mundial assume o protagonismo na manutenção e consolidação das relações sociais capitalistas em todo o mundo voltando-se mais intensivamente para as estratégias de busca do consenso mundial em torno das idéias, ideais e práticas estadunidenses, e intervém mais diretamente na política interna dos países "em desenvolvimento" apoiando-se em uma nova doutrina fundamentada no binômio pobreza-segurança (LEHER *apud* NEVES; PRONKO, 2008, p. 94).

---

[89] Gostaríamos de destacar o estudo de Emir Sader (2002, p. 33) em que afirma que os Estados Unidos se tornaram um país imperialista por três motivos principais: 1) por sua ideologia da independência, em razão da qual estiveram "[...] fortemente presentes nos outros processos similares no continente, contribuindo desde o começo para que a história dos EUA fosse tomada como referência [...] tanto de forma de libertação do colonialismo, como de modalidade de construção de nação" (p. 32), 2) pela "[...] intervenção desse país na guerra de independência de Cuba contra a Espanha" (p. 32); e 3) quando, no plano mundial, "[...] os EUA se preparavam para se tornar uma grande potência, ao privilegiar a fabricação de automóveis, que se tornaria a maior mercadoria – econômica e ideológica – norte-americana ao longo do século XX."

Lima (2007) já havia chamado a atenção para a mesma discussão apresentada por Neves e Pronko (2008), quanto ao papel dos organismos internacionais na difusão de um novo projeto burguês de sociedade que está presente no debate entre capital e trabalho. Neste sentido, é bom esclarecer que

> [...] as políticas destes organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança. Elas têm como função criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des)ordem mundial, condicionada a sua adequação às políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países que compõem o Grupo dos Sete (G7), principalmente pelo imperialismo estadunidense. Desta forma, a política destes organismos internacionais cria uma aparência de enfrentamento da pobreza. Entretanto, esse enfrentamento não significa a superação, mas o alívio da pobreza com um caráter meramente instrumental, e objetiva de fato a legitimidade e a segurança que garantam a reprodução global do capital (LIMA, 2007, p. 52).

Para Lima (2007), a ideia apontada anteriormente faz parte de um movimento de continuidades efetivado pelo conceito de

> [...] mundialização financeira, em relação ao conceito leninista de imperialismo, é expresso no processo histórico do capital, em busca de novos campos de exploração lucrativa, por meio da ação predominante do capital financeiro e da subjugação econômica política, ideocultural e militar dos países periféricos pelos países centrais (LIMA, 2007, p 26).

O conceito leninista de imperialismo trabalhado por Lima (2007) é contrário, também, ao conceito de império, elaborada por Hardt e Negri (2001), conhecidos intelectuais do capital[90].

---

[90] O imperialismo para Lênin (2005) representa em si, indubitavelmente, uma fase particular de desenvolvimento capitalista. Sem esquecer, contudo, o caráter condicional e relativo de todas as definições em geral, que segundo o teórico, nunca pode abranger, em todos os aspetos, as múltipas relações de um fenômeno e seu completo desenvolvimento. Ele prefere definir o imperialismo a partir de cinco traços fundamentais: "1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse capital financeiro da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da

Seguindo a mesma lógica de mundialização, o Consenso de Washington[91] foi responsável pelo ajuste que preconizou as profundas reformas – financeira, liberalização do comércio, reforma da previdência, privatização das empresas estatais e a reforma trabalhista – que foram sendo implantadas "[...] em cada formação social concreta, de maneira distinta, impulsionadas concomitantemente pelo desenvolvimento das forças produtivas, em especial do ritmo da introdução de novas tecnologias na produção da vida e das mudanças nas relações sociais intra e interclasses que resultaram na sólida hegemonia burguesa no século XXI." (NEVES; PRONKO, 2008, p. 95).

Para Neves e Pronko (2008, p. 95), embora o binômio pobreza-segurança continue a dar direção aos projetos de desenvolvimento dos organismos

---

exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas, que partilham o mundo entre si; e, 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. [Ou seja], o imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos *trusts* internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes" (LÊNIN, 2005, p. 90). Diferentemente, Hardt e Negri (2001, p. 217-219) afirmam que o império está diante dos nossos olhos e que o mercado capitalista faz parte de uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais. Esta ordem global, com os circuitos globais de produção que surgiram de uma ordem global, deve ser comandada pelos EUA, que detém o poder supremo para governar o mundo – o novo império americano – e pelos organismos internacionais. Neste sentido, o império consiste em três momentos distintos: 1) um *inclusivo*, que leva o império a ser uma máquina de integração universal, ou seja, torna-se um espaço liso onde deslizam subjetividades sem resistência ou conflito substanciais; 2) o *diferencial*, que envolve a afirmação das diferenças aceitas dentro do domínio imperial; e, 3) um *gerencial*, que define que o controle imperial precisa ser seguido pela administração e hierarquização das diferenças em uma economia geral de comando.

[91] O *Consenso de Washington* foi, na verdade, uma reunião que ocorreu em novembro de 1989 "[...] entre membros dos organismos de financiamento internacional (FMI, BID, BM), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos. O objetivo era avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina. [...] Apesar de possuir um caráter estritamente acadêmico e não-deliberativo, não é preciso muita sagacidade para perceber que essas conclusões serviram como diretrizes para a atuação dos participantes. Como se trata dos principais órgãos de financiamento internacional, de funcionários do governo de um país que almeja conduzir a locomotiva do 'trem da história' e de economistas que, supostamente, se não forem os responsáveis pela implantação dessas diretrizes, ao menos podem influir na construção de um pensamento adequado à nova realidade, adequado ao pensamento único, pode-se ter uma noção da importância que esta reunião teve para o direcionamento das políticas dos principais organismos da economia mundial" (MALAGUTI; CARCANHOLO; CARANHOLO, 2000, p. 25). Segundo Maués (2003, p. 96), no *Consenso de Washington* foram elaboradas diversas medidas que passaram a orientar as políticas econômicas dos países endividados, a saber: 1) a estabilização orçamentária; 2) o enxugamento das despesas públicas; 3) a reforma fiscal; 4) a liberalização financeira; 5) a adoção de uma taxa de juros única e competitiva; 6) a liberalização do mercado; 7) a eliminação das barreiras fiscais; 8) a privatização das empresas públicas; 9) a desregulamentação do mercado; 10) a garantia dos direitos de propriedade.

internacionais, até a atualidade, foi ele ressignificado, a partir da crise externa dos anos de 1982, em razão de fatores "[...] decorrentes das metamorfoses de cada conjuntura econômica e político-ideológico".

Neves e Pronko (2008) afirmam que o "americanismo" se generaliza, material e simbolicamente, durante o século XX, levando a uma nova estruturação do poder, de uma cidadania de novo tipo, de uma nova cultura cívica. Nas palavras de Neves, isso significa dizer que o

> [...] binômio alívio da pobreza-coesão social, atualizando-se, materializa-se na formulação 'crescimento com justiça social', formulação própria do neoliberalismo da terceira via, para designar a intenção capitalista de atenuar as profundas desigualdades sociais decorrentes da implantação na periferia do capitalismo de políticas neoliberais ortodoxas (NEVES, *apud* NEVES; PRONKO, 2008 p.96).

Para estas autoras, tais ajustes estruturais e superestruturais objetivaram garantir a paz no mundo para o século XXI, ao mesmo tempo em que contribuiu para o aprofundamento dos pilares da "sociedade do conhecimento", tão propagada pelos teóricos do capital, e buscavam uma nova sociabilidade burguesa para o novo século.

Dentro desta lógica, surge a intenção de tornar a Europa a sociedade do conhecimento, com o objetivo, dentre outros, de competir com os sistemas educacionais de ensino superior dos Estados Unidos. Para tanto, a Comunidade Europeia fez uma Declaração Conjunta dos ministros da educação europeus e assinou, em 19 de junho de 1999, o *Processo de Bolonha*, que se pautou pela Declaração de Sorbonne[92], de maio de 1998, e pelos princípios fundamentais estabelecidos na

[92] Trata-se de uma Declaração Conjunta sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior. Inicialmente, chama a atenção para o fato de que a Europa "[...] efectuou recentemente progressos muito importantes. Mas por mais pertinentes que tenham sido esses progressos, não deveremos esquecer que a Europa que nós construímos não é apenas a Europa do Euro, dos bancos e da economia, deverá também ser uma Europa do saber. Devemos reforçar e utilizar, nesta nossa construção, às dimensões intelectuais, culturais, sociais e tecnológicas do nosso continente. Elas foram, em grande medida, moldadas pelas suas universidades, que continuam a

Magna Charta Universitatum de Bolonha[93], do mesmo ano. Está registrado, no *Processo de Bolonha*, que as

> [...] instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatum* de Bologna, do ano de 1998. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

Tanto os organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) como o *Processo de Bolonha* expressam o processo de mundialização do capital e articulam-se diametralmente em oposição à intenção de formação de uma nova sociabilidade burguesa e, neste sentido, o conhecimento é apresentado como um elemento necessário e indispensável para a nova organização da sociedade, mas, também, pode ser visto como um elemento de produção da exclusão e da desigualdade entre indivíduos ou nações.

Foram grandes as mudanças que ocorreram, na estrutura das sociedades, após o esgotamento do modelo fordista de produção. O processo de trabalho foi alterado pela introdução de novas tecnologias, que passaram a exigir do trabalhador novas habilidades e competências fundadas nas noções de flexibilidade, eficiência e polivalência. Segundo Maués (2003), a escola que formou vários trabalhadores para o modelo taylorisa/fordista de produção passa a ser questionada, uma vez que não atende mais ao novo modelo de acumulação flexível. Da mesma

---

desempenhar um papel preponderante no seu desenvolvimento. (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998, p. 1).

[93] Foi um documento assinado pelos reitores das universidades europeias , no dia 18 de setembro de 1988, que "[...] reunidos em Bolonha por ocasião do IX centenário da mais antiga entre elas, quatro anos antes da supressão definitiva das fronteiras comunitárias e na perspectiva de uma colaboração alargada entre todos os povos europeus, entendendo que os Povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e se internacionaliza [...]." (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1).

forma, dúvidas são lançadas sobre a prática dos profissionais da educação, em especial a dos professores, como aquela que não mais atende aos interesses do capital. Nas palavras de Maués (2003), a "[...] escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional." (MAUÉS, 2003, p. 91).

Todo este discurso é reforçado nos vários documentos oficiais dos organismos internacionais, nos documentos oficiais do MEC sobre políticas de formação do professor e, repetidamente, por vários teóricos do capital[94]. Por exemplo, Mello (2005), ao discorrer sobre a escola fundamental brasileira, a que terá acesso a maioria das crianças, aponta esta instituição como aquela que, a *priori*, já representa o fracasso destes alunos porque, dentre outros aspectos, constata-se o fato de que os "[...] os professores são despreparados para trabalhar com o tipo de aluno que predomina na escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada." (MELLO, 2005, p. 60). Nessa mesma linha de raciocínio, não nos surpreende a afirmação contraditória de que "[...] os professores têm a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução na educação." (FULLAN *apud* VAILLANT, 2009, p. 128). Estas afirmações serviram para justificar outra: a formação destes profissionais deve passar de uma visão teórica para uma visão prática, já que se encontravam muito distantes das realidades vividas pelas escolas. Do ponto de vista de Maués (2003), essas

[94] A culpabilização do professor feita pelos organismos internacionais será demonstrada em subseção específica, quando discutiremos as indicações do BM, da UNESCO, da OCDE e do *Processo de Bolonha* para formação do professor em nível superior. Em nosso trabalho (MACEDOO, 2008), já havíamos apontado que este discurso encontra-se presente também no Parecer 009/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Este documento foi elaborado por uma Comissão Bicameral, composta pelos conselheiros: Edla Soares, Guiomar Namo de Mello, Nélio Bizzo, Raquel Figueiredo, Alessandri Teixeira, Éfrem de Aguiar, Eunice Ribeiro Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber. Outros teóricos do capital, podemos destacar: Guiomar Namo de Mello (2005), Denise Vaillant (2009), e Bernadete Angelina Gatti em coautoria com Elba Siqueira de Sá Barreto (2009).

> [...] análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003, p. 91).

Estes discursos em prol da formação do professor de novo tipo para o mercado justifica a intervenção dos organismos internacionais e, ou, dos acordos internacionais, no sentido de interferir diretamente nos Estados-Nações, por diversos meios, sobretudo, pela educação, para colocá-la à mercê da nova ordem econômica, política e social. Maués (2003) concorda com Carnoy (1999), quando defende que existe uma relação direta entre o processo de mundialização e as reformas da educação que pode ser identificada a partir dos seguintes elementos:

> 1) o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador; 2) os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado; 3) a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões; 4) a utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas; 5) a internet como forma de globalizar as informações e a educação (CARNOY *apud* MAUÉS, 2003, p 93).

Todos estes elementos contribuem para a construção da sociedade do conhecimento que se baseia "[...] na informação, em recursos 'imateriais' como os saberes, a informação, a comunicação e a lógica." (MAUÉS, 2003, p. 93). No discurso dos teóricos do capital[95], a "sociedade do conhecimento" é indispensável para o

---

[95] Na obra de Drucker (1994), verificamos a defesa da ideia de que sociedade pós-capitalista ou capitalismo informacional supõe a passagem para a sociedade do conhecimento. Ela está diretamente relacionada à outra na qual se defende que o Estado será substituído pelo megaestado, que segundo esse teórico será o senhor da economia. Esta mesma posição foi reafirmada e defendida por este mesmo teórico em outras obras (1995, 1998 e 1999). A "sociedade do conhecimento" é defendida, também, por diferentes organismos internacionais e, sobretudo, pelos teóricos que assinam ou partilham dos diferentes acordos internacionais para a educação ou que servem de suporte teórico para sua legitimação. Como exemplo, citamos Edgar Morin (2007, 2008 e 2009) que colocou o tema da complexidade tornou-se o centro do seu discurso, ou seja, "[...] um

desenvolvimento da economia, que tem sua base na informação. Esta nova sociedade que pretende substituir a "[...] sociedade industrial, visa à rentabilidade, ao lucro, à competitividade, atendendo assim aos anseios da globalização." (MAUÉS, 2003, p. 93).

O "pensamento único em educação" se intensificou, na década de 1990, com o início de um movimento internacional de contrarreforma da educação. Este movimento buscou, antes de qualquer outra coisa, promover mudanças na educação sob o discurso de que esta daria condições aos sistemas educacionais, principalmente dos países periféricos heteronômicos, para enfrentarem com sucesso os novos desafios da ordem econômica mundial; esses países periféricos deveriam conciliar os desafios impostos pela modernidade – ou pela "sociedade do conhecimento" – sem, contudo, fechar os olhos para a exclusão, própria do sistema capitalista. Com isso, os organismos internacionais[96] reforçaram seu papel fundamental na transmissão da nova lógica de ideologia dominante, difundindo valores necessários à dominação. Para isso, a educação torna-se um elemento indispensável.

Podemos dizer que as mudanças educacionais implementadas nos diferentes países tiveram início a partir dos compromissos assumidos por diferentes governos e organismos internacionais, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. Este evento foi patrocinado pelo Banco Mundial (BM), junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tal Conferência foi um marco para a educação e passou a compor as agendas nacionais e internacionais, ao mesmo tempo em que assumiu centralidade nas questões referentes às reformas econômicas e políticas.

A prioridade dada por esta Conferência voltou-se para a Educação Básica por considerá-la um instrumento para a superação do déficit de conhecimento que está ligado, diretamente, às nações periféricas. Para tanto, seria necessário pôr em prática uma educação capaz de romper com esta deficiência, ou seja, uma

---

macroconceito, lugar crucial de interrogações, ligando desde então a si o nó górdio do problema das relações entre o empírico, o lógico e o racional" (MORIN, 2007).

[96] No nosso caso nos interessa o BM, a UNESCO, a OCDE e o *Processo de Bolonha*.

educação que corrigisse o "desnível existente" entre os países centrais hegemônicos e os periféricos heteronômicos e que tomasse a ideia de educação ao longo da vida como princípio indispensável para as reformas (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990[97]). Para Maués (2003), estas reformas fazem parte das

> [...] mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um único objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (MAUÉS, 2003, p. 94).

Para Neves e Pronko (2008) essa

> [...] educação escolar das massas trabalhadoras e sua formação técnico-profissional passaram a se constituir em diretriz política fundamental na materialização, em nível setorial, da doutrina que elege o binômio pobreza-segurança como princípio norteador da manutenção da paz no universo capitalista contemporâneo (NEVES; PRONKO, 2008, p. 98).

Tal política foi mantida, no campo educacional, durante toda a década de 1980, começando a ser modificada a partir da década de 1990 (NEVES; PRONKO, 2008, p. 98).

As políticas educacionais sugeridas/impostas pelos organismos internacionais para a América Latina e Caribe seguem a mesma lógica das diretrizes políticas, em nível mundial, principalmente aquelas destinadas aos países de capitalismo periférico heteronômicos. Na visão de Neves e Pronko (2008), isso significa que

> [...] suas intervenções na área educacional se iniciam também na região nos anos 1960, voltadas primeiramente para a formação técnico-

[97] Além da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), outra Conferência Mundial foi realizada, em Dakar, no ano 2000; como a de 1990, também aponta como prioridade a Educação Básica que, no Brasil, a partir da LDB 9.394/96, inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

> profissional e, mais tarde, para a expansão da educação elementar. Até os anos iniciais de 1980, elas se dirigem para o desenvolvimento de programas e projetos de educação e de saúde com vistas a aumentar a produtividade do trabalho e a formar atitudes favoráveis ao bloco capitalista nos tempos de Guerra Fria, embora, de forma incipiente, também tenham se direcionado ao fomento à expansão da educação superior, com a finalidade de formar os intelectuais orgânicos do processo de modernização capitalista regional, sob a ideologia do desenvolvimentismo e do americanismo (NEVES; PRONKO, 2008, p. 100).

Segundo estas autoras (2008), com a crise mundial que abateu o sistema capitalista internacional, a partir dos anos de 1970, até a consubstanciação do novo imperialismo, nos anos iniciais do século XXI,

> [...] as diretrizes político-pedagógicas do BM para os países periféricos se constituíram em materialização setorial do 'novo' binômio alívio da pobreza-coesão social, evidenciando [...] do ponto de vista do capital, determinações técnicas e ético-políticas, de modo inseparável, impulsionaram o desenvolvimento das políticas especificamente voltadas para a formação para o trabalho (NEVES; PRONKO, 2008, p. 100).

A Educação Básica é, na compreensão das agências e acordos internacionais[98], aquela que inclui o ensino primário e secundário, ou seja, aquela que representa um mínimo de oito anos de estudo. Maués (2003) aponta, com base no estudo do documento *Estratégias do Setor Educacional* (1999), que a educação base é definida como aquela que compreende "[...] as habilidades, as competências de base, para que os 'clientes' [...]adquiram as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, assim como apresentam a performance exigida pelo mercado mundial." (MAUÉS, 2003, p. 98 – destaque da autora). Isso levou os países periféricos heteronômicos a uma corrida acelerada para atender a tais exigências. Além disso, houve modificação nos currículos escolares, criação de diferentes sistemas de avaliação, segundo os indicadores de qualidade estabelecidos pelos organismos internacionais, cuja meta é garantir os objetivos definidos para a

[98] Falamos aqui daqueles que iremos estudar, mais detalhadamenteno, adiante, em subseções específicas, quais sejam: BM, UNESCO, OCDE e *Processo de Bolonha*.

Educação Básica. De acordo com Maués (2003), a OCDE, por exemplo, planejou e colocou em exercício um tipo de programa para acompanhamento dos alunos, denominado Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA). Todas essas iniciativas, além de fazerem parte de um padrão compósito de hegemonia burguesa, contribuem para a disseminação de um pensamento único em educação, no âmbito internacional, para atender aos interesses do mercado "globalizado".

Neste sentido, a reforma nas políticas de formação do professor que visam à formação em nível superior ocorreram na sequência das reformas implementadas na Educação Básica. Para atender a esta nova demanda de necessidade dos alunos deste grau de ensino, o professor necessita ser formado mais adequadamente, ao mesmo tempo em que se busca traduzir a preocupação acerca de qual papel este profissional deve desempenhar na nova "sociedade do conhecimento".

Com base nos argumentos apontados anteriormente, a seguir apresentamos, de forma geral, como se materializa, na prática, a concepção de avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais para, em seguida, demonstrar a forma como isso tem interferido na formação do trabalhador de novo tipo e, consequentemente, na formação do trabalhador docente.

Posteriormente, apresentaremos os elementos constitutivos da formação de professores, desenvolvendo os conceitos-chave que dão sustentabilidade ao pensamento único na formação destes profissionais, a saber: universalização/profissionalização; formação pautada pela experiência; formação continuada; educação a distância; gestão do conhecimento; as políticas para a valorização social destes trabalhadores; e a pedagogia das competências.

Por fim, mostraremos a capacidade de organização das relações internacionais capitalistas contemporâneas, que se dá por meio dos organismos e acordos internacionais a elas conectados, por compreendermos que se trata de um ponto principal para o estudo do desenvolvimento das políticas públicas de formação do trabalhador docente, em nível superior, na configuração da sociedade capitalista atual. É perceptível o grau de interferência do BM, da UNESCO, da OCDE e, ainda, dos

acordos firmados no *Processo de Bolonha* sobre o destino de cada Estado-nação, no que se refere às reformas educacionais, principalmente, nos países de capitalismo periférico heteronômicos, como o Brasil. Por se tratar de um padrão compósito de hegemonia burguesa, a análise das suas diretrizes políticas se constitui em um elemento necessário ao estudo das políticas públicas de formação do professor, em nível superior, que foram postas em prática, a partir dos anos de 1990.

2.1. AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS: CONCEITOS CHAVE E FORMAÇÃO DO "PENSAMENTO ÚNICO" NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO

Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais é tema de uma obra da UNESCO, escrita por Olivier Bertrand[99], que foi colocada à disposição, principalmente, de intelectuais orgânicos do capital que, segundo representante da UNESCO, no Brasil[100], são aqueles que têm poder de decisão "[...] das políticas educacionais e do trabalho e emprego [e se constitui em] um subsídio para regulamentar e colocar em prática a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[101]." (BERTRAND, 2005, p. 7). A obra prevê, além disso, que o conhecimento que é adquirido no trabalho deverá ser "[...] objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguir ou concluir os estudos." (BERTRAND, 2005, p. 7).

No caso brasileiro esta sugestão/imposição se materializou no Título I (Da Educação), Art. 1º, da Lei 9.394/96, quando define que: "A educação abrange os

[99] O autor ocupou vários postos como especialista em planejamento e em economia da educação da UNESCO, em diversos países em vias de desenvolvimento. Depois, incorporou-se ao Centro de Estudos e Investigações sobre as Qualificações (CEREQ), onde esteve à frente das relações internacionais. Consultor de diferentes organizações, especializou-se na análise comparada das qualificações e de sua evolução, assim como dos sistemas de formação nos países da OCDE e da Europa Central. É autor, entre outras, de uma obra sobre *Planification des Ressources Humaines: méthodes, experiences, pratique*, da série IIPE, sobre os *Principes de la Planification de L'éducation*.

[100] Na obra analisada, não foi possível saber o nome do representante da UNESCO, no Brasil.

[101] Para nós, este desconhecido representante da UNESCO, no Brasil é, sobretudo, um articulador intelectual do capital que tece elogios a Darcy Ribeiro, classificando-o como "rebelde e inovador" por ousar escrever tão primorosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Este louvor todo voltado para Darcy Ribeiro é justificado pelo que consta na Lei que prevê que "[...] as competências adquiridas pelos educandos jovens e adultos por meios informais serão aferidas e reconhecidas mediante exames." (BERTRAND, 2005, p. 7).

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (BRASIL, 1996, p. 9). Continua em pauta a ideia de que a educação para o século XXI deve ser aquela que considera a "sociedade em redes"[102] para garantir a "globalização" para além das fronteiras institucionais, ao mesmo tempo em que rompe com a educação tida como tradicional e se constitui em uma educação ao longo da vida[103], expressão presente nos documentos da UNESCO e outros organismos e acordos internacionais.

A respeito da Lei 9.394/96, a UNESCO, por meio de seu representante, a elogia, fazendo referência ao Artigo 1º, §1º, quando "[...] disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino em instituições próprias." (BRASIL, 1996, p. 10). Na concepção deste organismo internacional,

> [...] o diploma legal não poderia se omitir em face dos ricos e dinâmicos processos ocorridos fora ou nas bordas de tais instituições, que, segundo alguns sociólogos, passam por um processo de declínio, que poderíamos interpretar como de profundas modificações em novas circunstâncias histórico-sociais (BERTRAND, 2005, p. 7).

Na concepção da UNESCO, a avaliação e a certificação das competências e qualificações profissionais abrem grandes possibilidades em prol da educação comparada para os países periféricos heteronômicos, como o Brasil. A UNESCO, por exemplo, sugere que o Brasil reflita, cuidadosamente, acerca da sua situação educacional para "[...] tomar medidas para colocar em prática dispositivos legais

---

[102] O termo "sociedade em redes" ou "galáxia da Internet" foi discutido, no capítulo anterior, sob o título *Teses do fim da centralidade do trabalho e valorização da sociedade de informação da pós-modernidade como saída da crise do capital*. Seu teórico é Manuel Castells, que defende a tese de que a sociedade atual está alicerçada na difusão da informação como elemento central do processo produtivo e das novas formas de sociabilidade.

[103] A ideia de educação ao longo da vida é defendida pela UNESCO, e teve como formulador Edgar Morin, intelectual orgânico do capital que definiu os quatro pilares que consolidam essa proposta, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Por se tratar de uma concepção que embasa a educação do capital para o século XXI, ela aparece em vários momentos do primeiro capítulo desta tese.

avançados, e que já poderiam surtir efeitos democratizantes[104], numa sociedade tão desigual." (BERTRAND, 2005, p. 8). Ou seja,

> [...] a obra colocada à disposição do Brasil pela UNESCO é, pois, um modesto tijolo para a construção da casa. A pluralidade de experiências analisadas certamente permitirá que o país escolha seus próprios caminhos, como sujeitos da História, conforme tem feito e precisa fazer. Cabe acrescentar que seria importante que os países do Mercosul, do qual o Brasil faz parte, ao constituírem seus sistemas de certificação de competências buscassem o equilíbrio entre as particularidades do contexto nacional e as tendências para a mundialização das qualificações profissionais (BERTRAND, 2005, p. 8).

Com base nesta afirmação, podemos admitir que o tema aqui proposto é considerado, pela UNESCO, do interesse tanto dos países centrais hegemônicos quanto dos países periféricos heteronômicos.

Alguns Estados-nação realizaram suas reformas nos campos político, econômico, cultural etc., a fim de ajustar-se ao atual modelo estrutural do capital, alicerçando-se nestes conceitos que logo iremos desenvolver. Aqueles, porém, que não conseguiram realizar tal reforma têm buscado referenciais nos países que a fizeram, com vistas à nova lógica de sociabilidade burguesa. É claro, porém, que países não capitalistas, como Cuba[105], com base em outra sociabilidade, rejeitam, veementemente, tais conceitos. Trata-se de um plano que os intelectuais orgânicos do capital costumam definir como "plano pedagógico" que é uma ideia que parte do ponto de vista do planejamento e da gestão dos sistemas de formação.

---

104 Como não podia ser diferente, a democracia a que este autor se refere é a democracia do capitalismo que, num discurso de inclusão, acaba excluindo.

105 Quando Emir Sader discute o imperialismo americano por meio da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), ele aponta que um dos objetivos dos EUA é consolidar uma área continental sob seu domínio absoluto. Este objetivo está diretamente relacionado a outros: impedir a possibilidade de unificação latino-americana ou sul-americana ou apenas do Mercosul. Por este motivo, os EUA têm buscado estratégia de cooptação do Brasil e da Argentina por entender que estes dois países poderiam se constituir em uma possível liderança nesta unificação. Este é o motivo pelo qual os EUA trabalham contra qualquer tipo de autonomia destes países e, a capacidade própria de cada um deles em colocar este projeto em andamento. Mas, no caso de Cuba e Venezuela, o autor afirma que os mesmos tem afirmado, a qualquer preço, sua independência em relação ao governo norte-americano e desenvolvem uma política diversificada destas alianças internacionais imposta pelos organismos internacionais, onde os EUA tem o maior poder de decisão. (SADER, 2002, p. 39-41).

A análise desses conceitos nos interessa à medida que servirão de suporte teórico para compreendermos como os elementos constitutivos da formação do "pensamento único", nas políticas de formação do professor[106], a partir do final do século passado, foram se constituindo com base nos conceitos que trabalharemos agora, sendo consolidados pelo padrão compósito de hegemonia burguesa externa e interna – externa, por meio dos organismos e acordos internacionais; interna, no caso brasileiro, por meio do Estado, maior representante dos interesses burgueses no Brasil – para garantir a sociabilidade que interessa ao capital.

Segundo Bertrand (2005), o interesse pelo tema avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais que tem sido observado em muitos países pode ser explicado a partir de diferentes motivos:

> [...] vontade de avaliar a eficácia de sistemas dispendiosos de formação; de fixar-lhes objetivos que respondam às novas demandas do mercado de trabalho; de manter certo controle como contrapartida à tendência para descentralização; necessidade de adaptação das exigências da formação permanente (BERTRAND, 2005, p. 11).

Com base em Gordon (2003), Bertrand (2005) afirma que a avaliação e a certificação situam-se na sequência de um processo que pode ser resumido da seguinte forma:

> 1. definição dos objetivos da formação;
> 2. concepção da formação;
> 3. Implantação da formação;
> 4. avaliação da formação;
> 5. certificação; e,
> 6. reconhecimento da certificação pelo mercado de trabalho (BERTRAND, 2005, p. 13).

---

[106] Este tema será desenvolvido na subseção 2.2.. Consideramos elementos constitutivos do "pensamento único" nas políticas de formação do professor, os seguintes: universalização/profissionalização; formação pautada pela experiência; formação inicial; formação continuada; educação a distância; gestão do conhecimento; valorização social do professor e competências.

Posteriormente, o mesmo teórico definiu avaliação como "[...] um método e um processo por meio dos quais se identificam e se medem, em determinado nível, as qualidades individuais" e, certificação como "[...] a operação que garante as competências e as habilidades (savoir-faire) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada." (BERTRAND, 2005, p. 13). A certificação funciona como um instrumento que se aplica aos indivíduos que foram beneficiados pelo ensino ou por algum tipo de formação[107]. Se, por um lado, a certificação está associada ao reconhecimento das competências obtidas através do sistema formal de aprendizagem e que se dirige principalmente aos jovens, a validação da certificação, por outro, refere-se ao reconhecimento das vantagens menos formalizadas e mais diversas, para favorecer os indivíduos adultos. Sobre esta questão, conclui o autor que a "[...] avaliação situa-se, ao mesmo tempo, em um plano pedagógico e institucional, enquanto a certificação propriamente dita pertence à ordem do procedimento e se entende como uma operação jurídica ou administrativa." (BERTRAND, 2005, p. 14).

A certificação de competências tem diversos objetivos e atinge em graus diferenciados os indivíduos da sociedade, que dela se beneficiam[108]. Por exemplo, de acordo com Bertrand (2005), as autoridades educacionais, responsáveis pelo sistema de formação, aferem que a certificação pode:

> - contribuir para garantir a manutenção da qualidade relativamente constante da formação, no tempo e no espaço, entre diferentes instituições;
> - abrir o acesso a outra etapa da formação, seja uma formação técnica superior, seja uma educação superior de tipo universitário, e permitir a passagem de uma instituição para outra. Com relação a isso, é preciso assinalar que muitos países apresentam para si mesmos o problema de se a certificação profissional deveria facultar também o acesso a educação superior, o que geralmente não ocorre;
> - construir eventualmente um meio de ajuste quantitativo de pessoal, por meio e um processo de seleção (BERTRAND, 2005, p 14-15).

---

[107] Bertrand (2005) afirma que *certificação* distingue-se de *habilitação,* já que esta última é para ele o reconhecimento, tal como utilizado na terminologia americana, ou seja, é o que garante a qualidade das instituições de formação, mas que não se constitui, para nós, objeto de estudo, no momento.

[108] Para os teóricos capitalistas, são beneficiados pelo sistema de certificação os empregados, os empresários e todos os demais membros da sociedade.

Dentro desta lógica, Bertrand (2005) assegura que, para os indivíduos, o valor da certificação volta-se para a possibilidade de garantia da qualidade da educação recebida, ao mesmo tempo em que persiste a ideia de que o investimento feito na educação é reconhecido e valorizado. Ou seja, este valor "[...] baseia-se também na possibilidade de acesso a um nível educacional superior, a um emprego ou, inclusive, a certo prestígio social [podendo ainda] ser um elemento de definição da identidade dos indivíduos e das profissões." (BERTRAND, 2005, p. 15). Como não poderia deixar de ser, dentro da lógica capitalista de formação do indivíduo, pode significar também uma "[...] linha divisória entre os que possuem um título e os que têm necessidade dele." (CHARRAUD *et alli apud* BERTRAND, 2005, p. 15). Contudo, Bertrand deixa claro que, por conta da ideia de educação permanente ou de educação ao longo da vida, como propôs o relatório da UNESCO, de 1996, a certificação pode ser apenas uma etapa da formação do indivíduo, desejável ou indesejável, que se caracteriza em uma evolução de longo prazo.

A certificação é um tema que instiga o interesse dos empresários, pois se relaciona diretamente com o mercado de trabalho. Neste caso, a certificação ajuda no reconhecimento das qualidades, dos conhecimentos e das habilidades (*savoir-faire*) dos indivíduos, possíveis contratados. Com base em Steedman (1994), Bertrand (2005) afirma que a primeira função da certificação seria permitir ao empresário e ao trabalhador que se comuniquem eficazmente. Trata-se de um papel sinalizador, que varia de acordo com o emprego e com o mercado de trabalho. Faz-se necessário levar em conta a transformação das estruturas de organização do trabalho, dos conteúdos do emprego e dos métodos de contratação das empresas, que podem tornar contestável o papel da garantia da certificação. Neste caso, é importante considerar as seguintes distinções: a) profissões regulamentadas[109] e não regulamentadas[110]; b) diversidade do mercado de trabalho[111]; e c) ampliação do mercado de trabalho[112].

---

[109] São aquelas profissões que estão regulamentadas por meio da obtenção de um diploma como a dos médicos, advogados, arquitetos, etc.

[110] Quanto a essas profissões, existe um problema em relacionar a formação reconhecida por meio da certificação com o desempenho de um determinado emprego e a determinação do salário. Por isso, é perceptível uma grande diferença de definição destas profissões entre os diferentes países. Por exemplo, em alguns países, como as regras não são claras nem definidas, o empresário passa a ter total liberdade para classificá-las; portanto, existe uma classificação prévia, feita por organizações

Embora a maioria dos empresários e parte expressiva dos Estados capitalistas teçam louvores em relação à certificação das competências profissionais, existem aqueles empresários que apresentam sérias reservas no que se refere à aquisição de qualificação pelos seus empregados. Isto se justifica por meio dos seguintes argumentos:

> - Por um lado, aqueles que investem na formação inicial ou contínua de seu pessoal podem temer que esse investimento se perca , caso os trabalhadores que dele se tenham beneficiado abandonem a empresa prematuramente, sobretudo em conseqüência de algum convite para a deserção, por parte dos concorrentes. Esse temor aumenta à medida que cresce o reconhecimento da qualificação certificada no exterior e nos países em que predomina um mercado de trabalho externo pouco regulado. É uma das razões que podem desestimular os empresários a se empenharem na formação, já que conduz a uma certificação reconhecida;
> - Por outro lado, os empresários temem que, se seus empregados têm uma qualificação formalmente reconhecida, possam fazê-la valer, a fim de exigir reconhecimento e, sobretudo, uma remuneração maior, mesmo quando não exista relação automática entre certificação e remuneração. Nesse caso, os empresários tendem a dar preferência a uma formação empírica – adquirida com o trabalho na empresa, por exemplo – ou, inclusive, a uma mão-de-obra não-qualificada;
> - Por último, quando os empresários são responsáveis pelo processo de avaliação que conduz à certificação podem considerar que esse processo lhes sai caro, sem nele reconhecer, necessariamente, utilidade. Isso pode dissuadi-los, senão de propiciar a formação, mas de formalizá-la (BERTRAND, 2005, p. 18-19).

Para a sociedade em geral, o interesse pela certificação articula-se aos seguintes elementos: a) a existência de um sistema nacional de certificação pode

---

patronais e pelos sindicatos. O que tem se evidenciado de forma mais comum e o que tem se constituído em um modelo geral é quando a sua aplicação está relacionada à correlação de forças entre os diferentes interlocutores sociais. (BERTRAND, 2005, p. 16).

111 Nesta distinção, costuma-se ressaltar que: "a) os mercados internos, em que a mobilidade da mão-de-obra produz-se principalmente dentro das empresas. Para entrar, a qualificação está determinada pelo título; depois, porém, o determinante é a carreira na empresa; b) os mercados externos, em que as empresas contratam no mercado de trabalho a mão-de-obra que necessitam, para diferentes níveis de qualificação; e c) os mercados profissionais, em que a qualificação obtida, sobretudo mediante uma formação certificada, é geralmente reconhecida e é transferível de uma para a outra. (BERTRAND, 2005, p. 17).

112 Pode-se dizer que os mercados profissionais são basicamente frágeis, uma vez que necessitam de um contexto particularizado que deve ser caracterizado, acima de tudo, pelo consenso entre os protagonistas. (VERDIER *apud* BERTRAND, 2005). Na atual conjuntura econômica, os mercados profissionais tendem a perder importância em benefício dos mercados externos.

garantir igualdade entre os organismos de educação formal e entre regiões, cidadãos e os usuários que têm acesso a este tipo de formação; b) o sistema de certificação pode integrar-se em uma política global, levando em conta que o reconhecimento desta certificação pode estimular os indivíduos a se qualificarem; e c) a existência de um sistema nacional de certificação pode favorecer a mobilidade da mão-de-obra garantindo a migração de trabalhadores entre regiões (BERTRAND, 2005, p. 19).

O interesse das autoridades educacionais, dos indivíduos, dos empresários e da sociedade, em geral, pela certificação faz parte de um aspecto mais amplo da formação do trabalhador e está ligado diretamente ao papel econômico da certificação na sociedade capitalista contemporânea. O estudo até o momento analisado parece pautar-se pela teoria do capital humano, segundo a qual a educação confere um valor adicional à força de trabalho do indivíduo, no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que a certificação assume a função do controle da qualidade do trabalho.

De acordo com Bertrand (2005), a avaliação e a certificação dirigem-se aos "[...] jovens que terminam sua formação inicial e aos adultos, empregados ou em busca de emprego, que requerem uma formação – geral ou profissional – específica da empresa ou mais genérica." (BERTRAND, 2005, p. 20). Este teórico chama a atenção para o fato de que certificar adultos pode se constituir, algumas vezes, em um problema, principalmente, para aqueles países que recebem grande número de trabalhadores imigrantes que desejam prosseguir seus estudos ou ter reconhecida sua qualificação pelos empresários. Com base pesquisas de Québec/OCDE (1996) e Colardyn (1994), Bertrand (2005) afirma que a saída possível pode ser a de que os países visados pelos imigrantes diversifiquem seus critérios de certificação.

Para Bertrand (2005), o objeto da avaliação e da certificação pode ser melhor compreendido por meio de três enfoques distintos: a) enfoque global, à vista do qual a formação e a avaliação se constituem em um conjunto inseparável; b) enfoque modular, quando tanto a formação como a avaliação podem fragmentar-se em diferentes elementos; e c) aquela que "[...] incide na avaliação dos resultados e nas atuações do sistema de formação, em face da avaliação tradicional, mais centrada nos meios locais, equipamentos e, sobretudo, docentes." (BERTRAND, 2005, p. 22). Se a

noção de competência está no centro do debate que se faz sobre avaliação e certificação, é possível verificar que, há alguns anos, ela tem despertado interesse, que se direciona como elemento importante e indispensável para a formação para o mercado de trabalho.

A avaliação das capacidades adquiridas pelos indivíduos vem sendo realizada, há alguns anos[113], e a atenção se volta para a avaliação e certificação das capacidades adquiridas na prática do trabalho em comparação com aquela adquirida no ambiente escolar. Trata-se de reconhecer, no âmbito social, e de oferecer uma segunda oportunidade aos indivíduos que não tiveram oportunidade de estudo, mas que possuem a experiência derivada do trabalho (BERTRAND, 2005, p. 25). Porém, esta avaliação das capacidades profissionais adquiridas suscita algumas interrogações, das quais se destacam:

> - Trata-se de avaliar as experiências adquiridas [...] ou de validar as capacidades adquiridas na prática?
> - Situa-se em uma ótica escolar que busca satisfazer as exigências de um título [...] e permite, eventualmente, continuidade de estudos, ou busca sancionar uma formação recebida, objetivando unicamente a ótica de evolução profissional, independente dos títulos ou da formação?
> - Dependendo da resposta a tais questões, as modalidades de avaliação podem ser muito variáveis, e é possível que seja necessário adotar um enfoque individualizado que torne difícil a aplicação de um sistema em grande escala (BERTRAND, 2005, p. 25).

---

[113] A lógica é de que o desempenho da pessoa revela suas competências, ou seja, é a materialização daquilo que ela é capaz de realizar. Sendo assim, algumas instituições propõem-se a atuar como entidades certificadoras, aplicando testes, fazendo simulações e avaliações de desempenho para certificar as competências demonstradas pelas pessoas. Como exemplo, temos: a *National Skills Standarts Board* (Nssb), organização não governamental americana que "[...] se propõe a estabelecer normas e padrões de certificação profissional, em conjunto com associações de classe, sindicatos, educadores e profissionais de recursos humanos, para certificar as competências de indivíduos dentro de 15 grandes setores da economia norte-americana (transportes, telecomunicações, finanças e mineração, por exemplo)." (CARBONE *et alli,* 2009, p. 65). Outro exemplo é Instituto Técnico de Capacitação e Produtividade (INTECAP), na Guatemala, que desenvolve programas de avaliação de competências profissionais, tendo em vista reconhecê-las e certificá-las em nível nacional. Em El Salvador, este movimento é marcado pelo Instituto Salvadorenho de Formação Profissional (INSAFORP) que desenvolveu um sistema nacional de certificação profissional para prover o mercado de trabalho do país com informações precisas a respeito do que os indivíduos são capazes de realizar no ambiente de trabalho. (TUCKER; RUZZI, 2000).

A responsabilidade da avaliação e da certificação pode ser compreendida em três diferentes níveis:

> a. o objeto da certificação (conhecimentos, competências ou habilidades, savoir-faire) pode ser definido pelas autoridades responsáveis pela formação, pelos empresários ou seus representantes e por uma combinação de ambos. A escolha entre essas soluções é crucial para a orientação do sistema, não só no plano educativo e econômico (respostas às necessidades de mão-de-obra qualificada), mas também a partir de uma perspectiva política (poderes respectivos dos protagonistas) e ideológica, mais global [...];
>
> b. a questão da responsabilidade técnica da avaliação [pode ser compreendida com base na] internacionalização da economia e das técnicas [que contribuem para a] eliminação total das fronteiras tradicionais [de avaliação];
>
> c. a responsabilidade institucional da certificação (expedição de títulos) pode ser de organismos públicos: Ministério de Educação, Ministério de Trabalho e ministérios técnicos, como também de organismos independentes, cuja função legal é a certificação que deve oferecer garantias de objetividade e de competência: as Câmaras de Comércio e de Indústria, os próprios organismos de formação, as organizações profissionais ou as empresas (BERTRAND, 2005, p. 26).

Para Bertrand (2005), as principais formas de avaliação apresentam três distinções, quais sejam:

> - avaliação interna, a cargo do professor ou do orientador, e a avaliação externa, realizada por um organismo externo, ou ainda uma fórmula mista de comissão examinadora, composta por orientadores e profissionais oriundos das empresas e, às vezes, dos sindicatos;
> - avaliação contínua ao longo da formação e o exame final do processo; e
> - formas de avaliação: exames escritos (que consistem na produção de textos ou na realização de provas), exames orais, trabalhos práticos (BERTRAND, 2005, p. 28).

Estas formas de avaliação não apresentam apenas vantagens, mas inconvenientes que podem ser resolvidos a partir da escolha da avaliação, com base, sobretudo, em seu objeto. Predomina, na avaliação da área educacional geral ou escolar, a forma dos exames escritos. Mas, quando se trata da avaliação das qualificações profissionais, estes exames são criticados por serem demasiado

acadêmicos e distanciados, segundo Bertrand (2005), do mundo do trabalho, que acaba preferindo as provas práticas.

Mas, no que se refere à avaliação, as qualificações profissionais não se limitam apenas aos conhecimentos técnicos, por que o "[...] desenvolvimento de temas escritos e seu equivalente nos exames práticos é muito conveniente, quando se tem de demonstrar uma combinação de conhecimentos operativos, competências lógicas e capacidade de comunicação." (BERTRAND, 2005, p. 28). O problema maior da avaliação das qualificações reside em como avaliar as competências "não-objetiváveis", principalmente, aquelas de conduta em que as dificuldades são maiores.

A obra de Carbone *et alli* (2009) segue a mesma linha de pensamento de Bertrand (2005), quando considera que os profissionais devem, cada vez mais, estar preparados para responder aos desafios do mercado. Isso só é possível, segundo ele, por meio da educação continuada e pela prática de avaliar e certificar competências e qualificações profissionais.

No que se refere à avaliação do desempenho profissional, Carbone *et alli* (2009) afirma que existem diversas abordagens, métodos e instrumentos que já foram validados e são amplamente utilizados. Para eles, entre os modelos e métodos contemporâneos de gestão do desempenho, que foram mais amplamente aceitos tanto no meio acadêmico quanto no meio organizacional, destacam-se o *Balanced Scorecard (BSC)*, apontado por Kaplan e Norton (1997), e a *Avaliação 360º* ou *Avaliação por Múltiplas Fontes*, apresentado por Edwards e Ewen (1996). O primeiro exemplo "[...] objetiva alinhar iniciativas individuais, departamentais e organizacionais em torno dos objetivos estratégicos da organização, mediante a utilização de indicadores de curto, médio e longo prazos [...]." (CARBONE *et alli* (2009, p. 66-67). O segundo baseia-se

> [...] no pressuposto de que a avaliação realizada por múltiplas fontes oferece um resultado mais fidedigno sobre o desempenho das pessoas, na medida em que está menos sujeita a vieses, comuns em modelos convencionais de avaliação unilateral, baseados apenas na percepção do superior hierárquico em relação ao desempenho do subordinado (CARBONE *et alli*, 2009, p. 67).

Além destes dois métodos e instrumentos de avaliação apresentados anteriormente, há ainda aquele cuja alternativa de identificar as competências humanas que existem nas organizações deve tomar por base os *instrumentos de autoavaliação*, pelos quais o próprio profissional indica o nível de importância das competências para seu desempenho ocupacional, bem como o grau em que ele domina ou expressa estas competências. Este instrumento de *autoavaliação* foi proposto por Borges-Andrade e Lima (1983) (*apud* CARBONE *et alli,* 2009) e consiste no

> [...] mapeamento do *gap*, ou lacuna, de competências, ponderado a relação entre a carência (por parte da pessoa) de determinada competência e a importância dessa competência para o papel ocupacional ou para o contexto organizacional no qual a pessoa está inserida. Isso permite o diagnóstico de necessidades de aprendizagem a partir da identificação do *gap* de competências [...] (CARBONE *et alli*, 2009, p. 68).

Este mapeamento das competências se dá por meio da utilização da equação $N = I\ (4 - D)$[114], no processo de autoavaliação por parte do profissional. Este instrumento é, segundo seus idealizadores, capaz de garantir o comprometimento do trabalhador em alcançar os objetivos traçados pela empresa. Além disso, é o próprio trabalhador que avalia seu desempenho e seu papel ocupacional, à medida que vai atribuindo graus de importância e de domínio a cada uma das suas competências.

Aliada a estes princípios, encontra-se a ideia de gestão de pessoas por meio das competências, agrupando gestão de pessoas à estratégia organizacional, ou seja, trata-se de gerenciar o *gap*, ou lacuna, de "[...] competências eventualmente existente na organização, procurando eliminá-lo ou minimizá-lo." (CARBONE *et alli*, 2009, p. 69-70). A estratégia organizacional possibilita a gestão de pessoas, no

---

[114] Segundo Carbone *et alli* (2009, p. 68), Borges-Andrade e Lima (1983) propuseram a seguinte equação para pôr em prática este instrumento de *autoavaliação*: *N=I (4 – D)*, onde, "N representa a lacuna de competências, ou seja, as necessidades de aprendizagem da pessoa; I, o grau de importância de determinada competência; e D, o grau de domínio da pessoa sobre essa competência, sendo estes dois últimos avaliados pelas seguintes escalas: Grau de Importância (I) → 0 = nada importante; 1 = pouco importante; 2 = medianamente importante; 3 = muito importante; 4 = extremamente importante. Grau de Domínio (D) → 0 = não domina a competência; 1 = domina pouco a competência; 2 = domina medianamente a competência; 3 = domina muito a competência; 4 = domina plenamente a competência".

sentido de orientar suas políticas e seus planos táticos de ações, de forma que se integrem todos os subsistemas[115] em torno da aquisição das competências necessárias à conquista dos objetivos da organização. De todos os subsistemas, o que mais nos chama a atenção é a educação corporativa, que atua diretamente "[...] no processo de desenvolvimento de competências humanas, promovendo a socialização das competências e promovendo a organização de ações de aprendizagem que permitam eliminar eventuais lacunas de competências." (CARBONE *et alli*, 2009, p. 72).

Um dos objetivos da educação corporativa é identificar necessidades de aprendizagem que interessem à organização, formular objetivos instrucionais, definir conteúdos de ensino, compartilhar competências entre as pessoas e elaborar os caminhos da aprendizagem. Com base em Le Boterf (1999), Carbone *et alli* (2009) salientam que o desenvolvimento das competências humanas atrelam-se a três fatores essenciais: "[...] o interesse da pessoa por aprender; de um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem; e do sistema de educação corporativa disponível ao indivíduo." (CABONE *et alli*, 2009, p. 73).

O gerenciamento por competências significa planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes segmentos da organização, as competências necessárias à consecução de seus objetivos, enquanto a gestão por competências envolve o conjunto de processos cujo objetivo é a identificação do conhecimento que cada pessoa possui e, ao mesmo tempo, proporcionar as condições para criação, transferência e utilização desse conhecimento (CARBONE *et alli*, 2009, p. 77).

As ideias até o momento apresentadas constituem o referencial teórico que tem sido desenvolvido e defendido pelos intelectuais do capital no sentido de formarem os trabalhadores de novo tipo, de acordo com as exigências do mercado e como garantia de construção e manutenção da nova sociabilidade burguesa. Entretanto, os teóricos contrários a estes cursos de pensamento discutem o tema da qualificação de modo crítico, ao mesmo tempo em que apresentam outras alternativas para a formação do trabalhador.

---

[115] Os subsistemas que alinham a gestão de pessoas à estratégia organizacional são: educação corporativa; identificação e alocação de talentos; orientação profissional e carreira; remuneração e benefícios; e comunicação interna. (CARBONE *et alli,* 2009, p. 71).

Cabe resgatar que o conceito de qualificação não é novo. Segundo Ramos (2001, p. 41), "[...] ele remonta ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social, retomando, no processo de consolidação da sociedade industrial o papel regulador jogado outrora pelas corporações". Assim, a liberalização das relações de trabalho, experimentada a partir do século XVIII, contribuiu para o avanço da insdustrialização, no que foi acompanhado por dois princípios fundamentais da regulação social, que segundo Ramos (2001, p. 42) são: "a) as regras coletivas registrantes das ligações entre os empregados e empregadores, que deram lugar ao contrato particular; b) a aprendizagem profissional que tornou o aprendiz um jovem operário submetido, sem proteção, a tarefas pouco formadoras".

Na continuidade do seu estudo, Ramos (2001, p. 42) assegura que a qualificação está apoiada em dois sistemas: "a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas". Para esta autora, o conceito de qualificação se consolidou "[...] com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tantos os padrões de formação quanto emprego, carreira e remuneração".

Não é nosso interesse revisitar as teorias que giram em torno do tema da qualificação para compreendermos, a fundo, seu significado histórico e social, porque outros autores já o fizeram (SHIROMA; CAMPOS, 1997; RAMOS, 2001; SOUZA, 2008;). Cabe apenas chamarmos a atenção para o fato de que a mudança do modelo de produção e acumulação taylorista/fordista para o modelo flexível alterou as formas de qualificação do trabalhador.

Ramos (2001) afirma que, a partir dos anos de 1980, por exemplo, os debates voltados para a qualificação, e que estavam centrados tanto no determinismo tecnológico quanto no determinismo societal, são limitados, uma vez que pouco se "[...] valorizou a análise dos conteúdos da qualificação e a contribuição efetiva do sujeito na produção, tanto para a produção da capacidade individual e coletiva de trabalho, quanto para as transformações das relações sociais de produção." (RAMOS, 2001. p. 52).

Com a efervescência das novas tecnologias e com os novos sistemas de organização do trabalho, a qualificação passou, por um lado, a ser compreendida com base nos pressupostos da eficiência produtiva e, por outro, não mais como um processo organizador das relações de trabalho e de formação, mas com base na noção de competência. Desta forma, colocam-se em xeque os velhos paradigmas do modelo taylorista/fordista. Deste modo, os novos paradigmas fundamentados nos processos flexíveis e integrados demandam nova força de trabalho, bem como conhecimentos e atitudes diferentes do modelo anterior. Para garantir a eficiência e a produtividade dos trabalhadores, novos aspectos foram valorizados, tais como

> [...] os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores. A qualificação caracterizada por esses aspectos passa a ser concebida como *qualificação real* e remete, sobretudo, à pessoa, indo além da relação social estabelecida entre as capacidades profissionais e sua classe de salário. A visibilidade dada à qualificação real é operada pelas competências. Sendo assim, essa última passa a ser, pouco a pouco, a referência para o processo de trabalho [...] (RAMOS, 2001, p. 53 – destaque da autora).

A noção de competência atrela-se à ideia de formação social do trabalhador, em lugar da formação técnica, já que novos requisitos como "[...] a responsabilidade, a abstração e a interdependência" (RAMOS, 2001, p. 54), necessários ao trabalhador de novo tipo, valorizam estes saberes sociais ou o *saber-ser* de cada trabalhador. Esta qualificação social é também dinâmica, uma vez que provoca "a síntese das dimensões conceitual, social e experimental". Neste sentido, conclui Ramos (2001) que nenhuma delas, de forma isolada, pode ser considerada qualificação, da mesma forma que a qualificação não pode se reduzir a apenas uma dessas dimensões. Neste sentido, o conceito de qualificação determina que se focalize o indivíduo à luz da objetividade das relações sociais em que se insere, porque

> [...] a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores

> coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstroem sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potenciação dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais (RAMOS, 2001, p. 54).

Segundo esta autora, é por este mesmo motivo que o trabalho qualificado não tem características definidas para sempre: estas mudam "[...] à medida que o saber do trabalhador é também incorporado na atividade prática que tende a definir um certo tipo de trabalho, transformando o conhecimento tácito do trabalhador em atributo daquela atividade profissional." (RAMOS, 2001, p. 55).

Contudo, toda essa emergência colocada pela burguesia para a formação do trabalhador de novo tipo, por meio da noção de competências, não pode ser compreendida como algo a ele favorável. Faz-se necessário explicitar a contradição que cerca esta imposição, quando está em voga o uso das novas TIC.

Pinto (*apud* SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 18), ao avaliar os impactos da reorganização dos sistemas produtivos sobre o conteúdo do trabalho e da qualificação, apresenta quatro panoramas: a) terceirização da economia e intelectualização da produção; b) policognição demandada pelo sistema produtivo; c) desqualificação e deterioração do trabalho; e d) padronização do trabalho. Com base nestes pressupostos, Pinto analisa fatores como o desemprego tecnológico e a divisão sexual e internacional do trabalho[116] e conclui que,

> [...] embora a automação flexível passou a exigir uma forma de trabalho mais qualificada, ela atinge um percentual restrito de pessoas no mundo da produção e dos serviços. Assim, a 'mutação no processo de produção pelos sistemas flexíveis de manufatura indica *possibilidades*, não uma

[116] A respeito do desemprego tecnológico e da divisão internacional do trabalho, ver Antunes (2003a; 2003b).

> *fatalidade* que vai redimir a classe operária' (PINTO *apud* SHROMA; CAMPOS, 1997, p. 18 – destaque da autora).

Desta forma, as conclusões da autora indicam a necessidade de compreender as tecnologias não como uma variável independente, mas como fruto das relações sociais da sociedade capitalista.

Dentro desta mesma temática,

> [...] as visões apologéticas da tecnologia e das demandas de qualificação crescente para todos escondem que, se de fato a mudança da base técnica do processo produtivo mudou o conteúdo do trabalho e a organização do trabalho, não mudou *ipso facto* a relação social que os comanda. Ora, sem entender isso, muitos já anunciaram o fim do trabalho, a liberação do tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da 'liberdade humana' quando, para milhões de desempregados e subempregados, este 'tempo livre' sob relações sociais capitalistas significa degradação das condições de vida, tensão e desespero (FRIGOTTO *apud* SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 18).

A noção de competência sustentada pelo padrão de acumulação flexível de produção e pelas novas tecnologias se constitui em uma estratégia de qualificação do trabalhador de novo tipo, na contemporaneidade. Sendo assim, ela serviu de suporte para as políticas educativas que se materializaram, a partir dos anos de 1990, da mesma forma que as políticas industriais, em anos anteriores. Por isso, a Educação Básica passa a ocupar a centralidade, no final do século XX, e é considerada indispensável à formação e qualificação do trabalhador e à construção da nova sociabilidade burguesa.

Shiroma e Campos (1997), baseadas no estudo de Campos (1997), demonstram que a Educação Básica cumpre dois objetivos, no novo patamar de desenvolvimento do capital:

> a) elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores, mudança que se impõe tanto para o melhor desempenho profissional, quanto para o desenvolvimento de usar a 'nova mentalidade', particularmente de atitudes mais receptivas a mudanças;

> b) dotar o trabalhador de uma base sólida de educação geral, condição necessária para maior treinabilidade em serviços e para programas de educação continuada, adaptando-os, dessa forma, à flexibilização e às crescentes mudanças nos processos produtivos (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 23).

O oferecimento da Educação Básica para a classe trabalhadora liga-se diretamente ao processo de avanço da maquinaria, quando as iniciativas de formação ficaram mais frequentes para atender às novas demandas ocupacionais. Ou seja, para garantir as condições de acumulação do capital, a classe empresarial capitalista se vê obrigada a superar, constantemente, os limites impostos por ela mesma à socialização do conhecimento científico e tecnológico, na sociedade de classes. Evidencia-se, com isso, uma das contradições inerentes ao processo de valorização do capital, no que se refere à educação (SOUZA, 2008, p. 319).

A classe dominante, certa de que a ampliação do conhecimento necessário às suas necessidades de acumulação do capital se constitui em um elemento determinante da demanda da classe trabalhadora por educação, define uma política de formação profissional, porém, dentro dos limites estabelecidos de acesso ao conhecimento. O objetivo é

> [...] limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada, em caráter de treinamento. Embora este tipo de qualificação fragmentada não prepare parte significativa da força de trabalho para apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, pelo menos tem o efeito de conformação ético-política deste segmento da classe trabalhadora na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho. Funciona como uma espécie de educação para o desemprego (SOUZA, 2008, p. 320).

Trata-se de uma formação para o desemprego[117], uma vez que esta iniciativa da classe dominante prepara parcela significativa da força de trabalho, mas para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, sendo encaminhados para o subemprego, os trabalhos precários, os "bicos", os trabalhos temporários, ou

[117] Sobre esta questão seria bom conferir a obra *Da Escola ao Desemprego*, de Enric Sanchis (1997).

como empreendedores do seu próprio negócio que, na maioria das vezes, tende ao fracasso.

Para Souza (2008), esta iniciativa da classe dominante de oferecimento da educação cumpre atender, ainda, a necessidade estrutural do capitalismo, ao mesmo tempo em que conforma um imenso contingente de trabalhadores às mudanças pelas quais passam no cotidiano das empresas e, também, na sociedade. Desta forma, no aspecto superestrutural, as ações burguesas, no campo da política de formação/qualificação profissional, promovem, nos indivíduos, um sentimento tal de que eles estão sendo contemplados em suas demandas por acúmulo de capital humano, mesmo que isso jamais seja visto como garantia de inserção no mercado de trabalho formal. Isso significa que,

> [...] mesmo que vivenciemos uma ampliação considerável da oferta de serviços educacionais voltados para a formação e qualificação do trabalhador, de modo geral, esta oferta significa muito mais um mecanismo de mediação de conflito de classe no campo da luta pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico do que uma oportunidade de acesso a este conhecimento. Talvez isto explique porque, na atualidade, o acesso a escolarização básica e profissional não implique necessariamente o acesso ao conhecimento científico e tecnológico socialmente acumulado. Muitos têm acesso à escolarização, mas nem todos têm acesso ao conhecimento (SOUZA, 2008, p. 320).

Esta necessidade de ampliação das oportunidades educacionais, dentre elas a Educação Básica, faz parte das necessidades de valorização do capital que, na visão de Neves (1999), foi possibilitada pelo binômio industrialismo/democracia, ao mesmo tempo em que ampliou os mecanismos de controle de classe, para garantir a subsunção real do trabalho ao capital. Para Neves, esse

> [...] movimento é acompanhado pelo aumento paralelo da demanda de ampliação das atividades educacionais. [...] Dessa forma, pode-se afirmar que, no mundo contemporâneo, o ritmo e a natureza do crescimento dos sistemas educacionais decorrem, prioritariamente, do binômio industrialismo/democracia, o qual é visto sob óticas distintas pelo capital e pelo trabalho (NEVES, 1999, p. 20-25).

Sintetizando, para esta autora, pode-se dizer que as contradições presentes nas políticas educacionais, na sociedade de classe, são determinadas pelo binômio industrialismo/democracia e evidenciam a luta histórica entre capital e trabalho. Na dimensão estrutural, significa a luta pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico necessário à produção, enquanto, na dimensão superestrutural, significa uma disputa na concepção e na estratégia da implementação da Educação Básica e profissional. Por este motivo, faz todo sentido falar em uma concepção de educação pela ótica do trabalho e outra, pela ótica do capital[118] (SOUZA, 2008, p. 324).

A formação do trabalhador, a partir das mudanças do mundo produtivo, do avanço da ciência e da tecnologia e das mudanças no padrão de sociabilidade humana, evidencia-se com base no "[...] crescente estreitamento entre ciência e trabalho, entre ciência e vida, entre teoria e prática, entre trabalho e educação no processo de industrialização, embora ainda nos limites da valorização do capital." (SOUZA, 2008, p. 324). Tal constatação é possível pelo crescimento social por formação e qualificação da força de trabalho por parte de diferentes segmentos da sociedade civil, e tal demanda fundamenta-se na lógica de formação de um novo tipo de homem, de sociabilidade e de escola.

A análise do estágio de desenvolvimento científico e tecnológico das forças produtivas nos leva a concordar com Neves (1997, p. 23), quando considera que a educação da classe trabalhadora, na contemporaneidade, deve ser concebida a partir de dois aspectos fundamentais: "[...] formação profissional, em sentido lato, e formação profissional no sentido estrito". Aqui, interessa-nos o primeiro aspecto, quando a formação para o trabalho se refere às ações educativas da sociedade capitalista contemporânea que objetiva a conformação técnica, política e cultural da força de trabalho às necessidades da sociedade urbana industrial, ao mesmo tempo em que busca garantir a lógica científica da organização do trabalho e das relações de produção (SOUZA, 2008, p. 325). Dentro desta lógica, a formação para trabalho se relaciona com a escolarização por que,

---

[118] No capítulo quatro, faremos uma análise do que venha a constituir uma educação pela ótica do trabalho e, consequentemente, das possibilidades de formação do professor, em nível superior, para a formação de novos sujeitos para uma nova sociabilidade.

> [...] à medida que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, que ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da produção ou assuma responsabilidades sócio-político-culturais na organização do seu cotidiano (NEVES, 1997, p. 23).

A constatação da autora nos possibilita afirmar que a Educação Básica refere-se ao sentido lato da formação do trabalhador, uma vez que faz referência à socialização da capacidade de produção de conhecimentos minimamente necessários ao nível de racionalização do trabalho na indústria e à complexidade da vida contemporânea, por meio da escolarização.

Se a Educação Básica é um instrumento utilizado pela burguesia para a formação dos trabalhadores, é evidente que a formação dos professores que desenvolverão suas atividades profissionais neste nível de ensino não pode ser a mesma que predominava no modelo de produção sustentado pelo taylorismo-fordismo. Sendo assim, esses professores necessitam, também, de uma formação de novo tipo, para formarem indivíduos, trabalhadores, de novo tipo para a renovação e a manutenção da sociabilidade burguesa.

Com base nas discussões que fizemos sobre avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais, reafirmando que a Educação Básica faz parte das estratégias da burguesia nacional e internacional de formação do trabalhador de novo tipo, é que, discutiremos, a seguir, os elementos constitutivos da formação do "pensamento único" na formação do professor.

2.1.1. Reconfiguração das políticas de formação para o trabalho docente: do capital humano ao capital intelectual

Nosso objetivo, aqui, é problematizar o discurso em torno da centralidade e atualidade das teorias do capital humano e do capital intelectual, levando em consideração a sua influência nas políticas de formação do professor – já

que, no Brasil, não se trata de certificação propriamente dita –, no atual patamar de desenvolvimento do capitalismo. De acordo com Santos (2009), o conceito de capital intelectual está diretamente associado ao movimento capitalista de educação corporativa[119] e nos mostra que não se trata apenas de uma simples retomada da teoria do capital humano, mas de um processo dialético de "continuidade e ruptura" que fundamenta os projetos educacionais que agem no "[...] fordismo e no neofordismo como faces ao mesmo tempo iguais e diferentes na esfera hegemônica." (SANTOS, 2009, p. 1).

A teoria do capital humano passou a ser mais conhecida, no campo da educação, principalmente, por meio da obra de Schultz (1973)[120]. Nela, a educação é vista como mais um componente da produção, uma vez que

> [...] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como forma de capital. Dado que a educação torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano (*SCHULTZ, 1973, p. 79 – destaque do autor).

---

[119] Entende-se que educação corporativa é "[...] o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional. [...] Os programas de educação corporativa destacam-se como um sistema de desenvolvimento de pessoas e talentos humanos alinhado às estratégias de negócio, que evidenciaram como poderosa fonte de vantagem competitiva. Ou seja, tais programas devem construir a ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias de negócio da empresa, visando a uma vantagem competitiva." (SILVA, 2010, p. 2). Dentro desta mesma lógica, a universidade corporativa funciona como um "guarda-chuva" estratégico que objetiva a educação dos funcionários, clientes e fornecedores, com vista a atender às estratégias empresariais de uma organização. A educação corporativa está diretamente relacionada à ideia de educação ao longo da vida, defendida pela UNESCO (2001) e outros organismos internacionais, como a base da educação para o século XXI. São várias as terminologias que giram em torno da noção de educação ao longo da vida e que deve se prolongar durante toda a vida adulta, tais como: educação permanente, formação permanente, educação continuada, educação contínua e requalificação profissional.

[120] A obra *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa* foi publicada, no Brasil, pela primeira vez, no ano de 1973, mas a sua primeira edição americana data do ano de 1971, em Nova York, nos Estados Unidos.

Muitos economistas contemporâneos, como Schultz, haviam esclarecido que é por meio do investindo em capital humano que se consegue alcançar formas de identificação e medida que contribuem, relativamente, para a renda, além de distinguir investimentos em capital humano em outros setores, como o do consumo. Para Becker, o capital humano de uma nação deve ser compreendido a partir de cinco dimensões: "[...] sistemas de aprendizagem disponíveis no trabalho; nível de educação formal dos trabalhadores; nível de informação que os trabalhadores têm sobre o sistema econômico; qualidade do sistema de suporte à saúde dos funcionários; e acesso a bens de consumo." (BECKER *apud* CARBONE *et alli*, p. 138).

Segundo Santos (2009), por meio da visão de Schultz e Becker, é possível identificar que a educação é vista como um componente de produção que deve ser considerado pelos planejadores de políticas educacionais e se traduz em intencionalidade, ao mesmo tempo em que apresenta uma análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com este tipo de investimento. Esta ideia se sustentou no período do Estado de Bem-Estar Social, quando o modelo de produção capitalista levou o Estado a efetivar as políticas educativas formais, e consequentemente, aquelas referentes à formação do professor[121].

Diferentemente do Estado de Bem-Estar Social, no modelo capitalista neoliberal, o Estado assume forma distinta, no que se refere à educação. De efetivador de políticas educacionais, passa à função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais, que se materializam em programas de educação corporativa[122],

---

[121] Demonstramos, em outro trabalho (MACEDO, 2003), que, nas décadas de 1950 e 1960 – quando na época da "Era do Ouro" – provocou-se uma reformulação em toda a cultura, principalmente nos países industrializados ou em processo de industrialização, como o Brasil. Na verdade, foi o modelo fordista de desenvolvimento, no século XIX, que estabeleceu a constituição dos padrões de trabalho de modo que produção capitalista influenciou toda a política educacional da época, com vistas a divulgar a nova ordem burguesa que vigorou também nos anos subsequentes. Se a escola era um elemento indispensável para o desenvolvimento econômico, seus professores necessitavam ser formados, por isso, com base no mesmo princípio de fragmentação proposto por Taylor, na indústria. Tal ideia foi sustentada, na reforma da Educação Superior brasileira de 1968 e, consequentemente, na formação dos trabalhadores da educação, quando havia separação entre a formação para o trabalho docente e a dos especialistas em educação. Estava configurada a separação entre os formuladores e gestores da atividade pedagógica (orientadores, supervisores, administradores) daqueles que iriam executá-la (os professores). Materializou-se, na pratica, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

[122] A educação corporativa está diretamente relacionada à ideia de gestão da empresa voltada para o capital intelectual e a valorização do conhecimento dos funcionários. No Brasil, temos a Petrobras, o

adoção de escolas, parceria com instituições privadas, ONGs, participação da comunidade, dentre outros. Contudo, cabe chamar atenção para o fato de que "[...] o capital repudia o Estado na gestão de políticas educacionais, mas não no seu financiamento, papel que é exigido direta – por meio da transferência de recursos públicos ao 'mercado educador' – ou indiretamente, por meio de retorno fiscal dos 'investimentos' do capital em educação." (SANTOS, 2009, p. 2-3).

No final do século XX e início do século XXI, evidenciaram-se mudanças significativas no modo de produção capitalista. Tais mudanças se consubstanciaram na economia, na política e na cultura e a centralidade colocada na educação deveria assumir novas funções. Com base na implantação de novas bases técnicas na produção, o capital intelectual passa a ser responsável, inicialmente, pelos economistas e depois pelos educadores do capital como aquele que gera fracasso ou sucesso no desenvolvimento das forças produtivas.

A obra de Carbone *et alli* (2009), mostra que, no campo da administração, a contabilidade, como metodologia historicamente validada para a avaliação do controle das operações dentro de uma organização[123], embora não deva ser descartada, não atende mais às necessidades do capital. Se se trata das

Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, a Embrapa e a Embraer que exemplificam bastante este novo modelo de gestão. As estruturas de educação corporativa da Caixa Econômica Federal e da Petrobras estão entre as melhores do país. Os avanços no desenvolvimento de tecnologias de exploração de petróleo em águas profundas é resultado desta educação. A Caixa Econômica Federal vem, há alguns anos, investindo em educação a distância, e a Embrapa conseguiu formar mais de 3 mil mestres e doutores, no país e no exterior, nas últimas três décadas, construindo uma central de desenvolvimento de pesquisas avançadas em agropecuária, que é reconhecida em todo o mundo. A ideia de educação corporativa se sustenta no princípio de que é "[...] o funcionário que levanta a informação e desenvolve a base de conhecimento útil ao trabalho. A esse funcionário interessa muito o crescimento a empresa e o seu aprimoramento pessoal e profissional. Por isso, o corpo funcional pode ser um grande laboratório de inovação, que atuará adequadamente caso haja uma política firme, responsável, respeitosa e desenvolvedora do saber e das iniciativas." (CARBONE *et alli,* 2009, p. 134).

[123] Estes autores afirmam que a contabilidade se responsabilizava apenas pela avaliação do patrimônio tangível (aspectos visíveis como o espaço físico, computadores, mobiliários etc.) de uma empresa enquanto a avaliação do patrimônio intangível (aspectos não aparentes como competência pessoal, estrutura externa e interna etc.). O conhecimento dentro desta perspectiva era descartado pela maioria das empresas. Assim, a "[...] contabilidade tradicional preocupa-se em mostrar o passado, os indicadores de capital intelectual procuram demonstrar a capacidade que a empresa tem, hoje, para avançar no futuro. Nessa perspectiva, acredita-se que a contabilidade não será substituída, mas sim, apoiada para, junto com outras dimensões de avaliação, apresentar um cenário mais próximo da realidade dos ativos e passivos organizacionais." (CARBONE *et alli,* 2009, p. 108). Para compreender a organização do conhecimento, faz-se necessário que os gerentes procurem enxergar suas organizações como se elas fossem constituídas de estruturas de conhecimento, e não de capital financeiro. (CARBONE *et alli,* 2009, p. 115).

organizações na "sociedade do conhecimento" – pautada pela gestão por competências e na gestão do conhecimento – o prudente, segundo os intelectuais do capital, é considerar, o saber como o maior patrimônio da organização. A esse saber se denominou capital intelectual que consiste na "[...] competência técnica dos consultores, no modelo de gestão implantado, na motivação dos funcionários, nos sistemas de auditoria e arquivos, no portfólio de clientes e na imagem da organização perante o mercado (CARBONE *et alli,* 2009, p. 105). Ou seja, dentro da lógica do capital intelectual, a "[...] empresa do conhecimento é aquela que tem competência para administrar grandes redes de colaboradores, sejam eles fornecedores, funcionários, prestadores de serviços, clientes demais agentes, inclusive o governo." (CARBONE *et alli* 2009, p. 113).

De acordo com a lógica neoliberal, a empresa do conhecimento necessita de um trabalhador de novo tipo, mas comprometido com as organizações e, com a produtividade, mas não

> [...] se indaga a quem beneficiará tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada, entretanto, a campanha pelo engajamento e pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico. E o discurso hegemônico repete incessantemente: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação, perfeitamente protagonizado pelo agente mais qualificado para esta tarefa, por ser o principal beneficiário: a empresa (SANTOS, 2009, p. 3).

A questão colocada pode ser aquela levantada por Santos (2009), quando discute até que ponto a atual formação do trabalhador, de fato, se diferencia daquela imposta pelo modelo anterior. Se no modo de acumulação com base no taylorismo/fordismo se ofertava ao trabalhador uma formação baseado no modelo de qualificação operacional, ou seja, a formação técnica para a realização do trabalho, agora, no modelo de acumulação flexível, o que se espera é que este trabalhador seja valorizado por suas competências ou por seu capital intelectual. Na verdade, Carbone *et alli* (2009) demonstraram que as competências já eram valorizadas por Schultz (1973) e Becker (1962) e é retomada por Sveiby (1998) como um patrimônio que faz

parte das novas riquezas das organizações. Sobre esta questão, Santos faz o seguinte comentário:

> A propagação das vantagens do 'novo modelo' recorre a polarizações, rupturas, dicotomias, o que, metodologicamente, já revela sua inadequação à compreensão dos fenômenos sociais. Uma dessas polaridades contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo (SANTOS, 2009, p. 4).

Com base no estudo empírico de Bianchetti, aquela autora afirma ser possível demonstrar a dicotomia existente nas novas formas de trabalho, uma vez que

> [...] fornecem elementos para descrermos da homogênea intelectualização das novas formas de trabalho. Em inúmeros setores do mundo do trabalho percebemos o esforço de objetivação, expropriação, despersonalização e padronização dos gestos e atitudes, a apropriação e sistematização, por meio de *softwares*, do conhecimento tácito do trabalhador (SANTOS, 2009, p. 4).

Essa depreciação da força de trabalho era, contraditoriamente, uma preocupação apontada por Becker (1962) e Schultz (1973), e isso se fez presente constantemente em suas teorias. Por este motivo, o Estado era convidado a "[...] assumir o risco, pois os contratos de trabalho garantindo direitos de estabilidade e assistência incorriam num duplo perigo: arcar com os custos dos efeitos da depreciação e perder os investimentos na reprodução da força de trabalho, realizados por meio da formação escolar" (SANTOS, 2009, p. 6).

Diferentemente da época do taylorismo/fordismo, quando o trabalho individual era considerado o mais importante, hoje, no modelo flexível de produção, não há aumento da complexidade do trabalho individual, mas sim, do coletivo. Por este mesmo motivo, não há riscos de grandes perdas de capital quando um único trabalhador tem sua capacidade produtiva depreciada por que:

> É no plano coletivo que se localiza o aumento da complexidade, já que no exercício da polivalência e da multifuncionalidade, todos os trabalhadores de uma equipe, rotativamente, são capazes de executar

> todas as tarefas do grupo, não havendo ninguém 'indispensável' à manutenção do ritmo de trabalho. Diminuindo-se os riscos, pode o capital, apoiado na proposição do Estado mínimo, assumir diretamente seus interesses no controle da reprodução da força de trabalho, deslocando o Estado para a condição de mero agente (des)regulador e financiador (SANTOS, 2009, p. 6).

Ou, nas palavras de um intelectual do capital, significa dizer que,

> [...] de fato, sabe-se que a inteligência dos funcionários isoladamente não gera produção. São imprescindíveis objetivos bem-comunicados e compartilhados, diretrizes claras e liderança, entre outros aspectos. Sabe-se que sem uma infraestrutura e equipamentos adequados ao trabalho não é possível realizar as atividades com qualidade. Sabe-se, também, que um trabalhador sem recompensa tende à desmotivação, não exercitando suas potencialidades (CARBONE *et alli*, 2009, p. 141).

Assim, na "sociedade do conhecimento", substituir um trabalhador por outro não significa prejuízos ao processo produtivo, que tem em suas mãos o controle integral[124] do processo de trabalho. Mas que a passagem da teoria do capital humano à teoria do capital intelectual significa o

[124] A partir do momento em que se valoriza o coletivo, a ideia de capital humano com base no senso comum do tipo: "as pessoas são o maior ativo das organizações", "o capital humano é a riqueza das organizações" ou até mesmo "o capital humano é a soma de todas as competências individuais", segundo Carbone (*et alli* 2009) perdem seu valor, por colaborarem pouco com o processo de gestão e mensuração das organizações. na atualidade. Em contraposição. afirma que o capital humano "[...] não é só isso. A Inteligência do funcionário. Isoladamente, não garante valor organizacional. O funcionário pode não colocar sua inteligência à disposição do trabalho, o que poderia indicar falta de motivação (ou de motivo). (CARBONE *et alli,* 2009, p. 137). O controle integral da organização em relação ao seu funcionário se daria a partir deste conhecimento, que não mais pertence a um único trabalhador, mas ao coletivo de trabalhadores já que o capital intelectual envolve o conhecimento individual agregado a outros elementos. Nesta lógica, a competência do funcionário é algo indispensável porém, mesmo esta competência necessita de suporte organizacional para ser criada, desenvolvida e exercida. As relações de trabalho e a infraestrutura são determinantes para o exercício pleno da competência do trabalhador. O controle do trabalhador está diretamente relacionado ao que se considera fundamental, pela organização, para o desenvolvimento pleno do comportamento do trabalhador que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes. Estas são modeladas no próprio ambiente de trabalho com base em três dimensões: "1) informações (especificação, *feedback*, direção e orientação): dão sentido de orientação sobre o que fazer e como o trabalho deve ser feito. As informações orientam o caminho e corrigem a direção; 2) instrumentos (equipamentos, ferramentas e recursos): possibilitam e facilitam a realização dos trabalhos; e, 3) incentivos (monetários e não monetários): apóiam ou reforçam desempenho do funcionário. (GILBERT *apud* CARBONE *et alli,* 2009, p. 141 – grifos nossos).

> [...] fato de ser possível hoje objetivar, expropriar e controlar o 'conhecimento tácito[125]', que, segundo Nonaka e Takeuchi define-se como '[...] altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros'. [...] Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, [...] está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela abraça (SANTOS, 2009, p. 7).

Santos (2009, p. 7) conclui, com base na afirmação de Nonaka e Takeuchi, que desta forma é possível controlar, asseguradamente, "[...] a produção e a circulação do conhecimento interessado no âmbito da própria empresa".

Podemos dizer que as mudanças apontadas até o momento, no âmbito das organizações, foi marcado, também, pelas inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, que são definidas pela integração e pela flexibilidade dos processos produtivos e de gestão do trabalho. Neste sentido,

> [...] as características basilares dessas transformações assentam-se numa profunda reestruturação tecnológica produzida, em grande medida, pela aceleração do progresso técnico e pela intensificação do conhecimento técnico-científico. As novas formas de organização do trabalho se apoiam em técnicas informáticas e de base microeletrônica, em todos os estágios do processo de produção, da concepção à fabricação. O objetivo é assegurar uma circulação mais intensa e mais eficaz das informações, ou seja, efetivar a compressão do espaço-tempo, fenômeno que não tem ficado circunscrito à esfera da produção, pois vem repercutindo em outros âmbitos sociais, como o da formação do trabalhador (FIDALGO, 1999, p. 18).

---

125 Sobre o conhecimento tácito (saber tácito), Fidalgo conclui que: "O termo tácito designa o conhecimento implícito e informal, que se encontra subentendido por várias pessoas, delas recebendo aprovação. Segundo Harris e Hodges (1999:64), é o conhecimento que a pessoa tem, mas do qual não está ciente de modo consciente. É resultante da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos. Os trabalhadores o utilizam no processo de trabalho e para expressar o seu poder sobre ele. As empresas buscam decodificar e se apropriar desse conhecimento, pois é elemento fundamental à resolução de problemas que surgem no dia-a-dia da produção e à melhoria do processo produtivo. Alguns autores interpretam que esse interesse empresarial pela utilização do conhecimento tácito dos trabalhadores representa um processo de valorização da inteligência que vem do chão da fábrica. Outros, porém, entendem que essa é uma tentativa de apropriação, pelo capital, de um poder pertencente ao trabalhador, visando também enfraquecê-lo nas relações de trabalho. As caixinhas de sugestões, os círculos de qualidade ou de serviços [...] são alguns dos instrumentos utilizados pelas empresas visando essa apropriação. (FIDALGO, 1999, p. 67).

Como não podia ser diferente, a formação para o trabalho docente fica à mercê destas novas exigências de formação do trabalhador oriundas das transformações societárias que apontam alterações expressivas no modo de regulação social, que estão ligadas, diretamente à "[...] diferenciação e segmentação do mercado e da gestão do trabalho, própria do regime de acumulação capitalista." (FIDALGO, 1999, p. 19).

As diretrizes de formação do trabalhador de novo tipo, oriundas da administração, são moldadas, como vimos até o momento, pela referência mundial da atual forma de gestão capitalista da força de trabalho. Com isso, as reformas educacionais propostas para os diferentes sistemas de ensino, no nosso caso, para as políticas de formação do professor, evidenciam-se tanto nos países periféricos heteronômicos quanto nos países centrais hegemônicos. Desta perspectiva, é possível observar que a "[...] empresa passa a ser entendida como o lugar privilegiado da *produção de competências*, enquanto que as instituições escolares se responsabilizam fundamentalmente pela formação inicial, compreendendo as habilidades básicas e as específicas." (FIDALGO, 1999, p. 23 – destaques do autor). Assim, o capital, pretende garantir a formação de competências necessárias ao trabalhador, de forma a assegurar a chamada empregabilidade. Se a escola passa a ter esta função de formar o indivíduo para a empregabilidade, é obvio que o professor, formador da força de trabalho, precisa ter modificada sua formação. Por este motivo, evidenciamos que,

> No plano da organização curricular, a *modularização do sistema de formação profissional* é vista como a forma adequada de propiciar às instituições formadoras, escolares ou não, a flexibilidade e a integrabilidade às exigências do sistema produtivo, consideradas basilares a esta fase da competitividade mundial. Está em curso, assim, a constituição de um sistema extremamente fragmentado e diversificado de capacitação do trabalho, unificado, porém, pelas mesmas referências [da nova gestão capitalista de capacitação] (FIDALGO, 1999, p 22 – destaque do autor).

Com base nos motivos discutidos até o momento, percebemos que há uma influência mercantil[126] em todo o âmbito da educação, mas vamos nos deter, especialmente, ao campo das políticas de formação dos professores, nosso foco de análise. Para melhor compreender toda esta questão e as tendências para a formação do trabalhador de novo tipo, é necessário levar em conta qual o papel do professor para a formação de novas mentalidades, bastante articuladas à nova dinâmica da sociabilidade burguesa. A formação do professor de novo tipo baseia-se nas tendências dos novos modos de regulação da formação do professor oriundas dos modelos de gestão por competências e gestão do conhecimento, observadas a partir dos anos de 1990, que foram se materializando com base no processo de mundialização.

Os estudos acerca das políticas de formação e qualificação docente, a partir dos anos de 1990, apontam que elas fazem parte de uma "agenda globalmente estruturada para a educação", tese defendida por Roger Dale (2001), que entende a globalização como um mecanismo que objetiva, dentre outras coisas, manter o sistema capitalista. No bojo da denominada reforma do Estado sugerida/imposta pelo *Consenso de Washington* (1989) – que passa a ser mínimo para as ações sociais –, os organismos internacionais propõem a administração gerencial, que serve tanto para racionalizar os gastos públicos, como, por exemplo, para administrar os professores. No mesmo horizonte, encontra-se a problemática da governabilidade que busca a legitimação e a coesão social.

A pesquisa de Evangelista e Shiroma (2007) evidenciou que são três os projetos estratégicos para formação docente na América Latina: 1) o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PREALC), previsto para se encerrar em 2017, patrocinado pela UNESCO; 2) O Plano de Cooperação (PC), patrocinado pela Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e apoiado pela UNESCO, com encerramento previsto para 2010; e 3) Projetos

[126] Frigotto (2001, p. 64), ao discutir a *Educação: de direito definido na esfera pública a um serviço que se adquire no mercado*, conclui: "O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é *desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de *competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade*" (destaques do autor).

Hemisféricos em Educação[127] (PHE), patrocinados pela Organização dos Estados Americanos (OEA) com o apoio da UNESCO, da UNICEF, do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), do BM e outros organismos internacionais.

As referidas autoras identificaram, ainda, que são comum a essas agências o seguinte: a) financiamento simultâneo aos três projetos; b) parceria nos conteúdos de cada projeto, embora tenham observado diferenças a formação docente é a profissionalização e a gestão, que aparecem em todos os projetos e articulam-se a uma análise de conjuntura em alguns pontos; e c) as diretrizes principais para que concebe a globalização como algo inexorável e desejável. O termo "educação ao longo da vida" é defendido pela PREALC e a "formação contínua" pela PC e PHE. A profissionalização docente assume grande importância ao lado da gestão. Para Evangelista e Shiroma (2007), a política educacional é tida como uma forma de assegurar a todos o acesso à "sociedade do conhecimento" e da "informação", que são, praticamente, tomadas como palavras sinônimas.

Nos três projetos, evidencia-se o propósito de atribuir ao professor uma imagem perversa, culpabilizando-o pelas mazelas da educação, como já demonstramos, anteriormente. Mas, devido à grande frequência com que esta questão aparece, à medida que nos familiarizamos mais com os documentos dos organismos internacionais e com as suposições e argumentações dos teóricos do capital, achamos por bem, mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, apresentar mais uma vez o problema da "culpabilização do professor", que vem se tornando um dos elementos de interferência negativa na organização dos trabalhadores em educação. Além disso, em tais

[127] Gutiérrez (2002, p. 16), membro do governo americano, declarou, na abertura da Conferência dos Bispos Católicos dos Estados Unidos: "[...] não abandonamos nossa agenda hemisférica. Agora, mas do que nunca, ela deve continuar. Nossa estratégia no hemisfério permanece baseada em três pilares decisivos, cada um reforçando o outro. Um pilar consiste em favorecer o desenvolvimento sustentável, incluindo o acréscimo do comércio livre e a estabilidade econômica. Segundo, fortalecer a democratização e o império da lei, incluindo os direitos humanos e a educação. Mais de 40% do nosso financiamento para ajudar a região apóia programas em favor da democracia. Terceiro, queremos impulsionar a segurança hemisférica incluindo o combate contra o terrorismo em um programa vigoroso, porém equilibrado contra o narcotráfico". São essas as estratégias dos Estados Unidos que, nos últimos anos, têm se colocado enquanto o "próprio império".

> [...] projetos, também se difunde uma perversa imagem de professor: corporativista; avesso à mudanças; acomodado pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado, pois não há diferenciação por mérito, por desempenho, ou seja, como obstáculo às reformas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, 536).

Estas péssimas referências ao professor feitas pelos organismos internacionais e demais intelectuais do capital não podem ser suficientes para apagar da nossa memória a história do movimento docente que, nos anos de 1970 e de 1980[128], havia sido marcada pela luta em prol da profissionalização do magistério e pelo reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p. 1133). Atualmente, contudo, parece que tais iniciativas têm retrocedido à posição das agências multilaterais que, junto com os Estados nacionais, enfraquecem "[...] material e simbolicamente os professores para atingi-los em seu trabalho e em sua formação." (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

A implementação da política educacional, nos moldes neoliberais, tem sido colocada pelos intelectuais do capital como forma de administrar a pobreza. Isto é,

> [...] a pobreza é um problema do povo e [sic] este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o PC, o que está em causa é a *reconversão* profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536 – destaque das autoras).

As mesmas autoras afirmam que a preocupação dos organismos internacionais com a formação docente e a gestão é tão grande que chega ao paroxismo quando,

---

[128] No caso brasileiro, a ANFOPE, que surge nesta mesma época, contribuiu significativamente para a luta dos profissionais da educação em várias frentes (discutiremos sobre esta Associação, no capítulo quatro, quando descreveremos melhor a sua participação/contribuição para as políticas de formação do professor, no Brasil).

> [...] no *III Cumbre de las Américas*, no Quebec, George Bush anunciou a criação de Centros Hemisféricos para a Excelência Docente para '*servir a los países del Caribe, los países de zona Andina y los de Centroamerica*' com o objetivo de '*mejorar la calidad de los maestros y administradores escolares*' [...]. Atualmente treze países encaminham essa diretriz financiada pela USAID, para atingir 15.000 professores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Se, em capítulo anterior, apontamos que a hegemonia estadunidense se deu, em determinado tempo histórico, pelo seu poderio no sistema financeiro e bélico, aqui, não nos restam dúvidas de que, por meio dos organismos internacionais, os EUA, a propósito do *Consenso de Washington*, subordina os países periféricos heteronômicos, impondo-lhes modelos de reformas educacionais com vistas a aprofundar o controle imperial e interferir diretamente na formação de uma nova dinâmica de sociabilidade burguesa. Se, para os estadunidenses, "construir um império não é tomar chá[129]", então, além das estratégias que incluem a vida política, militar, social e cultural, os colaboradores locais – representantes do modelo imperial[130] nos países periféricos heteronômicos – apresentam o modelo colonial da educação como

> [...] 'a elevação do nível de educação', a busca da 'excelência no ensino' e a 'modernização no plano de estudos', todos eles objetivos recomendáveis... no plano abstrato. Mas, uma vez estudado o conteúdo operacional de tais conceitos, o que se descobre é que estão vinculados à fabricação de um tipo específico de estudante: um sujeito colonial. A 'elevação do nível de educação' é, com freqüência, uma desculpa para a privatização da educação e a transformação dos estudantes em trabalhadores acríticos que se identificam com os interesses das autoridades políticas e do mundo dos negócios. A busca da 'excelência no ensino', no neoliberalismo, quer dizer o uso dos modelos imperiais

[129] Palavras do Tenente-coronel da marinha dos EUA.

[130] Os organismos internacionais, ou seja, os representantes do império estadunidense se fizeram bastante ativos, no final do século XX e início do século XXI, sugerindo/impondo políticas coloniais para os países periféricos heteronômicos. Segundo Petras, no Brasil, um dos países periféricos heteronômicos mais submissos e "[...] mais estratégico, Washington, com seu 'aparelho extra-oficial' liberal e os representantes formais nas grandes instituições financeiras, pôde estabelecer facilmente sua hegemonia sobre uma administração Lula da Silva, sobretudo voluntariosa e inesperadamente servil. A 'adaptação' de Washington aos novos presidentes pseudo-esquerdistas tem sido outro exemplo para afirmar que os interesses fundamentais eram garantidos enquanto toleravam ou inclusive promoviam suas regras políticas." (PETRAS, 2007, p. 59-60).

> concentrados no êxito individual, alheio a qualquer noção de solidariedade de classe social. As 'reformas educacionais' financiadas pelas agências imperiais exploram o complexo de inferioridade dos povos e das autoridades do Terceiro Mundo e apresentam seu plano de estudos colonial como uma modernização, como a transferência do triunfo de um Primeiro Mundo superior aos povos colonizados (PETRAS, 2007, p. 77-78).

As reformas educacionais imperiais são reformas complexas, que se materializam nas políticas de formação do professor como aquelas implementadas no mundo dos negócios. Se a lógica imperialista é formar um tipo específico de estudante, é coerente dizer que as políticas de formação do professor são elaboradas para criar uma cultura submissa à hegemonia burguesa para que ambos aceitem a dominação colonial. Esta subserviência dos professores se inicia no momento da sua formação, preparando-os para lidarem com o modelo gerencial, transplantado da empresa e implantado nas escolas.

Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que a atual reforma educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com questões de governabilidade na área educacional. Isso se dá por duas vias, segundo as autoras: profissionalização docente e implementação do gerencialismo nas escolas. A gestão pode ser vista como um dos pilares que sustentam a conformação do professor.

> Esta deve ser pensada em termos amplos, pois se refere mais ao espírito que deve presidir as atividades escolares e à sua extensão a todos os sujeitos na escola do que à figura do diretor propriamente, denominado gestor escolar. Certamente, o diretor é fundamental, tanto que foi redimensionado como gerente [..] e líder [...], responsável por capitanear as mudanças, acompanhar e monitorar sua implantação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Esta nova ideia de gerencialismo faz parte da segunda[131] geração de reformas da "agenda globalmente estruturada para a educação".

---

131 O estudo de Shiroma (2004, 1) demonstra que "[...] a primeira geração de reformas deu ênfase à reordenação do sistema educacional, à reforma de currículos, à avaliação, ao financiamento; uma

> Expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, capacitação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais. Algumas vedetes das reformas internacionais são importadas para o Brasil: escolas eficazes e o fomento à liberdade de escolha dos pais pela 'melhor' escola para seus filhos[132]; a insistência na transparência dos resultados como forma de gerar competição onde ainda não existia; a organização e publicação de um *ranking* das escolas. A avaliação pautada em indicadores de qualidade, desempenho, produtividade, rendimento é cada vez mais comum. [...] está em curso um processo baseado na mudança do que significa ser professor, das capacidades e atributos do ser professor. Este seria o novo conjunto regulador, menos visível, que pretende transformar os professores em sujeitos empresariais, que incorporariam uma empresa do '*eu*', como se fossem profissionais (neo)liberais. Convém observar que a insistência em tornar os resultados (entendidos como indicadores de qualidade) mais transparentes, dando-lhes maior visibilidade, ocorre paralelamente à implantação de formas de regulação da educação mais invisíveis (SHIROMA, 2004, p. 1-2 – destaque da autora).

Dentro desta lógica de gestão da educação, encontram-se, ainda, os elementos constitutivos do conceito de capital intelectual, cujo teor

> [...] diz respeito à função socializadora da prática pedagógica, pela formação ética, moral, ou, em termos gramscianos, pela conformação psicofísica necessária ao ajustameto individual às condições de trabalho;

---

segunda geração enfatizou o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente (formação, carreira, identidade profissional do professor)".

[132] Esta ideia foi amplamente divulgada na obra de Friedman (1977, p. 85), quando defende que, para a existência e estabilidade da sociedade democrática burguesa, faz-se necessário um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos para que, desta forma, estejam preparados para aceitarem o conjunto de valores estabelecidos por esta mesma sociedade. No sentido de desresponsabilizar o governo pelo serviço educacional, defende a ideia de "indústria da educação", ou seja, os serviços educacionais podem ser oferecidos pelas empresas. Dentro desta lógica, estaria configurada a competição entre estas empresas para oferecer melhores serviços e, consequentemente, garantiria maior competitividade. Haveria uma combinação entre a escola privada e pública. "Os pais que quisessem mandar os filhos para as escolas privadas receberiam [do governo] uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação numa escola aprovada. [...] A injeção de competição faria muito para preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares". Desta forma, configura-se a "liberdade de escolha" dos pais.

> pela formação do espírito 'empreendedor' frente à extinção dos direitos trabalhistas. Nesse caso, a formação escolar preparará 'corações e mentes' para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados da docilidade e capacidade de adaptação (SANTOS, 2009, p. 9).

A ótica hegemônica do capital trabalha com o nexo de gestão organizacional como aquela que se esforça para construir um "espírito adesista" dentro das organizações. O apelo ao líder de novo tipo volta-se para a substituição do supervisor fordista-taylorista, que não tem mais a função de "controlar", mas "[...] de 'motivar', de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões e seminários de motivação e sensibilização, revelam essa relação de cooptação, ou outra forma de controle, o da subjetividade." (SANTOS, 2009, p. 9).

Santos (2009) considera, ainda, que estes discursos recebem solidez a partir dos conceitos propostos pela área da psicologia como, por exemplo, aqueles diretamente relacionados à Inteligência Emocional, elaborada por Daniel Goleman, que anunciam

> [...] novas denominações, como a substituição de expressões como 'empregados' ou 'funcionários' por 'colaboradores', a adoção do termo 'time' como equipe de trabalho, evocando uma conotação lúdica, esportiva, da competição 'saudável', expressam as iniciativas corporativas de sedução, de desarmamento do espírito classista, de formação da ilusão do pacto e de mútua colaboração. A tentativa do capital de invadir o domínio privado, controlar e expropriar a dimensão afetiva, sem que se transformem as bases antagônicas das relações entre classes, tem sido a forma de exercer a sedução como garantia de produtividade, num quadro técnico em que, realmente, há uma certa dificuldade de controle sobre os gestos do trabalho, que nem sempre são visíveis, como eram na base eletromecânica (SANTOS, 2009, p. 10).

Tal argumento indica que a lógica do capital intelectual[133] difunde a "[...] concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que a eficiência,

[133] Este discurso já se evidencia há muito tempo no meio empresarial sob a ênfase de que o tempo não é mais o de um modelo de adestramento profissional, mas de uma grande ênfase na formação do

eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade do seu trabalho." (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538-539). Isso se torna possível, na atualidade, por meio da lógica gerencial do capital que se materializa sob a forma de "gestão democrática" da escola. Contudo, isso não significa maior participação da classe trabalhadora nas decisões no ambiente escolar ou, muito menos, que o trabalho escolar passa a ser fruto das decisões do coletivo de trabalhadores. Este discurso vem sendo utilizado como estratégia dos intelectuais do capital e, também, dos organismos internacionais e dos governos, como estratégia de "democratizar" a Educação Básica de acordo com a lógica burguesa.

> A gestão na lógica empresarial 'moraliza' e tornaria a escola mais eficiente, ajudando o governo a 'economizar'. Alguns exemplos dessa racionalização podem ser observados: o dinheiro da merenda, da compra de material e dos consertos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos deve ser administrado diretamente pelos diretores, os quais recebem uma verba ínfima por [número] de alunos, o enxugamento do quadro de pedagogos com o acúmulo das funções de orientador educacional e supervisor; a contratação temporária de professores, enfim, a lógica da gerência empresarial na escola pública objetiva, a nosso ver, 'cortar gastos' e subsumir os trabalhadores com a retórica da 'gestão para a melhoria da qualidade da educação.' (SOUZA, T.R., 2009, p. 88).

As décadas de 1980 e 1990 inauguraram novos patamares de qualidade e eficiência no campo da educação, sob os paradigmas de produtividade e de qualidade que deram ênfase à gestão democrática[134], com base na lógica da gestão da qualidade total em educação (GQTE) (OLIVEIRA, 2000; MACHADO, 1994). Isso não

trabalhador pautado nas NTIC, por exemplo. As palavras de De Benedetti (*apud* MELLO, 2005, p. 34), dono do grupo Olivetti, expressa esta lógica em entrevista à Revista Veja, por meio das seguintes palavras: "[...] a matéria prima mais importante hoje é a inteligência, ou seja, a cultura, e portanto, a escola. A segunda matéria prima é o mercado. O país ideal é aquele que tem um sistema escolar avançado e uma dimensão de mercado grande".

134 Na visão de Mello (2005, p. 97), está bastante articulada a nova ideia de gestão, principalmente, quando responsabiliza os profissionais da escola pelo seu bom funcionamento desarticulados das responsabilidades do Estado. Neste sentido, a "qualificação da gestão escolar implica em que todos os profissionais que atuam no estabelecimento compartilhem do conhecimento das condições existentes, dos recursos disponíveis, dos problemas a serem equacionados, da interação entre os diferentes fatores que afetam a qualidade do serviço prestado pela escola. Só assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade da escola e também compartilhados e assumidos por todos".

significa, portanto, a autogestão, mas unicamente o autogerenciamento dos trabalhadores, ou seja, o autocontrole restrito do processo de trabalho, marcado por grandes limitações. Neste sentido, é possível afirmar que o argumento da qualidade total traz em si um caráter descentralizador, uma vez que cada trabalhador da educação torna-se gerente do seu próprio processo de trabalho.

> Por participação na gerência da qualidade total entende-se, portanto, a cooptação dos trabalhadores para a chamada visão compartilhada, ou seja, a plena identificação do trabalhador com a empresa ou a instituição, ou ainda, com a organização do trabalho presente nestas. [...] O pressuposto que move esta necessidade de participação é o de que para o aumento de produtividade e melhoria da qualidade faz-se necessário resgatar todo o conhecimento do trabalhador para colocá-lo sobre controle. [...] Os trabalhadores participam do processo de trabalho na GQTE somente no que diz respeito ao *gerenciamento de rotina*, que é aquele que cabe ao pessoal da base, através da atuação nos pequenos elos da cadeia e de ajustamento do processo. [...] A *visão estratégica* da instituição não é delegada aos trabalhadores, nesta é realizada pela alta direção através do *gerenciamento interfuncional*. Neste sentido a participação na GQTE não significa nada além de cooptação (FIDALGO, 1994, p. 70 – destaques do autor).

Esta lógica encontra-se presente na teoria do capital intelectual, uma vez que "[...] é possível hoje objetivar, expropriar e controlar o 'conhecimento tácito' do trabalhador." (SANTOS, 2009, p. 7). Uma vez possibilitado o controle da produção do trabalhador, assegura-se também o controle do conhecimento do trabalhador no ambiente da empresa ou da escola. Evidencia-se, com isto, que a conformação do professor, no atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, é possível graças ao novo modelo de gestão. Nesta empreitada, faz parte da estratégia do capital "[...] difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da educação" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Para as mesmas autoras (2007), as relações entre as políticas de formação docente e o Estado demonstram a incorporação do glossário e da lógica gerencial na política educacional, bem como seu impacto nas práticas e relações de trabalho nas escolas e na formação de novas subjetividades. Logicamente, estas mesmas relações podem ser observadas nas sugestões/imposições feitas pelos organismos internacionais, no que se refere às políticas de formação para o trabalho docente. Mas, infelizmente, este discurso gerencial é incorporado pelos educadores com o sentido não apenas de

> [...] repetição de *slogans*, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir. De fato, a primeira atitude de um governo que quer iniciar uma reforma é impelir à substituição dos discursos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Contudo, esta apatia ou passividade de assimilação das sugestões/imposições das agências internacionais e dos governos não se dá de forma tranquila. Evangelista e Shiroma (2007) apontam a existência de uma contradição no que diz respeito a este tema. Tanto é verdadeira esta hipótese que os organismos multilaterais têm levantado a bandeira em torno do ponto de vista de que os professores são "sujeitos obstáculos", o que já evidencia a possibilidade efetiva de que estes exercem algum tipo de resistência[135] diante desta avalanche de "políticas de desqualificação do professor", presente nas reformas.

Não é por acaso que as forças políticas "despejam" sobre estes trabalhadores diferentes estratégias de (con)formação, que se dá por meio da capacitação ou pela definição de sua atuação profissional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). Neste sentido, as mesmas autoras apresentam algumas características que estão diretamente relacionadas a esta questão:

> Capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores. Talvez pudéssemos radicalizar esse raciocínio afirmando que o professor desejado pelos

[135] Demonstraremos como esta resistência se materializa na contemporaneidade, no capítulo quatro.

> reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação (EVANGELSTA; SHIROMA, 2007, p. 539).

Isso traz resultados catastróficos para a categoria docente que, desarticulada, vivencia cada vez mais a problemática da desmobilização que atinge diretamente sua representatividade e suas reivindicações. Percebe-se que a subjetividade que decorre destas mudanças é híbrida, uma vez que não é definida por uma identidade própria deste trabalhador. Evangelista e Shiroma (2007), fundamentadas na obra de Lavvador (2003), chegam a afirmar o seguinte:

> [...] o professor desenvolve uma subjetividade branda que atende perfeitamente à nova lógica do mercado na medida em que a uma subjetividade branda corresponde a um profissional brando. Afirma o autor que os sujeitos docentes são produzidos mediante vários dispositivos entre os quais se encontram as formas de organização e gestão de suas instituições. Podemos pensar, então, que o controle do docente não conta, necessariamente, com sua adesão ativa à reforma, mas procura ser assegurado por agências internacionais e Estado, por regulação ou administração, pelo novo gerencialismo escolar (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 539).

Os interesses dos grupos dominantes provocam um sentimento contrário em relação ao professor que está atento às mudanças nas políticas de sua formação, ao aviltamento dos seus salários e à degradação da sua profissão. Trata-os como "professor obstáculo", é o que afirmam as autoras.

Para Evangelista Shiroma (2007), dento da lógica da "sociedade do conhecimento", este "professor obstáculo" deve ser suprimido do ambiente escolar para ceder lugar ao "professor dócil", apto a lidar com o novo modelo de gestão democrática que se fundamenta na teoria do capital intelectual. Este profissional deve ser moldado por meio da "[...] nova disciplina denominada gestão do conhecimento, [que está] voltada principalmente para o desenvolvimento e disseminação do capital

intelectual." (MIRSHAWKA, 2010, p. 1)[136]. Assim, qualificar-se significa tornar-se um professor de novo tipo e, desta forma, contribuir para o crescimento do potencial intelectual da escola através de seu trabalho "qualificado".

Discutimos anteriormente, com base em Santos (2009), que uma das estratégias da teoria do capital intelectual é se apropriar do conhecimento do trabalhador da empresa ou da escola sem que haja prejuízo na produção. Diferente do que se evidenciava na teoria do capital humano, é no plano coletivo e não no plano individual que se complexifica o aumento da produtividade e do ritmo do trabalho, o que torna o trabalhador não mais "indispensável". Neste caso, a substituição do trabalhador se torna algo prático e sem prejuízo para a empresa ou escola.

Está configurado que a escola – assim como a empresa – se apropria do conhecimento do professor e, desta forma, é possível reter o seu conhecimento mesmo depois que ele não esteja mais na escola e "[...] é justamente para isso que está se investindo na gestão do conhecimento; para reter um pouco do que está na cabeça dos profissionais talentosos." (MIRSHAWKA, 2010, p. 2). Estes talentos estão diretamente relacionados com as competências que estes profissionais devem ter. Pela ótica do capital, o professor deve possuir as seguintes competências:

> - Saber lidar com as pessoas.
> - Ter uma grande habilidade para comunicar e influenciar.
> - Incutir nos seus alunos e no seu próprio trabalho a aptidão para saber prevenir e resolver problemas, bem como ter as condições de alcançar resultados.
> - Ser mestre na auto-gestão, que inclui ter autoconfiança, obtenção da credibilidade, flexibilidade, fluência (características das pessoas criativas) e eficácia na gestão do seu estresse (MIRSHAWKA, 2010, p. 2).

Contudo, apenas competências não são suficientes, mas

[136] Victor Mirshawka é engenheiro eletricista formado na Escola de Engenharia Mackenzie, em 1964, e mestre em Estatística Aplicada pela Universidade de São Paulo, em 1979. Professor universitário, nas disciplinas de Cálculo Numérico e Computação, Estatística e Pesquisa Operacional. Autor de diversos livros nas áreas de Gestão da Qualidade, Administração Educacional, Estatística, Pesquisa Operacional e Criatividade. Fez diversas visitas técnicas e cursos de aperfeiçoamento nos EUA e Europa, além de ter ministrado inúmeras palestras para empresas e instituições de ensino. É atualmente diretor cultural da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP).

> [...] um grande network (rede) de relacionamentos é vital para o desempenho eficaz de um profissional. No entanto, particularmente, as relações interpessoais, é imprescindível saber trabalhar em equipe, transitar com desenvoltura na diversidade, saber implementar mudanças, inovações, criações e ser mestre na comunicação oral e escrita e persuasiva (MIRSHAWKA, 2010, p. 2).

Neste sentido, estão configuradas as novas exigências de formação para o trabalho docente, diretamente relacionadas ao modelo de gestão democrática da escola que, na "sociedade do conhecimento", está respaldada pela lógica da teoria do capital intelectual. Cabe lembrar que trata-se de um tipo de formação do professor que, em suas formas mais sofisticadas, ligam-se ao subemprego, às formas precarizadas de trabalho, à degradação da profissão de professor e às profundas relações de inclusão excludente no processo de formação em nível superior[137]. Trata-se, ainda, das relações desiguais provocadas pela fragmentação da relação entre capital e trabalho nas relações de produção. Tudo isso está ligado à "formação de um pensamento único" na formação do professor de novo tipo, com elementos bem definidos. É o que discutiremos a seguir.

2.2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DO "PENSAMENTO ÚNICO" NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O SÉCULO XXI

Os intelectuais do capital e os organismos internacionais que se preocupam com esta temática buscam compreender o sentido da profissionalização dos professores com base no seguinte questionamento: a docência é ou não uma profissão? Este questionamento se sustenta no fato de que há uma busca do aspecto profissional que envolve a docência no debate sobre as profissões. Para Vaillant (2009, p. 126), o questionamento é aceitável, uma vez que "[...] os autores que estudam a profissionalização docente a partir de diversos campos mostram que os requisitos da profissão são múltiplos e variam significativamente". Além disso, a

[137] Trataremos da inclusão excludente na formação de nível superior do professor no próximo capítulo.

mesma autora aponta que existem certos autores que questionam em que medida a docência é mesmo uma profissão ou não.

Todavia, em que se sustentam estas dúvidas? Vejamos alguns argumentos. O primeiro argumento é apresentado por Pérez (*apud* VAILLANT, 2009, p. 126-127), quando assegura que, para ser uma profissão, é necessário ter posse de um conhecimento específico, não trivial, complexo, com certa dificuldade de domínio, que torne possível a separação entre aqueles que são membros da profissão daqueles que não o são. É necessário que os mestres e professores tenham autopercepção da profissão, identificando-se entre si com certa nitidez e grau significativo de satisfação. Além disso, requer um nível reconhecido de institucionalização quanto às normas exigidas para o exercício da profissão.

O segundo argumento é de que, quando comparada a docência com outras profissões, o resultado é que há uma confirmação de que ela não se constitui em uma profissão. Isso porque se parte da avaliação de que o ensino não consegue reunir nem os requisitos gerais nem os específicos e, por este motivo, não poderia ser considerado uma "verdadeira profissão". Dentro desta lógica, significa dizer que

> [...] o período de formação dos professores não é prolongado; que não se dispõe de uma estrutura de conhecimento que explique e dê direção à prática da profissão docente; que falta, em geral, uma cultura comum aos docentes que seja transmitida aos candidatos a professor; que a socialização dos professores por meio das práticas de ensino é, muitas vezes, um processo casuístico e não realizado sistematicamente; que, como resultado das características anteriores, as barreiras entre os membros e não membros da profissão são débeis ou inexistentes; que a remuneração econômica e muitas vezes o prestígio social não são comparáveis com os que se encontram em outras profissões (GARCÍA *apud* VAILLANT, 2009, p. 127).

O argumento deste autor tem sustentabilidade na ideia de que, diferente do que ocorreu na docência, as ocupações que se tornaram "verdadeiras" profissões o fizeram com base no controle profissional que substitui as burocracias. Isso leva a crer que deve existir o emprego de "[...] critérios rigorosos, determinados

pela própria tarefa para a iniciação na profissão [...] e, também, um controle profissional sobre a estrutura e o conteúdo do trabalho." (GARCÍA *apud* VAILLANT, 2009, p. 127), o que, para ele, falta na docência.

O terceiro argumento, revitalizado a partir da década de 1990, defende o conceito de "profissional docente[138]", mas considera que a ênfase deve ser focada não na defesa da docência como uma profissão, pura e simplesmente, mas sim de que a profissão docente deve ser construída a partir do próprio docente. Ou seja, deve ser realizada por meio do conhecimento possibilitado pela sua experiência e, consequentemente, pelas oportunidades de ampliação da sua visão. Por isso,

> [...] a importância que adquirem os conceitos de "desenvolvimento profissional" e "autonomia profissional". O primeiro praticamente substitui no âmbito internacional o termo "formação em serviço". Assim, o processo de formação se define como um contínuo e se põe ênfase nas necessidades que se sucedem em diferentes etapas da vida profissional (com a clássica distinção entre professores novatos e experientes), ou segundo diferentes tipos de experiências (VAILLANT, 2009, p. 127).

Compreendemos que este argumento fundamenta a atual e perversa ideia de que são os professores os principais responsáveis por sua formação, seja ela inicial ou continuada. Entretanto, desconsiderando o grau de perversidade colocada sobre o professor, a mesma autora continua sua reflexão, argumentando que, para um expressivo número de autores, a profissionalização docente está associada ao desempenho autônomo e responsável da tarefa que executa. Contudo, tais características não se encontram determinadas por lei e, por este motivo, ela se constrói sendo influenciada por três elementos: "[...] a existência de um ambiente de trabalho adequado; uma formação inicial e contínua de qualidade, e uma gestão e avaliação que melhore a prática laboral dos professores." (VAILANT, 2009, p. 127-128).

Segundo Vaillant (2009), as medidas anteriormente citadas devem ser priorizadas, na América Latina, onde os professores encontram-se no centro dos

---

[138] Vaillant (2009) argumenta que esta ideia é muito diferente do que predominou com base na literatura relacionada à sociologia das profissões, na década de 1970.

"problemas educacionais". Tal discurso é sustentado por esta autora, com base na afirmação de que este continente está marcado por:

> - Um ambiente profissional que apresenta dificuldades quando se trata de reter os bons professores na docência. São escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira. A isso, somam-se as condições de trabalho inadequadas e sérios problemas na construção de remuneração e incentivos.
> - Muitos regentes e professores estão muito mal preparados e, além disso, o corpo docente precisa de um aperfeiçoamento por meio de um esforço massivo de formação em serviço.
> - A gestão institucional e a avaliação dos professores não funcionaram em geral como mecanismo básico de melhoria dos sistemas educacionais (VAILLANT, 2009, p. 128-129).

Além disso, argumenta Vaillant (2009) que o reconhecimento social destes profissionais se constitui em um dos desafios que devem ser superados, levando em conta a política de coesão social[139]. Sendo assim, estes profissionais, além de serem subestimados por vários membros da sociedade, são, eles próprios, os que parecem estar convencidos de sua "incompetência". Para Vaillant (2009), são muitos os professores, na América Latina, que, diante de uma oportunidade de mudança de profissão, o fariam imediatamente[140].

> A questão do reconhecimento social da profissão docente pode ser considerada sob dois ângulos: como os 'não docentes' valorizam o trabalho desempenhado pelos professores, e como os próprios professores sentem a consideração social por seu trabalho. Se nos referirmos aos primeiros, estes costumam desvalorizar a profissão docente. Quanto aos próprios professores, estes sentem também que a docência não é suficientemente valorizada (VAILLANT, 2009, p. 130).

---

[139] De acordo com Iaies e Delich (2009, p. 177), o conceito de coesão social, unido com outros de caráter idêntico, "[...] faz parte da bagagem conceitual da sociologia clássica. Mas a coesão social voltou para o centro do debate, desde o final da década de 1990, no marco da ação de organismos internacionais que detectavam, como contraface das apostas na integração regional, processos de dissolução nos núcleos articuladores das sociedades nacionais".

[140] Vaillant (2009, p. 130), com base na pesquisa de Fanfani (2005), afirma que muitos professores, na América Latina, não se sentem valorizados em sua profissão, e são os seguintes dados que demonstram isso: "68% dos professores peruanos, 40% dos brasileiros, 36% dos uruguaios e 47% dos argentinos expressam seu desejo de abandonar a docência".

Para contrabalançar a falta de reconhecimento social dos professores, Vaillant (2009) apresenta como iniciativas exitosas, na região latino-americana, as seguintes ações:

- Prêmio Professor Nota 10[141], no Brasil;
- o Prêmio Compartir al Maestro[142], na Colômbia; e
- Prêmio Maestro 100[143], na Guatemala.

Outro elemento constitutivo desta temática é aquele que se refere às estratégias de recrutar e atrair para a profissão docente[144]. Segundo os intelectuais do

---

141 O *Prêmio Victor Civita Educador Nota 10* foi criado pela Fundação Victor Civita (FVC), cujo objetivo é "[...] identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e executadas por professores, diretores e coordenadores pedagógicos em escolas de ensino regular. [A missão da Fundação é]: **Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional".** (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/premiovc/regulamento.shtml>. Acesso em: 14/08/2010). No ano de 2009, foram inscritos 3.795 candidatos, que representavam as diferentes regiões do Brasil. A região com o maior número de inscrições foi a Sudeste com 45% dos inscritos, com destaque para o estado de São Paulo. A menor representação ficou com a região Norte, com apenas 6,2% das inscrições. Outro dado interessante é que do total das escolas participantes neste mesmo ano, 84,4% eram escolas públicas contra 15,6% de escolas privadas. O maior parte dos projetos encontra-se na área de Língua Portuguesa, que representa 27,71% dos projetos. No que se refere à categoria dos projetos, 17% foram para o *prêmio escola/gestor nota 10* e 83% para a *educação básica* (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/premiovc/numeros-2009.shtml>. Acesso em: 14/08/2010).

142 Este Prêmio "Compartilhar Professores", realizado desde 1999, é destinado a professores de primário e secundário com experiências educacionais relevantes devidamente avaliadas. Ele é realizado anualmente para testar a excelência dos professores. O discurso se baseia no propósito de prestar homenagem aos professores que mais se destacam, no país, ao mesmo tempo em que promove a valorização e o apoio para promover a profissão docente. Está baseado em um procedimento detalhado de seleção, a partir de uma série de visitas para escolher os projetos candidatos ao prêmio. Podem participar deste concurso professores de escolas públicas e privadas, de educação infantil e fundamental. Caso seja de nível fundamental, é apoiado pelas municipalidades; caso seja de ensino médio, pelo próprio Estado. Tal Prêmio recebe o apoio do jornal *Palabra Maestra* que, por meio de mecanismo de seleção, escolhem as 26 melhores propostas que tenham refletido o profissionalismo do professor aspirante. Depois, selecionam-se os 18 candidatos, dentre os quais um júri renomado escolhe o "Grande Mestre" e os "Mestres Ilustres" (VAILLANT, 2009, p. 131).

143 Este Prêmio "Professor 100 Pontos" é destinado a professores de Educação Básica, com boas práticas em sala de aula. Tal experiência se inspirou nas ações do Brasil e da Colômbia que se propõem a reconhecer as boas práticas em sala de aula, ao mesmo tempo em que se busca identificar os projetos inovadores dos melhores professores do país. O Prêmio é "[...] uma iniciativa da sociedade civil, com a participação de universidades, empresas, fundações privadas e entidades internacionais, sob a coordenação de *Empresarios por la Educación de Guatemala.*" (VAILLANT, 2009, p. 131).

capital, o valor deste elemento se justifica, uma vez que a profissão docente não atrai os melhores candidatos para o cargo, ou seja,

> Os que ingressam nos Institutos de Formação têm em média um histórico educacional pior que outros estudantes que empreendem outros estudos mais valorizados socialmente. Mas isso é somente parte da questão, já que existe um sério problema de retenção, que faz com que, em muitos países, a deserção da profissão seja uma conduta freqüente que, logicamente, não afeta os piores, mas os melhores professores, que são os que têm mais oportunidades de optar por postos mais bem remunerados em outras áreas (VAILLANT, 2009, p. 134-135).

A mesma autora argumenta que, ligado a esta questão, encontra-se, ainda, o tema do desempenho dos professores que traz em seu arcabouço outros fatores que estão a ele diretamente relacionados, como a questão da formação, dos recursos, da carreira, dos formadores e dos incentivos.

A crítica feita pelos intelectuais do capital se volta para o fato de que, nos países da América Latina, o salário dos professores é pago de forma igual, sem que haja uma distinção entre os melhores e piores profissionais, não levam em consideração os esforços e as habilidades individuais. Não existe uma política de distinção entre os que têm bom ou mau desempenho, e o salário não está vinculado às atividades desenvolvidas nas escolas. Não existe estratégia para diferenciar especialidades em que há escassez de professores e aquelas em que há excesso de oferta, tomando por base o critério de "antiguidade" na profissão como principal

---

144 Embora o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) não seja objeto do nosso estudo, cabe salientar que, em vários dos seus relatórios e/ou documentos, a questão de recrutar e atrair para a profissão docente tem sido um dos elementos indispensáveis para as propostas de reforma da educação na América Latina. No documento de nº 43, de março de 2009, verificamos que, estudos realizados por Kane *et alli* (2006) e Boyd *et alli* (2006), com dados obtidos no Departamento de Educação da cidade de Nova York, recomendaram que é necessário "[...] *prestar más atención a atraer y no perder docentes de calidad, y evaluar cuidadosamente a los docentes en sus primeros años en el aula, para sacar los docentes inefectivos antes de que se les otorgue la permanencia en el cargo* (PREAL, 2009a, p. 14). A mesma questão é retomada no documento nº 45, de novembro de 2009, que trata especificamente sobre a oferta, a demanda e o salário docente. Quando se trata, especificamente, sobre a oferta, o argumento é: "*Aunque la demanda es importante, las preocupaciones tradicionales respecto a la atracción de docentes se orientaron a la determinación de la oferta. Los estudios y las medidas de política se focalizaron en las eventuales respuestas a las acciones destinadas a captar mejores profesionales. La reflexión económica de los cambios de la oferta de trabajo se centra en los motivos por los que unas personas optan por seguir la carrera docente y otras que, habiendo optado por ella, abandonan la profesión.* (ZABALZA *et alli apud* PREAL, 2009b, p. 8).

causa do aumento salarial, dando maior ênfase à recompensa por meio da fidelidade do professor e não pelo seu efetivo desempenho no trabalho. Vergas (*apud* VAILLANT, 2009, p. 135) aponta que a melhoria do ensino está diretamente ligada ao estabelecimento de incentivos para os professores. Por isso, a sugestão é que, nas diferentes regiões da América Latina, se faça uma revisão das clássicas opções de pagamento feito a estes profissionais e passe a ser considerado o pagamento por mérito associado ao desempenho e os diversos incentivos feitos às escolas. Em sua obra, Vaillant (2009) aponta algumas medidas promissoras de recrutamento e retenção de professores, na América Latina, e que podem ser observadas no quadro a seguir.

QUADRO 2 – INICIATIVAS PROMISSORAS PARA RECRUTAR E RETER DOCENTES

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR O RECRUTAMENTO		
País	**Projeto**	**Objetivo**
Argentina	Elegir la Docencia	Recrutar estudantes com melhor trajetória educacional por meio de bolsas para a formação.
Colômbia	Bolsa ICETEX	Estimular estudantes de baixa condição socioeconômica para realizar estudos de nível superior.
Uruguai	CERP	Estimular o ingresso na profissão de estudantes do ensino médio com bons resultados educacionais.
ESTRATÉGIAS PARA TORNAR A PROFISSÃO MAIS ATRAENTE		
Brasil	FUNDEF	Valorização do magistério e incentivos para os docentes.
Chile	SNED	Conceder incentivos aos professores associando as remunerações aos rendimentos dos alunos, reconhecendo os profissionais dos estabelecimentos de melhor desempenho.
Colômbia	Programa Nacional de Incentivos	Premiar centros e professores com bom desempenho educacional.

Fonte: Vaillant (2009, p. 136).

O caso do México foi a primeira tentativa de alteração das estruturas tradicionais de promoção hierárquica dos professores. Ocorre que, nesse país,

> [...] existe a promoção por via vertical (escala), por meio de um concurso baseado em conhecimentos, aptidão, disciplina, pontualidade e antigüidade. Além disso, conta-se com um sistema de promoção com maiores possibilidades de mobilidade horizontal. Trata-se do Programa Nacional de Carreira de Magistério do México, que é voluntário. Os professores que participam podem ser incorporados ou promovidos se forem avaliados segundo os requisitos preestabelecidos. Desse programa participam os professores de sala de aula, os diretores e os que têm um cargo técnico-pedagógico. São seis os fatores a serem avaliados: antiguidade, titulação acadêmica, preparação profissional, cursos de atualização, superação profissional, desempenho profissional e aproveitamento escolar, no caso de professores de sala de aula; desempenho escolar, no caso dos docentes diretores; e apoio educacional, no caso dos professores com funções técnico-pedagógicas. Cada nível tem os próprios requisitos, de modo que se promove a incorporação ou promoção dos professores mais capazes, mais bem preparados e com melhor desempenho (VAILLANT, 2009, p. 139).

Pode-se dizer que esta política de profissionalização docente está diretamente articulada aos interesses promovidos pelos organismos internacionais e pelos intelectuais do capital. O discurso acerca da modernização pedagógica, da melhoria da qualidade de ensino, da busca de solução para os problemas de ensino e aprendizagem tenta encobrir o interesse que está presente no cerne das reformas do Estado, ou seja, "[...] a difusão da noção de profissionalização nas áreas sociais objetiva, entre outros aspectos, criar condições para que o Estado possa gerir o quadro de funcionários públicos do magistério (SHIROMA, 2004, p. 9).

Os estudos críticos[145] acerca da reforma educativa dos anos de 1990 apontam que, naquele período, as reformas tiveram como alvo, diretamente, os professores. Dentre as várias iniciativas apontadas anteriormente, encontra-se a política de certificação que visa, dentre outras coisas "[...] aprofundar a divisão de interesses na categoria de professores, entre eles e os demais profissionais da escola e deles com os pais e a comunidade (BURBULES; DENSMORE *apud* SHIROMA, 2004, p. 9). Somado a isso,

> [...] é também objetivo dessa política semear o espírito de competição entre os professores, reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade nessa categoria. Ou seja, essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo (SHIROMA, 2004, p. 10).

Para a autora, considerar tais aspectos torna-se imprescindível para uma sólida reflexão sobre a profissionalização dos professores, que se encontra diretamente ligada às mudanças experimentadas na reforma educativa em andamento, qual seja, a gestão educacional. Com base em várias pesquisas[146], Shiroma (2004) evidencia que tem sido dada uma grande importância à formação do gestor, tornando-se esta, inclusive, muito diferente da formação do professor, tanto nos países periféricos heteronômicos quanto nos países centrais hegemônicos. "Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, os diretores estão sendo convocados a realizar uma formação especializada." (SHIROMA, 2004, p. 10). No relatório *Education for All* – EFA (2000), publicado pelo INEP, no ano de 1999, é possível observar que a determinação acerca dos diretores escolares[147] é "[...] que na década seguinte a de

---

145 Oliveira (2000); Shiroma (2003; 2004); Shiroma; Evangelista (2003); Evangelista; Shiroma (2007).

146 Para chegar a esta conclusão, Shiroma (2004) trabalha com os seguintes documentos: OEI (2000); NCSL (2001); INEP (1999).

147 Souza (2009, p. 92), com base em Shiroma (2003), compreende que "[...] pode ser através da figura do diretor como gestor escolar, que as secretarias irão operacionalizar o 'gerencialismo' no chão da escola [...], mantendo uma 'democracia' nos marcos da ordem capitalista. Concluímos que isso se dá porque o diretor da unidade escolar, apesar de ser eleito 'democraticamente' por voto não paritário (em que o voto dos professores e funcionários tem peso inferior ao da comunidade), passa a sua função como um 'gerente', pois sua matrícula, mesmo sendo de professor, [...] conta como de gestor ligado à secretaria. Assim, a figura do diretor passou a ser um funcionário que deve exercer e fazer

1990 pelo menos 50% dos diretores deveriam receber formação em gestão[148]" (SHIROMA, 2004, p. 10). Nessa mesma linha, encontra-se o exame dos programas para a formação de diretores, que

> [...] visam transformá-los em gestores competentes e competitivos, [com] a justificativa para a profissionalização; ela está no perfil, nos novos papéis atribuídos ao diretor que, na figura de gestor, assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores (SHIROMA, 2004, p. 10).

Parafraseando outros teóricos, não resta dúvida, para Shiroma (2004, p. 11), de que se trata de uma reforma educacional posta em prática em todo o mundo, que está pautada pelos princípios da gestão e que visa "[...] transformar os diretores escolares em gerentes executivos" ao mesmo tempo em que são vistos como "[...] arrebanhadores de recursos, e os professores em técnicos". Estes incentivos apontam para a necessidade de reflexão acerca da profissionalização docente, uma vez que ~~a~~ esta tem se constituído, nos últimos anos, em uma das políticas de regulação sobre a gestão e o trabalho docente.

Shiroma (2004), após estudar o documento final da *V Reunião del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC), promovido pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC), no ano de 1993, conclui que o tema "profissionalização" foi adotado como elemento principal para a implementação da reforma educacional na América Latina. Segundo ela, tal

---

cumprir as determinações da instituição maior e, se este vier a operacionalizar 'reformas', que seja por dentro da ordem, mas nunca contra a ordem, sob pena de exoneração".

148 No Brasil, a formação dos gestores escolares tem se dado por meio do *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública*. Este Programa "[...] faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC. O Programa [...] tem como objetivos gerais: 1) Formar, em nível de especialização (lato sensu), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional e 2) Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social" (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693>. Acesso em: 19/08/2010). O MEC espera que esta iniciativa contribua para a melhoria dos índices da educação das escolas e dos municípios.

reunião referendou o documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, também, muito importante para a área e que foi publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no ano de 1992 (SHIROMA, 2004, p. 3). O documento

> [...] acentuava-se o imperativo da competitividade, da eqüidade, atribuindo-se centralidade à educação e ao conhecimento como propulsores da modernização dos países que não reuniam as condições de participação igualitária na economia globalizada. Sugeriam-se profundas transformações nas orientações educativas a fim de conjugar crescimento com produtividade e mudança institucional, nesse caso, reforma do Estado. Alertava-se, então, para a necessidade de se superar a desvalorização econômica e social dos professores, para a recuperação do prestígio da profissão docente, para a requisição de políticas dirigidas à profissionalização e para o protagonismo dos educadores. Entrava em cena, assim, a elevação de suas responsabilidades, a formação permanente por sua conta e risco, os esquemas de avaliação de mérito e desempenho (SHIROMA, 2004, p. 3).

O estudo destes documentos permitiu à referida autora trabalhar com a primeira hipótese, a qual aponta que "[...] a presença marcante do conceito na documentação internacional para a América Latina e Caribe devia-se às relações estabelecidas entre profissionalização, reforma do Estado e desenvolvimento econômico." (SHIROMA, 2004, p. 3). No documento da OREALC, do ano de 1993, já era possível identificar a "profissionalização" como

> [...] desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre *o que se pretende*, o *como se ensina* e as *formas organizacionais* para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as *responsabilidades* pré-estabelecidas [...]. Esta profissionalização, não obstante, *não é exclusivamente um ato técnico*, mas também deve ser concebida no marco de *consensos e acordos educativos estáveis e democráticos (*UNESCO *apud* SHIROMA, 2004, p. 3 – grifos da autora).

Tais indicações, que limitam a profissionalização do professor à ação educativa e técnica – embora Shiroma (2004) suponha a distância de acordos

políticos para sua implementação –, vai se aprofundando, ao longo da década de 1990, ao mesmo tempo em que ganha outros contornos, principalmente no que se refere à lógica gerencial.

Com base nas proposições levantadas até o momento, Shiroma (2004) fomenta a sua segunda hipótese, qual seja: "[...] que a opção pelo uso deste conceito está ligada à construção das bases de novas identidades e nova cultura profissional aos docentes." (SHIROMA, 2004, p. 5). Por exemplo, a noção de "educadores como trabalhadores da educação", presente nos anos de 1980, já não se encontra mais em uso. Por este motivo, a autora indaga: "que interesse subjaz à instituição de uma outra designação do trabalho docente e à intenção de torná-la hegemônica no campo educativo?".

A resposta, talvez, possa ser encontrada porque, lembra a autora, os diferentes momentos históricos produzem modelos diferenciados de professor e, também, designação diferenciada. Por exemplo, "[...] o que motivou a substituição da idéia de professor como intelectual, nos anos de 1930, para técnico do magistério, nos anos de 1970, para trabalhador da educação, nos anos de 1980, para professor profissional em finais do século XX" (SHIROMA, 2004, p. 5) foi, sem dúvida, as determinações históricas atreladas às exigências conjunturais. Estas são as nomenclaturas presentes em vários documentos dos organismos internacionais e de diferentes leis que regem a educação de vários países. Mas, apesar disso, o senso comum também expressa sua opinião acerca da ação de profissionalizar o professor e, neste caso, aparece

> [...] atrelada à de capacitar, à de ganhar *status*, à de deixar de ser amador. O termo 'profissional', pois, alude à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários. Nessa perspectiva, poder-se-ia aventar a idéia de que corresponde a uma demanda da categoria do magistério. No entanto, da forma com que vem sendo implementada, a política de profissionalização tem produzido o inverso. Seu caráter polissêmico a transforma num terreno minado, em que as mesmas palavras são usadas para significar coisas diferentes. Por apropriar-se do sentido positivo

> atribuído pelo senso comum à palavra profissionalização a referida política alastra-se e encontra guarida não apenas na linguagem da área, como na produção de muitos de seus intelectuais (SHIROMA, 2004, p. 5).

Atualmente, a importância dada ao "professor como profissional" está ligada a práticas de avaliação permanente do seu trabalho, das suas competências levando ao seu monitoramento, a alteração da sua remuneração por produtividade, dentre outros. O objetivo é instituir uma forma de controle sobre o trabalho do professor, pela via da estratificação da categoria destes trabalhadores.

Se este tipo de profissionalização do professor, hegemônico na contemporaneidade, é tido como forma de melhor controlar estes trabalhadores, a interferência na sua formação tem que ser encaminhada de acordo com os interesses do capital. O discurso que prevalece na "sociedade do conhecimento", para formar o professor como "trabalhador do conhecimento", valoriza os seguintes elementos de preparação e formação para o trabalho docente: formação pautada pela experiência, formação inicial e continuada e a formação a distância. Estes são os elementos que, somados ao discurso da profissionalização, dão sentido à formação do professor de novo tipo para a reconfiguração da sociedade burguesa.

Do nosso ponto de vista, estes elementos que compõem o discurso da formação para o trabalho docente na "sociedade do conhecimento" e que se materializaram, a partir da década de 1990, não são fato isolado, mas articulam-se diretamente à reforma do Estado que, por sua vez, está totalmente imbricada à dinâmica do desenvolvimento capitalista, no final do século XX, quando o capital passa a usar a estratégia de um longo processo de reestruturação para controlar a produção dos trabalhadores e, com isso, reafirmar o seu projeto hegemônico de sociabilidade burguesa (ANTUNES, 2003b).

A profissionalização docente articula-se às mudanças no campo da gestão do conhecimento e da escola, cujo objetivo final é "[...] a privatização da educação, representando uma continuidade da investida neoliberal no campo educacional, à semelhança do movimento da Qualidade Total na Educação." (SHIROMA, 2010, p. 10). Acrescentamos, ainda, que este discurso faz-se necessário pela

necessidade de formação de novos gestores educacionais que serão responsáveis pela "gestão democrática" na escola.

Concordamos com Shiroma (2010) que este discurso de profissionalização docente esconde as verdadeiras armas que têm sido utilizadas com objetivo de criar consensos, sem levar em conta as contradições do sistema capitalista. Isto nos leva a questionar o tipo de formação que tem sido proposto pelos organismos internacionais e pelos Estados nacionais. Isso porque, quando os movimentos dos educadores e, ou, suas associações reivindicam qualificação, o que lhes é oferecido é

> [...] uma profissionalização como solução para adequar a escola e professores às demandas do mercado. [...] Não é preciso ser especialista para reconhecer a defasagem existente entre o que se anuncia e o que de fato se realiza. Com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa o egresso nem se qualifica e nem consegue emprego (SHIROMA, 2010, p. 11).

Este tipo de qualificação profissional, na sociedade capitalista, se constitui em um dos elementos necessários à extração de mais-valia (MARX, 2001). Pode-se dizer que a relação entre mais-valia e qualificação leva a novas formas de organização do trabalho de modo a "[...] explorar as potencialidades do trabalhador, de introduzir tecnologias que possibilitem a diminuição do tempo de trabalho necessário e o aumento do trabalho excedente." (CARVALHO, 1999, p. 52). Por este motivo, os trabalhadores da educação mais escolarizados e melhor qualificados podem proporcionar uma maior produtividade para o capital, ou seja, no geral, há o aumento da mais-valia e é neste quadro que o discurso de formação, por parte dos empresários, tem tomado corpo e centralidade, nos anos de neoliberalismo.

A obra de Rodrigues (1998) apontou esta tendência, na década de 1990, no Brasil; mas já se manifestava, desde a década de 1980, quando do aumento da inserção dos capitalistas no debate educacional. Em sua obra, este autor reconstrói o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria (CNI), desde sua fundação, em 1938, até a década de 1990. Nesta empreitada, resgata as propostas de formação humana da CNI para a sociedade brasileira, dividindo-a em três períodos: 1)

economia agrário-exportadora, quando os capitalistas propuseram uma educação para a mediação entre o entre o incipiente padrão industrial e o modelo agro-exportador; 2) as décadas de 1960 e 1970, quando o avanço da industrialização para o desenvolvimento exigia que a educação atendesse às necessidades do padrão fordista de desenvolvimento; e 3) as décadas de 1980 e 1990, momento em que a CNI objetivava a economia competitiva que passaria a determinar as propostas dos industriais para a formação humana. Neste último período, a CNI registra que

> O país, por conta das falhas do sistema educacional, não é capaz de maximizar a utilização de sua força de trabalho. A persistência de um elevado percentual de iletrados, assim como a formação muito rudimentar que é oferecida a parcela expressiva da população estudante impõe um limite estreito no seu aproveitamento (CNI *apud* RODRIGUES, 1998, p. 103).

Diante disso, é possível afirmar que,

> Para os empresários industriais, a permanência do analfabetismo, a baixa cobertura da população escolarizável (tanto a nível secundário quanto superior), e a reduzida integração universidade-empresa são problemas que persistem. Enfim, 'não há como superestimar a importância de uma política educacional orientada para o desenvolvimento tecnológico.' (RODRIGUES, 1998, p. 103).

A escola, neste caso, passa a ser convocada a atender às demandas do modelo de acumulação flexível. Esta análise acerca do pensamento pedagógico da CNI demonstra a importância de se conhecer os processos sociais em uma perspectiva histórica, uma vez que, por meio deles, é possível compreender seu caráter produtivista.

Os três períodos analisados por Rodrigues (1998) demonstram que a perspectiva educacional da CNI é aquela que procura adequar o sistema educacional às modificações que ocorrem na estrutura produtiva do Brasil. Ou seja,

> Se hoje defendem uma educação universal, é porque vêem nesta a resposta imediata às suas necessidades em adequar os trabalhadores às exigências da reestruturação produtiva. Na aparência, o discurso

> pedagógico da CNI é apresentado em uma perspectiva humanista, mas, na essência, reafirma o caráter utilitarista, economicista e produtivista presente historicamente em sua relação com a educação (CARVALHO, 1999, p. 53).

Este discurso de economia competitiva, por parte dos empresários, afetou diretamente os trabalhadores, em especial os da educação que, iludidos, assimilaram a competição entre si. Porém, este movimento não se deu de forma passiva, pois, diversos sindicatos e associações colocavam em xeque este efeito perverso[149]. Podemos dizer, ainda, que este discurso de competitividade na educação foi possibilitado pelo modelo de Qualidade Total na Educação que contribuiu para o processo de mercantilização e empresariamento[150] da educação pública, sob as orientações dos organismos internacionais como BID, BIRD, OREALC e CEPAL (SHIROMA, 2010, p. 11). Para Shiroma, nesta mesma obra, a proposição da formação do professor que recomenda a sua "desuniversitarização" contribuiu para a difusão de uma mentalidade totalmente atrelada aos interesses do capital, que teve nos empresários os maiores responsáveis pela privatização do público, na educação, e sua consolidação.

Ao analisar a participação dos empresários na Educação Superior, Rodrigues (2007) aponta que existem duas formas básicas de a burguesia encarar a educação escolar: a educação-mercadoria[151] ou a mercadoria-educação. Para este autor, estas "[...] perspectivas se ligam diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana." (RODRIGUES, 2007, p. 5).

O novo padrão industrial-tecnológico estabeleceu que a década de 1990 fosse marcada pela chamada "modernização sistêmica[152]". É neste período que a

---

149 Conferir esta discussão na obra de Gentile e Silva (1995; 1996).

150 Sobre o empresariamento da Educação Superior, ver Rodrigues (2007).

151 Ver, também, Frigotto (2001).

152 Com base em Leite (1994), Rodrigues (2007, p. 14) vai afirmar que a chamada "modernização sistêmica" teve início a partir de dois fatores: o aprofundamento da crise econômica e a política de abertura à economia externa. Este tipo de modernização delineou-se com a reestruturação produtiva, ou seja, com as estratégias de caráter mais global. A sua caracterização se dá "[...] pela

mercadoria-educação para a expansão de um negócio no cenário social, político e econômico se manifesta. Por isso,

> [...] os industriais reorganizam o discurso com o objetivo de tornar a sociedade brasileira numa economia competitiva. Para a burguesia industrial, tudo precisaria ser repensado, todas as estruturas sociais necessitariam ser (re)conformadas aos novos desafios, inclusive a mercadoria-educação superior, encarada por esta fração da burguesia como um 'insumo' ao processo produtivo, isto é, o insumo necessário à expansão de seu próprio negócio (RODRIGUES, 2007, p. 14-15).

Por outro lado, a educação-mercadoria, como um negócio em expansão, aparece "[...] de forma subordinada à reorganização do discurso industrial, será a vez da nova burguesia de serviços educacionais, isto é, os empresários do ensino, afirmarem os seus próprios interesses ao defenderem a 'livre-iniciativa na educação'." (RODRIGUES, 2007, p. 15).

Neste ponto, Rodrigues (2007) afirma que a trajetória da educação superior brasileira está ligada às transformações socioeconômicas do capitalismo tardio. Tantos as instituições de ensino superior públicas, quanto as privadas têm buscado moldar-se ao *télos* economia competitiva. Uma tendência observada é que

> [...] as Ies privadas se transformaram em efetivas empresas de ensino, ou seja, de comercializarem a meradoria-educação e, ao mesmo tempo operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos economia competitiva*, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em ouras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando a educação-mercadoria com mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007, p. 16).

Nas palavras de Neves e Fernandes, significa dizer:

> A política neoliberal de educação escolar, quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir

---

implantação articulada de novas tecnologias e novas formas de gestão e contratação da força de trabalho, em todo âmbito da empresa, e, também, pela desindustrialização por especialização regressiva".

> para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas na produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham garantir a reprodução ampliada do grande capital. A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da história (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 26).

Com isso, é possível assinalar que a política educacional neoliberal realiza sistematicamente a subordinação da escola, em todos os seus níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira, sabendo-se que elas estão totalmente articuladas aos interesses da burguesia internacional, muito bem definidas pelos organismos internacionais, dando materialidade a um padrão compósito de hegemonia burguesa tanto nacional quanto internacional.

Por isso, percebemos que, nos anos recentes, as instituições de ensino superior públicas têm experimentado, sem antecedentes na história, um crescimento no número de matrículas[153] que se dá, principalmente, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo é qualificar os professores em exercício nas redes públicas de ensino, oferecendo, de forma precária, a formação no nível de graduação e pós-graduação[154]. Também, é perceptível um crescimento expressivo das instituições de ensino privadas, o que, segundo Rodrigues (2007), não ocorre por meio da "mão invisível" do mercado, mas

---

153 A obra de Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 64) que objetiva discutir a intensificação do trabalho doente nas universidades federais no nível da pós-graduação aponta que: "O grande momento de expansão ocorreu no período pós-aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), quando as taxas de crescimento anual passaram de 3% a 4%, ou de quase estagnação para taxas de até 18% no nível nacional e 13% no nível regional".

154 Discutiremos melhor o papel da UAB na formação do professor da Educação Básica em nível superior, no próximo capítulo, fazendo uma discussão do seu papel na profissionalização do professor de novo tipo.

> [...] é fruto de uma política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução de Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, mais recentemente, da Organização Mundial do Comércio (OMC) (RODRIGUES, 2007, p. 17-18).

Embora possa parecer que tenhamos nos afastado da discussão da profissionalização do professor, não o fizemos. Apenas a relacionamos com a temática da mercantilização e privatização da educação, por compreendermos que, embora não faça parte da mesma face da moeda, apresenta-se como estratégia para acumulação do capital e exploração dos trabalhadores docentes. Além disso, o discurso da profissionalização dos professores objetiva sua (con)formação ao modelo de exploração presente na "sociedade do conhecimento". Podemos dizer, ainda, que o termo profissionalização, propagado pelos intelectuais do capital, carrega consigo um processo de fetichização, cuja noção de professor como profissional "[...] corroborou a paulatina substituição de uma concepção de educação como projeto social e político para uma concepção de educação como projeto individual ou, no máximo, atrelado ao interesse de pequenos grupos ou comunidades." (SHIROMA, 2010, p. 12). Dentro desta mesma lógica, encontra-se a noção de competência que, do nosso ponto de vista, constitui mais um elemento da configuração do "pensamento único" na formação do professor.

2.2.1. A noção de competência como ordenadora do trabalho e da formação docente

Com o avanço do desemprego em diferentes sociedades, a discussão acerca das competências passa a ser objeto de estudo de diferentes pesquisadores[155], mas para alguns o termo competência tem sido objeto de estudo principalmente porque, na ótica do capital enfatiza-se que as mudanças na produção vão exigir do profissional da educação novas competências para ensinar, como sendo uma

[155] Ropé e Tanguy (1997); Ramos (2001).

condição básica de enfrentamento da "crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas." (PERRENOUD, 2000: p. 14). Precisamos compreender de que forma esta nova exigência, tão propagada, de aquisição de novas competências para ensinar, reivindicada pelos intelectuais do capital, tem se materializado nas políticas de formação de professores, na redefinição dos conteúdos de ensino e nas políticas educacionais de modo mais amplo. Se o desenvolvimento histórico da sociedade se materializa num movimento entre as relações de produção e as classes sociais, da mesma forma, a qualificação do indivíduo se dará, também, na luta entre as ideologias que são determinadas pelas relações e interesses econômicos.

Partimos do princípio de que a competência é uma noção que se estabelece como uma nova mediação ou como uma mediação restaurada pela acumulação flexível do capital (RAMOS, 2001); ou seja, como rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995), que atende plenamente aos interesses do capital e que passa a ser um conceito de qualificação produtivista, assim como defende Perrenoud (2000), um intelectual orgânico, que tem se colocado a serviço do capital. Segundo Ramos (2001), a noção de competência, na contemporaneidade, atende a, pelo menos, três finalidades:

> a. reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre países da União Européia e do Mercosul) (RAMOS, 2001, p. 39 – grifos da autora).

Mudanças significativas são observadas no setor empresarial. A acumulação não mais se apoia em um pilar organizacional como no taylorismo e muito menos no pilar tecnológico do fordismo. O novo padrão de acumulação flexível hoje se sustenta partindo de uma nova forma de gestão do processo produtivo e em um novo padrão tecnológico, mas, como no taylorismo/fordismo, prioriza também, a

eficiência e a eficácia das organizações provocando uma acirrada competitividade na produção. Esta competitividade decorrente da "globalização" da economia provoca a necessidade de novos formatos organizacionais, cujas alterações são

> [...] perceptíveis pela absorção de novos formatos organizacionais. Tais alterações são perceptíveis pela absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações da indústria com os bancos e com o sistema financeiro até as infra-estruturas e serviços públicos, nível de qualificação da mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornam dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios (CATANI *et alli*, 2000: p. 2).

Com base nas transformações tecnológicas e na reconfiguração do processo de trabalho, a ótica empresarial tem dado ênfase à qualificação de recursos humanos. Isto explica o envolvimento da categoria empresarial cada vez maior nas discussões educacionais[156]. No caso da Confederação Nacional da Indústria (CNI), sua prática tem sido, inclusive, a de elaborar projetos pedagógicos que visam, antes de qualquer coisa, conformar o trabalhador às bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção (RODRIGUES, 1998).

Esta experiência das empresas como participantes diretas das questões educacionais ocorrem também na França, por meio do *Alto Comitê Educação-Economia* (HCEE), que foi criado no ano de 1986, cujo papel principal é o de fazer articulação entre a escola e as empresas. Da mesma forma, este pode intervir diretamente em todos os debates educativos, informando, opinando e, ou, recomendando mudanças. Com isso, se familiarizam e se organizam melhor na área da educação (TANGUY, 1997, p. 28-29). Além disto, o apoio dos professores e pais tem sido observado, uma vez que apoiam esta parceria. Inclusive, o Ministério da Educação Nacional (MEN) da França tem buscado nas empresas, subsídios e sugestões

---

[156] De acordo com Rodrigues (2007, p. 30) "[...] a Confederação Nacional da Indústria (CNI) vem se construindo como o mais importante órgão coletivo de representação da burguesia industrial brasileira. Com efeito, a CNI saltou do tímido Centro Industrial do Brasil para a imponente confederação. Hoje, a confederação é interlocutora tanto do Poder Executivo quanto do Legislativo, e desenvolve ações hegemônicas sobre a classe trabalhadora, atuando desde a formação profissional até a saúde e o lazer de milhões de brasileiros".

para a orientação dos currículos. Considerando que o neoliberalismo expressa-se de modo globalizado, é possível que estas experiências se repitam, também, nos países de capitalismo periférico heteronômicos, como o Brasil[157].

Para que esta inovação da reestruturação capitalista obtenha êxito, o sistema educacional deve a ela articular-se para garantir a formação de mão-de-obra qualificada que venha a atender às novas demandas e especificidades do mercado. Com base nestas mudanças, as décadas de 1980 e mais intensamente a década de 1990, se tornaram o marco das modificações educacionais em vários países, com vistas no ajustamento imprescindível ao novo padrão de acúmulo de capital.

As políticas internacionais de educação foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo. Os organismos internacionais, responsáveis por esta reformulação[158] foram implacáveis ao determinarem para todos os países de capitalismo periférico heteronômicos

---

[157] No Brasil são muito os exemplos neste sentido, mas destacaremos apenas três, a saber: 1) *Acelera Brasil*: educação, a fórmula da vitória, do Instituto Airton Senna que foi criado no ano de 1997 e "[...] introduziu na rede educacional uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados, e que combate os principais problemas do sistema de ensino: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série. [...] Este programa é adotado como política pública em seis estados brasileiros – Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso – e já beneficiou, desde a sua implantação, 298.216 crianças em 319 municípios" (Disponível em: <http:// senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_interna.asp? cod_programa=4&ms=1>. Acesso em: 15/10/2010). 2) A *Fundação Bradesco* fundada a mais de cinco décadas hoje se "[...] afirma no consenso de que educar é transformar vidas e abrir caminhos". O projeto maior é a "[...] profissionalização de milhares de brasileiros, nos mais diversos recantos do país". A proposta é "[...] desenvolver propostas pedagógicas que levam em conta as reflexões contemporâneas sobre educação, nos segmentos da educação básica, profissional e educação de jovens e adultos. Procura implantar infra-estruturas que considerem os avanços tecnológicos, associados aos recursos das regiões onde estão suas escolas" (Disponível em: <http://www.fb.org.br/institucional>. Acesso em: 15/10/2010). 3) *Programa Santander Universidades*, criado em 1996 é um programa de colaboração com as universidades. É considerado um programa global por estar presente em 20 a países. Ele acredita que "[...] o investimento no ensino superior é a forma mais eficaz de apostar no desenvolvimento dos países em que está presente. Por meio da Divisão Global Santander Universidades, o Banco reforça seu compromisso com a comunidade [...] a partir de uma rede de relacionamentos que reúne mais de 400 instituições superiores de ensino conveniadas no Brasil e mais de 930 universidade conveniadas no mundo". Sua principal linha de ação é "[...] apoiar iniciativas voltadas à educação superior". Dentre suas atividades encontram-se o apoio a projetos, programas de bolsas, fomento de intercâmbio cultural, inovação e empreendedorismo (Disponível em: <http://www.santanderuniversidades.com.br>Paginas/Alunos.aspx]. Acesso em: 15/10/2010).

[158] O Banco Mundial encontra-se entre os grandes assessoristas em matéria de política educacional e uma significativa agência de assistência técnica, principalmente para os países em desenvolvimento. Hoje, contudo, em parceria com outros sujeitos políticos como a UNESCO, UNICEF e PNUD, tem orientado "[...] um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo." (LIMA, 2007, p. 52). Ver ainda Siqueira (2004b e 2010).

políticas de ajustamento da educação. Estas mudanças podem ser observadas, em todos os níveis educacionais, desde a educação básica até o ensino superior.

Nos cursos que formam para o trabalho docente, são amplas as modificações evidenciadas tanto no âmbito nacional como no internacional. Todas elas visam ajustar o professor às novas exigências de qualificação necessária à adequação aos novos padrões econômicos e as exigências oriundas das modificações no mundo do trabalho. Como nos demais segmentos da educação, o que se destaca são as novas propostas curriculares, o sistema de avaliação, a "nova" lógica da profissionalização, a demanda por professor eficaz etc., que provocam o ajustamento dos cursos que formam estes profissionais. Tudo isso faz parte do "pacote" de reajustes educacionais experimentado nos últimos anos que são sugeridos/impostos pelos organismos internacionais com vistas à formação do trabalhador de novo tipo.

Essa necessidade de formação de um trabalhador de novo tipo leva as empresas a refletirem acerca de quais são as competências necessárias para tal. Na educação, a noção de competência é compreendida como norteadora da formação dos indivíduaos, inclusive dos trabalhadores docentes. Essas competências estão relacionadas diretamente à capacidade de trabalhar em grupo, ser criativo, autônomo, disciplinado, etc. requisitos que por si só não seriam negativos se estivesse a serviço do trabalhador e não contra ele. Para isso, o mesmo deve ser preparado para criar em seus alunos, desde a mais tenra idade, o que dele deve ser esperado para a ocupação, mais tarde, no mercado de trabalho. Mas, o que constatamos é que a escola acaba formando para o desemprego, já que dia-a-dia evidenciamos a perda de vários postos de trabalho. Atualmente, o papel da escola tem sido o de formar o indivíduo empreendedor, aquele que não vai mais desejar ou esperar pelo emprego formal, mas que buscará ele próprio, organizar seu próprio negócio[159]. Na verdade,

> [...] é possível que o sistema educativo, por sua própria lógica de funcionamento e até mesmo contra a vontade de seus funcionários, esteja gerando expectativas irreais ou ao menos desproporcionais a respeito da prosaica realidade do mercado de trabalho. Sendo defraudadas estas expectativas (novas para os jovens originários de certas

[159] Ver Sennett (2005).

> classes sociais), apareceriam também novas formas de desilusão, que se manifestariam inclusive antes que abandonassem a escola [...] muito deles sabem que continua correta a afirmação de que sua posição no princípio da vida ativa vai estar mais determinada pelo seu meio social do que por seu rendimento acadêmico (SANCHIS, 1997, p. 173).

Nem todos os alunos que recebem uma certificação da escola terão a oportunidade de trabalho, mas o discurso contrário contribui para a conformação da classe trabalhadora à medida que reforça, também, o discurso de que cabe a cada indivíduo o sucesso pessoal. Na busca de compreensão da atual crise do capitalismo poderemos talvez entender porque a noção de competência está sendo tão discutida no meio educacional na contemporaneidade.

As novas competências necessárias ao professor devem servir de suporte para cultivar nos alunos, um novo comportamento determinado pelas mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, que exigem do indivíduo a tomada de uma nova postura. Postura esta que, segundo as teorias da pós-modernidade deve facilitar ao sujeito o acompanhamento na evolução do mundo onde as fronteiras geográficas estão cada vez mais extintas. Devido ao avanço da tecnologia (PERRENOUD, 1999), novos estilos de vida são exigidos levando em conta a flexibilidade e a criatividade imprescindível, segundo o capital, a qualquer ser humano. Um dos princípios orientadores da formação para o trabalho docente sob o paradigma das competências está relacionado diretamente aos conteúdos dos cursos formadores destes profissionais que, no seu conjunto, "[...] precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento de competências exigidas para o exercício profissional." (PERRENOUD, 1999, p. 32). Afinal, a

> [...] questão que fundamentalmente se apresenta é a de buscar distinguir em que esse movimento se diferencia da teoria tradicional de currículo, centrada nas noções de tarefa e objetivos. Argumento que a noção de competência matem o caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e o mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica de currículo, diferenciando-se dos modelos funcionalistas clássicos por serem estabelecidas numa perspectiva individual (MACEDO, 2000: p. 14).

Com esta afirmação, destaca a autora que a definição dos conteúdos dos cursos de formação do professor pensados sob a forma de competências a partir apenas do *savoir-faire* de determinada tarefa faz com que a formação passe a ser direcionada pelas necessidades do mundo do trabalho, buscando soluções eficientistas e imediatas para a formação. Desta forma, o professor estará apto a formar nos indivíduos os hábitos necessários à nova organização social que tem a competição como elemento privilegiado frente às novas exigências do mercado de trabalho, o que reforça a ideia da educação como mercadoria.

Os saberes necessários aos professores não podem ser comercializados por não ser uma mercadoria como quer a política neoliberal, que busca o ajuste deste profissional para o mercado de trabalho. Por isso não basta ao professor construir apenas o domínio de competências técnicas, que embora necessárias e imprescindíveis não garantem a formação de um profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade política e civil. Negamos a ideia de competência como mecanismos para adaptação dos professores à vicissitude da vida e do mercado que impede a interpretação da realidade levando-o apenas a envolver-se com seus projetos profissionais e pessoais, sem se preocupar com a coletividade, a formação humana e a construção de outra sociabilidade.

Os elementos constitutivos da formação do professor na nova ordem mundial contribuem para a formação de um trabalhador de novo tipo para o mercado. Por este motivo, demonstraremos, a seguir, a forma como os organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) e o *Processo de Bolonha* sugerem/impõem que a formação do professor de novo tipo é necessária para assegurar a continuidade e manutenção da sociedade burguesa. Pretende-se que a formação do professor em nível superior seja capaz de formar este trabalhador e, ao mesmo tempo, garantir a formação do "pensamento único".

2.3. PROJETOS ESTRATÉGICOS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: AS SUGESTÕES/IMPOSIÇÕES DO "PENSAMENTO ÚNICO" POR MEIO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo objetivamos compreender as orientações dos diferentes organismos e acordos internacionais – BM, UNESCO, OCDE e *Processo de Bolonha* – no que se refere às políticas de formação do professor para a educação básica na contemporaneidade e, consequentemente, suas implicações para o trabalho docente.

Para tanto, consideramos que estes organismos e acordos internacionais assumem papel imperialista em defesa dos interesses sociais do capital mundial e sustentam suas atividades com base na ideia de que o neoliberalismo já está ultrapassado desde os anos de 1990. Para eles

> [...] a necessidade de sobreviver e aprofundar o processo de ocidentalização de uma ótica conservadora, do ponto de vista dos interesses do capitalismo, de continuar a determinar, a fazer o mundo à sua semelhança, à semelhança de seu projeto de sociabilidade, fez com que a direção e o ritmo de suas ações de planejamento social se ampliassem e consolidassem desde a década passada (MELO, 2005, p. 69).

De acordo com Neves e Sant'Anna (2005, p. 25), o Estado se amplia nas sociedades ocidentais e adquire nova materialidade. Se complexifica a "[...] burocracia civil e militar da aparelhagem estatal ou do Estado em sentido estrito e crescente expansão qualitativa e quantitativa dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil". Todas as funções do Estado são definidas por meio da "[...] adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente". Neste sentido, cabe a seguinte afirmação:

> Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função

> de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico' (GRAMSCI, 2000, p 20-21).

Na "sociedade do conhecimento" tais mudanças são perceptíveis pela "[...] inserção da ciência e da tecnologia na produção social, na reprodução ampliada do capital e do trabalho, bem como delinearam transformações nas relações de poder no Estado (MELO, 2005, p. 69).

O estudo de Melo (2005, p. 69) aponta que o papel dos organismos internacionais "[...] é manter a realização de uma hegemonia ativa", onde se liga a prática de direção e dominação que são inseparáveis para "formação do consenso" que vai, aos poucos, destruindo a consciência de classe da classe trabalhadora com vista à substituição de seus "desejos e ações pelo projeto hegemônico de sociabilidade capitalista". Além disso, acreditamos que se trata da formação de um novo homem coletivo com o objetivo de conformar técnica e eticamente a classe trabalhadora à sociabilidade burguesa. Com o objetivo de instituir uma nova linguagem hegemônica a partir dos anos de 1990, os organismos internacionais se ocupam em fazer

> [...] apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p. 69-70).

Dentro desta lógica, os organismos internacionais assumem a função educadora. A história mostra que após a Segunda Guerra Mundial a relação de interdependência dos países de capitalismo periférico heteronômicos se acentua principalmente por conta dos empréstimos feitos. Além disso, pode-se afirmar que o grau de interdependência foi provocado também pela política de ajuste por meio de reformas, para o crescimento (MELO, 2004) e, cada vez mais, os organismos internacionais foram incorporando as demandas oriundas da classe trabalhadora.

Para Melo (2005, p. 73) as reformas estruturais sugeridas/impostas aos países de capitalismo periférico heteronômicos foram conduzidas pelo BM e pelo FMI. Isto girou em "[...] torno das condicionalidades para seus empréstimos e pacotes de ajuda para o desenvolvimento [que] intensificou-se a partir de 1985. Para o BM significava afirmar o seguinte:

> Não será fácil criar um Estado mais efetivo para apoiar o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Em qualquer situação, muitas pessoas terão interesse em manter o Estado tal como é, mesmo que isso traga maus resultados para o bem-estar de todo o país. Para superar essa oposição, será preciso tempo e esforço político. Mas o relatório mostra que é possível abrir oportunidades para a reforma, com a ajuda de uma seqüência cuidadosamente ordenada de reformas e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo. Mesmo nas piores situações, passos ainda que muito pequenos rumo a um Estado mais efetivo podem ter um grande impacto no bem-estar econômico e social. Ao nos aproximarmos do século XXI, o desafio para o Estado consiste em não se encolher até tornar-se insignificante, nem em dominar os mercados, mas em dar esses pequenos passos (BM *apud* MELO, 1997, p. 73).

Para isso fez-se necessário uma nova lógica da relação entre o Estado em seu sentido restrito e a sociedade. Para o BM, a década de 1990 provocou o estabelecimento de novas funções do Estado que seria indispensável para a condução das transformações do mundo capitalista. Surge, com isso, um novo bloco histórico[160] conservador do qual fazem parte os organismos internacionais que iriam conduzir e

---

[160] Em Gramsci (1989a) compreendemos estrutura e superestrutura, enquanto força material e força ético-política que formam uma totalidade histórica. Nesta mesma linha de raciocínio, o Estado *stricto sensu* e a sociedade civil (organismos políticos da sociedade civil) se materializam em um bloco histórico. Gramsci define Estados democráticos contemporâneos como "sociedade política+sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção." (GRAMSCI, 2000b, p. 244). Segundo Neves (2005, p. 26), "[...] mais uma vez contribui para o entendimento da natureza das relações capitalistas na atualidade quando observa que o Estado moderno 'por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente', redefine suas práticas tornando-se educador. Ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo 'homem coletivo', ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. É nessa perspectiva que o pensador italiano assegura ser papel do Estado educador": Nas palavras do prórprio Gramsci (*apud* NEVES, 2005, p. 26) significa: 'Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade".

estimular "[...] ações de associações de natureza extra-econômica na condução de diversas políticas sociais." (MELO, 2005, p. 74).

Na avaliação de Melo (2005, p. 74), significa dizer que os intelectuais do BM compreendem que é boa a condução de aproximar o Estado do povo e incorporar suas necessidades e demandas às políticas de forma geral. Abrir espaços para a participação do povo "[...] nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação de programas, facilitam a realização e consolidação das reformas". Pode-se afirmar, então, que:

> Em uma sociedade em processo intenso de ocidentalização, a luta de classes adquire um aspecto menos homogêneo, no sentido de que tanto os sujeitos políticos coletivos representantes da burguesia financeira e industrial quanto os trabalhadores expressam seus projetos de sociabilidade em uma multiplicidade de demandas e estratégias de ação para realizar essas demandas. Os organismos internacionais utilizam-se desse aspecto de heterogeneidade da luta de classes para reafirmar sua concepção de mundo, que inclui uma intensa divisão de interesses sociais e, ao mesmo tempo, a defesa de um pensamento único em favor do capital (MELO, 2005, p. 74 – grifos nossos).

Os organismos internacionais convocam os diferentes sujeitos políticos à participação, como parceiros do Estado. Além disso, esta parceria envolve uma forma de promover a harmonia entre interesses públicos e privados para ordenamento e condução dos interesses do capital, com base em um processo de conformação social que objetiva, antes de tudo, a manutenção dos interesses do capital e formação de uma nova dinâmica da sociabilidade burguesa.

A partir dos anos de 1990, os organismos internacionais modificam seu discurso em defesa do capital mundial exigindo cada vez mais a participação da população de forma a tornar o capitalismo "humanizado" nos países de capitalismo periférico heteronômicos. No artigo 9º, da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) evidencia-se este propósito com base no seguinte argumento:

> Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial

> mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (UNESCO, 1990, p. 5).

Dentro destes pressupostos, foi possível aos organismos nternacionais construir uma ideologia maciça sobre a possibilidade de "humanização" do capitalismo ou sua reforma, com base no chamado neoliberalismo de terceira via[161] (ou social-democracia) cujo projeto foi apresentado por Giddens (2001[162]), defensor da ideia de que "[...] uma forte sociedade civil é necessária tanto para um governo democrático eficaz quanto para um sistema de mercado que funcione adequadamente" (GIDDENS, 2001, p. 46). Para Melo (2005, p. 76), significa dizer que está em jogo a "[...] implantação de um *novo* individualismo, o aprofundamento da mundialização 'excludente' e dos processos de liberalização, privatização e desregulamentação dos países pobres; e a instituição da governança". O termo governança será melhor desenvolvido no próximo capítulo, contudo, adiantamos que este conceito

> [...] abrange tanto o poder institucional-administrativo dos governos dos países, os vários níveis de sua burocracia estatal quando o poder da formação de demandas e indução de políticas, de atores – deste ponto de vista particular – não faziam parte do Estado nem do governo, assim como os sindicatos e associações privadas e ONGs, que trabalhariam com ações voluntarias e solidárias. O conceito de *governance* abrange algumas dimensões centrais na nova relação que a social-democracia quer traçar diretamente entre os indivíduos e grupos sociais que expressam uma representatividade restrita, ou mesmo inexistente (MELO, 2004, p. 149).

As características apontadas pelo neoliberalismo de Terceira Via sugerem mudanças, também, no significado do conceito da "pobreza" no mundo

---

161 Discutiremos detalhadamente acerca do neoliberalismo da Terceira Via no próximo capítulo.

162 O título original da obra de Giddens é *The Third Way and ETs Critics,* publicado em inglês, no ano de 1938.

"globalizado". Em suas análises sobre as políticas do BM, Melo (2005) destacou que "[...] a pobreza é agora vista como incapacidade de alcançar padrões básicos de nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida de pessoas de baixa renda." (BM *apud* MELO, 2005, p. 77). Por este motivo, a Unesco ao se posicionar acerca dos avanços da educação no Brasil, após a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, salienta que muitas lacunas ainda persistem e que a saída será a implementação de políticas permanentes por parte do Estado, bem como a vigilância constante da sociedade civil de modo que se assegure que questão da educação seja encarada como um problema e um desafio.

> Esta postura se torna tanto mais necessária ante os enormes desafios que estão à vista nesse início de novo século. Se, por um lado, reconhece-se os progressos alcançados na expansão do ensino fundamental e médio, por outro incomoda a persistência de um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza. Nesse quadro, destaca-se também, o problema da educação infantil devido à sua importância para todo o desempenho escolar subseqüente. Permeando esses desafios, sobressai o maior de todos, que é o da qualidade do ensino, que não pode continuar a ser privilégio de poucos (UNESCO, 2001, p. 4).

O BM defende que o processo de "globalização" é um fator que contribui para o alívio da pobreza dos países de capitalismo periféricos heteronômicos. Em seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2009: "uma nova geografia econômica"*, o BM defende-se a ideia de que:

> A concentração no nível internacional é particularmente lenta no tempo, e disto se conclui que a proximidade da prosperidade ajuda, enquanto a vizinhança da pobreza prejudica. Portanto, sustenta-se que a integração econômica com o restante do mundo terá um papel fundamental para os países em desenvolvimento (BM, 2009, p. 2).

O discurso dos formuladores das políticas do BM, hoje, volta-se para a redução da pobreza com base na ideia da "globalização includente" e da sustentabilidade, com o objetivo de reduzir a pobreza nos países periféricos

heteronômicos. Mas, o que observamos, na prática, é que se trata de um organismo internacional, bem como o FMI, cuja história

> [...] está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a emergência do BM e do FMI nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores, inclusive com 'condicionalidades' cruzadas – ou seja, a articulação entre os vários organismos (BID, BM e FMI) para a concessão de empréstimos (LIMA, 2002, p. 43).

Para a UNESCO, significa que os planos

> [...] devem ser integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento e devem ser elaborados através de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros, especialmente representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, organizações não-governamentais (ONG) e a sociedade civil (UNESCO, 2001, p. 9).

A pobreza e a desigualdade social, segundo os intelectuais dos organismos internacionais, não é provocada pelo sistema capitalista que exclui as pessoas forçando-as a viverem em condições subumanas, mas dos próprios países de capitalismo periférico heteronômicos e das pessoas individualmente que, vivendo em um mundo com várias possibilidades, principalmente proporcionadas pelas TIC, são incapazes de se informarem e participarem ativamente na sociedade. Para Melo (2005), a

> [...] incorporação dos pobres à 'comunidade do desenvolvimento' se daria a partir de programas de incentivo e promoção de oportunidades (programas focalizados para os mais carentes), facilitação do empoderamento (estimulando a estabilidade de regimes democráticos participativos) e aumento da segurança (de manutenção de propriedade, não necessariamente do emprego) (MELO, 2005, p. 77).

O conceito de desenvolvimento está presente no discurso de todos os organismos internacionais que nos propusemos a estudar (BM, UNESCO e OCDE) e também no acordo estabelecido via *Processo de Bolonha*, como veremos à frente. Nos vários relatórios destes organismos observamos que eles primam por ressaltar a falta de integração entre os programas e o papel que deve ser desenvolvido entre o público e o privado bem como pela ampliação da participação da sociedade civil. É evidente uma preocupação exacerbada com o pagamento da dívida externa em detrimento do seu alívio. A OCDE, por exemplo, tem por objetivo a promoção de políticas que visam:

> - alcançar o mais elevado nível de crescimento econômico e de emprego sustentável e uma crescente qualidade do nível de vida nos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial;
>
> - contribuir para a expansão econômica dos países membros e dos países não membros em vias de desenvolvimento econômico; e
>
> - contribuir para a expansão do comércio mundial, numa base multilateral e não discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais (OCDE, 2004, p. 2).

A ideia de desenvolvimento está diretamente ligada a uma outra, a de sustentabilidade que, segundo o BM vai depender do investimento feito na educação.

> Nenhum país tem crescimento rápido e sustentado sem também manter taxas significativas de investimento público – em infraestrutura, educação e saúde. Longe de expulsar o investimento privado, esse gasto o atrai. Ele prepara o caminho para o surgimento de novas indústrias e aumenta os rendimentos de qualquer empreendimento privado que se beneficie de trabalhadores saudáveis, instruídos, estradas transitáveis e eletricidade confiável. Talvez as melhores proteções que um governo possa oferecer são a educação, que facilita a aquisição de novas competências, e uma forte taxa de criação de empregos, o que torna fácil encontrar um novo emprego (BM, 2010, p. 2).

Esta afirmação vai de encontro com a argumentação feita por este mesmo organismo internacional no ano de 2004 que levou Melo (2005, p. 79) a concluir que: o "[...] problema da sustentabilidade da dívida dos países em

desenvolvimento baseiam-se tanto na preocupação em garantir uma conformação social ao seu projeto conservador, capitalista, de sociabilidade quanto em garantir a lucratividade de seus investimentos passados e, principalmente, futuros".

Em total acordo com os fundamentos do neoliberalismo da Terceira Via, os organismos internacionais tem interesse direto em relação aos projetos e a condução do Estado em seu sentido estrito, promovendo suas ações a partir das demandas da população. Desta forma, desloca as questões da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social colocando sobre a comunidade e a população a responsabilidade pelo fracasso das reformas. Daí se origina a conclusão dos organismos internacionais no sentido de que, se os problemas são oriundos da população é nela que pode estar a "chave" para a solução dos mesmos.

Uma das "chaves" é o acesso ao ensino superior. Embora todos os organismos internacionais pesquisados defendam, há muitos anos, a educação fundamental para todos, é no século XXI – marcado pela "sociedade do conhecimento" – que se percebe a defesa do oferecimento da educação em nível superior[163]. A chamada a responsabilidade de oferecimento deste nível de ensino é feita por todos os organismos internacionais pesquisados tal qual fez o BM ao defender:

> O ensino fundamental ajuda a ampliar as oportunidades e a estimular a aprendizagem subsequente, enquanto os ensinos médio e superior melhoram as competências da força de trabalho e aumentam a capacidade de absorção. Políticas para melhorar o desempenho do ensino superior e resultados são uma prioridade... (BM, 2010, p. 18).

A realização das reformas do BM no setor da educação, principalmente aquelas feitas na educação superior, representam, segundo Leher (2010a) uma derrota para a universidade pública. Isso melhor se expressa quando ele afirma:

> Somente renunciando ao pensamento crítico, é possível edulcorar a ação dos organismos internacionais na América Latina, uma região compungida a exportar capitais para o circuito comandado por *Wall Street* e *Washingto*n, em troca da estagnação, miséria e sofrimento e

[163] Ver: BM (2002), UNESCO (1993, 1997a, 1997b e 2001), OCDE (2008 e 2010a).

> milhões de pessoas. O objetivo supremo das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI segue sendo viabilizar o pagamento dos ignominiosos juros e serviços da dívida, em favor do capital rentista. Ao assinar um acordo como o FMI, o país 'flexibiliza' a sua soberania, chegando, até mesmo, a mudar os seus textos constitucionais para atender as *condicionalidades* inscritas nesses acordos, como fizeram a Argentina, o Brasil e o México, tristes exemplos dessa situação. Em continuidade, os acordos reduzem as políticas sociais ao ponto de, no limite, restringir os direitos sociais à manutenção vegetativa da vida dos miseráveis (campanha contra a fome) e, para assegurar a governabilidade, sustentam medidas focalizadas capazes de *aliviar* a pobreza para assegurar o controle social, atualmente uma das maiores preocupações do Banco Mundial, em virtude da devastação social, e do conseqüente aumento na tensão social, provocado pelas políticas neoliberais (LEHER, 2010a, p. 1-2 – destaques do autor).

Isso provoca a minimização do papel do Estado no que se refere às políticas sociais, em especial às da educação, levando os países periféricos heteronômicos a limitarem a sua produção do conhecimento provocando, desta forma, uma dependência cada vez maior do conhecimento produzido nos países centrais hegemônicos. Esta política subalterna é "[...] praticada pela coalizão de classes dominantes locais, dirigidas em conformidade com os centros hegemônicos do capital." (LEHER, 2010a, p. 2)[164].

Estas instituições, que se materializam nos organismos internacionais, segundo Leher (2010b), têm devastado as economias dos países periféricos heteronômicos, resultado da crise estrutural do capitalismo, tema que se constituiu em consenso entre os estudiosos críticos.

A fim de compreender os projetos estratégicos de formação docente em nível superior no mundo "globalizado", como uma exigência da "sociedade do conhecimento", nos propomos a analisar os seguintes documentos:

---

[164] Ver, ainda, Lima (2002; 2004; 2006; 2007); Leher (2010a; 2010b); Santos e Amorim (2004a; 2004b); Silva (2002); Soares (2000); e Siqueira (2004a; 2004b; 2010a).

Do BM *Prioridades y Estrategias para la Educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995) e *Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework* (2001) por compreendermos que se trata dos principais documentos referentes à formação do trabalhador docente.

Da UNESCO selecionamos dois documentos. O primeiro foi *Recomendação Relativa à Condição Docente*, relatório aprovado pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente (1966) e o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). Embora pareçam estar distanciados pelo tempo histórico os mesmos são de fundamental importância na discussão referente à formação do professor em nível superior.

Da OCDE tomamos por base o documento *Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (2006) por se tratar de um relatório internacional que fornece uma análise sobre tendências e desenvolvimentos na força de trabalho docente em 25 países de todas as partes do mundo; pesquisas sobre como atrair, desenvolver e reter professores eficazes; políticas e práticas inovadoras e bem sucedidas implementadas pelos países; e, opções de políticas para professores a serem consideradas pelos países.

Para melhor compreender as orientações/determinações do *Processo de Bolonha* (1999) para a formação do professor em nível superior, tomamos como referência as mudanças experimentadas em Portugal. Para isso, analisamos os seguintes documentos: *Melhorar a Qualidade da Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes*, documento da Comissão Europeia de agosto de 2007 e *Política de Formação de Professores em Portugal* de setembro de 2007.

O estudo destes documentos nos possibilitou compreender as relações dos mesmos com as mudanças recentes na formação do professor da educação básica em nível superior no mundo "globalizado", sob as novas exigências da "sociedade do conhecimento" ao mesmo tempo em que nos fez compreender a forma como cada organismo internacional tem lidado com esta questão.

2.3.1. O Banco Mundial e as políticas de qualificação para o trabalho docente: formar o professor técnico capaz de realizar tarefas

Selecionamos o documento *Prioridades y Estrategias para la Educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995), por compreendermos que ele passou a ser referência para o Brasil no que se refere a implementação de políticas educacionais e de formação do professor, principalmente, àquelas colocadas em prática a partir dos anos de 1990 e que se materializaram no governo de Fernando Henrique Cardoso. Um outro documento foi *Brasil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework* (2001), por compreendermos que suas orientações/deteminações influenciaram as políticas de formação do profesor implementadas no governo Lula da Silva, principalmente no que se refere à formação em nível superior destes trabalhadores.

Ao analisarmos o documento *Prioridades y Estrategias para la Educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995), evidenciamos que a intenção do BM é implementar suas políticas no âmbito educacional da mesma forma que promove o desenvolvimento econômico. Para isso, os investimentos devem priorizar a educação básica, já que a partir deste segmento é possível o ingresso no ensino superior porque "[...] é provável que a contribuição superior e o crescimento aumente à medida que se incremente o nível tecnológico e que os países alcancem a educação primária e secundária universal." (BM, 1995, p. 06). Atualmente, este organismo é o maior financiador externo da educação nos países de capitalismo periféricos heteronômicosem desenvolvimento cujo objetivo central é "[…] contribuir com a educação formal, o crescimento econômico e a redução da pobreza." (BM, p. *XII*).

Para garantir o alcance de seu objetivo, o Banco não se intimida ao determinar "métodos" e "medidas" duras que visem apontar prioridades e estratégias que os países que utilizam seus empréstimos devem seguir. Tais determinações são necessárias uma vez que as estruturas educacionais devem ser reformadas, objetivando formar um novo quadro de mão-de-obra respaldado no desenvolvimento da tecnologia e no desenvolvimento econômico. Evidenciam-se, propostas de cunho

imediatistas que objetivam preparar os trabalhadores para a realização de tarefas na sociedade globalizada, ou seja, o desenvolvimento de determinadas competências. Cabe salientar que tal preocupação não é a garantia da inserção de todos os trabalhadores no emprego formal, mas um paliativo para que, fora deste, tenham aptidões para, de forma autônoma e criativa, buscarem meios de sobrevivência no trabalho do setor informal que definimos como exclusão já que foge ao controle e regulação do Estado.

Assim, torna-se imprescindível acelerar as reformas no âmbito da educação nos países de capitalismo periéricos heteronômicos, tomando por base elementos estratégicos que precisam ser postos em prática a fim de que a educação se torne um elemento essencial para o desenvolvimento dos respectivos países. Não enquadrá-la nas reformas seria um meio de aniquilar, segundo os teóricos do BM[165], o desenvolvimento econômico, criando também, sérios custos sociais e políticos. Para o BM os problemas que devem ser resolvidos urgentemente estão assim especificados: "a) o acesso; b) a eqüidade; c) a qualidade e d) a redução do tempo existente entre a reforma das estruturas econômicas e a reforma dos sistemas educacionais" (BM, 1995: p. *XVI*). Na obra de Torres (2000, p. 131-138), é possível identificar que os elementos principais do "pacote" de reformas propostas pelo BM funcionam, também, como controle dos países financiados.

É certo que o BM está interessado em implementar medidas que tragam resultados eficientes em curto prazo. Para isso, é necessário que, além das modificações apontadas acima, se considere também como prioridade as mudanças que deverão ser implementadas na qualificação e capacitação docente. Voltar o olhar

---

[165] Caberia verificar o trabalho de Rosemberg (2000) que traça de forma precisa e enriquecedora a "construção das políticas educacionais no Brasil e na América Latina, em 1999" (p. 63) e a participação dos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento no financiamento e orientação de políticas educacionais. A autora destaca as ações do BM apontando a forma como o mesmo se organiza, constitui e divulga sua agenda. Questiona a qualidade das publicações do Banco no que se refere a publicação de resultados de pesquisa já que a prática tem sido a de utilizar "citação de segunda mão sem que se use o indicativo apud (ou equivalente)" (p. 84 e 85), tornado contemporâneos resultados do passado e que já foram superados. Tais resultados, sendo utilizados de forma acrítica por pesquisadores dos países em desenvolvimento podem contribuir para camuflar os reais problemas educacionais. Ver ainda: Leher (2010b), Silva (2002) e Siqueira (2004a).

para esta questão torna-se, dentro desta perspectiva de mudança é fundamental e indispensável para o êxito da reforma educacional.

A tendência predominante do BM em relação à formação docente se volta para a capacitação em serviço alegando que a mesma é o caminho mais viável para a redução de recursos, da mesma forma que promove rapidamente o aumento do número de docentes qualificados/capacitados[166]. Segundo Torres (1998), tal tendência promove mudanças dentro de uma visão dicotômica e binária já que entende a política educativa sempre como uma opção entre pares, ou seja, privilegia-se formação inicial versus formação em serviço, o tamanho da classe versus tempo de instrução, a educação de crianças versus a educação de adultos e assim sucessivamente. Dentro desta perspectiva as políticas educacionais são pensadas de forma dicotômicas. Não se valoriza os diferentes segmentos educacionais que, por sua vez, deveriam se complementar a fim de alcançarem, significativamente, a qualidade da educação, que continua para a emancipação humana e construção de outra sociabilidade.

Os intelectuais do BM vêm afirmando que a melhoraria da qualidade da educação atrela-se diretamente à capacitação em serviço dos professores, visto que ao mesmo cabe o conhecimento específico da matéria e, acrescentaríamos ainda, o desconhecimento do campo pedagógico e político. Volta-se para a questão da formação do professor-técnico que realizará sua prática sistematicamente voltada para os resultados a serem alcançados. Tal determinação tem sido proposta a partir da ideia de que o alto nível de qualificação dos professores não tem redundado em melhor "qualidade" na educação. Segundo Torres (2000), cabe, contudo, um questionamento acerca desta questão já que sabemos que esta conclusão foi possível a partir de pesquisas pautadas em modelos teóricos dos países centrais hegemônicos e das agências internacionais não levando em consideração a realidade dos diferentes países da periferia do capitalismo.

---

[166] Utilizamo-nos do termo "qualificação" para nos referirmos àquela feita através de instituições qualificadas para a formação do professor, como Escola Normal (atualmente Curso Normal-Médio) e Universidades enquanto a "capacitação" se refere aquela dada em serviço que pode também ser entendida como formação.

A tendência economicista do BM tem contribuído para o aniquilamento do um avanço referente à qualificação do professor, obscurecendo o que vem sendo discutido pelos profissionais da educação na tentativa de apontar caminhos viáveis e sólidos para a qualificação do mesmo. Assim, cai por terra toda a construção e necessidade apontada por alguns pesquisadores da educação[167], quando defendem a universidade como o espaço mais coerente e capaz de contribuir para a qualificação destes profissionais. Nega-se, com esta proposta tecnicista/reducionista do BM, a possibilidade de se preparar solidamente professores para atuarem em uma sociedade dividida em classes, em constante mudança e com variadas contradições, característica da sociedade capitalista.

Salientamos que a competência técnica apontada e defendida pelo BM não seria suficiente para a atuação de um professor compromissado, de fato, com as minorias e os grupos excluídos da "sociedade globalizada" do século XXI. Este agente financiador vem referendando como significativo e urgente apenas o conhecimento que o professor deve ter da matéria a ser "passada" para o aluno. Nega-se desta forma qualquer possibilidade de encaminhamentos com vistas ao atendimento das reais necessidades de transformação da sociedade excludente.

A supervalorização da capacitação em serviço tem sido justificada pelo BM (1995), como o caminho viável para a redução de despesas na educação, podendo os gastos economizados na formação inicial dos professores serem transferidos para outros setores educacionais de modo a assegurar melhoria da "qualidade". Esse tipo de formação aligeirada e de baixo custo possibilitará ao professor apenas a aquisição de um nível de conhecimento mínimo para torná-lo capaz de operar recursos didáticos previamente definidos ou quaisquer outros recursos que auxiliem na apresentação de conteúdos aos alunos. Contraditoriamente, justamente no momento em que a qualificação profissional demanda estratégias com vistas a uma formação mais completa, voltada para as transformações no mundo produtivo, de acordo com a lógica do BM, reserva-se ao professor da educação básica uma formação que o

[167] Conferir este tema nas seguintes obras: Freitas (1992), Kuenzer (1998), Silva (1998, 1999 e 2001), Freitas (2000) e Macedo (2002, 2003 e 2008).

capacite apenas para a aplicação dos insumos pré-determinados anteriormente, eximindo-o de qualquer capacitação para uma análise crítica da ação educativa.

A prioridade dada à formação em serviço defendida pelo BM passa a ser um indicativo necessário para os países periféricos heteronômicos que pretendem implementar reformas educacionais com o financiamento do Banco. O discurso em voga, desde o início dos anos de 1990, se volta à afirmação de que a formação inicial defendida nos anos anteriores não foi suficiente para resolver os problemas da educação e nem proporcionar a melhoria da mesma. Contradizendo as propostas de capacitação em serviço defendida pelo BM, Torres declara que:

> [...] não existe suficiente informação, nem teórica, nem empírica, para sustentar tal afirmação; também aqui, a investigação traz resultados inconcludentes. A própria realidade da capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior. Se é certo que nesse terreno abre-se espaço para a inovação, não é menos certo que a capacitação em serviço continua essencialmente atada aos mesmos velhos esquemas da formação inicial. Porque na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral (TORRES, 1998: p. 176).

Segundo o BM a formação inicial está em crise. Neste caso, seria a formação em serviço a que iria resolver tais problemas? Não seria mais interessante e construtivo ampliar esforços no sentido de oferecer uma formação inicial de qualidade? Se o modelo de formação docente que prevalece, mesmo o referente à formação inicial, não responde as atuais necessidades de qualificação do professor, como afirma o Banco, não seria o caso de centrar esforços alternativos para a melhoria do mesmo?

Cabe salientar que esta ideia de formação em serviço proposta pelo BM não é aleatória ao interesse maior de reestruturação do capital, quando o emprego formal se torna cada dia mais escasso. Está por trás desta iniciativa de formação em serviço a intenção de reduzir a contratação de novos professores, investir nos já contratados e, concomitante a isto, procura-se aumentar significativamente o número de alunos por professor, de modo a reduzir os gastos públicos com educação. Se por

um lado há urgência em investir no aumento do tamanho da classe, interferindo diretamente na relação professor/aluno[168], por outro se constrói um consentimento no conjunto da sociedade fundado na ideia de otimização dos gastos públicos.

Não desconsideramos a importância da formação em serviço do professor, mas questionamos a forma como ela tem sido tratada na política de formação docente, principalmente nos anos de neoliberalismo. É difícil compreender a formação inicial de forma desarticulada da formação em serviço. Não podemos aceitar que a formação em serviço alcance maior proporcionalidade a ponto de negar a formação inicial. Entendemos que todas estas políticas de redução de recursos propostas pelo BM vêm como forma de legitimar a quantidade de professores leigos que se destacam, principalmente, nos países periféricos heteronômicos. Sendo assim, estes professores passariam a ter na formação em serviço talvez a única oportunidade concreta de se qualificarem.

Para o BM esta formação em serviço poderá ser apoiada pelo avanço da tecnologia promovendo modalidades de educação a distância que corresponde hoje à utilização do computador, rádio, vídeo, televisão, Internet, etc.. Nega-se a necessidade de uma educação que deve se realizar na relação direta entre professor/aluno. Segundo Torres (1998), mesmo considerando que a educação a distancia seja mais eficaz que a educação presencial, em algumas situações, é preciso tomar cuidado, pois tal modalidade tem se destacado nas propostas do Banco pelo fato dela estar relacionada diretamente a suposta relação custo-eficácia (TORRES, 1998).

Enquanto prioridades apontadas pelo BM para justificar suas ações no Brasil no que se refere à qualificação docente, destacam ainda a possibilidade que há em:

---

[168] Por exemplo, o ex-ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, estava plenamente de acordo com as exigências do BM para definição e implementação das políticas educacionais no Brasil. Quando se referia à reforma a ser implementada no Brasil afirmava que seria muito difícil obrigar estados e municípios a implementar mudanças na educação, mas que poderia se utilizar do poder do governo federal para induzir este processo. Então, o mesmo declarou: "[...] qual a direção pretendida, em que processo queríamos interferir? Quisemos interferir no processo que se realiza dentro da sala de aula, na relação professor/aluno". (SOUZA, 1999, p. 20).

> Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêem várias formas de capacitação (em sala de aula e à distancia) tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação permanente; prevêem também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia em mudar o comportamento dos professores em sala de aula (DE TOMMASI, 2000, p. 198).

Embora o BM apresente esta modalidade como sendo uma alternativa de baixo custo – o que nem sempre é verdadeira –, cabe cuidar para que, respaldados pelo discurso de que a tecnologia veio para auxiliar e facilitar a vida das pessoas, a mesma não seja utilizada, neste contexto, como forma de obscurecer os reais problemas educacionais não resolvidos.

Outra tendência que destacamos se refere à prioridade dada pelo BM ao livro didático como um elemento indispensável para a implementação de novas políticas para a qualificação docente. Esse passa a ser considerado como o currículo efetivo[169], impedindo que o professor avance em relação ao que nele está determinado, podando assim, sua criatividade. O livro texto que passa a ser o principal orientador das atividades feitas pelos professores está permeado por um programa fechado e normativo que contém os principais elementos determinantes do currículo prescrito. De acordo com Torres (2000, p. 156), a visão de currículo prescrito defendido pelo BM é estreita, uma vez que recomenda que a elaboração do mesmo fique a cargo somente do poder central ou regional, desaconselhando a participação dos diferentes sujeitos. O livro didático seria, na verdade, um facilitador tanto do professor como do aluno, pois orienta o ensino oferecendo respostas que impedem o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador. Nesta perspectiva, o livro didático, ao invés de contribuir para a formação, acaba prejudicando-a, por que

> Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem vindo por ele) homogeneíza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação

[169] Torres (2000, p. 154) estabelece uma diferença entre o currículo prescrito e o currículo efetivo. O primeiro se refere ao chamado currículo oficial, proposto, programado, normativo ou escrito e o segundo se refere àquele currículo que efetivamente ocorre na sala de aula também chamado de currículo real ou currículo em ação.

> ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento (TORRES, 2000, p. 156-157).

Diante disso, compreendemos porque o BM tem indicado a utilização mínima de recursos para a formação inicial do profesor e investido na capacitação em serviço. É compreensível também que para a qualificação dentro destes modelos fragmentados, o que se tem oferecido é suficiente porque dispensa a formação de um profissional crítico, questionador e comprometido com a construção de uma nova sociabilidade.

O documento *Prioridades y Estrategias para la Educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (1995), apresenta como objetivo central o alcance da melhoria da qualidade da educação. Toma-se como pressuposto que os cursos de capacitação oferecidos aos professores sejam capazes de provocar resultados diretos no sucesso dos alunos. Embora exista relação entre conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno, a concepção expressa pelo documento do BM desconsidera que o investimento em formação/qualificação em si não garante o sucesso dos alunos.

Com essas medidas, o BM tem procurado estabelecer uma relação entre o mundo da empresa e o ambiente escolar, buscando fazer deste uma arena de resultados pré-determinados, como se isso fosse possível já que estamos lidando com seres humanos e não com máquinas. Percebemos que os resultados esperados são aqueles estabelecidos de acordo com os investimentos feitos[170]. Deste modo, "[...] a escola é uma fábrica que produz objetos, mercadorias, não um espaço de produção de conhecimento, aprendizagem e socialização." (TORRES, 1998: p. 145). Evidencia-se, com isso, que as propostas do BM para os vários setores da educação estão impregnadas de orientações cuja origem são o mundo empresarial e economicista. Há, no momento, uma grande necessidade de estreitar relações entre o mundo da escola e o da produção a fim de qualificar mão-de-obra para o mercado flexível e excludente.

[170] Isso, porque a base teórica é a Teoria do Capital Humano de Schultz (1973).

Para o BM o rendimento da aprendizagem escolar que realmente tem valor é aquele que pode ser avaliado através dos resultados apresentados. Define que os conhecimentos adquiridos podem ser medidos a partir das provas de rendimento (BM, 1995, p. 27). Isto nos fornece um elemento significativo para compreendermos que nesta direção caminham as várias sugestões e propostas para os governos dos países periféricos heteronômicos onde se aponta como urgente a necessidade de criação de meios oficiais de avaliação nos diferentes níveis de ensino, como já evidenciamos no Brasil.

Consideramos que a avaliação educacional é um processo contínuo, que identificamos enquanto a mediação entre a etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa de produção realizada por ele, sendo enriquecida e complementada pela ação do professor que não se limita apenas à ação de transmitir conhecimentos e corrigir aquilo está supostamente errado. Nesta perspectiva, a avaliação, enquanto ação mediadora seria aquela que nega seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos. Salientamos, diante do explicitado anteriormente que a noção de rendimento escolar e a eficácia do conhecimento demonstrada através dos resultados, apresentam uma fragilidade que pode comprometer aquilo que compreendemos como avaliação, aprendizagem e construção do conhecimento. A qualidade defendida e considerada pelo BM se distancia do que almejamos para a educação, uma vez que se volta apenas para o rendimento que pode ser medido através da avaliação definida por programas padronizados e respaldados pelos próprios governos, com seus departamentos oficiais de educação.

A qualificação docente definida pelo BM tem sido pensada de forma isolada, deixando de fora os maiores interessados, que são os professores que conhecem as necessidades presentes no dia-a-dia do ambiente escolar. Evita-se levantar polêmicas a respeito da questão salarial[171], não levando em consideração que

[171] Segundo Torres (2000, p. 134) a concepção de qualidade para o BM está atrelada aos resultados referentes aos insumos que interferem diretamente na escolaridade. No que se refere à educação básica, considera nove fatores que determinam o aprendizado efetivo, na seguinte ordem de prioridade: 1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimentos do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor e 9) tamanho da classe. A autora salienta ainda que o mesmo financiador recomenda investir recursos prioritariamente nos itens 2), 4) e 5) – entendendo que o conhecimento do professor deve ser melhorado tendo como principal referencial a capacitação em serviço.

a mesma faz parte de um dos motivadores para o bom desempenho da atividade docente e, consequentemente, da sua identidade profissional. Chega-se ao ponto de definir como um dos critérios básicos para o recebimento de empréstimos do BM a condição de não haver iniciativa de revisão de salários destes profissionais.

Não discutindo a questão salarial dos professores, o BM se esquiva desta discussão por meio do argumento que "[...] os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos" (TORRES, 2000 p. 166). O discurso é que os investimentos em insumos facilitam a vida do professor e contribuem para que este profissional conquiste dignidade em seu trabalho. De posse desta suposta dignidade, o professor passa, consequentemente, a valorizar-se mais, ter auto-estima e, assim, perceber a questão salarial como irrelevante, já que as condições de trabalho têm sido melhoradas a partir da aquisição de tais insumos e isto se justifica pela sua precária qualificação.

Ao analisarmos o documento *Brasil Teachers Development and Incentives: a strategic Framework* (2001) percebemos que houve mudança de enfoque e que a prioridade, aqui, se volta à formação dos professores da educação básica em nível superior colocando o tema da gestão como "carro chefe" para esta nova finalidade.

Além de fazer um exame acerca da realidade da educação brasileira o documento analisa as principais fases da preparação dos professores, sua entrada na profissão, seu dedenvolvimento profissional e, a forma como estes temas atravessam diversas dimensões da política da qualidade da educação básica que se liga aos seguros, a gestão e aos incentivos. São três os temas estratégicos executados através deste estudo:

- melhorar a qualidade dos professores e do ensino é uma tarefa compelxa que exige um diálogo sustentado e uma abordagem sistêmica;

- o progresso tem sido geralmente associado com a criação de um exigente e coerente sistema de garantia de qualidade em vez de reformas "fácil" ou parcelar;

- como o impacto fiscal da reforma é gerenciado fundamentalmente para a sustentabilidade (BM, 2001, p. viii – tradução livre[172]).

O docuento do BM (2001), enfoca a preparação do professor e conclui que a forma como estes trabalhadores chegam à sala de aula e como são formados seja, talvez, a explicação pela qual muitas vezes os mesmos não saibam atender as necessidades colocadas no cotidiano da sala de aula, ou seja, no exercício da sua prática. Para o BM esta má preparação dos profesores para atender as necessidades da sala de aula são perceptíveis até mesmo naqueles que apresentam diploma de ensino superior. Daí se origina a defesa da necessidade de mudar o tipo de formação destes professores porque as universiadades, com sua tradição, não foram capazes de formar estes trabalhadores para a prática. Diante disso, os intelectuais do BM afirmam:

> As Secretarias de Educação acham que os programas de formação de professores são academicamente fracos, muito teóricos e, em grande parte dissociado da prática de sala de aula tornando-se pouco eficaz. Poucos são vistos como inovadores. Existe um excesso de instituições de baixa qualidade, em especial no setor privado que são autorizados a funcionar. Há necessidade, em âmbito federal, de um processo renovável de creditação de programas de formação do professor em substituição ao anterior para que de uma vez por toda e, definitivamente, haja um passo na direção certa, porém, isso levará tempo para ser totalmente implementado com resultados gerais (BM, 2001, p. ix-x – tradução livre[173]).

Para o BM o Brasil apresenta nível médio de qualificação acadêmica dos professores da educação básica, menor do que em outros países latino-americanos,

---

[172] Texto original: "*Three strategic themes run through the study:*
Improving teacher and teaching quality is a complex endeavor that calls for a sustained, systemic approach.
Progress has generally been associated with the establishment of a demanding, coherent quality assurance framework rather than "easy" or piecemeal reforms.
How the fiscal impact of the reform is managed will be critical to sustainability" (BM, 2001, p. viii).

[173] Texto original: "*Education Secretariats find that teacher education programs are academically weak, highly theoretical, and largely divorced from effective classroom practices. Few are viewed as innovative. Too many low-quality institutions-particularly in the private sector-are allowed to operate. The recent substitution, at the federal level, of a renewable process of teacher training program accreditation, in lieu of the previous once-and-for-all system, is definitely a step in the right direction, but will take time to be fully implemented and yield broad results*" (BM, 2001, p. ix-x).

principalmente se comparado ao Chile e a Argentina. Considera que as mudanças operadas na educação básica a partir da década de 1990, por meio da LDB 9.394/96, do FUNDEF, dos PCN, do SAEB, por exemplo, impõe uma necessidade de mudança urgente, nas políticas de formação de professores. A sugestão é que o Brasil necessita "[...] retreinar e certificar os professores em nível superior" (BM, 2001, p. 20[174]) por que há pouca ênfase sobre o trabalho docente colaborativo, na tranvesalidade dos currículos, na aproximação da comunidade escolar, da participação efetiva no plenejamento e na gestão da escola. Além disso, a formação para dominar as TIC é limitada e, até o momento, não há um sistema de avaliação eficaz da prática do professor[175]. Sugere que acomapnhe a tendência internacional de formação do professor que prima por considerar que

> há um consenso emergente nos países da OCDE e de muitos países em desenvolvimento nas metas de preparação de professor e produção de um novo tipo de professor, equipados não só com o conhecimento do conteúdo mais profundo e mais flexível, mas também uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança e estilos de aprendizagem, um repertório mais amplo de estratégias de ensino e um novo conjunto de valores, enfatizando o respeito à diversidade, a colaboração com os colegas e reflexão contínua sobre a prática docente e uma capacidade de liderar a mudança e comunicar-se eficazmente (BM, 2001, p. 23 – tradução livre[176]).

Neste perspectiva, os professores precisam conhecer o conteúdo a ser ensinado, o aluno e suas motivações, o conhecimento sobre a aprendizagem, o conhecimento sobre os currículos e os recursos das TIC, o conhecimento sobre a colaboração e que tenha capacidade de reflexão, principalmente sobre a prática. Esta

---

174 Texto original: "[...] *the country would need to re-train and certify at tertiary qualification level the teachers*" (BM, 2001, p. 20).

175 Hoje, no Brasil, já existe sistema de avaliação da prática do professor que discutiremos posteriormente.

176 Texto original: "*Despite the variation in approaches, there is emerging consensus across the OECD and many developing countries on the goals of teacher preparation – the production of a new kind of teacher, equipped not only with deeper and more flexible content knowledge but also a fuller understanding of child development and learning styles, a wider repertoire of teaching strategies and a new set of values, emphasizing respect for diversity, collaboration with peers and continuous reflection on teaching practice, and a capacity to lead change and communicate effectively*." (BM, 2001, p. 23).

ideia está ligada a uma tendência mundial da formação do professor que prima pela "complexidade" do ofício, necessário, segundo os teóricos do capital[177] à nova "sociedade do conhecimento". Para tanto,

> [...] o ensino deve ser concebido mais como uma animação, uma ajuda, um estímulo do que como transmissão autoritária do saber. Artaud (1989) situa bem a relação educativa que, de autoritária no início dos anos 50 e passando a ter caráter não-diretivo nos anos 70, trona-se uma espécie de comunicação em que o professor conduz à reflexão para 'reavivar esse saber em seu íntimo para estar em condições de levar o aluno a reconstruí-la por si mesmo' (BÉLAIR, 2001, p. 135).
>
> Essa conduta privilegia, portanto, um ensino que se constrói como uma ação de comunicação e de tomadas de decisão na transparência e no respeito em relação ao outro, no sentido da transformação de si e do outro. Na linha de Peyronie (1990), o programa de formação devia responder a tais prioridades, estabelecendo essa comunicação entre os formadores e os estagiários tanto em situação de cursos como de estágios. Essa dinamização do ensino permitiu, então, um confronto entre os saberes já presentes dos estagiários, os saberes eruditos, os saberes experimentais e, evidentemente, os saberes ensináveis (BÉLAIR, 2001, p. 58).

A ideia exposta acima, além de se articular diretamente aos quatro pilares da educação elaborados por Morin – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos – articulam-se, também, às suas conceituações acerca da complexidade. Para Morin (2007)[178] a ideia de complexidade estava muito mais presente no vocabulário popular do que no científico e esteve durante muito tempo articulado ao pensamento filosófico, mas a partir do século XIX este termo passa a ser utilizado na ciência. Para este teórico a complexibilidade passa a ser um elemento indispensável na "sociedade do conhecimento" porque ela "[...] não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações,

[177] Ver também: Perrenoud (2000; 2001); Charlier (2001); Carbonneau e Hétu (2001); Tardif (2002).

[178] Cf. também na obra de Morin (2008).

fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso" (MORIN, 2007, p. 35). Ou seja, esta ideia se relaciona perfeitamente às teses fluidas da pós-modernidade que negam a centralidade do trabalho ou defendem a "sociedade do conhecimento" pautada nas TIC, como discutimos anteriormente. Talvez, por este motivo devemos estar com "a cabeça bem feita" para compreender que: "A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino." (MORIN, 2009, p. 20). Tal premissa se sustenta na ideia de que "[...] o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade." (MORIN, 2009, p. 18).

Considerando que nos países da OCDE a formação de professores se deslocou do nível médio para o nível superior, o BM sugere o modelo integrado para formação dos professores primários e o modelo sequencial para os professores do ensino secundário. O primeiro modelo propõe o estudo das disciplinas e da formação pedagógica simultaneamente em cursos de no mínimo três anos e, o segundo, oferece a formação em disciplinas em primeiro lugar, seguida da formação pedagógica (BM, 2001, p. 24).

Mas, para o BM não basta a formação de nível superior dos professores se estes não tiverem um ambiente "favorável" de trabalho porque a complexidade da sala de aula utapassa as competências adquiridas nos cursos superiores baseados nas diciplinas. Faz-se necessário, portanto, a existência de instrumentos efetivos para melhorar o desempenho por meio de sanções e avaliação do desempenho do professor. Neste caso, o diretor competente e que tem uma gestão eficiente[179] é aquele que controla o trabalho do professor e propõe medidas de sanções e avaliação. Por

[179] Contradizendo o que Oliveira (2000) evidenciou em sua pesquisa acerca da "gestão da qualidade total" nas escolas mineiras, o BM valoriza o pioneirismo do Estado de Minas Gerais no que se refere ao modelo de gestão da escola e chega a afirmar que: "Um Conselho eleito administra escolas com pais, professores e representantes estudantis. Eles têm a flexibilidade na área de pedagogia e de parte de decisões curriculares. Eles podem escolher seus próprios livros, gerenciar um pequeno orçamento discricionário e ter acesso a concorrência financeira para introduzir inivações pedagógicas ou de gestão em resposta a um auto-diagnóstico da sua situação." (BM, 2001, p. 34 – tradução livre). Texto original: "*An elected council manages schools with teacher, parent and student representatives. They have flexibility in the area of pedagogy and for part of curriculum decisions. They can select their own books, manage a small discretionary budget and have access to competitive funding to introduce pedagogical or managerial innovations in response to a self-diagnosis of their situation*." (BM, 2001, p. 34).

isso, a gestão assume centralidade na política e na administração eficiente da escola (OLIVEIRA, 2000; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

A gestão eficaz da força de trabalho do professor envolve uma série de questões que segundo o BM são: recrutamento, contratação e preparação, orientação inicial e supervisão, progressão na carreira, planos de carreira e sistema de apoio as escolas que devem ser feitas de acordo com as orientações internacionais. Para o BM esta ideia tem sido a base das escolas eficazes e dos movimentos de melhoria das escolas que nasceram entre os países da OCDE e que começam a ganhar terreno em todo o mundo. Assim, as escolas organizadas para a efetiva aprendizagem dos alunos devem possuir as seguintes características:

- crença de que 'todas as crianças podem aprender';
- liderança escolar dinâmica para inspirar, projetar e vender a visão da escola;
- atenção para o alinhamento entre os objetivos e práticas;
- forte foco no ensino, apoiado pelo trabalho colaborativo de professores;
- desenvolvimento de pessoal permanente ligado ao plano de desenvolvimento da escola e aos incentivos;
- uso contínuo de avaliação dos alunos para orientar a pratica docente;
- autonomia na gestão dos recursos para atingir objetivos, equilibrado por uma responsabilidade para entregar os resultados estabelecidos no plano de desenvolvimento da escola; e
- vínculo com o ambiente mais amplo (comunidade e sistema) (BM, 2001, p. 41 – tradução livre[180]).

[180] Texto original:
"a belief that "all children can learn";
dynamic school leadership to inspire, project and sell the school's vision;
careful attention to the alignment between goals and practices;
a strong focus on instruction, backed up by teacher collaborative work;
continuous staff development linked to the school development plan (SDP) and to incentives;

Para o BM (2001) a maneira mais eficaz e que está à disposição dos governos – principalmente dos países periféricos heteronômicos – para melhorar a "qualidade" dos professores é a certificação dos mesmos. Com base nos países selecionados o BM define a certificação de professores como

> [...] um processo pelo qual um indivíduo é declarado oficialmente 'apto para ensinar' em uma escola do sistema público ou escola credenciada da iniciativa privada. O conceito vem de outras profissões, como medicina e direito. Estritamente falando, a certificação é um julgamento profissional sobre a qualificação/competência de um professor individual. Professores distintos do conceito de licenciamento (ou 'direito' para ensinar em uma determinada jurisdição) e de contratação efetiva. Normalmente é dada certificação inicial no início de suas carreiras e em um número crescente de nações o certificado inicial deve ser renovado em intervalos regulares (por exemplo, a cada cinco anos) (BM, 2001, p. 42 – tradução livre[181]).

A certificação das competências é uma tendência mundial e que faz parte do processo de mundialização das profissões. Como já demonstramos anteriormente, ela pode, segundo os intelectuais do capital, contribuir para manutenção da qualidade, abrir acesso a próxima etapa da formação e contribuir para ajustar os trabalhadores (BERTRAND, 2005, p 14-15).

Uma tendência internacional apresentada pelo BM é de uma dependência de normas cada vez maior para a certificação e contratação de professores. As exigências do padrão de qualidade do trabalho docente têm sido feito por meio de incentivos e desenvolvimento profissional contínuo. Segundo o BM, os

---

the continuous use of student assessment to guide teacher practice;
school-level autonomy in the management of resources to achieve objectives, balanced by accountability for delivering the results established in the SDP; and
linkages with the broader environment (community and system)." (BM, 2001, p. 41).

181 Texto original: "*It is a process whereby an individual is officially declared "fit to teach" in the public school system and in accredited private schools. The concept comes from other professions such as medicine and law. Strictly speaking, certification is a professional judgment on the qualification/competence of an individual teacher, distinct from the concept of licensing (or "right' to teach in a given jurisdiction) and from actual hiring. Teachers are normally given initial certification at the beginning of their careers and in an increasing number of nations the initial certificate must be renewed at regular intervals (say, every 5 years)* (BM, 2001. p.42).

EUA e o Reino Unido, por exemplo, optaram por atrair mais e os melhores candidatos à docência. Neste caso, as opções políticas para recrutar professores são:

> 1. fazer a entrada na profissão mais rigorosa;
> 2. desenvolver uma política de pessoal para as escolas em situação de risco;
> 3. reestruturar a carreira do ensino para incentivar a aprendizagem contínua e desempenho em sala de aula;
> 4. estabelecer uma integração do sistema de avaliação de desempenho docente com avaliação;
> 5. contribuir para que as escolas se organizem para apoiar a aprendizagem de todos; e
> 6. fortalecer o ambiente propício para a gestão de professor efetivo e eficiente (BM, 2001, p. 43-44 tradução livre[182]).

Outra ideia apresentada pelo BM (2001) é de uma formação contínua para os professores. Parte-se da noção de educação ao longo da vida defendida pela UNESCO, no ano de 1996 (DELORS, 2001) e considera os diferentes pontos de *feedback* contínuo entre teoria, prática e pesquisa. Cabe lembrar que esta ideia da relação entre teoria/prática/pesquisa, em muito se distancia dos ideiais proclamados pelos trabalhadores docentes organizados em diferentes foros e associações evidenciados no Brasil a partir da década de 1980.

Os programas de educação a distância com base nas TIC são defendidas (BM, 2001, p. 52) como aqueles capazes de treinar professores. Além disso, a educação a distância representa a possibilidade de cobrir grandes áreas com necessidade de qualificar professores ao mesmo tempo que representa a oportunidade de diminir gastos com a formação destes profissionais. As TIC podem conectar os recursos de treinamento contando com a participação de estagiários/professores em uma única base. Para o BM o Brasil tem sido um líder

---

[182] Texto original:
1) Make entry into the profession more stringent;
2) Develop a policy to staff at-risk schools;
3) Restructure the teaching career to encourage continuous learning and performance in the classroom;
4) Establish a "built-in" system of teacher performance appraisal and evaluation;
5) Organize schools to support learning for all, and;
6) Strengthen the enabling environment for effective and efficient teacher management. (BM, 2001, p. 43-44).

nesta empreitada juntamente com os grandes países de orientação tecnológica como a Austrália, o Canadá, a China, a Coreia, Hong Kong, Singapura e Coreia do Sul.

Quanto a remuneração e os incentivos dos professores passa a ser um leque de opções para atrair e motivar os professores mais qualificados ao mesmo tempo em que assegura a competição entre eles. O BM (2001, p. 57) não aposta muito nas promoções ou aumento salarial dos professores por tempo de serviço, mas defende que os mesmo sejam pagos relacionados a mecanismos de desempenho em sala de aula ou a melhoria do nível da escola. Apesar desta defesa os intelectuais do BM concluem que "[...] o aumeto do salário dos professores ou o nível educativo sozinho, sem qualquer outra intervenção para melhorar o sistema da gestão e da eficácia dos professores seria muito ineficiente forma de tentar melhorar o dempemnho do estudante." (BM, 2001, p. 58).

Por fim, o documento do BM (2001) aponta que os caminhos para a melhoria da "qualidade" da educação e o antendimento às espectativas mundiais para o oferecimento de educação para todos deve partir de uma estratégia global que combine elementos de quatro áreas principais:

> - um quadro de professor que garanta a qualidade para construir a coerência entre as decisões políticas e práica de sala de aula, aumenatar a responsabilidade e reduzir a dispersão nos resultados dos alunos;
> - um novo paradígma de desenvolvimento profissional contínuo, em que o crescimento do professor se dá ao longo da vida, orientada para os resultados dos alunos concretos, ligados à melhoria da escola como um todo, contextualizada e informada por avaliações regulares, empírica;
> - melhorar incentivos salariais para premiar o que faz a diferença na sala de aula, tornando as escolas ITT a mais ágil para a meta central; e
> - um ambiente propício para a getão de professores mais eficazes e eficientes na escola e os níveis do sistema (BM, 2001, p. 64 – tradução livre[183]).

[183] Texto original:
A teacher quality assurance framework to build coherence between policy decisions and classroom practice, enhance accountability and reduce dispersion in student outcomes;

Podemos concluir que a política de qualificação para o trabalho docente proposta pelo BM se caracteriza por banalizar a atividade docente. O professor passa a ser visto apenas como um tarefeiro a quem compete à aplicação de procedimentos determinados previamente. Nega-se à educação o estatuto epistemológico de ciência, conseguido a duras penas, em um processo custoso que durou décadas. Neste caso, a educação passa a ser reduzida a uma mera tecnologia ou ciência aplicada sem nenhuma autonomia por parte do professor para construção de novos conhecimentos.

Estas políticas contribuem para a fragmentação do trabalho docente à medida que não apresenta nenhuma possibilidade de construção da carreira através de uma sólida formação e de uma política ofensiva referente à melhoria dos salários, o que compreendemos estar diretamente relacionado à própria identidade deste profissional.

Sob os referenciais de formação e qualificação para o trabalho docente propostos pelo BM, nos vemos diante da impossibilidade concreta de que estes profissionais sejam formados com vistas à implementação de uma luta que contribua para a mudança da sociedade, de forma que, não apenas no discurso, mas fundamentalmente na prática, ela se torne mais justa, igualitária e, de fato, democrática. Tomando como base o "receituário" do BM não poderemos contar com estes profissionais para que haja o aniquilamento do sistema de exploração implantado na sociedade capitalista. Possivelmente, a ausência de participação nos projetos de outra sociedade não se deve à negligência ou descaso dos professores mas, sobretudo, ao desgaste provocado pela condição precária no exercício do seu trabalho.

A new paradigm of continuous professional development, under which teacher growth is a lifelong process, oriented towards concrete student results, linked to whole-school improvement, contextualized, and informed by regular empirical evaluations;
Better salary incentives to reward what makes a difference in the classroom, making schools and TTIS more responsive to the central goal; and
An enabling environment for more effective and efficient teacher management at the school and system levels (BM, 2001, p. 64).

2.3.2. A UNESCO e as políticas de qualificação para o trabalho docente: formar o professor em nível superior com recursos das TICs

A *Declaração de Cochabamba* (2001), foi resultado da reunião dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe que a pedido da UNESCO realizaram a *VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação* (PROMEDLAC VII), em Cochabamba, no ano de 2001. Todos particiantes deste evento reconheceram que a execução deste projeto no curso das duas últimas décadas representaria o esforço mais importante por parte dos países para tornar a educação uma prioridade para a agenda do desenvolvimento (UNESCO, 2001). Foi consenso nesta sessão que os sistemas educacionais necessitam

> [...] apressar o ritmo da sua transformação, de modo a não se atrasarem em relação às mudanças que ocorrem em outras esferas da sociedade e a conduzirem a um salto qualitativo na educação. Os esforços que estão sendo envidados presentemente em favor da mudança sistemática, por meio de reformas na educação, terão pouca utilidade se não houver também uma mudança nos atores e processos educacionais. Isto significa que precisamos focalizar nossa atenção na qualidade das práticas de ensino, vinculando-as a mudanças na administração escolar e aprimorando essas práticas e os seus resultados, de forma a facilitar a criação das condições necessárias para que as escolas se tornem ambientes adequados de aprendizado para os estudantes (UNESCO, 2001, p. 2).

Para isso, a mudança do papel dos professores é

> [...] insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. As mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério. Enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva continuará a ser um fator urgente e fundamental nos próximos cinco anos. A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A

> participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes (UNESCO, 2001, p. 2).

Para isso, defende a UNESCO (2001) que seria necessário pôr em prática uma educação capaz de romper com a deficiência, ou seja, uma educação que corrija o "desnível existente" entre os países centrais hegemônicos e os países periféricos heteronômicos de modo a enfrentar as desigualdades por meio de medidas educativas que garantam que:

> Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e *continuar aprendendo (*CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3 – grifos nossos).

Essa ideia de educação ao longo da vida foi totalmente assimilada pela Unesco como a chave de acesso ao século XXI, ou seja, de acesso à "modernidade". As vantagens deste tipo de educação, segundo este organismo é que ela possibilita a flexibilidade, a diversidade e a acessibilidade. Para tanto, esta ideia de educação permanente deve ser ampliada e posta em prática principalmente pelos países da periferia do capitalismo. Esta educação demanda que cada indivíduo adquira

competências[184] necessárias para a construção contínua do seu desenvolvimento humano[185], baseado em seus próprios saberes e aptidões, na sua capacidade de decidir e agir diante das dificuldades colocadas pelo meio e, desta forma, caminhar na direção da formação de uma "sociedade educativa", não abrindo mão da educação formal e dos espaços escolares de formação. No relatório da Unesco, do ano de 1996[186], a educação ao longo da vida foi definida como aquela que deve

> [...] fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço de tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, [...] o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (DELORS, 2001, p. 105).

Este princípio de educação ao longo da vida relaciona-se com o movimento de desmaterialização do trabalho tanto no setor mercantil como no setor

---

184 Partimos do princípio de que a competência é uma noção que se estabelece como uma nova mediação ou como uma mediação restaurada pela acumulação flexível do capital (RAMOS, 2001), ou seja, como o rejuvenescimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1995), que atende plenamente aos interesses do capital e que passa a ser um conceito de qualificação produtivista.

185 Esta ideia de desenvolvimento humano, defendido pela UNESCO se basea nos princípios definidos pelo Programa das *Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), no ano de 1995 (PNUD, 1995, p. 13-14). Este conceito envolve todas as questões relativas à sociedade e abarca o crescimento econômico, as liberdades políticas, os valores culturais etc. Mas, se tomarmos por base a lógica do capital, compreenderemos que estas ideias, apesar de ligadas diretamente a "liberdade política e a "emancipação política", com vista ao alcance da dimensão "democrática/cidadã" reproduz a desigualdade social e, em nada, contribui para a superação dela. Embora o conceito de cidadania seja perseguido e colocado em prática em meio a tantas contradições do sistema capitalista ele não ultrapassa a lógica capitalista e em nada contribui para a emancipação humana (TONET, 2007).

186 Trata-se do relatório da UNESCO que teve início em 1993, mas que foi concluído e publicado no ano de 1996 com o título *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Este relatório ficou conhecido como *Relatório Jacques Dolors* e teve a contribuição de vários especialistas do mundo. A fim de atender as novas demandas do mundo "globalizado", os formuladores deste relatório levaram em consideração as mudanças referentes às relações econômicas e culturais pelas quais vivenciam os diferentes países do mundo sejam eles centrais ou da periferia do mundo capitalista. Cabe salientar que este relatório foi publicado no Brasil pela Cortez no ano de 1997 quando o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no escrito a apresentação da edição brasilera, afirmou: "[...] estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação brasileira." (DELORS, 2001).

comercial que prolifera cada vez mais com a influência das atividades da informação e da comunicação, modificando a relação entre prestador de serviços e usuários. As mudanças observadas do mundo do trabalho vão exigir do trabalhador a compreensão de que o trabalho, na contemporaneidade, deve ser tratado como aquele que, ao relacionar matéria e técnica deve, ao mesmo tempo, ser complementado com as relações interpessoais. Hoje, o desenvolvimento dos serviços, exige o cultivo das "[...] qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas." (DELORS, 1996, p. 95).

Objetivando responder a estas exigências do mundo complexo e em constante mudança, a UNESCO propõe uma educação que ultrapasse as questões quantitativas – uma educação escolar conteudista, que valoriza apenas as disciplinas – por considerá-las inadequadas a medida que promovem um acúmulo de experiências no começo da vida, mas que apresentam caráter de terminalidade. A pessoa recebe uma determinada quantidade de conhecimento em um momento da sua formação formal sem, contudo, ter a preocupação de desenvolvê-lo e aperfeiçoá-lo ao longo da vida, sem municiar o indivíduo por tempo indefinido e prolongado, para atualizar-se e adaptar-se ao mundo em mudança. Faz-se necessário, segundo a UNESCO, aproveitar e explorar o conhecimento do início ao fim da vida. Para responder a estas demandas a educação deve ter a "missão" de se organizar em torno de quatro pilares fundamentais e levar em conta o conjunto de aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão 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, 2001, p. 90 – grifos do autor).

Para Delors, os princípios acima relacionados e defendidos pela UNESCO põem e cheque a prática educacional tradicional conteudista que centra seus esforços

de formação do indivíduo basicamente no *aprender a conhecer* e, quando muito, no *aprender a fazer*, não valorizando o *aprender a viver juntos* e muito menos a *aprender a ser*[187]. Defende, com isso, que a estes quatro pilares do conhecimento deve ser dada significativa atenção, uma vez que contemplam um ensino estruturado e, contribui para que o indivíduo em formação tenha uma experiência global e por toda a vida, seja no plano prático ou cognitivo, para cada indivíduo enquanto pessoa ou, como membro da sociedade. A ênfase dada por esta educação, que se tornou hegemônica, é preparar o indivíduo para inserir-se no mercado de trabalho enquanto força de trabalho subalterna e, não enquanto ser humano integral reforçando o que está posto, historicamente, pela sociabilidade regida pelo capital. Ao mesmo tempo em que busca a formação de uma nova sociabilidade, com base no projeto neoliberal de educação (TONET, 2007; LIMA, 2005; 2007). Esta visão de educação deve contribuir para que os indivíduos, independentes da sua nacionalidade, possam "[...] descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, [ou seja], revelar o tesouro escondido em cada um de nós." (DELORS, 2001, p. 90).

Para a UNESCO, o papel da educação seria também, o de formar e preparar o indivíduo para a participação cidadã e para a convivência na sociedade democrática, elemento este que deve ser considerado e posto em prática em todo o mundo. No Entanto, compreendemos que no atual patamar de desenvolvimento do capital, o papel da educação é a formação de uma nova dinâmica da sociabilidade burguesa, que garanta e reforce a concretização da compra e venda da força de trabalho, que traz em si a consequência da reprodução da desigualdade, característica da sociedade capitalista, desde sua origem. O modo de produção capitalista desconsidera a necessidade de emancipação política do indivíduo, implicando, a convivência no mesmo espaço, da "desigualdade real" e da "igualdade formal". Isso

---

187 É interessante observar que o princípio *aprender a ser* já tinha sido apontado no *Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*, elaborado pela UNESCO, no ano de 1972. Naquela época a preocupação se voltava para o fato da ocorrência de desumanização no ambiente de trabalho que estava relacionado, segundo os especialistas, à evolução técnica. Para os especialistas do capital, esta desumanização poderia se dá pelo uso inadequado das máquinas ou, pela perda de emprego. Tal observação levou a referida Comissão a refletir acerca do "[...] risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade, no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um [e do] risco de expulsão pelas máquinas, do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria." (UNESCO *apud* DELORS, 2001, p. 99).

significa que "[...] a dimensão democrática/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social [...] que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres." (TONET, 2007, p. 45).

A democracia nos limites neoliberais exige a participação da família e demais membros da sociedade como indivíduos imprescindíveis para o "bom" andamento da ordem estabelecida. É uma democracia restrita[188], de caráter funcional reservado apenas para aqueles que têm acesso à dominação burguesa (FERNANDES, 2006, p. 249) e possui equilíbrio instável, característica da sociedade dos países periféricos. A educação é, com isto, um instrumento de manutenção da ordem social, cabendo à classe trabalhadora, compreender seus direitos e deveres nos limites da lógica capitalista burguesa de modo a não interferir na ordem estabelecida e, além disso, contribuir para a formação de uma nova dinâmica de sociabilidade burguesa.

Este conceito de educação ao longo da vida toma os meios formais de educação, como aqueles capazes de formar competências e aptidões para que cada indivíduo possa continuar a aprender. Por isso, a UNESCO sugere que as conferências internacionais do século XXI devem, além da Educação Básica, dar maior incentivo à educação de nível médio e superior.

A educação secundária deve ser entendida como uma plataforma giratória para os indivíduos, levando em consideração que é "[...] nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos." (DELORS, 2001, p. 122). Sendo esta uma educação na lógica do capital, a aproximação da escola ao mundo do trabalho só pode significar o valor dado a relação social do

---

188 O Brasil experimentou uma complexa formação estatal que foi o Estado escravista. Viveu em função dos interesses dos senhores e trabalhou em função da reprodução da sociedade escravista. Esta tradição deixou marcas profundas e fez com que, até hoje, a democracia seja definida por uma minoria que exerce o poder junto aos seus aliados. Ao fazer referência ao período do Império no Brasil, Florestan salientou que esta política "constituía uma área resguardada e fechada; e a 'democracia' reduzia-se ao biombo do despotismo fetichizado, a uma entidade emblemática. Os que ultrapassassem essas fronteiras indevidamente pagavam caro a ousadia. Esse passado remoto colide com o dia a dia dos tempos que correm. Mas ele não se evaporou. Ao contrário, forma o subterrâneo de nosso cotidiano, corre no sangue e ferve na cabeça de muita gente, de cima e de baixo." (FERNANDES, 1991, p. 31).

capital, com sua origem na compra e venda da força de trabalho que imprime a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada da riqueza.

Quanto ao ensino superior, ele deve continuar com suas funções de formação de modo a preservar e transmitir o mais elevado nível de conhecimento. A flexibilização é um elemento presente que deve ser pensada e colocada em prática. Assim,

> Devem juntar a eqüidade à excelência, abrindo-se plenamente aos membros de todos os grupos sociais e econômicos, sejam quais forem os seus estudos anteriores. As universidades, em especial, devem dar o exemplo inovando, com métodos que permitem atingir novos grupos de estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção, graças à formação de professores e de formadores de professores, a novas perspectivas de aprendizagem (DELORS, 2001, p. 123).

Como se vê, a "democracia" de acesso à educação, nos limites da nova dinâmica da sociabilidade burguesa e defendida pela UNESCO, estende-se da educação básica ao ensino superior. Contudo, não passa de um fetiche de democratização cujo objetivo é aumentar o índice de escolarização da população com vista ao cumprimento das exigências dos organismos internacionais, como o BM ao mesmo tempo em que garante a certificação ampliada[189] da população.

A instauração da "globalização" do projeto neoliberal de sociabilidade burguesa, exige que cada indivíduo deve aprender ao longo da vida. Mais do que isso, leva a repensar a relação sociedade e estabelecimentos de ensino e, também, a sequência dos diferentes níveis de ensino. Com o intuito de estreitar relação da formação com a vida ativa, a Unesco propõe que o percurso de formação deve ser cada vez menos linear, possibilitando alternâncias entre períodos de estudo e de

---

[189] A certificação para a UNESCO é um elemento indispensável para a comprovação, por parte do indivíduo, das competências adquiridas ao longo de sua formação. Mais ainda, é a única possibilidade de acesso aos empregos qualificados para os jovens. Sem o diploma, os jovens não terão acesso ao mercado de trabalho. Cabe um questionamento: de que mercado de trabalho este organismo se refere? Trata-se do mercado formal ou informal de trabalho? Estudos recentes têm apontado a falta de emprego tem se ampliando, dia-a-dia, tanto nos países centrais como nos países periféricos. Ver: Antunes (2003a; 2003b); Harvey (2005); Chesnais (1996).

trabalho, por isso estes "[...] avanços e recursos devem ocupar lugar cada vez mais importante na sociedade, graças a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho." (DELORS, 2001, p. 123). Podemos constatar, com base em Lima (2007, p. 57) que nesta lógica coexisti a "[...] concepção de que esta expansão/democratização deverá ser efetivada por meio da ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente da educação superior".

A exigência da aparente democracia burguesa, no campo educacional, se sustenta ainda, pela emergência da "sociedade da informação" que é considerado, pela UNESCO, um dos acontecimentos mais prósperos do século XXI. Isto se justifica pelo avanço sem precedentes no mundo da comunicação caracterizados pelos dispositivos multimídia e pelo crescimento das redes telemáticas (DELORS, 2001). Contrariamente, partimos do ponto de vista que a democracia na educação se materializará no momento em que a educação ultrapasse os limites da cidadania imposta pela sociedade burguesa e, avance na direção de uma formação para a emancipação humana. Isso significaria colocar o trabalho enquanto categoria a ser utilizada como ponto de partida na autoconstrução do indivíduo já que, é por meio dele, que o indivíduo se relaciona com a natureza, num processo especificamente humano. Nesta relação, o ser humano impulsiona, regula e controla sua relação com a natureza, ao mesmo tempo que a modifica e se modifica a si mesmo (MARX, 2001).

O uso das TIC é apresentado, pela Unesco, como o caminho mais promissor para a "democratização" do acesso à educação superior já que "[...] poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos de educação formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente (DELORS, 2001, p. 66). Nesta perspectiva está presente a ideia do uso da TIC

> [...] como um dos principais mecanismos [de] mercantilização, ainda que esta utilização, por meio da educação à distância (EaD), apareça como uma estratégia de "internacionalização" e de "democratização" do acesso

> à educação ao longo da década de 1990 e início do novo século (LIMA, 2007, p. 52).

O uso das TIC no oferecimento do ensino superior cresce, vertiginosamente, tanto nos países centrais hegemônicos, que vendem seus pacotes educacionais, quanto nos países periféricos heteronômicos, que se tornam consumidores assíduos destes pacotes. A UNESCO aponta a urgência do aumento de investimentos do setor público para a aquisição de NTIC para que haja desenvolvimento econômico e social, em longo prazo. Entretanto, legitima a utilização dos recursos privados para diminuir a pressão sobre o orçamento estatal. Para isso a Comissão do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, defende que o

> [...] recurso a financiamentos privados será necessariamente diferente segundo a situação de cada país e não põe em causa a participação financeira do Estado. Esta participação continua ser primordial, sobretudo nos países mais pobres onde o recurso a fundos privados não bastaria, por si só, para assegurar um financiamento são e duradouro do sistema educativo. São várias as formas de financiamento privado: participação – ainda que limitado – das famílias ou dos estudantes nos custos da escolaridade; responsabilização das comunidades locais por uma parte dos custos de construção e manutenção das escolas; envolvimento das empresas no financiamento da formação profissional; autofinanciamento parcial, no caso de escolas técnicas e profissionais ou de universidades, graças ao estabelecimento de contratos de pesquisa (DELORS, 2001, p. 182).

Essa iniciativa faz parte de uma política maior onde o Estado, cada vez mais, deve se desresponsabilizar pelo financiamento das políticas sociais, como a educação. Esta perspectiva faz parte das teorias que deram origem ao neoliberalismo quando sugeriam que a família deveria arcar com as despesas com a educação de seus filhos como uma escolha de investimento. Assim, os subsídios dados pelo Estado seriam destinados apenas às famílias em terminadas condições financeiras (FRIEDMAN, 1977). Quanto à participação da iniciativa privada, os

> [...] serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa.

> O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos (FRIEDMAN, 1977, p. 82).

Se por uma lado, as teorias nas quais se fundamentam o neoliberalismo, defende a minimização do papel do Estado com base no discurso demagógico da liberdade de escolha, por parte do indivíduo, por outro, retoma os princípios liberais[190] que coloca, em pauta, a ideia da concorrência como elemento de manutenção da sociedade capitalista (HAYEK, 1994)[191]. Dentro desta lógica, as escolas públicas (primárias e secundárias) convivem passivamente com a escola privada e os pais têm a liberdade de escolha para colocar seus filhos na escola que melhor lhe convier. Friedman (1977, p. 85), defende a "combinação de escolas públicas e privadas" e, os pais que optassem pela escola privada receberiam do Estado, uma importância igual às despesas gastas nas escolas públicas para manter a qualificação de seus filhos (FRIEDMAN, 1977).

No caso do ensino superior, Friedman (1977, p. 89), faz crítica à subvenção direcionada apenas para as intuições públicas. Defende que a subvenção deve ser dada diretamente aos indivíduos para que estes escolham a instituição que melhor lhe convier. As universidades públicas que continuassem a existir "[...] deveriam cobrar anuidades que cobrissem os custos educacionais, competindo, assim, em nível de igualdade com as escolas não subvencionadas pelo governo". Este sistema favoreceria a "[...] competição entre os diversos tipos de escolas [tornando] mas eficiente a utilização de seus recursos".

Tal ideia aparece na *Declaração da Conferência Sub-Regional* que ocorreu em Nova Deli, na Índia nos dias 25 e 26 de fevereiro de 2009, quando reconhece a integração entre ensino superior, a nação e a construção do

---

190 Ver Smith (1996).

191 Essas ideia foram elaboradas por Hayek em seu livro *O Caminho da Servidão*, publicado pela primeira vez, no ano de 1944.

desenvolvimento sustentável[192]. Nesta Conferência firmou-se medidas para o desenvolvimento de instituições de excelência salientando que os financiamentos para o ensino superior devem ser reforçados. Para isso a Declaração:

> 1. Reconhece que o sistema de ensino superior nos países devem ser orientadas para a levar [sic] em diante a tarefa de construção da nação e do desenvolvimento de valores humanos na região, e que a nação não deve ser circunscrita às demandas imediatas do mercado local.
> 2. Reitera a necessidade de preservação democrática multi-cultural e multi-étnica dos valores e sistemas de ensino superior, que devem sempre incentivar a abrir a discussão, o debate democrático e incentivar a pluralidade de pontos de vista de ser articuladas.
> 3. Reafirma a necessidade de expandir o ensino superior tendo em vista a participação na economia global.
> 4. Preconiza que deve haver a expansão do ensino superior, principalmente pelo sistema público, mas a iniciativa privada e filantrópica tem direito a expandir este nível de ensino sabendo que o apoio público é essencial quando outros não estiverem disponíveis, assim a expansão da iniciativa privada em consonância com os objetivos públicos devem ser explorados;
> 5. Reconhece o papel da iniciativa privada para atender a rápida procura pelo ensino superior principalmente nas áreas técnicas e profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho por isso encoraja as instituições privadas para ser inclusiva do acesso principalmente das pessoas desfavorecidas;
> 6. Reconhece a potencia da TIC para expandir o acesso ao ensino superior sabendo que os modelos tradicionais de educação a distância e tradicionais de ensino no campus estão sendo substituídos por e-learning e on-line como forma de maior acesso e acessibilidade ao ensino superior;
> 7. Busca garantir a qualidade do ensino superior e estabelecer mecanismos adequados de qualidade;
> 8. Preserva a cultura e os valores locais a fim de que o ensino superior atenda os desafios do mundo globalizado;
> 9. Reconhece a tendência de internacionalização do ensino superior o que aumenta a mobilidade de estudantes e professores e programas educacionais. Por isso, as regiões com grande êxito reconhecido deverão ser regulamentadas tendo em vista a otimização dos benefícios transfronteiriços para possibilitar maiores oportunidades educacionais.

[192] Para a UNESCO, Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é um 'conceito dinâmico que compreende uma nova visão da educação que busca empoderar pessoas de todas as idades para assumir a responsabilidade de criar e desfrutar um futuro sustentável' (UNESCO, 2002).

> 10. Encoraja as oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas em colaboração e de cooperação de redes em todas as disciplinas e, em particular no domínio da ciência e tecnologia.
> 11. Acredita que o ensino superior deve tornar-se um instrumento para promover políticas de desenvolvimento que são gênero sensível, economicamente sustentável e amiga do ambiente e com base no respeito pelos direitos humanos.
> 12. Contempla a necessidade de reformas acadêmicos, professores, incluindo o desenvolvimento, e para facilitar oportunidades para otimizar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes do ensino superior.
> 13. Reitera a importância de promover a autonomia das instituições de ensino superior, coerente com o princípio da responsabilização.
> 14. Ressalta o princípio de manter e aumentar as despesas públicas no ensino superior, apesar da crise financeira mundial, e ressalta a necessidade de explorar alternativas para aumentar os recursos disponíveis (UNESCO, 2009 – tradução livre).

A discussão acerca do ensino superior justifica-se porque este organismo internacional defende a formação do professor da educação básica em nível superior muito antes que outros organismos internacionais como o BM, por exemplo. O documento *Recomendação Relativa à Condição Docente*, aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente data do ano de 1966[193]. Este documento levou em consideração os vários problemas levantados em relação à formação e a condição docente apresentada em anos anteriores[194]. Naquele ano, já estava preconizado o reconhecimento do papel "[...] fundamental dos docentes no processo educativo, a importância de sua contribuição no desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade moderna." (UNESCO, 1966, p. 3). Isso indica que a educação depende da formação e da competência docente, bem como suas qualidades humanas, pedagógicas e profissionais. No que se refere à formação e

---

[193] Título original: *Recommendation concerning the Status of Teachers, adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers*, Paris, 5 October 1966. Paris: UNESCO, 1996.

[194] Trata-se dos dispostivos dos convênios internacionais em vigor aplicáveis aos docentes e, em especial, dos instrumentos referentes aos direitos fundamentais do ser humano, como por exemplo: o *Convênio sobre a Liberdade Sindical e Proteção do Direito de Sindicalização* [1948], o *Convênio sobre o Direito de Sindicalização e de Negociação Coletiva* [1949], o *Convênio sobre Igualdade de Remuneração* [1951], o *Convênio relativo à Discriminação (emprego e profissão)* [1958] adotados pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, assim como a *Convenção relativa à Luta Contra as Discriminações na área do Ensino* [1960] aprovada pela *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO, 1966, p. 4).

aperfeiçoamento dos professores, este documento já recomendava uma parceria "globalizada" uma vez que o entendimento é de que "[...] são necessárias pesquisas e ações coordenadas, sistemáticas e contínuas; a cooperação internacional entre pesquisadores e o intercâmbio dos resultados das pesquisas devem estar incluídos (UNESCO, 1966, p. 8-9).

O interessante é que mesmo defendendo a formação do professor da educação básica em nível superior ou em instituição de nível equivalente, não descartava que a formação em nível médio fosse aquela que habilitaria para o ingresso em uma instituição credenciada de nível superior. Para ser admitido em uma instituição de formação docente de nível superior seria necessário ter concluído o "[...] ensino médio e possuir qualidades para exercer eficazmente a profissão." (UNESCO, 1966, p. 10). Além disso, não se descartava a efetiva experiência de caráter técnico ou profissional.

O documento apresenta um programa de formação docente em nível superior amplo, cujo objetivo é o desenvolvimento de conhecimentos gerais e cultura pessoal; de aptidão para ensinar e educar; que compreenda os princípios fundamentais para o estabelecimento de boas relações humanas dentro e fora das fronteiras nacionais; que tenha consciência do dever de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e com o desenvolvimento social, cultural e da sociedade. Assim, todo o programa de formação do professor deverá atender aos seguintes princípios:

> - estudos gerais;
> - estudo dos elementos fundamentais de filosofia, psicologia e sociologia aplicados à educação assim como o estudo de teoria e história da educação, educação comparada, pedagogia experimental, administração escolar e métodos de ensino nas diversas disciplinas.
> - estudos referentes à disciplina para qual o futuro professor irá se habilitar;
> - prática de docência e de atividades extracurriculares sob a supervisão de professores plenamente qualificados (UNESCO, 1966, p. 11).

É interessante observar a amplitude e complexidade dos princípios que devem nortear a formação do professor em nível superior, contribuindo para a

formação de um profissional de cultura geral e específica que atenda às necessidades da sociedade de sua época a partir de uma formação de tempo integral, mas que permite a formação de tempo parcial para aqueles de idade mais avançada ou, que pertença a categorias excepcionais. Para isso, os professores formadores

> [...] que têm sob sua responsabilidade a formação pedagógica deverão ter experiência de regência de classe, sempre que possível, e propor inovações paralelamente à prática de ensino em sala de aula.
>
> Será fundamental permitir acesso a pesquisas e experiências referentes à educação e ao ensino das diferentes disciplinas proporcionando às instituições de formação os meios e instalações necessários e facilitando aos alunos e professores a realização de pesquisas. Os profissionais responsáveis pela formação de professores deverão manter-se informados dos resultados das pesquisas as áreas de interesse e utilizá-los em benefício dos alunos (UNESCO, 1966, p. 12).

Este envolvimento com a pesquisa deve ser motivada pelo professor formador está relacionado à formação contínua do professor no exercício de suas funções com vistas a melhoria da qualidade do conteúdo de ensino e das técnicas pedagógicas.

Em tom bastante diferente do documento de 1966, o relatório da UNESCO de 1996 coloca sob o professor a responsabilidade de aprender ao longo da vida. Isso significa que se espera muito do professor ao mesmo tempo em que se exige muito dele. Para a UNESCO, na atualidade, o papel principal do professor é formar atitudes nos alunos perante os estudos e "[...] despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente." (DELORS, 2001, p. 152), princípios defendidos pela "sociedade do conhecimento". A melhoria da qualidade da educação depende da melhoria do recrutamento do, da formação, do estatuto social, das condições de trabalho do professor ao mesmo tempo em que se espera dele novas competências, qualidades pessoais, possibilidades profissionais e motivações requeridas.

Para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, todos os países devem levar em consideração: a formação inicial; a formação contínua; os professores de formação pedagógica; o controle; a gestão; a participação de agentes exteriores à escola; as condições de trabalho; e, os meios de ensino. Destacamos que sobre a gestão a ideia é que haja

> [...] reformas dos sistemas de gestão que procurem melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino, [e que libertem] os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente e levar a uma concentração sobre os fins e métodos do ensino, em determinados contextos. Certos serviços de apoio, como os de um assistente social ou de um psicólogo escolar, parecem-nos necessárias e deveriam existir sempre (DELORS, 2001, p. 160).

Para o BM, o sentido da gestão é tido como uma forma de (con)formação do professor (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) pois, se relaciona simplesmente às atividades escolares, sobrecarregando este trabalhador de tarefas que a princípio não pertencem a ele, mas a outros profissionais ao mesmo tempo em que o afasta da participação mais efetiva no ambiente escolar. Desta forma, o papel do gestor (diretor) escolar é administrar eficiente a escola e controlar o trabalho docente. Tal como afirmou Oliveira (2000), trata-se de um tipo de gestão do trabalho e da pobreza.

Outro ponto a destacar é sobre os meios de ensino com o sentido de que:

> A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades. Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimento e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alçar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência

> pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos (DELORS, 2001, p. 161).

Aqui se coloca um distanciamento entre o que era pretendido para a formação do professor no documento de 1966 e o de 1996. O primeiro defendia que a formação do professor deveria estar sob a responsabilidade do Estado que, junto as demais autoridades, deveria consultar as organizações de professores tendo em vista o oferecimento de amplo sistema de instituições e cursos de formação inicial e contínua, gratuitamente. Tal sistema deveria oferecer grande variedade de opções e integrar as instituições de formação às instituições científicas, culturais e entidades de representação dos professores. Também deveria ser organizados cursos de aprofundamento para os professores que retomaram suas atividades docentes depois de um período de afastamento (UNESCO, 1966, p. 13). Vale lembrar, ainda, que a formação do professor deveria se pautar no estudo dos elementos fundamentais da filosofia, psicologia e sociologia.

Mas, o que indica o relatório de 1996? Nada menos que uma super valorização das TIC que passa a ser o principal instrumento para a formação do professor, inclusive como recursos para garantir a educação a distância em nível superior, colocando sobre este trabalhador a responsabilidade de sua formação inicial e continuada. Isso se torna possível pelo discurso do "aprender ao longo da vida" que deve levar o professor, com o auxílio das TIC a descobrir, por si só, como aprender, o que ensinar e como ensinar. O ensino passa a ser visto como treinamento para professores e alunos, mas contraditoriamente é considerado pela UNESCO como uma arte e uma ciência.

2.3.3. OCDE e as políticas de qualificação para o trabalho docente: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes

A preocupação dos vários países da OCDE está em recrutar professores qualificados que irão substituir aqueles que serão aposentados nos próximos anos e garantir a eficácia daqueles que deverão adquirir competências necessárias para

acompanhar as mudanças da "sociedade do conhecimento". A diversificação de estudantes levou os 25 países[195] a compartilhar iniciativas bem sucedidas no que se refere às políticas para professores.

O resultado desta iniciativa foi o relatório *Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*[196] publicado pela OCDE no ano de 2005, em Paris e, no Brasil, no ano seguinte. Este relatório apresenta a realidade do trabalho e da formação docente nestes países e o comprometimento destes ao exporem suas políticas de professores à revisão externa e ao debate. Mas, o que se torna mais importante para a nossa pesquisa é seu impacto sobre as reformas nas políticas de formação do professor.

O discurso inicial é de que as políticas para professores tem sido prioridade nas agendas nacionais e internacionais devido às mudanças econômicas e sociais que colocam a escolarização como um fator importante e indispensável às necessidades da "sociedade do conhecimento" que tem contribuído para que as exigências em relação aos professores e às escolas se tornem mais complexas. Assim, os ministros da educação dos países pertencentes a OCDE "[...] comprometeram seus países com o objetivo de elevar a qualidade da aprendizagem para todos." (OCDE, 2006, p. 7). Para tanto se levou em consideração que atualmente

> [...] a sociedade espera que as escolas sejam eficazes ao lidar com diferentes idiomas e *backgrounds* dos estudantes, que sejam sensíveis a questões culturais e de gênero, que promovam a tolerância e a coesão social, que sejam eficazes ao lidar com estudantes carentes e com estudantes com problemas de aprendizagem ou de comportamento, que utilizem novas tecnologias e que acompanhem o ritmo rápido de desenvolvimento de áreas conhecimento e de abordagens de avaliação dos estudantes. Os professores devem ser capazes de preparar os

[195] Participaram deste projeto os seguintes países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga e comunidade francesa), Canadá (Quebec), Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça (OCDE, 2006, p. 17).

[196] Este relatório se baseou nos resultados de um projeto da OCDE – *Attracting, Developing and retaining Teachers* – que foi realizado nos anos de 2002 e 2004. Este projeto envolveu "[...] a elaboração de relatórios Nacionais de *Background*, visitas a alguns países realizados por equipes externas de acompanhamento, coleta de dados, pesquisas sobre questões específicas e *workshops.*" (OCDE, 2006, p. 7).

> estudantes para uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes auto-direcionados, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo da vida (OCDE, 2006, p. 7).

Para a OCDE, a profissão docente não passar a ser atraente e se não implementar mudanças necessárias à "sociedade do conhecimento" haverá uma queda nos índices de qualidade das escolas com difícil possibilidade dessa realidade ser revertida. Neste caso, as principais preocupações que norteiam esta questão são colocados em relação: à atratividade da docência como carreira; ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores; a recrutamento, seleção e contratação de professores; e, à retenção de professores eficazes nas escolas (OCDE, 2006, p. 8-9).

De acordo com o relatório da OCDE (2006), a "qualidade" dos professores não é o único elemento que determina a qualidade da docência, mas também, a "qualidade" do ambiente em que estes profissionais atuam. Para atrair e reter professores eficazes é necessário que haja iniciativas e políticas que primam pelo recrutamento de professores competentes e que ao mesmo tempo ofereçam apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional e contínuo em todos os níveis. Para tanto, as iniciativas políticas são necessárias em dois níveis:

> O primeiro diz respeito à profissão docente como um todo e busca aprimorar seu *status* e sua competitividade do mercado de trabalho, assim como melhorar os ambientes de desenvolvimento do professor e de trabalho na escola. O segundo conjunto de estratégias é mais dirigido e focaliza a atração e a retenção de tipos específicos de professores e a atração de professores para determinadas escolas (OCDE, 2006, p. 10).

Quanto à competitividade do mercado de trabalho é bom lembrar que a profissão docente, para este organismo internacional deve se tornar uma profissão competitiva para disputar com outras ocupações as pessoas mais talentosas e motivadas. Para isso é necessário que as políticas ofereçam respostas em dois níveis:

> O primeiro busca melhorar o *status* da docência de maneira geral, e a posição competitiva da carreira docente no mercado de trabalho; e ampliar as fontes de suprimento, de modo a incluir pessoas qualificadas

> que atuam em outras áreas, assim como ex-professores. O segundo envolve respostas mais direcionadas a tipos específicos de escassez de professores, incluindo maiores incentivos para professores qualificados, que são escassos, e estímulos para que os professores trabalhem em escolas desafiadoras ou em localidades difíceis (OCDE, 2006, p. 39).

Melhorar o *status* da docência pode significar uma tendência que parece vigorar na "sociedade do conhecimento" funcionando como forma de atrair profissionais de outras áreas. Ou seja, é possível que profissionais de outras áreas vejam na educação uma oportunidade de complementação de renda, fazendo desta apenas um "bico". Podemos dizer que o tema acerca da profissionalização docente é decorrente do movimento global de "terceirização" presente nas sociedades desenvolvidas e do aumento contínuo das forças de trabalho que tem sido evidente principalmente nas áreas de assistências às pessoas (saúde, trabalho social, informação, lazer, educação etc.).

> Quando o progresso tecnológico garante um aumento de produção de bens de consumo, com cada vez menos postos de trabalho no setor agrícola e industrial, torna-se evidente que a multiplicação, a diversificação, a sofisticação e a estratificação dos postos de trabalho do setor terciário é a única alternativa ao desemprego de massa. Um pouco cinicamente, podemos então dizer que a profissionalização do setor terciário não procura responder às necessidades dos usuários, mas sim às táticas de melhoria ou de consolidação do estatuto dos seus próprios profissionais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 63-64).

Neste caso, a profissionalização que tem sido discutida "globalmente" não pode ser tomada como uma forma de garantia do serviço prestado. Para os mesmos autores citados anteriormente só é importante favorecer a profissionalização se a formação das novas gerações for uma prioridade crescente atreladas às condições necessárias para a educação nos contextos escolares. Embora esta não tenha se constituído em uma opção tomada em definitivo e nem assumida no consenso geral, cabe lembrar que na atualidade tem se tornado uma tendência dominante. Pode-se afirmar que o processo de identidade profissional do professor não é um processo natural, mas

> [...] um processo social e histórico dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece as condições necessárias a esse processo. É certo que os professores, como parte de sua profissionalização, devem lutar por essas condições, que não serão dadas de forma espontânea ou imposta fora das contradições e dos diferentes interesses e relações de saber (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 64).

A profissionalização da docência bem como a identidade do professor deve ser resultado da luta política deste grupo, ou seja, parte da reivindicação dos professores. Na contemporaneidade o tema profissionalização tem se tornado, na maioria das vezes, um ideal dos organismos internacionais e de alguns grupos da academia, principalmente aqueles ligados aos intelectuais do capital. Faz-se necessário levar em consideração as diferentes possibilidades, as necessidades dos professores em relação ao seu trabalho para que possa ser colocado em prática "[...] um diálogo construtivo que lhe possibilite compreender a 'profissionalização' como tomada de consciência para serem eles os construtores da sua identidade profissional." (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 65).

Se a profissionalização doente tem se tornado um dos elementos constitutivos na formação do "pensamento único" (SHIROMA, 2004), como discutimos anteriormente, aqui ela aparece também como um elemento para atrair professores. Sintetizando, a ideia de atrair professores considera que as políticas de professores devem tornar a docência uma opção de carreira atraente a partir de um direcionamento da profissão como um todo. Para isso é necessário: melhorar a imagem e o *status* da docência; melhorar a competitividade salarial da docência; melhorar as condições de emprego; e, tirar partido de superabundância de professores (OCDE, 2006, p. 10).

No que se refere aos tipos específicos de professores e escolas, atrair professores significa: ampliar a oferta de professores potenciais; tornar os mecanismos de recompensa mais flexíveis; melhorar as condições de ingresso de novos professores; repensar as vantagens entre relação estudantes/professor e o salário médio do professor (OCDE, 2006, p. 10).

O desenvolvimento e implementação de políticas eficazes para professores está ligado à participação dos professores e seus representantes na formulação de políticas porque "[...] sem que tenham um sentido de 'propriedade' das reformas, é pouco provável que a implementação de mudanças substanciais tenha sucesso." (OCDE, 2006, p. 225). Embora este discurso pareça favorável aos trabalhadores da educação no que se refere à sua participação, ele carrega em si uma marca da "sociedade do conhecimento" cuja participação do trabalhador não é nada além da expressão do consenso imposto pela burguesia nacional e internacional (NEVES *et alli,* 2005).

A preocupação quanto à retenção de professores eficazes nas escolas foi apontado pelo relatório da OCDE (2006), como oriunda das taxas crescentes de vacância e a necessidade de reposição de professores em alguns países da OCDE. Isso levou a consideração de que o fato de algumas pessoas "[...] deixarem a docência pode indicar que a profissão está deixando de receber novas idéias e novas energias." (OCDE, 2006, p. 180). Os fatores de retenção de professores eficazes nas escolas são:

- fontes de satisfação e de insatisfação no trabalho;
- salários e perspectivas de trabalho;
- reconhecimento e recompensa;
- avaliação de professores;
- recertificação de professores;
- promoção e diversificação de carreira;
- liderança e ambiente escolar;
- condições de trabalho; e
- políticas de aposentadoria (OCDE, 2006, p. 187-215).

Porém, a retenção de professores eficazes não está ligada apenas aos elementos colocados anteriormente, mas também, às políticas de formação de habilidades e certificação dos professores. Esta última está plenamente articulada ao movimento mundial de avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais, como tratamos em capítulo anterior. Os países da OCDE procuram "[...] garantir que a educação de professores seja atraente para ingressantes de alta

qualidade e que prepare adequadamente os professores para as demandas da escolarização moderna." (OCDE, 2006, p. 100).

Para a OCDE a "sociedade do conhecimento" espera que as escolas sejam eficazes ao lidarem com diferentes idiomas e *backgrounds* dos estudantes; que considere as questões culturais e de gênero; que promovam a tolerância e a coesão social; que sejam eficazes para lidarem com estudantes carentes e com problemas de aprendizagem e de comportamento; que utilizem as TIC; que acompanhem o rápido desenvolvimento de áreas de conhecimento e das abordagens de avaliação dos estudantes. Para isso os professores

> [...] devem ser capazes de preparar os estudantes para uma sociedade e uma economia em que sejam aprendizes auto-dirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo da vida: 'Durante sua formação, seu desenvolvimento profissional e suas vidas de trabalho, os professores devem aproveitar a oportunidade de agarrar-se à sociedade de conhecimento em que seus alunos vivem e trabalharão no futuro' (OCDE, 2006, p. 101).

Nesta perspectiva o professor seve ter sua responsabilidade ampliada nos seguintes níveis:

> no nível de cada estudante (lançamento e gerenciamento de processos de aprendizagem; resposta eficaz às necessidades de aprendizagem de cada aprendiz; e, integração de avaliações formativas e comulativas);
>
> no nível da sala de aula (ensino em sala de aulas multiculturais; nova ênfase transcurricular; e, integração de estudantes com necessidades especiais);
>
> no nível da escola (trabalho e planejamento em equipes; avaliação e planejamento sistemático de aprimoramentos; utilização de TIC em ensino e administração; projetos entre escolas e cooperação internacional; e, gerenciamento e liderança compartilhada);
>
> no nível dos pais e da comunidade ampla (oferta de aconselhamento profissional para os pais; e, estabelecimento de parcerias comunitárias para a aprendizagem) (OCDE, 2006, p. 101-103).

Somado a estas responsabilidades, o professor necessita, para ser eficaz, de um nível determinado de experiência que está ligada à sua capacidade de gerenciamento. Para isso, as políticas para professores além de estarem centradas nas quatro questões principais – atrair, desenvolver, recrutar e reter – devem considerar o que os professores sejam capazes de fazer. Isso deve orientar a educação inicial, a certificação, o desenvolvimento profissional continuado e a avaliação do nível de eficácia destes diferentes elementos.

A pesquisa da OCDE (2006), apontou que existem, entre os países e teóricos, diferentes formas de compreender a formação do professor. Para uns, o professor eficaz é aquele que domina o conteúdo específico da disciplina enquanto, para outros, se trata de uma formação pedagógica de forma mais ampliada. Existem, ainda, aqueles que chamam a atenção para o fato de que não existe evidências de que a formação do professor em nível de mestrado redunde em melhoria das habilidades dos docentes (RIVKIN *et alli apud* OCDE, 2006, p. 105).

A OCDE se ocupou de apresentar que entre a maioria dos diferentes países que participaram da pesquisa existe uma predominância no que se refere às políticas do professor e identificou uma variedade de "[...] iniciativas promissoras na educação inicial de professores, na certificação de novos professores, na iniciação na carreira docente e no desenvolvimento profissional continuado." (OCDE, 2006, p. 138). Para este organismo a docência tem se tornado cada vez mais desafiadora e, as mudanças da sociedade contribuíram para que as responsabilidades dos professores fossem ampliadas de modo a atender as expectativas em relação à escolarização.

As sugestões acerca das políticas de professores feitas pela OCDE se baseiam nas experiências dos países pesquisados, nas análises das equipes externas de acompanhamento e na literatura de pesquisa mais ampla, por ela utilizada. Chama, contudo, a atenção para o fato de que nem todas as implicações políticas aplicam-se a todos os 25 países participantes, mas que a intenção primeira foi considerar ideias e ensinamentos que podem ser úteis a partir da experiência destes países que buscam melhores maneiras para desenvolver conhecimentos e habilidades dos professores. A partir destes pressupostos, a OCDE faz as seguintes considerações para as políticas dos professores:

- *Desenvolvimento de perfis de professores para alinhar desenvolvimento de professores, padrões de desempenho e necessidades das escolas* – Trata-se daquilo que se espera que o professor seja capaz de fazer. Isso fornecerá uma "[...] estrutura para orientar a educação inicial, a certificação, o desenvolvimento profissional continuado e avanços na carreira dos professores, para avaliar a eficácia desses diferentes elementos." (OCDE, 2006, p. 139). Ou seja, a pré-condição para elaborar um perfil de competências de um professor é o estabelecimento de objetivos claros para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, este perfil deve "[...] englobar conhecimento da disciplina lecionada, habilidades pedagógicas, capacidade de trabalhar de maneira eficaz com uma grande diversidade de estudantes e colegas, contribuição para a escola e para a profissão em geral e a capacidade de continuar a desenvolver (OCDE, 2006, p.139).
- *Considerar o desenvolvimento docente como um continuum* – Considera-se que as mudanças rápidas experimentadas na sociedade e na escola levam a necessidade de atualização e desenvolvimento profissional dos professores que deve ser analisado nos termos da educação ao longo da vida. Contudo, não está descartada a educação inicial, mas que ela seja apenas uma base para a aprendizagem continua e não uma forma de produzir profissionais prontos e acabados. "A educação de professores pré-serviço continuará a ser importante, mas passará a ser vista como um meio de fornecer as bases para o desenvolvimento dos professores, e não como o fator responsável pela maior parte da estrutura." (OCDE, 2006, p. 140).
- *Tornando a educação inicial de professores mais flexível e reativa* – Educar professores é um importante papel a desempenhar a fim de garantir uma carreira docente aberta a um número variado de pessoas qualificadas para que as necessidades emergentes dos sistemas escolares sejam contempladas com eficácia. As

características de um sistema educacional flexível e reativo devem incluir:

> oportunidades para adquirir capacitação como professor após ter concluído estudos em outra área;
>
> estruturas curriculares modulares, que permitam que as pessoas se matriculem em educação em período parcial ou à distância e que combinem a educação de professores com responsabilidades de trabalho ou familiares;
>
> um aumento nos componentes comuns da formação de professores para diferentes tipos de escolas e de níveis educacionais, visando ampliar as oportunidades de trabalho em escolas diferentes à medida que mudam a demanda e os interesses de carreira dos professores;
>
> caminhos alternativos para a docência para indivíduos em meio de carreira que desejam mudar de rumo, combinando conteúdo formal e apoio em serviço com redução na carga de ensino;
>
> créditos para qualificações e experiência adquiridas fora da educação, de modo a reduzir a duração e os custos de cursos;
>
> programas de recapacitação e aprimoramento, que permitam que os professores adquiram novas qualificações para lecionar em outros tipos de escolas ou para assumir áreas de estudo de alta demanda;
>
> estabelecimento de relações estreitas com escolas, empregadores de professores e com a profissão docente;
>
> pesquisas e desenvolvimento de atividades focadas em questões relacionadas a escolas e professores; e
>
> desenvolvimento de mecanismos de feedback e de avaliação que possibilitem o monitoramento e o aumento da qualidade dos resultados da educação de professores (OCDE, 2006, p. 140-141).

- *Aprimoramento da seleção para a educação de professores* – Este critério é importante uma vez que possibilita a eliminação da carreira docente de pessoas que não apresentam características necessárias para a docência, que não têm motivação, não tem bom desempenho no ambiente de trabalho e, por estes motivos tendem a

abandonar a profissão. Uma política mais eficaz seria "[...] aumentar a atratividade da docência como opção de carreira para pessoas competentes e motivadas e utilizar critérios de seleção que garantam que os melhores candidatos possíveis ingressem em programas de educação de professores." (OCDE, 2006, p. 141).

- *Mudanças na ênfase na educação inicial de professores* – A formação inicial não deve apenas oferecer uma sólida capacitação básica dos conhecimentos ligados as disciplinas específicas, em pedagogia ligada à disciplina e ou em conhecimento pedagógico de modo geral, mas deve, além disso, desenvolver as habilidades para que o professor se torne reflexivo e tenha condições de pesquisar acerca do seu trabalho. Neste caso, os professores eficazes são aqueles que apresentam competências em diferentes áreas, ou seja,

> [...] são pessoas intelectualmente capazes, articuladas e versadas, e que conseguem raciocinar, comunicar-se e planejar de maneira sistemática. Precisam de sólido conhecimento do conteúdo, associado a habilidades para organizar e ampliar esse conhecimento para estimular, orientar e avaliar a aprendizagem em ambientes diversos e dinâmicos. Professores eficazes também precisam de qualidades pessoais para inspirar segurança e confiança entre estudantes, pais e colegas (OCDE, 2006, p. 142).

- *Aprimoramento das experiências práticas de campo* – Os programas eficazes de formação devem levar em conta as experiências de campo, ou seja, são pesquisas que os estudantes realizam sobre a realidade da escola. Elas são estruturadas para "[...] fornecer uma ampla experiência quanto ao que significa ser um professor profissional, incluindo ensino prático em sala de aula, assessoria e orientação, planejamento do currículo e do desenvolvimento escolar, pesquisa e colaboração com pais e com parceiros externos." (OCDE, 2006, p. 143).
- *Credenciamento de programas de educação de professores* – Credenciar programas de formação de professores por parte de uma

agência independente e confiável é, segundo a OCDE um meio de assegurar a qualidade na educação dos professores da mesma forma que garante que os recursos sejam bem utilizados. Objetivando inovar e diversificar as abordagens na formação, os critérios de credenciamento devem dar maior atenção aos resultados dos programas e não aos seus conteúdos, currículos e seus processos. As instituições que formam os professores devem gozar de autonomia para determinar a melhor maneira de alcançarem os fins estabelecidos. "O credenciamento de um programa deve fazer parte de um processo contínuo de *feedback* e avaliação da eficácia da educação de professores." (OCDE, 2006, p. 143).

- *Certificação de novos professores* – A certificação é um instrumento que possibilita o estabelecimento de padrões profissionais. Se se considera que diversas e diferentes dimensões são importantes para a materialização da "[...] docência eficaz, a certificação deve estabelecer uma variedade de critérios diferentes – conhecimento de disciplina específica, habilidades pedagógicas, habilidades de comunicação, experiência, qualidades pessoais e muitos outros." (OCDE, 2006, p. 143).
- *Fortalecimento de programas de iniciação* – Diz respeito à prática de articulação entre instituição de formação do professor e a escola. Trata-se de uma empreitada onde "professores orientadores" realizam atividade de orientação e supervisão dos professores em início de carreira. Esses orientadores "[...] oferecem apoio em serviço, identificam falhas no conhecimento relacionado a uma disciplina específica, em estratégias de gerenciamento de sala de aula e em outros processos pedagógicos." (OCDE, 2006, p. 144).
- *Integração do desenvolvimento profissional ao longo da carreira* – Neste item o relatório da OCDE (2006) chama nossa atenção para três ideias que têm sido colocadas em prática em alguns dos países pesquisados. A primeira baseia-se nos direitos dos professores que

> geralmente são resultados de acordos coletivos; a segunda baseia-se nos incentivos, relacionando desenvolvimento profissional às necessidades apresentadas por meio da avaliação do professor; e, terceiro, diz respeito a escola ao mesmo tempo em que relaciona o desenvolvimento individual do professor às necessidades de aprimoramento da escola. Com isso, pode-se resumir que o desenvolvimento profissional eficaz é continuado e
>
> > [...] inclui capacitação prática e *feedback* e fornece tempo adequado e apoio para acompanhamento. Programas bem-sucedidos envolvem os professores em atividades de aprendizagem similares às que utilizam com seus estudantes e estimulam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem de professores. Uma estratégica básica envolve encontrar meios para que professores compartilhem sua expertise e sua experiência de forma mais sistemática. Há interesse crescente em maneiras de construir conhecimento cumulativo através da profissão – por exemplo, por meio de fortalecimento das conexões entre pesquisas e do estímulo para que as escolas se desenvolvam como organizações de aprendizagem (OCDE, 2006, p. 14).

Diante do exposto, podemos concluir que as propostas da OCDE para a formação dos professores da educação básica têm por objetivo redesenhar a oferta de formação inicial e a formação ao longo da vida – também defendida por outros organismos internacionais – dos professores com o objetivo de que os mesmos se tornem eficazes. Trata-se de adaptar estes trabalhadores às novas demandas do mercado e às novas exigências da "sociedade do conhecimento". Além disso, está em andamento um processo de (con)formação dos trabalhadores docentes que torna possível a contínua disciplina da força de trabalho e a reprodução e manutenção do capital, representado pelos organismos internacionais. Por fim, podemos dizer que se trata também da manutenção do padrão compósito de hegemonia burguesa nacional e internacional (FERNANDES, 1981).

A defesa da formação inicial dos professores em nível superior faz parte de uma política que se articula às políticas de ensino superior, que de acordo com a OCDE (2006) ocupa lugar cada vez mais importante nos programas nacionais. A

proposta de instituições não universitárias para a formação do professor se enquadra perfeitamente à defesa de diversificação destas instituições que, além de englobar novos tipos de instituições de ensino, reza pela necessidade de atender às necessidades da sociedade e da economia "do conhecimento." (OCDE, 2008, p. 1). As principais tendências das políticas de formação do professor, apontadas anteriormente, estão estreitamente ligadas às principais tendências do ensino superior que são: expansão do ensino superior; diversificação da oferta; conjunto de alunos mais heterogêneos; novos meios de financiamento; foco crescente na responsabilidade e nos resultados; novas formas de governança institucional; implementação de rede mundial, mobilidade e colaboração (OCDE, 2008; 2010b). Para a OCDE, os recursos públicos investidos em educação transformam-se me mais valias, incluindo, por exemplo, o aumento das receitas fiscais.

> Em média, nos países da OCDE, um homem habilitado em nível superior de ensino irá gerar um valor adicional de US$ 119 000 no imposto de renda e contribuição social durante a sua vida [ativa] em relação a alguém habilitado apenas com uma educação de nível secundário (OCDE, 2010a, p. 2).

A conclusão a que chegou Souza (2009, p. 187) acerca deste organismo internacional é que o mesmo "[...] segue as orientações do BM e procura disseminar, através das suas sugestões, um pensamento único sobre a formação e o trabalho docente, a atuação do Estado e até a organização sindical".

2.3.4. O Processo de Bolonha e as políticas de qualificação para o trabalho docente: qualificar professores para tornar a Europa a economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva

Dadas as particularidades com que se materializou o *Processo de Bolonha* (1999) nos diferentes países da Comunidade Europeia, apresentaremos as políticas de formação do professor proposta por ele partir da realidade portuguesa. Isso nos dará elementos para a compreensão da questão, em suas especificidades.

Em Portugal, vários têm sido os esforços de inserção do país nos movimentos recentes na União Europeia que dizem respeito à Reforma Universitária. A intenção é a de envolver, cada vez mais, representantes do governo, presidentes de estabelecimentos de ensino superior, representantes estudantis, dentre outros, para que até o ano de 2010 seja possível fazer da Europa "[...] a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social." (BOLONHA, 2008, p. 4). Tudo isso se articula perfeitamente aos interesses do capital internacional no sentido de reduzir os gastos com a educação ao mesmo tempo em que promove a sua mercantilização[197].

> No quadro das dificuldades financeiras por que os estados europeus passam actualmente, é bastante ajustado que as novas políticas educativas, nomeadamente no ensino superior, respondam a esse problema, minimizando-o. E é esta a minha tese: a opção tomada relativamente ao processo de 'harmonização' do ensino superior tomada no quadro de Bolonha serve, fundamentalmente, a objectivos de natureza monetária que se repercutem na progressiva privatização da escola pública (CABRITO, 2008, p. 7).

No que se refere à educação básica, em Portugal a mesma está organizada em três ciclos abrangendo: o primeiro ciclo com duração de quatro anos; segundo ciclo com duração de dois anos; e, terceiro ciclo com duração de três anos. Esta iniciativa, entretanto, não foi suficiente o bastante para acabar com os altos índices de abandono e fracasso dos estudantes. Diante desta realidade, o governo português, por meio do Ministério da Educação elaborou as seguintes estratégias tendo em vista a melhoria da qualidade da escolaridade básica:

- integração do primeiro ciclo do ensino básico;
- reorganização e à requalificação da rede de escolas do primeiro ciclo;
- generalização da escola de tempo inteiro;
- melhoria do funcionamento e da organização das escolas;
- generalização do nível de ensino secundário;

---

[197] Conferir a questão da mercantilização da educação com os seguintes autores: Frigotto (2001); Dourado; Paro (2001); Santos (2004); Siqueira (2004a); Mancebo (2004).

- recuperação dos níveis de qualificação da população adulta;
- revisão dos instrumentos de gestão do sistema educativo,
- reforço da autonomia das escolas (PORTUGAL: ME, 2007a).

Quanto à política de formação de professores em Portugal, ela foi definida de forma clara e precisa no documento *Política de Formação de Professores em Portugal*, elaborado pelo Ministério da Educação – Direcção Geral dos recursos Humanos da Educação, no ano de 2007. Cabe salientar que este documento pautou-se nos princípios definidos a partir da *Comunicação da Comissão Europeia*[198], tendo como respaldo o *Programa Educação e Formação 2010*, em andamento na União Europeia para alcançar os objetivos traçados pela Estratégia de Lisboa, adaptada pelo Conselho Europeu no ano de 2000.

No sistema educacional português a educação infantil e o ensino secundário não fazem parte da educação básica. No que se refere à formação de professores a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida é o princípio norteador da formação e é utilizada para a formação de todos os professores sejam eles da educação infantil, básica ou secundária. Este princípio é defendido desde 1986, ano da aprovação da Lei de Bases da Educação e da adesão de Portugal à União Europeia. A formação em serviço destes profissionais atrela-se a esta mesma perspectiva, cujos objetivos são: "[...] actualização e aprofundamento ou de especialização." (PORTUGAL, 2007b, p. 6). Foi graças à contribuição do Fundo Social Europeu que a institucionalização e a implantação generalizada deste tipo de formação tornou-se possível. Neste sentido, o Ministério da Educação de Portugal aponta que:

> A política de formação de docentes ao longo da sua carreira – inicial e em serviço (contínua e especializada) – desenvolveu-se nas últimas duas décadas, tendo em conta as lições da experiência e, sobretudo, o reconhecimento da crescente complexidade do desempenho docente face às prioridades de superação dos défices de qualificação da população portuguesa (PORTUGAL, 2007b, p. 6).

---

198 Esta Comissão elaborou o documento *Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes*, que foi comunicada ao Conselho e ao Parlamento Português no dia 03/08/2007.

Os esforços referentes à formação inicial e em serviço foram e estão sendo pensados tendo em vista o combate ao fracasso e a evasão escolares e na perspectiva de que o ensino secundário seja a qualificação mínima para todos os cidadãos portugueses. A formação para o desenvolvimento dos professores em Portugal atrela-se aos interesses da Comissão Europeia que se expressa de forma clara no documento *Melhorar a Qualidade da Formação Acadêmica e Profissional dos Docentes*, o que implicaria em "[...] estabelecer um sistema global e sem descontinuidades que integrasse a formação inicial dos professores, a indução e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais." (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 13).

Numa perspectiva de melhorar a qualidade do desempenho docente e atender aos atuais desafios de qualificação docente foi implementado em Portugal, no ano de 2007, uma nova política de formação inicial dos professores. Esta iniciativa segue as orientações de qualificação profissional dos professores que estão inseridos nos parâmetros do *Processo de Bolonha* (1999) e na *Comunicação da Comissão Europeia* (2007). Com estes referenciais a qualificação docente prioriza:

> - os resultados da aprendizagem que a caracterizam;
> - a adequação destes resultados às novas exigências do desempenho docente;
> - a aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar, sobretudo na preparação do professor generalista;
> - a fundamentação da prática de ensino na investigação, e
> - a iniciação à prática profissional em contexto escolar (PORTUGAL, 2007b, p. 7).

Partindo destes pressupostos, a formação inicial prevê a qualificação em nível superior que seja idêntica para todos os docentes.

> A formação inicial de professores deste perfil – que deve ser exclusivamente universitária – está particularmente adaptada a uma concepção 3+2 dos respectivos cursos. O primeiro ciclo de três anos é disciplinar, sendo, ou podendo ser, comum a cursos nas mesmas áreas mas com outras saídas. O segundo ciclo de dois anos é profissionalizante, incluindo uma componente de iniciação à prática

> profissional. Esta organização propicia a formação dos futuros profissionais docentes nos várias componentes essenciais que têm de estar presentes nestes cursos (QUEIRÓ, 2006, p. 3).

Além disso, o Ministério da Educação no que diz respeito à formação em nível de mestrado faz referência ao *Processo de Bolonha* e ao *Quadro Europeu de Qualificações* (QEQ) que defende que a "[...] qualificação profissional que habilita para a docência será adquirida, a partir de 2007/2008, apenas através da freqüência de cursos do 2º ciclo do ensino superior que conferem grau de mestre[199]." (PORTUGAL, 2007b, p. 7). Esta exigência de qualificação idêntica para todos os docentes, data do ano de 1997 quando se aboliu a diferenciação de formação entre os professores generalistas e professores de disciplinas. Mas, esta qualificação estava prevista para ocorrer apenas no nível de graduação – 1º ciclo do ensino superior – e não no nível do mestrado – 2º ciclo do ensino superior.

É interessante observar que esta iniciativa que parece demonstrar o nível de compromisso do Ministério da Educação com a qualificação docente, não se caracteriza pelo aumento do número de anos dos cursos a serem feitos pelos futuros profissionais da educação, mas liga-se, diretamente com as orientações dos organismos internacionais do capital que valoriza o nível de resultados de aprendizagem esperado. Isso implica em formas claras e bem definidas da organização curricular destes cursos o que constitui um dos desafios desta reforma para as instituições envolvidas neste tipo de formação. Cabe salientar que este nível de qualificação a ser exigido para os professores está pautado "[...] nos resultados de aprendizagem específicos de cada um, e já não por aspectos relativos ao *input* ou ao processo de formação conducente aos mesmos." (PORTUGAL, 2007, p. 8).

O nível de mestrado é exigência também para os professores que irão atuar no exercício da docência no ensino geral, profissional, na educação de adultos e na pré-escola e a todos os cursos referentes ao ensino básico e secundário. Assim, esta determinação volta-se para o exercício da docência:

- no setor público e privado;

[199] Porém, cabe salientar que não se trata de um curso de formação para a pesquisa, mas um curso de caráter profissionalizante.

> - não só quando os alunos são crianças e jovens, mas também quando são adultos;
> - no ensino geral e na formação profissional, desde que esta também confira certificação de nível acadêmico (PORTUGAL, 2007, p. 8).

Apesar desta avalanche recente na reforma da política de formação de professores em Portugal, salientamos que as inovações propostas não atingiram os professores que irão atuar no ensino de disciplinas de natureza técnica ou profissional, reservando-se a eles o nível de qualificação no nível da graduação (1º ciclo do ensino superior) acrescido de uma formação pedagógica[200]. De acordo Cabrito (2008; 2009), comparamos esta iniciativa do governo português àquelas determinadas pelo *Processo de Bolonha* que guarda em si, razões de cunho econômico uma vez que privilegia, para estes profissionais, uma formação de menor qualidade[201] em relação aos outros níveis da graduação (2º ciclo – mestrado e 3º – ciclo doutorado). Isso implica em diminuir os anos de estudo na graduação que trazem para o governo português uma expressiva economia de dinheiro com este grau de ensino. Sobre esta questão, é possível apreender que,

> [...] actualmente, o estado português apenas financia o 1º ciclo, isto é, 3 anos de formação (de 4 ou 5 em situações muito particulares). Os ganhos monetários que os países realizam são evidentes. Ao mesmo tempo que a escola pública se privatiza, os governos concedem a si próprios um fôlego financeiro nas despesas que deixam de realizar como ensino superior (CABRITO, 2008, p. 8).

Os currículos dos cursos que formam professores devem basear-se na ideia dos resultados de aprendizagem a serem alcançados e na exigência do desempenho docente. Esta ideia parte do princípio de que:

---

[200] O documento *Política de Formação de Professores em Portugal* (2007, p. 8), salienta que "[...]a qualificação para a docência de disciplinas de natureza técnica e profissional não foi abrangida por esta reforma" – referindo-se à reforma com base no *Processo de Bolonha*.

[201] A respeito da qualidade dos diplomas emitidos após a conclusão do primeiro ciclo do ensino superior em Portugal, Cabrito concluiu, a partir da análise de um questionário aplicado a 42 alunos do 3º ano do Curso de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa (2007), o seguinte: "em geral crêem que o nível e a qualidade do diploma de graduação diminuiu após Bolonha, pelo que sentem necessidade de continuar estudos para complementar qualificações e aumentar a sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho." (CABRITO, 2008; 2009).

> Todos os docentes possuem conhecimentos alargados na sua área de ensino, bons conhecimentos de pedagogia, as aptidões e as competências necessárias para orientar e apoiar os discentes, bem como um atendimento da dimensão social e cultural da educação (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 12-13).

O nível e domínio dos resultados estão ligados às orientações do *Processo de Bolonha* segundo o qual, os cursos superiores caracterizam-se e comparam-se no número de créditos, horas e pela natureza da aprendizagem.

Na recente política de formação de professores em Portugal, as aprendizagens são exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional que deve se dá ao longo da carreira. Assim, configura-se que

> [...] as principais fontes indicadas para a escolha destas aprendizagens são o perfil de desempenho docente, que também já está politicamente desenhado desde os primeiros anos deste século do ensino a assegurar; são ainda de ter em conta as mudanças emergentes na sociedade e na escola e, consequentemente, no papel do professor, bem como a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação do domínio educacional (PORTUGAL, 2007b, p. 9).

Cabe lembrar que o que se conta como referências à valorização do desempenho docente e do desenvolvimento profissional é a capacidade demonstrada do seu papel na sala de aula, do seu envolvimento e compromisso com a escola, a capacidade de promover a articulação entre escola e a comunidade, bem como o compromisso com seu próprio desenvolvimento.

As atuais políticas de formação de professores consideram como áreas dos resultados de aprendizagem os conhecimentos, as competências e as atitudes que devem ser a marca do profissional contemporâneo e, de maneira alguma poderão ser trabalhados de forma fragmentada e isolada, já que fazem parte de um todo na construção do saber profissional. Neste caso, o que vai caracterizar o domínio da qualificação profissional são os elementos, assim identificados:

- formação nas disciplinas da área específica de ensino;

- formação educacional geral;
- didáticas específicas;
- iniciação à prática profissional;
- formação cultural, social e ética; e
- metodologias de investigação educacional (PORTUGAL, 2007, p. 10).

Pretende-se que os futuros professores adquiram tais competências disciplinares no primeiro ciclo da formação porque

> [...] permitirão ao futuro professor encarar a sua profissão com a vontade, sem receio das mudanças e situações novas e inesperadas que são o quotidiano de qualquer docente.
>
> Não desejo deixar dúvidas, [...] sobre a concepção que tenho relativamente ao papel do professor e da escola. A posição transmissão de conteúdos – desenvolvimento de competências é um falso dilema, ou então é uma questão velha e trivial. É surpreendente a carga negativa que por vezes se confere à palavra 'conteúdos'. Na concepção que perfilho postula-se que o conhecimento existe, que há um patrimônio cultural, científico, civilizacional, cuja aquisição pelos jovens é uma missão da escola e do ensino (QUEIRÓ, 2006, p. 3).

De acordo com a *Comissão Europeia* (2007), a formação de professores deve levar em conta a capacidade dos mesmos refletirem acerca da sua própria prática o que provoca a valorização de uma qualificação baseada na ideia da investigação. Consideramos esta iniciativa bastante requintada e, talvez, o ponto mais nevrálgico na reforma portuguesa referente à formação de professores já que se apresenta como um desafio enorme para os cursos de formação. A ideia de prática reflexiva dos professores liga-se à capacidade dos mesmos buscarem soluções práticas para resolução de problemas no cotidiano da escola e que desta forma construam um sentimento investigativo de sua prática.

A qualificação docente se dá a partir do desempenho profissional que está ligada à prática profissional que acontece desde o início da formação profissional e é acompanha por professores qualificados responsáveis pelo ensino

supervisionado. Este momento é visto como aquele que pode "[...] mobilizar e integrar um conjunto diversificado de saberes na resolução de situações concretas na sala de aula, na escola e nas relações desta com a comunidade." (PORTUGAL, 2007, p. 11). Neste momento se considera imprescindível à avaliação do desempenho como essencial a qualificação profissional docente.

Torna-se fundamental que as instituições formadoras de nível superior estabeleçam parcerias com as escolas e com as diferentes instituições da comunidade. Nesta parceria as instituições formadoras se responsabilizariam em participar ativamente na colaboração para a melhoria da qualidade do ensino enquanto a escola deve se incumbir de atender a necessidade dos professores no que diz respeito à formação contínua e especializada. Além disso, a *Política de Formação de Professores em Portugal* (2007) prevê certa mobilidade referente aos contextos transnacionais que, possibilitam o desenvolvimento profissional. Neste contexto, a mobilidade é compreendida como um "[...] componente central dos programas de formação inicial e contínua dos docentes. Os docentes são incentivados a trabalhar ou estudar noutros países europeus para efeitos de desenvolvimento profissional." (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 13).

Porém, o que não é levado em consideração pelo governo português é o caráter "inverso e perverso" que Cabrito (2008) identificou como aquele que provoca a criação de

> [...] instituições de excelência, criadoras das elites intelectuais dominantes da União e dependência das restantes instituições dos países menos desenvolvidos, que fornecerão mão-de-obra qualificada de segunda, reprodução de desigualdades face ao ensino, processos deficientes de democratização da educação e dificuldades de produzir a coesão social (CABRITO, 2008, p. 11).

Contudo, a crítica a questão da mobilidade não para e pode ser assim entendida no contexto português:

> Uma boa questão-teste é a da mobilidade dos estudantes. Se o governo português adaptar uma política restritiva – por áreas, e não por qualidade – no financiamento dos segundos ciclos, não é impossível que comecemos a ver a formação de nível pós-graduado, em diversos campos, a ser procurada majoritariamente no estrangeiro. Uma mobilidade, portanto, em que podemos perder muitos dos nossos jovens, oferecendo em grau excessivo a outros – países e empresas – o resultado do investimento anterior na formação desses jovens. O entusiasmo acrítico a que por vezes se assiste em matéria de mobilidade faz lembrar o encanto dos perus pelas iluminações festivas quando se aproxima o Natal (QUEIRÓ, 2006, p. 6-7).

Esta modalidade liga-se diretamente à "qualidade". Quanto à qualidade da qualificação docente, o governo português vem implementado, nos últimos anos, vários dispositivos que visam garantir a qualidade dos cursos e a competência dos futuros professores. Neste caso, a competência dos futuros professores deve obedecer às seguintes exigências:

- a verificação, prévia ao ingresso no mestrado de formação profissional, da adequação qualitativa às exigências do ensino dos Ects já obtidos no domínio da(s) disciplina(s) a ensinar;
- a avaliação, prévia ao ingresso no mestrado de formação profissional, do domínio, oral e escrito, da língua materna;
- a aprovação nas actividades de prática d ensino, indispensável para a atribuição da qualificação profissional, depender de os formatos manifestarem, de modo integrado, competência para satisfazer o conjunto das exigências do desempenho docente;
- a aprovação em exame escrito, realizado a nível nacional e previamente à candidatura ao exercício docente nas escolas públicas, destinado a verificar a competência do futuro docente no domínio dos saberes a ensinar;
- a aprovação num ano probatório, no início do exercício em escolas públicas, para verificação da competência global de ensino (PORTUGAL. ME, 2007).

Todas estas exigências se tornam prioridade para o Ministério da Educação de Portugal. Sua implementação contempla o período de estágio probatório – ou período de indução – dos professores que exercitarão suas atividades docentes

nas escolas públicas. Este professor receberá nos anos iniciais de sua profissionalização apoio didático, pedagógico e científico daquele professor com maior experiência docente e que possua, preferencialmente, "[...] formação especializada na área de organização e desenvolvimento curricular ou de supervisão pedagógica e formação de professores." (PORTUGAL. ME, 2007b, p. 14).

Outro item relacionado à formação dos professores é aquele referente à formação em serviço, que se divide em: a) formação contínua e b) formação especializada. O objetivo da primeira é: "[...] assegurar o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais, a mobilidade profissional e a progressão na carreira" (PORTUGAL. ME, 2007b, p. 15), enquanto o da segunda é proporcionar aos professores "[...] a oportunidade e disponibilidade de tempo para estudarem com o objectivo de obterem qualificações suplementares e para participarem em estudos e investigações a um nível de ensino mais elevado." (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 13-14).

As atividades de formação continuada que se destacaram nos programas nacionais entre os anos de 2005 e 2007 foram: *Ensino de Matemática*, *Ensino de Português* e *Ensino Experimental das Ciências*, todos voltados aos professores do 1º ciclo da educação básica – quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória. No que se refere à formação especializada, os cursos de qualificação podem desenvolver atividades nas seguintes áreas:

- educação especial;
- administração escolar;
- animação sociocultural;
- orientação educacional,
- organização e desenvolvimento curricular,
- supervisão pedagógica e formação de formadores,
- gestão e animação de formação,
- comunicação educacional e gestão da informação; e
- inspecção da educação (PORTUGAL. ME, 2007, p. 17).

Tem direito a estes cursos profissionalizantes o professor que tiver, no mínimo, cinco anos de exercício docente e que estejam de acordo com os perfis de formação traçados pelo Ministério da Educação que possua, ainda, competências de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação de consultoria. Quanto a estrutura curricular, estes cursos devem

> [...] ter duração mínima de 250 horas presenciais (equivalentes a cerca de 30 ECTS); podem ser cursos de pós-graduação ou conducentes a graus acadêmicos, com a duração para efeito exigida. A organização curricular inclui uma componente de formação geral em Ciências da Educação, que não pode ultrapassar 20% do total, uma componente de formação específica na área d especialização, não inferior a 60% do total, e uma componente de projecto na área de especialização (PORTUGAL. ME, 2007 p. 18).

Como vimos, a reforma nas políticas de formação do professor em Portugal busca atender aos interesses sugeridos/impostos pelo *Processo de Bolonha* ao mesmo tempo em que este se articula, plenamente, às sugestões/imposições dos organismos internacionais. O objetivo primeiro é melhorar a educação básica e aumentar a qualificação da população portuguesa através da frequência ao ensino superior, que se apresenta de forma diversificada com a oferta do primeiro ciclo de caráter curto e terminal para algumas áreas, de forma semelhante ao que já é feito nos EUA que apresenta, por isso, alta taxa de frequência, em cursos pós-médio. De modo geral se concluir que:

> Se dentro de alguns anos estiverem em funcionamento mecanismos incisivos de garantia de qualidade de instituições e cursos, se se observar melhoria sensível do trabalho de professores e estudantes, se se tiver concretizado a consolidação e o aumento da oferta diversificada de formações, então o Processo de Bolonha terá valido a pena em Portugal (QUEIRÓ, 2006, p. 6).

Mas isso somente o tempo histórico mostrará. Como vimos o *Processo de Bolonha* foi totalmente influenciado pelas sugestões/imposições dos organismos

internacionais tanto no que se refere à definição das políticas educacionais na forma mais ampla como aquelas específicas da formação dos professores.

A partir do próximo capítulo apontaremos como as sugestões/ imposições dos organismos internacionais do capital imprimem suas marcas de forma tal que, nos países de capitalismo periférico heteronômicos como o Brasil, isto se materializa numa forma de educação subalterna, que dá origem a uma política de formação do professor também subalterna, que, mesmo em nível superior, representa uma formação precária e limitada aos interesses do capital internacional.

JUSSARA MARQUES DE MACEDO

A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO 1990-2010

Vol. 02

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Campo de Confluência: Trabalho e Educação

Orientadora:

Profª. Drª. Ângela Carvalho de Siqueira

Niterói, RJ
2011

M141 Macedo, Jussara Marques de.
A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010 / Jussara Marques de Macedo.
Niterói, RJ : UFF, 2011.
2 v. (494f).

Referências: f. 465-494
Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Ângela Carvalho de Siqueira.

1. Trabalho Docente. 2. Política Educacional. 3. Reforma Universitária. 4. Formação de Professores. I. Siqueira, Ângela Carvalho de. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD: 370

SUMÁRIO

VOLUME I

INTRODUÇÃO 23

O âmbito da problemática 25

O caminho teórico metodológico 33

A investigação e a estrutura do texto 41

1. CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NECESSIDADE DE UMA NOVA ORDEM MUNDIAL 47

1.1. Do fordismo à acumulação flexível 48

1.2. Acumulação flexível com elementos da pós-modernidade 64

1.3. Teses do fim da centralidade do trabalho e valorização da sociedade da informação 82

1.3.1. Da sociedade pós-capitalista para a sociedade do conhecimento: mudanças radicais na era do capitalismo 96

1.4. Educação e trabalho na perspectiva da reestruturação produtiva 107

1.4.1. Os sentidos do trabalho docente na sociedade capitalista hoje: uma subordinação explícita 117

1.4.2. Intensificação do trabalho docente por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): estratégias de desqualificação e controle por parte do capital 144

2. AGÊNCIAS E ACORDOS INTERNACIONAIS E A REGULAMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: A IMPLEMENTAÇÃO DO "PENSAMENTO ÚNICO" ...162

2.1. Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais: conceitos chave e formação do "pensamento único" na formação do trabalhador de novo tipo 180

2.1.1. Reconfiguração das políticas de formação para o trabalho docente: do capital humano ao capital intelectual 200

2.2. Elementos constitutivos da formação do "pensamento único" na formação do professor para o século XXI 221

2.2.1. A noção de competência como ordenadora do trabalho e da formação docente... 239

2.3. Projetos estratégicos de formação para o trabalho docente em nível superior: as sugestões/imposições do "pensamento único" por meio dos organismos internacionais . 246

2.3.1. O Banco Mundial e as políticas de qualificação para o trabalho docente: formar o professor técnico capaz de realizar tarefas 257

2.3.2. A UNESCO e as políticas de qualificação para o trabalho docente: formar o professor em nível superior com recursos das TICs..... 276

2.3.3. OCDE e as políticas de qualificação para o trabalho docente: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes..... 291

2.3.4. O Processo de Bolonha e as políticas de qualificação para o trabalho docente: qualificar professores para tornar a Europa a economia do conhecimento mais dinâmica e competitiva..... 304

VOLUME II

3. EXPANSÃO SUBORDINADA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO GOVERNO LULA DA SILVA.....319

3.1. Da contrarreforma do Estado à contrarreforma educacional no Brasil: marcas do neoliberalismo de Terceira Via..... 331

3.1.1. A contrarreforma da Educação Superior e o lugar da formação de professores da Educação Básica: os caminhos da inclusão excludente..... 349

3.2. A formação do professor em nível superior..... 380

3.2.1. Uma exigência da sociedade da comunicação e da informação..... 380

3.2.2. Elemento indispensável para a construção da nova sociabilidade burguesa..... 388

4. UM NOVO SENTIDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESORES EM NÍVEL SUPERIOR.....400

4.1. A transição em curso: outra globalização é possível..... 406

4.2. A formação para além das exigências do capital..... 420

4.2.1. A formação para a emancipação humana..... 430

4.3. As propostas da Anfope para a formação do professor em nível superior..... 440

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....459

6. REFERÊNCIAS.....465

3. EXPANSÃO SUBORDINADA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR: a experiência do governo Lula da Silva

A contrarreforma educacional materializada a partir do final do século XX, com extensão contínua pelo século XXI, que foi e está sendo posta em prática pelos países periféricos heteronômicos, pode ser compreendida pelo embate entre capital e trabalho e estão conectadas ao "[...] conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa [...]." (LIMA, 2007, p. 51).

O Brasil como um país periférico heteronômico, no âmbito da divisão internacional do trabalho se coloca de forma subserviente em relação aos países centrais, consequentemente, também, se colocará subservientemente em relação aos organismos internacionais elaboradores/propositores da contrarreforma no campo educacional, como já discutido anteriormente. Assim, a concepção burguesa de revolução educacional prevaleceu na contrarreforma [202] da educação e, em especial, nas políticas de formação do professor a partir do final dos anos de 1990. Considerando que, a partir da LDB 9.394/96, a exigência de formação de professores para a educação básica é aquela feita em nível superior[203], a marca do governo Lula da

---

[202] Para Fernandes (2006), a burguesia, na ânsia de se manter como classe dominante, implementa a contrarrevolução burguesa e contrarreforma, ou seja, a burguesia em um determinado momento histórico, realiza uma forma contrarrevolucionária para manter o *status quo* que impede a verdadeira revolução, pautada nos interesses da classe trabalhadora. Lima, com base em Fernandes, define o conceito de contrarrevolução burguesa como aquele que "é utilizado para identificar ações autocráticas de defesa da ordem do capital, características de governos militares, bem como ações relativas às práticas formais da 'democracia restrita', ou seja, institucionalizada por meio de um conjunto de relações jurídicas e políticas." (LIMA, 2007, p. 84).

[203] Cabe lembrar que esta exigência foi amenizada na Lei ao afirmar em seu Título VI, Art. 62 que poderá ser "[...] admitida como formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal." (BRASIL, 1996, p. 48).

Silva foi tornar esta exigência possível via cursos superiores fragmentados e aligeirados por meio da contrarreforma da educação superior.

Um dos elementos de dependência do Brasil em relação aos organismos internacionais diz respeito à "ajuda estrangeira" que acaba sendo uma forma enganadora porque todos os "[...] empréstimos devem ser reembolsados com juros e porque as condições desses empréstimos permitem retirar do país a renda excedente." (PETRAS, 2007, p. 81). A dependência é um elemento constitutivo do sistema capitalista. Ela provoca a dependência em relação aos organismos internacionais ao mesmo tempo em que contribui para que o interesse específico da burguesia torne-se interesse de toda a nação, como se observa no caso brasileiro. Não se pode negar que se trata de um tipo de articulação entre os diferentes segmentos burgueses para formar um padrão compósito de hegemonia, que pode se desenvolver numa sociedade de classes dependente e subdesenvolvida e

> [...] se constitui, de maneira relativamente rápida, numa espécie de hegemonia burguesa conglomerada, em que os interesses e a concepção do mundo ou do poder dos setores mais estáveis e consolidados aglutinaram a socialização econômica, sociocultural e política dos novos grupos e subgrupos (FERNANDES, 1981, p. 107).

Na América Latina, pode-se afirmar que a burguesia operou unilateralmente, no "[...] sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais" (FERNANDES, 1981, p. 42), provocando desta forma, um alto grau de dependência em relação aos países de capitalismo central hegemônicos. Diante disso, pode-se afirmar que:

> A melhor palavra, de que se dispõe para designar essa conglomeração de posições, interesses, grupos e subgrupos, formas de solidariedade de classes e orientação básica no uso do poder político [...] é plutocracia. [Essa] palavra traduz, de modo imediato, o que é compartilhado em comum e se erige em base do superprivilegiamento de classe, que é o poder fundado na riqueza, na disposição de bens e na capacidade de especular com o dinheiro (ou com o crédito) (FERNANDES, 1981, p. 108).

Para Fernandes (1981), este padrão de hegemonia burguesa é resultado do caráter dependente e subdesenvolvido da economia capitalista onde os agentes econômicos estrangeiros e os pólos econômicos externos refletem o padrão dependente de desenvolvimento capitalista de dominação e pode ser compreendido no plano morfológico com base em dois aspectos do processo histórico. Primeiro, porque aglutina "[...] parceiros estrangeiros das classes 'altas', que participam direta ou vicariamente do jogo econômico". Segundo, porque as "[...] classes 'médias' ajustaram-se rapidamente aos interesses, posições de classe e formas de solidariedade de classes dos setores dominantes." (FERNANDES, 1981, p. 107). Este padrão compósito de hegemonia burguesa sempre esteve articulado à solidariedade de classes, o que possibilitou a unificação dos interesses de classe, mas não atingiu plenamente seus interesses, limitando, com isso, as possibilidades revolucionárias. Com isso, é posto em prática por estes mesmos segmentos uma contrarrevolução imersa em processos de auto-afirmação e autoprivilegiamento, que em nada contribuíram positivamente para a diferenciação e aniquilamento da ordem estabelecida (FERNANDES, 2006), mantendo, desta forma a dominação burguesa.

No Brasil, o capitalismo monopolista resultou da conquista, pela burguesia, de melhores condições de sobrevivência,

> 1º. para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional;
>
> 2º. para reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma "revolução democrática burguesa");
>
> 3º. para transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político (FERNANDES, 2006, p. 255).

Em plena sintonia com este padrão compósito de hegemonia burguesa e coerente com a lógica econômica e política, a burguesia fez da iniciativa privada e de seu sistema, o "[...] verdadeiro bastião, que protege e une os interesses privados internos e externos (agora associados ao poder público também no nível econômico)." (FERNANDES, 2006). Com isso, a burguesia atingiu seu objetivo por

solidificar seu poder exacerbando a dominação externa, a desigualdade social e o subdesenvolvimento.

Este sentimento de solidariedade da classe burguesa e sua dependência em relação aos negócios do capital internacional são eixos que articulam os interesses das diferentes frações da classe dominante. Tal como se apresenta, este elemento nos ajuda a compreender melhor, o nível de influência dos organismos internacionais na contrarreforma da Educação Superior no Brasil, elemento indispensável para entender as novas possibilidades de formação do professor neste nível de ensino. Rodrigues (2007) demonstra o interesse dos intelectuais da burguesia representados pelos empresários da indústria e empresários do ensino e assinala o papel desempenhado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) como o mais importante órgão de representação da burguesia industrial no Brasil, que por intermédio do *Instituto Euvaldo Lodi* – criado em 1968, por indicação do grupo de trabalho da contrarreforma universitária, neste mesmo ano – teve como objetivo central promover a integração universidade-indústria através de estudos, pesquisas e ação[204]. Esses princípios estão bem articulados aos interesses da UNESCO, por exemplo, quando sugere a cooperação entre mundo da indústria e mundo dos negócios para definição de parcerias na área educacional, contando, inclusive, com a parceria da OMC (DELORS, 2001, 195-196).

Para a burguesia industrial, a educação brasileira, em todos os níveis, representa um condicionante na busca da competitividade. Para ela, "[...] a permanência do analfabetismo, a baixa cobertura da população escolarizável (tanto em nível médio quanto em nível superior) e a reduzida integração universidade-empresa[205] seriam persistentes entraves à competitividade." (RODRIGUES, 2007, p. 41). Os interesses da CNI, no que se refere à contrarreforma da educação superior brasileira, foram definidos no documento *Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior*, do ano de 2004, quando define os seguintes desafios:

> 1. Instituir novo marco regulatório para avaliar o desempenho das Instituições de Educação Superior.

[204] Sobre esta questão ver também Rodrigues (1998).

[205] Sobre a relação educação-empresa, ver Ropé e Tanguy (1997).

> 2. Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das universidades.
> 3. Desenvolver pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao Projeto de Nação.
> 4. Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior.
> 5. Implementar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento.
> 6. Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica (CNI, 2004 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 47).

Na interpretação do próprio autor, este documento, além de estabelecer uma relação direta e mecânica entre conhecimento, educação e desenvolvimento, pauta-se na perspectiva do mercado quando propõe que a universidade deve se voltar para o setor produtivo e para o mercado de trabalho, ignorando sua função principal que é a produção do conhecimento que deve ser produzido por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É interessante observar que o autor chama a atenção para o fato de que a CNI não tem interesse em defender a privatização das universidades públicas como fez com as empresas estatais, mas sim, em defender sua adaptação às necessidades do setor produtivo e, por conseguinte, à lógica e às finalidades do capital.

Além disso defende, com base no discurso hegemônico da burguesia, a existência de múltiplos modelos de universidade; a universalização do acesso à educação superior com qualidade; a expansão de cursos superiores de curta duração; o enfrentamento da evasão dos alunos; a universalização da educação superior por meio da flexibilização/fragmentação do modelo universitário e dos cursos de graduação; o uso da TIC para a vigorosa ampliação da oferta de educação superior, no nível da graduação e pós-graduação, por meio da educação a distância[206]; propõe o trinômio autonomia, gestão e avaliação; a necessidade de aumentar o volume de recursos financeiros necessários à expansão quantitativa da educação superior; adoção da certificação por competência; a adequação aos conteúdos programáticos da educação superior aos requisitos da sociedade do conhecimento; e, por fim, a

[206] Decreto nº 5.800, de junho de 2006 que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

disseminação da ideia de uma cultura empreendedora para todos os níveis educacionais (RODRIGUES, 2007).

Os empresários da educação superior, representados pela *Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior* (ABMES), desde o ano de sua fundação, em 1982, com a sigla ABM, vêm se organizando para assegurar a permanência do oferecimento de serviços da educação superior privada no Brasil. A criação do *Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação*, em 2000, confirma um vasto campo de serviços que atende aos interesses da burguesia e "[...] indica a emergência e a convivência entre um formato coorporativo instaurado e supervisionado pelo Estado e uma rede de associações civis paralelas, funcionando com a autonomia em face do sistema oficial." (RODRIGUES, 2007, p. 61). Este Fórum se baseia nos princípios institucionais da livre iniciativa da educação[207] e, por este motivo, é contrário a qualquer investida contra ela. A livre iniciativa da educação privada reivindica verbas e financiamento público para desenvolver pesquisas e contratar pesquisadores. As IES privadas podem ser definidas como:

> [...] todas as que não são de propriedade do poder público (federal, estadual, municipal): as privadas com objetivos declaradamente empresariais (lucrativos) e as confessionais, comunitárias e filantrópicas, que alegam não ter fins lucrativos. Embora juridicamente existam distinções entre elas, não formem um bloco homogêneo e se filiem a tantas associações diferentes que reivindicam a sua representação, consideramos todas elas privadas porque não pertencem ao poder estatal e geram lucro, mesmo que este lucro não seja contabilizado como tal. Um exemplo dessa diferença são as universidades comunitárias, que se definem como públicas não-estatais e sem fins lucrativos [...], mas que dão lucro (ainda que escamoteado com outro termo), sem o qual tais comunitárias não sobreviveriam, a não ser que recebessem doações

[207] As entidades integrantes do Sistema Privado da Educação Brasileira se reuniram no Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, no dia 2 de fevereiro de 2005, na cidade de Brasília, quando manifestaram sua posição sobre a versão inicial do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, formulada pelo Ministério da Educação. Naquela ocasião, manifestaram-se a respeito à livre iniciativa como um ideário, declarando: "Exige-se respeito integral à Constituição Federal, que assegura prerrogativas claras e sólidas à iniciativa privada no campo da educação, impedindo a intervenção abusiva e inconstitucional do Governo nas mantenedoras". (Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=6587>. Acesso em: 29/05/2009).

> vultosas de pessoas ou entidades filantrópicas ou caridosas, o que não acontece, pelo menos na escala necessária à sua manutenção (DAVIES, 2002, p. 153).

Para este mesmo autor, a primeira fonte de financiamento nas IES privadas diz respeito às mensalidades, que embora pareça obvio não é a única fonte de sustentação das IES privadas. Ela se deu inicialmente por meio do Crédito Educativo (CREDUC) e foi substituído, em 1999, pelo *Programa de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior* (FIES). Embora os empresários do ensino reclamem a inadimplência, é bom lembrar que provavelmente, "[...] as mensalidades dos pagantes já estão cobrindo, se não totalmente, pelo menos em grande parte, as mensalidades não pagas." (DAVIES, 2002, p. 155).

A segunda fonte pública de financiamento nas IES privadas diz respeito às fontes indiretas de recursos públicos que se dão por meio de isenções tributárias; isenção da contribuição previdenciária patronal das filantrópicas e da isenção do salário-educação. Segundo Davies (2002), por meio das fontes indiretas, as IES privadas alcançaram centenas de milhões ou talvez bilhões de reais em valores atualizados.

A terceira fonte pública de financiamento nas IES privadas diz respeito as fontes diretas que se dão por meio de subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo e FIES. Por exemplo, as "[...] atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do setor público" (DAVIES, 2002, p. 170), uma vez que conta com o reforço adicional do Artigo 61, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Pode-se considerar que o

> [...] privatismo não se limitou ao campo legal, pois várias subvenções foram freqüentemente alvo de intermediação de políticos e campo fértil para o clientelismo e a corrupção, a ponto de o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), órgão do MEC que concedia o registro e certificado das entidades de assistência social, ter tido como conselheiro, de 1985 a 1992, José Carlos Alves dos Santos, envolvido no escândalo do orçamento federal que veio ao público em 1993 [...]. As irregularidades foram tantas (por exemplo, a não-prestação de contas pelas entidades

> subvencionadas e a existência de entidades-fantasma) que o CNSS foi extinto em 1993 e substituído pelo CNAS (DAVIES, 2002, p. 171).

A conclusão a que chega Davies (2002) é de que a expansão das IES privadas se deu não apenas pelo fato de existir uma demanda pelo ensino superior, mas também, e sobretudo, porque os governos não têm procurado atender toda a demanda do ensino superior em IES públicas, o que causa o desvio de responsabilidade juntamente com as verbas públicas para as IES privadas. A não-expansão das IES públicas para atender à demanda e o financiamento público às IES privadas têm sido duas das mais importantes medidas de privatização do ensino superior.

Enquanto o governo brasileiro tem optado por injetar dinheiro público nas IES privadas, as IES públicas vão sofrendo cada dia mais o sucateamento já que o financiamento é uma questão crucial para estas últimas e pode vir, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 172), "[...] através de 'cheques-educação', bolsas para os mais carentes, desoneração de impostos e incentivos salariais." (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 172). O financiamento pode ocorrer, ainda, por meio de cooperação entre universidade e empresas comerciais por meio de

> [...] financiamento de diversos tipos, como doação de equipamentos, montagem de laboratórios, pagamento de ordenados de professores especializados contratados para completar o corpo docente, de matrículas para empregados de firmas, com alguma contrapartida, que costuma ser em forma de pesquisa que tenha grande importância para as empresas financiadoras, ou a formação de técnicos de pessoal indicado por estas, ou ainda a promoção comercial de determinados produtos. Outras formas muito comuns são aluguéis ou vendas de espaços para atividades comerciais e publicitárias (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 172-173).

Esta ideia entra em choque com a defesa de verbas públicas para as instituições de ensino públicas defendidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e endossada, anos mais tarde por Fernandes (1991a).

Outro elemento importante a se destacar é a precariedade dos salários dos professores e a questão da dedicação exclusiva destes que está "[...] relaxado, com beneplácitos legais." (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 173). Diante disso, conclui este autor:

> Todos se socorrem dos argumentos do papel social da universidade, ainda que muitas dessas ações, quando não institucionais e não articuladas a um projeto coletivo e acadêmico, beneficiem, na maioria dos casos, os interesses dos indivíduos que as praticam. Mesmo que se trate de uma instituição pública, não há como não perceber em tudo isso valores, interesses e disposições de empresas de natureza econômica impregnando o currículo oculto e consolidando uma mentalidade geral favorável ao mercado, ou quase (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 173).

Nesta mesma linha de raciocínio, Rodrigues (2007) interpreta esses fatos a partir de duas categorias: trata-se da "mercadoria-educação: para a expansão de um negócio" e da "educação-mercadoria: um negócio em expansão".

A "mercadoria-educação: para expansão de um negócio" refere-se à participação dos empresários industriais no debate educacional, ou seja, principalmente da CNI que elegeu o *télos* para a sociedade brasileira sob o discurso da *economia competitiva* (RODRIGUES, 2007, p. 10). Para isso, um dos "[...] alvos principais dessa reformulação conceitual, sem dúvida, é o Estado." (RODRIGUES, 2007, p. 11). Isso nos remete às palavras de Marx e Engels no *Manifesto Comunista* quando afirmaram que o "[...] governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns da classe burguesa." (MARX; ENGELS, 1994, p. 19)[208].

A "educação-mercadoria: um negócio em expansão" é para Rodrigues (2007) a possibilidade das IES privadas se tornarem – como vêm se tornando a partir da década de 1990 – efetivas empresas de ensino. Um exemplo são as universidades corporativas que estão cada vez mais conquistando espaço nas universidades públicas. Ou seja, são aquelas que comercializam

> [...] a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho

[208] Este mesmo tema é discutido por Arrighi (1996) quando discute o tema "As Origens do Moderno Sistema Interestatal".

> de nível superior adequada ao *télos economia competitiva*, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em outras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007, p. 16).

A ideia deste crescimento da iniciativa privada no campo educacional não é fruto da "mão-invisível" do mercado, mas fruto de uma "[...] política relativamente clara dos governos democraticamente eleitos, em plena sintonia com as orientações de organismos multilaterais [...]" (RODRIGUES, 2007, p. 17), que gera segundo Boito Jr. (1999), uma nova burguesia de serviços. Esta nova burguesia de serviços, ligada principalmente a área da educação e da saúde, faz parte do projeto político neoliberal de desmonte dos serviços públicos na área social, desresponsabilizando cada vez mais o Estado de suas funções sociais. Isso significa, metaforicamente, que "[...] a nova burguesia de serviços é carniceiro, o animal que vive das sobras da guerra que o neoliberalismo trava contra os trabalhadores." (BOITO JR., 1999, p. 72).

Considerando as sugestões tanto dos empresários industriais quanto dos empresários do ensino, o governo Lula da Silva pôs e continua pondo em prática, uma série de políticas que visam atender aos interesses do padrão compósito de hegemonia da burguesia nacional e internacional para com isso inserir o país, subalternamente, ao "mundo globalizado".

Todas essas ações ligam-se a ideia de uma democracia restrita[209], implementada pela burguesia brasileira, pois apresenta uma forma de dominação que

---

[209] Para Fernandes (1981) a democracia restrita é o contrário da democracia real por fazer parte de um jogo onde os requisitos políticos de uma incorporação dependente, porém eficaz, dos países de capitalismo periférico heteronômicos se tornam indispensáveis no espaço econômico e sociocultural. A democracia restrita é construída com base no antigo regime, ou seja, a velha oligarquia onde o que está em jogo é "[...] um novo clima de temor pânico [sic], de compulsão repressiva e de abuso do poder político institucionalizado, as classes possuidoras e privilegiadas tentam reconstruir a grande façanha política da oligarquia tradicional, aplicando à participação social ampliada das massas no poder o modelo desmoralizado da democracia restrita. Dentro desse clima e sob propósitos, as classes não podem contribuir para acelerar a criação de condições essenciais sequer à estabilidade e à consolidação da ordem existente (e, portanto, para o desenvolvimento do capitalismo). Elas podem irradiar a difusão de hábitos de consumo em massa e de certas exterioridades de 'conforto' e de 'vida civilizada'. Mas não podem universalizar e fortalecer impulsos igualitários relacionados com a redistribuição da riqueza e do prestígio social

significa o poder da minoria sob a maioria. São três as funções centrais da dominação burguesa brasileira:

> Primeiro, [...] preservar e fortalecer as condições econômicas, socioculturais e políticas através das quais ela pode manter-se, renovar-se e revigorar-se [...]. Segundo, [...] ampliar e aprofundar a incorporação estrutural e dinâmica da economia brasileira ao mercado, no sistema de produção e no sistema de financiamento das ações capitalistas hegemônicas e da 'continuidade internacional de negócios', com o objetivo de garantir o máximo de continuidade e de intensidade aos processos de modernização tecnológica, de acumulação capitalista e de desenvolvimento econômico, e de assegurar ao poder burguês meios externos acessíveis de suporte, de renovação e de fortalecimento. Terceiro, [...] preservar, alargar e unificar os controles diretos e indiretos da máquina do Estado pelas classes burguesas, de maneira a elevar ao máximo a fluidez entre o poder estatal e a própria dominação burguesa, bem como a infundir ao poder burguês a máxima eficácia política, dando-lhe uma base institucional de auto-afirmação, de auto-defesa e de auto-irradiação de natureza coativa e de alcance nacional (FERNANDES, 2006, p. 354).

Neste caso, tanto a primeira quanto a segunda funções da dominação burguesa implicam na defesa das classes dominantes pautadas na solidariedade de classes que fazem parte do padrão de dominação econômica, social, cultural e política, cujo objetivo é atender aos interesses capitalistas nacionais e internacionais, ou seja, trata-se do padrão compósito de hegemonia burguesa.

Fernandes (1975), ao analisar o que se configurou chamar de Reforma Universitária de 1968, concluiu que a universidade brasileira daquela época estava inserida em um país periférico de capitalismo dependente e ressalta que a heteronomia não é apenas econômica, mas também, social e cultural. Com base nisto, podemos dizer que esta universidade se articula à estrutura e dinâmica

---

ou com a democratização do poder, requeridas pela própria estratificação em classes sociais. Em outras palavras, não podem absorver as iniqüidades sociais, herdadas do passado remoto ou construídas através da implantação da ordem social competitiva, nem servir de trampolim para a emergência mais ou menos rápida do 'pluralismo democrático' (considerado por muitos como o índice do 'capitalismo maduro')." (FERNANDES, 1981, p. 41).

socioeconômica e política da sociedade que acaba por revitalizar e expandir os nexos de dependência nos planos educacional e cultural.

Anos mais tarde, o mesmo teórico aponta os "pontos negativos da universidade" no capitalismo monopolista, afirmando que ela reduz o papel criativo do universitário; produz a formação do especialista e não do estudioso; promove a indústria cultural de massa e as instituições comercializadas de pesquisa tomaram as posições de ponta; cria uma mentalidade universitária que se diluiu ou se concentrou em algumas instituições acadêmicas; promove uma cultura que deixou de ser uma fonte de prestígio e de poder; e que, o especialista se tornou o cão de guarda da burguesia e do fortalecimento ideológico da ordem (FERNANDES, 1989). Parece atual a seguinte afirmação a respeito da contrarreforma da educação superior brasileira:

> [...] será mais uma confusão semântica das nossas 'elites culturais', pródigas de adjetivações e de idealizações, mas somíticas no plano da ação. A universidade brasileira continuará a ser uma bela vitrina, porém, pouco útil para acelerar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Brasil. Manterá a sua soberana indiferença e a sua quase alienação em face das causas da cultura como dilemas de uma sociedade nacional subdesenvolvida, que precisa lutar arduamente por sua emancipação econômica, política e cultural (FERNANDES, 1975, p. 257).

Esta lógica está presente na contrarreforma da educação superior iniciada no governo de FHC e posta em prática num projeto de continuidade no governo Lula da Silva. Da mesma forma, as políticas de contrarreforma na formação de professores seguem a mesma lógica. É isso que tentaremos demonstrar nos capítulos seguintes. Antes, porém, descreveremos as implicações da contrarreforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 e sua influência na contrarreforma da educação superior no sentido de aglutinar elementos para melhor compreender a formação de professores neste nível de ensino.

3.1. DA CONTRARREFORMA DO ESTADO À CONTRARREFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: MARCAS DO NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA

A crise que se abateu sobre Estado no último quartel do século XX pôs em xeque o valor das propostas neoliberais do Estado mínimo e deu lugar para que no início dos anos de 1990 principiasse o movimento em direção a outra proposta para a reestruturação do Estado capitalista, ou seja, uma contrarreforma promovida pela burguesia nacional e internacional que ficou conhecida como o neoliberalismo de Terceira Via[210]. A propósito como a definição de um de seus principais formuladores, o neoliberalismo da Terceira Via pode ser assim definido:

> Uma das inovações fundamentais se vincula com a importância que crescentemente adquirem as formas de propriedade e de controle social públicos não-estatais, de modo que é possível presumir que o século XXI será o século em que o público não-estatal poderá constituir-se numa dimensão-chave da vida social. O Estado social-burocrático foi dominante durante o século XX: social porque buscava garantir os direitos sociais e promover o desenvolvimento econômico; burocrático porque o fazia através de um sistema formal/impessoal baseado na racionalidade instrumental para executar diretamente essas funções sociais e econômicas utilizando servidores públicos (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16).

Segundo os autores, este era o único modelo de Estado capaz de garantir a cumulação de capitais aos países de industrialização tardia – para Fernandes (2006; 1981), países de capitalismo periféricos heteronômicos – e, também, garantir os direitos sociais que deveriam ser protegidos.

Por isso, a partir do ano de 1995[211], no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve início no Brasil, a segunda reforma administrativa[212] que ficou

---

[210] Ver, também, Melo e Falleiros (2005), que discutem criticamente este tema.

[211] Entre os países de capitalismo periféricos heteronômicos, o Brasil foi o primeiro a iniciar a reforma gerencial. Ela teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso e foi posta em prática pelo então Ministro Bresser-Pereira que esteve a frente do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE). Embora iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, esta

conhecida como Reforma Gerencial[213], cujo objetivo primeiro é tornar o aparelho do Estado mais eficiente. Esta contrarreforma procurou dar resposta ao aumento significativo do tamanho do Estado que implicou em sua transformação em um "Estado Social." (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 2). A lógica de tornar a administração pública ou a organização do Estado mais eficiente legitimou os serviços sociais como educação, saúde, previdência e assistência social, segundo este autor, a partir de dois marcos: o primeiro se refere a Revolução de 1930 enquanto o segundo se refere à transição democrática de 1985, quando as despesas sociais[214] do Estado brasileiro cresceram assustadoramente. Desta forma se consolidou a passagem de um regime oligárquico-liberal para um regime democrático e social[215] que impôs, segundo Bresser-Pereira (2008), a urgência de se colocar em prática um novo tipo de administração: a reforma gerencial. É possível afirmar que:

---

reforma teve continuidade no governo Lula da Silva e vem sendo colocada em prática em todo país seja no âmbito federal, estadual ou municipal. (BRESSER- PEREIRA, 2008, p. 4).

[212] A primeira reforma administrativa foi aquela de cunho burocrática, iniciada no ano de 1937 – com atraso de cerca de 80 anos, se comparado aos países de capitalismo central hegemônicos como França, Grã-Bretanha e Alemanha –, no governo de Getúlio Vargas. O objetivo desta reforma foi "[...] transformar a administração pública brasileira que até então era patrimonial em um serviço profissional baseado no Estado de direito e na competência técnica; mais amplamente visava tornar o aparelho do Estado *efetivo*, capaz de garantir seu próprio sistema constitucional legal. [...] era uma reforma própria do Estado Liberal – portanto, uma reforma pré-democrática. Seu modelo eram as reformas burocráticas ou do serviço público realizadas nos países desenvolvidos na segunda metade do século XIX, quando o Estado Liberal ainda restringia o poder de votar dos pobres." (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 1 – destaque do autor).

[213] Como discutimos no capítulo dois, a administração de cunho gerencial é uma tendência da "sociedade do conhecimento" e da "economia do conhecimento".

[214] Bresser-Pereira (2008) compreende que a transformação do Estado em "organização social" é uma saída para a redução dos gastos públicos, principalmente com contratação de pessoal. Para ele, o "[...] aspecto mais interessante dessa transferência da execução dos serviços sociais, culturais e científicos para as organizações públicas ou de interesse público não-estatais é o fato de que essa forma de realizá-los permite que o Estado se limite a contratar servidores estatutários de alto nível que, além de participarem em conjunto com os políticos da formulação das políticas públicas, encarregar-se-ão de contratar os serviços e verificar sua execução. Dessa forma, o Estado, ainda que possa e deva ser grande do ponto de vista da despesa, se pretende ser um Estado Social, pode ser pequeno em termos do quadro de pessoal e contar com um pessoal altamente bem treinado e bem pago que supervisione serviços não-exclusivos de Estado. Uma mudança dessa natureza não acontece do dia para a noite. Nem tem um único caminho para chegar a bom termo. Trata-se, porém, de uma mudança que está ocorrendo em todo o mundo, porque aumenta a eficiência e a efetividade do Estado." (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A defesa deste princípio encontra-se em Giddens, quando afirmou: "A reforma do Estado pode dar ao governo mais influência do que antes, em vez de menos. Há uma diferença entre um *Estado grande*, medido pelo número de funcionários ou pelo tamanho de seu orçamento, e um *Estado forte.*" (GIDDENS, 2001, p. 63 – destaques do autor).

[215] Compreendemos, com base na obra de Fernandes (2006), que se trata de mais uma "revolução dentro da ordem" que busca consolidar os interesses da burguesia para manter seu *status quo*.

> [...] o princípios mais gerais da reforma e as formas de colocá-las em prática não estão mais restritos a um pequeno grupo de iniciadores, mas são patrimônio intelectual comum da alta burocracia pública brasileira e dos seus consultores administrativos. Hoje, quando no Brasil se pensa em reforma administrativa, quando se busca tornar o aparelho do Estado mais eficiente, mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade, pensa-se em reforma gerencial ou da gestão pública (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 4).

Quanto à gestão, a grande mudança provocada pela reforma gerencial diz respeito às formas de *accountability*[216], (responsabilização) ou de controle. Assim, o modelo gerencial baseia-se na "[...] responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados" (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é "[...] também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade." (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). Este autor afirma como bem sucedida a reforma gerencial do Estado brasileiro em seu trabalho no Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE), entre os anos de 1995 e 1998 por que se deu

> [...] no plano institucional, ao aprovar uma emenda constitucional e algumas leis básicas, no plano cultural ao ganhar o coração e as mentes da alta administração pública brasileira, e no plano da gestão porque continua a ser realizada a nível federal, porque a nível estadual e municipal seus avanços são ainda maiores, porque vários serviços que utilizam os princípios gerenciais da administração pública revelam substancial aumento de eficiência e de qualidade dos serviços; e finalmente, voltando ao plano cultural, porque a opinião pública que apoiou a reforma enquanto ela era discutida em âmbito nacional entre 1995 e 1998, a mantém na memória como algo importante e positivo para o país que ocorreu então (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.5).

---

[216] Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 23) afirmam que a institucionalidade política começa erigir-se como tema central com base em uma dupla dimensão: "a *accountability* como demanda expressa perante as instituições públicas; e a cidadania como sujeito político direto, mais além de sua expressão através do voto."

Levando em consideração as várias contradições presentes na sociedade brasileira, salientamos que o movimento de implementação da nova lógica administrativa não foi tão passiva e consensual como pretende apresentar o teórico anteriormente citado. Vários foram os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora[217] que se puseram e se põe contra este tipo de contrarreforma do Estado. Por exemplo, a Emenda Constitucional a que Bresser-Pereira (2008) se refere é a de nº 14 que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988 e retrocede, em muitos aspectos, em relação aos direitos educacionais adquiridos.

Bresser Pereira e Grau (1999) e Bresser-Pereira (2006 e 2008) apontam a necessidade de um novo modelo de administração pública para o Brasil que irá de encontro ao modelo de Estado burocrático, ao mesmo tempo em que atenderá, segundo eles, às exigências da sociedade "globalizada"[218]. Por isso, o modelo a ser seguido deve ser o que está pautado na ideia de uma administração pública "[...] nem privada e nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado." (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16). Estas organizações de serviços que se configuram como públicas não-estatais devem oferecer serviços como educação, saúde e cultura com financiamento do Estado, porém, lembrando sempre que a crise de caráter político provoca a necessidade de controle social direto na administração pública e do Estado. O termo "público não-estatal", escolhido por estes autores, se define com maior precisão em relação aos outros termos porque se tratam de

> [...] organizações ou formas de controle 'públicas' porque voltadas ao interesse geral; são 'não-estatais' porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais. A expressão 'terceiro-setor' pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão 'não-governamental' é anglicismo que reflete uma confusão entre Estado e governo, finalmente, a expressão 'sem fins lucrativos' carece de limites porque as organizações

[217] Ver Saviani (2000; 2008); Brzezinski (2000); Oliveira (2000).

[218] Segundo Bresser-Pereira (2008), o Estado brasileiro passou por duas grandes reformas administrativas. A burocrática iniciada no ano de 1937 e a Reforma Gerencial de 1995.

> corporativas também não têm fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16-17).

Além da função de oferecer estes serviços, o Estado de caráter público não-estatal é ainda, o espaço da democracia participativa ou direta que permite a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. São três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é "[...] a descentralização da política; outro é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público, e logo, a maior importância dos 'direitos republicanos'." (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). A ideia de democracia participativa e direta para estes autores, significa a implementação de novas formas de representação social onde os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuírem para as transformações necessárias, que do nosso ponto de vista levam aos ajustes à nova "sociedade do conhecimento". Nos limites da "sociedade do conhecimento", a ideia de democracia se limita a outra noção, a de "empoderamento" que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas, sobretudo das ONG, lembrando que:

> [...] não se trata de entidades auto-sustentadas, um dos principais desafios é conduzir suas funções de promoção da auto-organização social com as de caráter mais empresarial. Nesse sentido, torna-se fundamental resistir à tendência à mercantilização e à burocratização, para preservá-las como integrantes do público não-estatal e, sobretudo, possibilitar que atuem como catalisadoras e promotoras da ampliação do espaço público, através do 'empoderamento' dos setores mais vulneráveis. O mesmo problema aflige as fundações de serviço público, que sempre enfrentam, riscos de privatização e feudalização (BRESSER-PREIRA; GRAU, 1999, p. 41).

O discurso de "empoderamento" sugere a capacidade que a nova forma de gestão da administração do público tem de levar, nos últimos anos, a sociedade civil a ser entendida como a terceira esfera entre o Estado e o mercado, que é constituída pelas empresas e pelos consumidores. É importante colocar em prática

possibilidades de articulação entre Estado, mercado e sociedade, de modo a reavaliar os modos de deliberar e alcançar os interesses públicos. Entender o Estado em seu caráter público não-estatal significa que:

> [...] a sociedade 'civil' não é equivalente ao público, assim como o Estado não o esgota, mas que é precisamente na ruptura dessa dicotomia que se pode encontrar uma das maiores potencialidades para a mudança social. Trata-se, em suma, de abrir a discussão sobre a institucionalidade, que tanto pode favorecer a satisfação de necessidades públicas a partir da sociedade, como pressionar a partir dela para que a esfera pública estatal se faça real e efetivamente pública, ou seja, esteja aberta à participação de todos e possa assim regular adequadamente os centros de poder social e econômico, respeitando concomitantemente os espaços de liberdade que são crescentemente reclamados (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 20-21).

Tudo o que se liga à ideia de democracia participativa ou direta até agora discutida está articulado a um quadro teórico mais amplo do neoliberalismo da Terceira Via, desenvolvido por Giddens (2001), que tece críticas ao tipo de democracia presente nas sociedades até aproximadamente os anos de 1990, por se tratar de uma democracia não "suficientemente democrática", devido ao fato de não atender às necessidades da "sociedade da informação". Por isso, a defesa deste autor é de que haja uma segunda onda de democratização, ou seja, o que ele chamou de democratização da democracia. Isso exigirá

> [...] diferentes políticas, dependendo da história do país e de seu nível de democracia anterior. Para muitos, envolve a reforma constitucional, o despojamento de símbolos e privilégios arcaicos, além de medidas para introduzir maior transparência e responsabilidade. Isto provavelmente também inclui 'experimentos com democratização', como o uso de plebiscitos eletrônicos, formas ressuscitadas de democracia direta e júris de cidadãos. [...] A segunda onda de democratização deve acompanhar a influência da globalização. Por essa razão, ela normalmente implica a devolução do poder a localidades e regiões – mas também a transferência de poder democrático para cima, acima do nível do Estado-nação (GIDDENS, 2001, p. 67-68).

Isso se justifica pela pouca participação dos cidadãos em relação aos governos que se constituiu distanciados dos seus interesses imediatos. Com base na pesquisa de Joseph Nye *et alli,* da *Kennedy School,* da Universidade de Harvard, Giddens (2001, p. 67) afirma que estes cidadãos acreditam que a política se tornou um "exercício de corrupção" que vão se distanciando dos ideais democráticos que os inspiraram.

Além dessa noção de "empoderamento" ser defendida pelos teóricos do capital, é defendida, ainda, por aqueles que mesmo que o fim último não seja o de criar o consenso em torno da ideia de democracia, acabam contribuindo para a desresponsabilização do Estado em relação aos serviços sociais. Tratam-se dos teóricos da teoria da complexidade[219], que colocam em xeque as ciências, com base no positivismo, e defendem a necessidade de elaboração de uma teoria latino-americana com base no discurso de "empoderamento" das pessoas com vistas a potencializá-las para atividades em vários âmbitos da sociedade, considerando a aplicação de ações produtivas e o aprofundamento de intervenções práticas (CODINA; DÍAZ, 2006 p. 23). Esta lógica, do nosso ponto de vista, apesar de não estar articulada diretamente à teoria do neoliberalismo de Terceira Via, dá margem à uma possível ligação com as propostas de Giddens (2001), ao afirmar que é "[...] para a sociedade civil, mais genericamente [...] que devemos nos voltar como um elemento essencial da política da terceira via." (GIDDENS, 2001, p. 69). A este tipo de democracia defendida por Bresser-Pereira & Grau (1999), Bresser-Pereira (2006 e 2008) e Giggens (2001), Fernandes (2005) caracterizou como democracia restrita que está diretamente ligada aos interesses da burguesia. O que está em evidência na construção teórica do neoliberalismo de Terceira Via é a premissa de que:

> [...] Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *locus* do exercício do poder, como propõe o

[219] Edgar Morin é o teórico que, na contemporaneidade, tem se destacado por discutir o tema da complexidade. Trata-se de uma reforma no pensamento científico que leva em consideração um novo paradigma pautado na "ordem, desordem e organização" que constituem as noções e diretrizes deste pensamento. Partindo deste ponto de vista, "[...] a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade das questões que ela levanta para a humanidade. É dessa complexidade que se afastam os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos clássicos do pensamento." (MORIN, 2008, p. 9).

> liberalismo. Com esse ponto de partida conceitual, a Terceira Via advoga que o 'novo Estado democrático' não pode ser mantido como burocrático e sufocante. Não pode ser nem Estado mínimo nem Estado máximo, mas sim um Estado 'forte' ou um Estado 'necessário'. A renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51).

Nas palavras de Giddens (2001), a política da Terceira Via não abandona a esfera pública, "[...] ela proporciona os meios de reconstruir e renovar as instituições públicas, um de seus principais objetivos. Além disso, em vez de simplesmente aceitar a globalização como uma verdade absoluta, a terceira via sugere políticas que respondam a ela de forma sofisticada." (GIDDENS, 2001, p. 37). Trata-se de um programa perfeito, segundo Giddens, de modernização política que dará condições dos Estados Nacionais de acompanharem a "sociedade" e a "economia do conhecimento". Desta forma, defende o autor que, em uma sociedade marcada pelas mudanças sociais e tecnológicas, os governos devem levar em conta que é melhor outorgar poderes aos cidadãos do que reprimi-los. Para isso, faz-se necessário reformar as instituições sociais para atender às novas exigências do "mundo globalizado". Daí a afirmação: "A política da terceira via não é uma continuação do neoliberalismo, mas uma filosofia política alternativa a ele." (GIDDENS, 2001, p. 40).

Um dos elementos componentes desta mudança é a governabilidade que na lógica da Terceira Via significa

> [...] a articulação entre esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51).

Tal ideia é defendida pelos diferentes organismos internacionais, mas em especial pelo BM e pelas Nações Unidas, que a partir do ano de 1990, passam a

sugerir/impor a substituição do termo "administração pública" pelo de "governança". Mas, no Brasil, a noção de governança não é substituta de administração pública, mas de governo porque "[...] além de significar o grupo de pessoas que dirigem o Estado, significa o processo de governar." (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 33). Daí a conclusão:

> *Governo*, em uma sociedade democrática, é o processo através do qual uma elite de políticos vitoriosos em eleições e de altos burocratas públicos dirige o Estado-nação; já *governança* significa que desse processo participa um grupo maior de pessoas e entidades, significa que nesse governo existe em maior grau responsabilização social. Governança democrática e *democracia participativa* são, portanto, expressões semelhantes (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 33 – destaques do autor).

Na contrarreforma do Estado brasileiro foi dado um valor exacerbado à governança democrática por se tratar de uma sociedade onde o Estado, como um sistema constitucional-legal, deixa de ser mera democracia representativa para assumir o papel de uma democracia participativa. A administração pública gerencial, quando substitui o termo "controle" por "responsabilização" ao mesmo tempo dá à responsabilização social um papel político maior, possibilitando uma forma mais compatível com a democracia do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático (BRESSER-PEREIRA, 2006 e 2008).

Partindo da ideia de que é possível identificar elementos do neoliberalismo da Terceira Via na contrarreforma do Estado brasileiro, podemos afirmar, com base no trabalho de Lima e Martins (2005), que a participação dos indivíduos é indispensável para o sucesso da contrarreforma e assume o mesmo sentido defendido na lógica do neoliberalismo da Terceira Via porque:

> [...] as evidências indicam que a Terceira Via incorpora e supera a concepção de individualismo do pensamento (neo)liberal quando defende a idéia de que o indivíduo renovado seria capaz de ir além de seus limites de poder de imaginação, envolvendo um conjunto maior de questões, sem que isso significasse uma perda de sua capacidade de exercer seu autogoverno. Para a Terceira Via, esse indivíduo renovado seria mais inteligente, mais flexível e aberto às influências do mundo, dado que sua existência se realizaria em um mundo 'globalizado' e

> marcado por 'perturbações e incertezas'. Com esse condicionamento cultural, esse indivíduo estaria mais apto do que o de tempos atrás a compartilhar valores e participar de organizações sociais presentes em seu universo e ligadas à sua identidade não-econômica (LIMA; MARTINS, 2005, p. 61).

Tais características levaram os referidos autores a afirmarem que a concepção do neoliberalismo de Terceira Via tem como objetivos práticos:

> (i) construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu real papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção; (ii) induzir a percepção de que seus valores são gerados pela 'capacidade suprema de autogovernar' e que é possível definir e realizar os próprios objetivos e metas, independentemente das condições concretas que o envolvem; (iii) orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para a participação em processos políticos mais simples. Pretende-se romper, dessa forma, com a apatia política e o isolamento e criar pressupostos necessários a um tipo determinado de participação na vida social e política, sem que isso signifique incentivo a níveis mais elevados de consciência política e a senso de pertencimento a uma classe social (LIMA; MARTINS, 2005, p. 61-62).

Verificamos na obra de Giddens (2001) duas estratégias de dominação capitalista para dar sustentabilidade à "economia do conhecimento" e que também serviram de suporte para a contrarreforma do Estado: uma pautada na Teoria do Capital Humano e a outra pautada na Teoria do Capital Social[220]. A primeira, bastante discutida no capítulo anterior, é "[...] o principal investimento púbico que pode

[220] Para Lima e Martins (2005, p. 62-63), esta noção "[...] vem sendo difundida por intelectuais estadunidenses (como Francis Fukuyama, James S. Coleman, Robert D. Putnam) e empregada nos receituários de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM) para designar a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade local, na busca de solução de seus problemas mais imediatos. Ela é utilizada junto às noções de 'pobreza' e de 'desenvolvimento social sustentado' para orientar a definição das políticas sociais neoliberais focalizadas."

estimular a eficiência econômica e a coesão social." (GIDDENS, 2001, p. 78) enquanto a segunda "[...] se relaciona com as redes de confiança que os indivíduos podem formar para obter apoio social, assim como o capital financeiro pode ser formado para utilização em investimento. Como capital financeiro, o capital social pode ser expandido – investido e reinvestido." (GIDDENS, 2001, p. 83).

Com base em Lima e Martins (2005), é possível concluir que as noções de capital humano e capital social guardam em si a pressuposição da possibilidade de, juntas, minimizarem a perversidade e a degradação provocada pelo modo de produção capitalista na sua fase de neoliberalismo de Terceira Via, ao mesmo tempo em que vislumbra a possibilidade de introdução de novas estratégias de referências sociais.

> O aprofundamento da sociabilidade ancorada nessas indicações serve para estimular e orientar a natureza e a intervenção política de novos agrupamentos sociais que, mesmo organizados sob o lema da 'emancipação' ou 'liberdade', não agem no centro da vida social, isto é, no cerne das contradições do capitalismo, e passam a conviver sob a tolerância do sistema e até mesmo em harmonia com ele. Orientados para lutar a partir de um nível mais primitivo de consciência política coletiva, esses movimentos, em geral, acabam desempenhando um importante papel na reafirmação da ideologia burguesa. Não é por outro motivo que o individualismo como valor moral radical se articula de maneira tão decisiva à edificação da sociedade civil ativa e da reforma do Estado (LIMA; MARTINS, 2005, p 63).

São estes elementos instituídos que fizeram parte da contrarreforma do Estado brasileiro iniciada no primeiro mandato de FHC (1995-1998) e que teve continuidade durante seu segundo mandato (1999-2002). Petras e Veltmeyer (2001) afirmam que isto foi possível graças ao passado de "dependência" ou "neomarxismo" de FHC, somado aos antigos laços com a *Fundação Ford*[221] e com o mundo acadêmico

---

[221] A Fundação Ford – *International Fellowships Program* (IFP), fundada em 1936 nos Estados Unidos, é uma organização privada, sem fins lucrativos para apoiar pessoas e instituições inovadoras em todo o mundo e comprometidas com a consolidação da democracia, a redução da pobreza e da justiça

internacional que estão amplamente ligados aos interesses do poder empresarial estadunidense e de Washington (p. 22). Tanto a *Fundação Ford* quanto a *Fullbright Scholarships* podem, na maioria dos casos, ser consideradas como programas de bolsas

> [...] que induzem os potenciais aspirantes a evitar as manifestações públicas contrárias ao imperialismo e programas educacionais conjuntos que criam vínculos estruturais a longo prazo e que servem de rede de transmissão para o controle imperial. As 'associações' entre sócios de recursos desiguais levam sempre à subordinação (PETRAS, 2007, p. 81).

Isso foi possível no governo de FHC graças às suas íntimas relações de trabalho com fundações internacionais fortalecidas pelo discurso social-democrata. A chave, talvez, esteja no fato de que para ele, sua principal base de poder esteve sustentada por financiamentos estrangeiros somados a fontes de prestígio internacional com base nos Estados Unidos e na Europa. Isso seria a garantia de inserção do Brasil no "mundo moderno", ou seja, na "sociedade do conhecimento" e que só poderia ser alcançado como base nos acordos e subserviência internacional. Como presidente da república FHC proclamou

> [...] em sua maneira costumeiramente pedante e dogmática, que 'a globalização é um fato com o qual é preciso contar', refletindo a sua experiência de beneficiado da prodigalidade de empresas ultramarinas. Os meandros ideológicos do presidente Cardoso através das décadas não

---

social, bem como o desenvolvimento humano. Em seus anos de existência, já contribuiu com "[...] US$ 12 bilhões em doações e empréstimos para auxiliar a produção e divulgação do conhecimento, apoiando a experimentação e promovendo o aprimoramento de indivíduos e organizações. Atualmente não possui ações da Companhia Ford e sua diversificada carteira de investimentos é administrada para ser fonte permanente de recursos para custear seus programas e suas atividades" (IFP/INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM, 2009a, p. 1). Seu escritório no Brasil está localizado na cidade do Rio de Janeiro e constitui um dos mais antigos escritórios da Fundação no exterior. O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford é mantido pelo Fundo Internacional de Bolsas (*International Fellowships Fund* - IFF) e constitui uma organização sem fins lucrativos, sediada em Nova Iorque, institucionalmente vinculada ao Instituto de Educação Internacional (Institute of International Education - IIE) e é supervisionada por um conselho composto por sete membros. Atualmente, é a Fundação Carlos Chagas, localizada em São Paulo, que se responsabiliza pela seleção e acompanhamento dos bolsistas de pós-graduação (nível de mestrado e doutorado) do IFP no Brasil (IFP/INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM, 2009b).

> são decisivos para compreender a sua política neoliberal. Mais importante é a influência de sua dependência estrutural de longo prazo e a sua visão dos centros capitalistas de poder como os atores-chave em seu subsequente modelo de desenvolvimento (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 23).

Esta capacidade de promoção das relações internacionais de FHC possibilitou a desnacionalização seguida pela estagnação da economia brasileira. Em seu governo verificou-se a ascendência de forças burguesas internacionais e nacionais que fortaleceu as mudanças político-econômicas, garantiu sua chegada e manutenção ao poder e sua "[...] entrega das 'jóias' econômicas do Brasil a investidores estrangeiros." (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p, 23).

Com o apoio do empresariado brasileiro, FHC não mediu esforços para pôr em prática o programa neoliberal estrangeiro e de seus associados, evidenciando-se, desta forma, o padrão compósito de hegemonia burguesa. Ouve uma espécie de contrarrevolução neoliberal em estágios, cuja

> [...] tática seguiu a política de Reagan e Thatcher de atacar os sindicatos mais fortes e os baluartes nacionalistas primeiro, derrotá-los, e então tomar a iniciativa e estender o processo de privatização para outras áreas. [FHC] escolheu centrar a luta na Petrobras, a prestigiosa companhia de petróleo estatal. Quando os trabalhadores do setor do petróleo entraram em greve[222], Cardoso enviou a polícia militar, acabou com a greve e procedeu a uma privatização aos bocados (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 23).

[222] Sobre o episódio da greve dos petroleiros, Antunes (2004) fez o seguinte comentário: "Era preciso quebrar os petroleiros – e com eles, o *novo sindicalismo* – para passar sobre o conjunto dos trabalhadores, o servil e submisso neoliberalismo dos trópicos. FHC usou o tribunal quando quis e o desconsiderou, como no episódio da condenação de Humberto Lucena, quando isso foi necessário para garantir seu traço clientelista-pefelista. E tornou evidente, uma vez mais, a simbiose que une os 'dois poderes', um como núcleo e o outro como apêndice... É verdade que os petroleiros sabiam que o Governo FHC iria tratá-los de maneira dura, mas, acreditando na força da solidariedade desta pujante categoria, ousaram cobrar de FHC um acordo assinado pelo governo que o pariu. A resposta foi, entretanto, muito mais violenta." (ANTUNES, 2004, p. 32-33). Isso se deu graças a manipulação global feita à sociedade civil principalmente pelos meios de comunicação encabeçado pela Rede Globo de Televisão e tantas outras redes de rádio que circulam em todo o país, em um tom praticamente uníssono de interesse da burguesia nacional e internacional.

Foi esse o movimento experimentado no governo de FHC e que já estava previsto em seus dois programas de governo: *Mãos à Obra Brasil* (1994) e *Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos* (1998).

Se o que Antunes (2004, p. 37) denominou de primeiro ato do governo de FHC (1995-1998) foi marcado pela "[...] privatização, desindustrialização, 'integração' servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional", o segundo ato (1999-2002) imprimiu:

> [...] subordinação arregaçada ao FMI, aumento dos impostos (a Contribuição Provisória dobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Crédito e Direitos de Natureza Financeira – CPMF –, provisoriamente criada para suprir as deficiências da saúde, deve ser aumentada pois também os bancos ficam doentes). Teremos mais recessão, mais precarização do trabalho, mais desemprego explosivo, mais desindustrialização, mais destruição dos direitos sociais num país em que eles quase nunca realmente existiram. A eufemística fórmula da flexibilização da jornada de trabalho, a acintosa 'demissão temporária', a perseguida privatização da previdência combinando o modelo menemista da Argentina com tempero pinochetiano do Chile [...] (ANTUNES, 2004, p. 39).

Somada a estas iniciativas, a política de FHC representou um avanço dos mercados livres e um retrocesso ao crescimento nacional, cujo efeito foi aumentar a vulnerabilidade do Brasil às flutuações do capital especulativo internacional ao mesmo tempo em que reduziu a "[...] capacidade do Estado em intervir e prevenir graves crises econômicas e, na prática, eliminar as alavancas econômicas para reativar em tempo de crise." (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 27). Evidenciou-se o aumento do desemprego, a precarização do trabalho e a exclusão social.

Toda esta avalanche de contrarreforma do Estado materializada nos dois governos de FHC, Antunes (2004, p. 134) denominou de "desertificação econômica e social". Isso possibilitou, de certa forma, que nas eleições presidenciais de 2002 a esquerda do Brasil saísse vitoriosa com uma possibilidade de estabelecimento de uma crítica acirrada às imposições/sugestões do *Consenso de Washington* e dos organismos internacionais. Porém, não foi isso que ocorreu, mas

uma política de continuidade e comprometimento com os organismos internacionais e a burguesia nacional. Isso se fez evidente desde a primeira campanha eleitoral de Lula da Silva, no ano de 2002 quando

> [...] o PT de Lula fez muitas concessões para vencer, aliando-se, além de vários partidos de esquerda, ao Partido Liberal (PL), pequeno agrupamento político de centro-direita. E, ao fazê-lo, houve enorme constrangimento junto à militância de base do PT, aos movimentos sociais, ao sindicalismo de classe e ao combativo MST. Esta política, vista com forte desconfiança pelas bases sociais, era, entretanto, ditada pelos setores majoritários do PT, sendo considerada inevitável para que a vitória política e eleitoral fosse efetivada (ANTUNES, 2004, p. 134).

Embora estivesse presente a vitória de um candidato de origem operária, o que se tornou mais evidente foi a capacidade da burguesia nacional de colocar em prática políticas contrarrevolucionárias com vistas a atender aos interesses da burguesia internacional. Neste sentido, podemos parafrasear Fernandes (1991, p. 7), quando analisava o grupo de socialistas europeus e afirmava que o Partido dos Trabalhadores (PT) reduziu-se "[...] a uma social-democracia pequeno-burguesa deturpada, que entregou a cabeça aos capitalistas e o coração aos assalariados". Em sua trajetória, o PT parece ter se esquecido do teor político presente em sua origem, qual seja:

> A inexistência de um partido dos de baixo que pudesse atuar, simultaneamente: na criação de uma democracia que conferisse peso e voz aos trabalhadores e aos oprimidos na atual sociedade de classes, realizando tarefas políticas monopolizadas pelos de cima; abrir a ordem existente para reformas sociais de interesse específico para os trabalhadores e os oprimidos; formar as premissas históricas de uma revolução socialista (FERNANDES, 1991, p. 11).

Mas, ao invés disso, uma vez no poder, o PT preferiu pôr em prática a continuidade do projeto político de contrarreforma do Estado pautada no neoliberalismo de Terceira Via, iniciada no governo de FHC. A equipe econômica de Lula da Silva não perdeu tempo "[...] algum para cumprirem suas promessas feitas antes da posse às instituições financeiras internacionais, aos banqueiros

internacionais e às elites industriais locais." (PETRAS, 2005, p. 36). Pode-se dizer que neste processo não há nenhum vínculo entre os mais de cinquenta e dois milhões de eleitores cuja expectativa estava na possibilidade de melhoria social e o compromisso de Lula da Silva com a burguesia nacional e internacional.

Para Petras (2005), o comprometimento de Lula da Silva com o FMI e com as elites econômicas provocaram a redução no orçamento em 3,9 bilhões de dólares estadunidenses o que provocou a redução do salário mínimo e de investimentos nas áreas sociais, e/ou de outra natureza, provocando cortes de tal envergadura que "[...] os fundos orçados para os famintos somam 10 dólares estadunidenses por ano, ou 83 centavos de dólar por mês, ou 3 centavos por dia (PETRAS, 2005, p. 37). Ou seja, nesta empreitada o governo Lula da Silva pôs em prática a transferência de fundos das classes miseráveis para os ricos, objetivando atender aos interesses do FMI e garantir, assim, os compromissos de pagamento da dívida externa. Neste sentido,

> As políticas orçamentárias de Lula da Silva, em vez de reduzir, aprofundaram as infames desigualdades do Brasil. Os gestos teatrais de Lula da Silva pedindo aos seus eleitores pobres para que 'lhe perdoem' por ministrar esse 'remédio amargo' certamente não vão produzir muita simpatia por parte de milhões de trabalhadores com salário mínimo, os quais vêem declinar as suas minúsculas rendas e definhar os serviços sociais que lhes são prestados. Os cortes nas despesas do governo não forneceram nenhum estímulo à economia. Em vez disso, aprofundaram a recessão econômica (PETRAS, 2005, p. 38).

Toda esta política econômica do governo Lula da Silva está pautada em uma filosofia que, podemos dizer, em muito se distancia daquela defendida por Fernandes (1991) em suas contribuições para o I Congresso do PT, por apresentar os seguintes postulados norteadores:

> 1) o Brasil está em crise, a qual somente pode ser tratada satisfazendo às políticas de austeridade promovidas pelas instituições financeiras internacionais a fim de assegurar os novos fluxos de empréstimos e de investimentos estrangeiros, que são identificados como os principais veículos para o desenvolvimento [...]; 2) o Brasil somente crescerá

> fornecendo incentivos aos grandes negócios domésticos, ao agro-negócio e às multinacionais estrangeiras [...]. Estes incentivos incluem impostos mais baixos, reduzindo provisões ao bem-estar do trabalho e fortalecendo posições do empresariado nas negociações do gerenciamento laboral; 3) o livre mercado com a intervenção do Estado, a regulamentação e o controle mínimos é essencial para resolver os problemas do crescimento, do desemprego e das desigualdades. A principal tarefa colocada pela equipe econômica de Lula da Silva é promover exportações brasileiras aos mercados estrangeiros [...] e pressionar os Estados Unidos e a Europa para liberalizar os seus mercados [...]. 4) o crescimento finalmente resultará da estabilidade de preços, dos fluxos de capital estrangeiro, da política fiscal rígida e, sobretudo, do pagamento estrito das dívidas interna e externa, por isso a necessidade de cortar os orçamentos do governo, particularmente os orçamentos sociais, a fim de acumular um superávit orçamentário com vistas aos pagamento das dívidas e ao controle da inflação (PETRAS, 2005, p. 38-39).

Com isso, justifica-se o não investimento de gastos com o bem-estar social como o aumento do salário mínimo para os trabalhadores, dos programas que atendam a minimização da pobreza, da reforma agrária como reivindicação do *Movimento dos Trabalhadores sem Terra* (MST), bem como as iniciativas de prevenção dos bens/recursos naturais que são vendidos a baixos preços para as grandes indústrias internacionais. No governo Lula da Silva,

> [...] vem tomando corpo uma série de propostas de reformas para 'adequar' a legislação trabalhista e sindical às novas configurações do mercado de trabalho e às conseqüentes exigências do capital. Embora a proposta da reforma sindical tenha apoio dos dirigentes das várias centrais sindicais, ela tem sido alvo, também, de críticas por parte de segmentos de trabalhadores que percebem, nos mecanismos propostos, uma desregulamentação dos direitos trabalhistas que, longe 'facilitar' a criação de mais postos de trabalho, apresenta, na realidade, uma precarização das já frágeis relações entre empregados e empregadores (ALGEBAILE, 2005, p. 198-199).

A reforma da legislação trabalhista[223] faz parte dos acordos firmados entre o governo e os organismos internacionais que, cada vez mais, passam a exigir a flexibilização da legislação trabalhista de modo a atender aos interesses do capital internacional, materializado nos diferentes organismos internacionais como FMI, BM, dentre outros.

Além disso, numa política "globalizada", Lula da Silva colocou em prática o neoliberalismo da Terceira Via por meio da privatização abrangente como meio de atrair o capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que rejeitou o protecionismo das indústrias locais; promoveu a contrarreforma da previdência, que na verdade tratou-se de "[...] uma reforma privatista e que [incentivou] o sistema financeiro do país, imaginando com isso alavancar o capitalismo brasileiro, associando sistema financeiro, sindicatos e fundos de pensão" (ANTUNES, 2004, p. 148); aumentou o desemprego e subemprego porque vários segmentos da população "[...] se encontram precarizadas, realizando trabalhos parciais, temporários, e uma parcela grande está vivenciando o desemprego estrutural." (ANTUNES, 2004, p. 149). Por tudo isso, é possível concluir que:

> Estas políticas conduziram a oito anos de estagnação econômica, de profundas desigualdades sociais, do maior endividamento, e do quase colapso do sistema financeiro, dependente praticamente na íntegra dos voláteis fluxos externos de capital especulativo. No mínimo, a política econômica de Lula da Silva estendeu a agenda neoliberal, reduzindo as aposentadorias dos trabalhadores assalariados, aumentando as parcelas do orçamento alocadas aos pagamentos da dívida, ultrapassando significativamente Cardoso em termos de cortes no orçamento social. Se nós pudermos considerar Cardoso um neoliberal ortodoxo, o governo de Lula da Silva pode ser considerado neoliberal talibã (PETRAS, 2005, p. 40).

Se o governo Lula da Silva adotou a agenda do neoliberalismo da Terceira Via para o desenvolvimento da sua política econômica, não foi diferente no que se refere à política educacional em especial a que se refere à contrarreforma da

[223] Cf. este assunto na obra de Antunes (2004).

Educação Superior e da política de formação do professor da educação básica. É isso que discutiremos a seguir.

3.1.1. A contrarreforma da Educação Superior e o lugar da formação de professores da Educação Básica: os caminhos da inclusão excludente

As transformações que ocorrem no campo da produção provocam mudanças na política educacional, e esta como uma política social, assume um caráter instrumental, subordinada à economia, ou seja, deve atender às necessidades do modelo de produção capitalista. No atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, a educação se mostra incapaz de estabelecer um processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado que contribua para a elevação do indivíduo como agente de transformação social. O espaço escolar tem se consubstanciado em um ambiente de permanência de alunos e, além de preparar para as exigências da produção do mundo capitalista,

> [...] assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade contenção corporal e efetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (CIAVATTA, 2002 p. 128).

O princípio da inclusão excludente está presente na implementação de propostas educacionais arquitetadas ao modo aligeirado de formação que conta com o consentimento da classe trabalhadora que espera adquirir novas formas de sobrevivência a partir da certificação escolar ou, ainda, atender às demandas do capital que busca, com esta prática, superar a crise de suas taxas de lucro, provocadas pelas cíclicas crises do sistema capitalista de produção.

Segundo Cury (2004, p. 97 – estaque do autor), a sociedade brasileira sempre teve horror ao conflito, o que levou a tratar a questão social como meramente uma "questão de *polícia* ou de *segurança nacional* [...]". No contexto da história nacional, toda vez que a burguesia foi acuada pelo movimento ascendente da classe trabalhadora ou por necessidades da economia, ela encontrou "[...] na *inclusão excludente* o caminho da conciliação ou da famosa via prussiana." (COUTINHO *apud* CURY, 2004, p. 97). Sempre esteve presente a lógica do favor da classe burguesa para com a classe trabalhadora onde

> [...] a dinâmica do favor entroniza um acesso mitigado, concedido a determinados espaços ou bens à custa de uma fidelidade de vassalo. A conciliação é aquela das elites em que a busca da estabilidade social seria o esteio da manutenção de privilégios seculares e níveis de desigualdade que garantam o sistema de dominação. O Brasil é farto destes exemplos, emblematizados na frase de Antonio Carlos, ás vésperas da Revolução de Trinta, façamos a revolução antes que o povo o faça (CURY, 2004, p. 97).

Sobre a exclusão total ou parcial da maioria da população aos bens produzidos coletivamente na sociedade, Fernandes (2006) argumenta que se trata de uma dinâmica presente nos países de capitalismo periférico heteronômicos onde as classes dominantes apresentam "[...] comportamentos coletivos tão egoístas e particularistas, que se ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa." (FERNANDES, 2006, p. 262). Sem possibilidade de participação,

> [...] os que são portadores do conflito tornam-se também excluídos. As elites, *vanguardas do atraso*, [...] sempre aliadas para evitar o conflito, apropriam-se vantajosamente dos fundos públicos e trabalham no sentido de uma inclusão limitada. O *favor*, a discriminação racial, a seletividade social impedem o acesso universal a bens que possam significar para uns a diminuição de privilégios e para outros mais do que direitos mínimos (CURY, 2004, p. 98 – destaques do autor).

Lamentavelmente, conclui Cury (2004), que a exclusão já faz parte do horizonte cognitivo das elites brasileiras e, por isso, encontra-se desproblematizada. Por ela se constituir como parte de uma paisagem natural e banalizada, é possível

conviver, contraditoriamente, com movimentos de rebeldia, transgressão, inconformidade e exigência – uma das contradições presentes nas sociedades capitalistas. A naturalização da pobreza guarda em si a legitimação do senhorio que transporta a noção de igualdade e justiça para o campo das necessidades mínimas que, pode ser oferecida pela classe burguesa à classe trabalhadora apenas como um favor, deixando de lado a dimensão ética e política. Esta realidade guarda em si a

> [...] reprodução miserável da espécie, o imperativo da sobrevivência, os mínimos vitais são a expressão desta história perversa em que as elites alocam a pobreza no terreno da natureza [...]. É como na relação com a natureza: a ordem é dominar, transformar em algo que não ponha em risco a dialética do senhor e do escravo (CURY, 2004, p. 99).

A naturalização da miséria e o não acesso aos bens culturalmente produzidos na sociedade é uma marca na nossa história. São várias as experiências de exclusão no que diz respeito ao negro, ao índio, aos sem terra, sem teto e sem futuro digno. São tantas as amarras escondidas por traz do discurso da igualdade e da democracia que é possível esconder o grau de miserabilidade na qual se encontram milhares de brasileiros. As formas de exclusão vão, com o passar dos anos, tomando novas configurações. Se antes ela era por falta de escola, hoje é por falta de qualidade da educação oferecida. Se antes era pelo não acesso aos bens de consumo produzido, hoje é pela forma como se passa a adquiri-los, como que se substituíssem a falta de acesso aos serviços sociais como saúde e moradia, por exemplo. Trata-se, portanto, de uma questão de exclusão tradicional que sempre reinou na sociedade brasileira, mas que na contemporaneidade se "veste" de uma nova roupagem com vistas a escamotear as atuais formas de segregação e eliminação dos direitos sociais instituídos por lei.

Este caráter excludente[224] evidencia-se na contrarreforma universitária no Brasil dos últimos anos, por acompanhar os movimentos internacionais de ajuste do Estado às políticas do neoliberalismo da Terceira Via[225], cujo objetivo é a

---

[224] Sobre o caráter excludente da educação no capitalismo ver, também, Gentili (2000), Gentile (2007) e Gentili & Frigotto (2008).

[225] A este respeito consultar Neves (2004b), Neves (2005), Lima (2007) e Leher (1999).

minimização do papel do Estado e o aumento expressivo da participação das instituições privadas no que se referem ao oferecimento deste grau de ensino.

Nos dois governos de FHC (1995-1998 e 1999-2002) evidenciou-se na sociedade brasileira o embate entre dois projetos antagônicos de educação e de sociabilidade. De um lado a burguesia nacional representada pelos setores privatistas e, do outro, a classe trabalhadora representada pelos "[...] movimentos sociais, sindicais, estudantis e por associações científicas." (MANCEBO, 2009, p. 16). O interesse do setor privado pela educação superior esteve diretamente relacionado ao fato deste nível de educação ter passado, a partir dos anos de 1990, a se constituir em um "[...] potencial campo de exploração para o capital em crise." (LIMA, 2007, p. 135).

A promulgação da LDB 9.394/96 em muito contribuiu para a expansão do setor privado no ensino superior. Mas, os decretos nº 2.306/97 e o nº 3.869/01[226] possibilitaram, segundo Mancebo (2009), a materialização de novos formatos a este grau de ensino, uma vez que alterou significativamente os até então existentes. Estes dois decretos permitiram, dentre outras coisas,

> [...] uma flexibilização da organização acadêmica das instituições, que doravante poderiam adotar quatro formatos diferentes: universidades, centros universitários, faculdades integradas e, por fim, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores isoladas. A grande novidade trazida por tais decretos, saldada positivamente pelo setor privatista, foi a regulamentação dos centros universitários, definidos como instituições de ensino pluricurriculares, que receberam o privilégio da autonomia – que até então só valia para as universidades – para criar, organizar e extinguir, em suas sedes, cursos e programas de educação superior, sem a contrapartida exigida das universidades, de manterem o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão (MANCEBO, 2009, p. 17).

[226] Cabe lembrar que o decreto nº 2.306/97 foi revogado pelo de nº 3.860/01, que por sua vez foi também revogado pelo decreto de nº 5.773/2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

A política de diversificação das instituições de ensino superior foi para Lima (2007, p. 136) a garantia da adequação "[...] da reformulação da política educacional brasileira às políticas dos organismos internacionais do capital, operacionalizando a lógica que identifica a educação superior como um setor público não-estatal", tal como estava prevista na contrarreforma do Estado brasileiro a partir do ano de 1995.

Segundo Mancebo (2009) já foi provado a partir do Censo da Educação Superior de 2007[227] que o ingresso dos alunos a este nível de ensino, a partir dos anos de 1990 até o início do século XXI, se deu efetivamente por meio das IES privadas. Isso demonstra que durante os oito anos de governo de FHC a privatização experimentou um grau de aceleração como nunca visto na história da educação superior no Brasil. Isto se torna mais evidente por quê:

> O número de instituições privadas cresceu consideravelmente, o que resultou num aumento de aproximadamente 130% do alunado abrangido pelo setor (de 1.059.163 matrículas, em 1995, para 2.428.258, em 2002). Tal crescimento fez-se com a complacência governamental, diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro (MANCEBO, 2009, p. 17).

A contradição estava presente na opção política do governo FHC para todos os segmentos do ensino superior, mas, o que se tornou mais evidente foi a prática do pouco investimento feito as IES públicas se comparado ao montante de dinheiro público injetado nas IES privadas. A pesquisa de Davis (2002, p. 151) deixa isso bastante claro ao justificar que o "[...] Estado brasileiro, como um Estado capitalista, é estruturalmente privatista", por se orientar pelos interesses da

---

[227] Tancredi (2011, p. 1) afirma que o *Censo da Educação Superior de 2009* aponta que em sete anos o Brasil dobrou o número de concluintes da educação superior. "Esse número que foi de 467 mil em 2002, passou para 59 mil em 2009", ou seja, "[...] o número de matrícula na educação superior brasileira aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões". Segundo o Ministro da Educação, Fernando Haddad a "[...] evolução dos números da educação brasileira tem sido satisfatória, e o mais importante é que essa evolução tem ocorrido com qualidade no ensino". (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/índex.php?option=com_content&view=article&id=16224>. Acesso em: 14/01/2011). Apesar da afirmação positiva do Ministro da Educação em relação a expansão do ensino superior, caberia uma pesquisa detalhada a fim de melhor compreender os elementos que estão nas entrelinhas, principalmente aqueles relativos à expansão das instituições privadas de ensino e da "qualidade" deste nível de ensino.

burguesia e, embora não despreze totalmente os interesses da classe trabalhadora, faz concessões objetivando conciliar interesses em disputa. Sobre esta questão deste tipo de financiamento é possível concluir o seguinte:

> As IES privadas se expandiram e se expandem, não só porque existe uma demanda pelo ensino superior, mas também e sobretudo porque os governos não têm procurado atender a toda a demanda em instituições públicas, desviando-a para as IES privadas. O apoio oficial às IES privadas tem se concretizado só por essa omissão, com a isenção de impostos, da contribuição previdenciária e do salário-educação, e a concessão de subvenções, bolsas de estudo, empréstimos subsidiados, crédito educativo, FIES ao longo das últimas décadas. Sem este financiamento público, as IES privadas certamente não teriam se expandido tanto (mesmo com a omissão dos governos na expansão das suas IES), pois as suas mensalidades teriam de ser muito maiores do que são, diminuindo assim a demanda de estudantes em condições de pagar. A não-expansão das IES estatais para atender à demanda e o financiamento público às IES privadas têm sido, assim, duas das mais importantes medidas de privatização do ensino superior (DAVIES, 2002, p. 175).

Para Mancebo (2009), esta forma de racionalização dos recursos para as instituições federais em contraposição aos diferentes tipos de financiamento injetado nas IES privadas é um paradoxo cujo desdobramento é:

> [...] a adoção da máxima da racionalização de recursos para as instituições federais, com o governo informando às instituições que 'mantém' sobre a necessidade de elevar os níveis de 'eficiência' e de 'responsabilidade social' (expansão da matrícula, dos indicadores da relação professor/aluno), mas contendo gastos com consumo, equipamentos, obras e com a contratação de pessoal docente e funcionários técnico-administrativos, conduziu as instituições federais a viverem a mais drástica política de corte e ajuste de sua história (MANCEBO, 2009, p. 17).

Tudo isso faz parte da política de racionalização dos gastos públicos sugeridos pelo neoliberalismo de Terceira Via e pelo modelo gerencial da administração pública que passou a vigorar no Brasil a partir da segunda metade dos

anos de 1990, cujo formulador foi Bresser-Pereira (2006; 2008). Tal modelo se pauta pela ideia empresarial do mercado competitivo, onde a lógica da autonomia se mistura com a da participação, por se tratar de um Estado que funciona a partir da lógica do público não-estatal, que leva em consideração o espaço da democracia direta ou participativa aberta à participação dos cidadãos (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). A reconfiguração gerencial da educação superior no Brasil se deu por intermédio do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Neste Plano,

> [...] a educação superior deveria ser identificada como uma atividade pública não-estatal, portanto, um serviço a ser prestado por instituições públicas e privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as instituições privadas e o financiamento privado para as púbicas; as instituições federais seriam transformadas em organizações sociais e o financiamento para as IES públicas seria efetivado a partir do estabelecimento de contratos de gestão. Embora o ministro Pereira não tenha conseguido transformar as universidades públicas em organizações sociais, conseguiu impor a mesma lógica daquelas organizações públicas de direito privado, por meio de procedimentos induzidos por sua proposta de reforma gerencial do Estado (MANCEBO, 2009, p. 18).

A base para este discurso encontra-se no modelo de universidade americana, onde, por exemplo,

> [...] ainda que sejam divididas em universidades 'privadas' e 'provinciais' ou 'estatais', na verdade são todas públicas não-estatais. Não são privadas porque não visam ao lucro; não são estatais porque não têm servidores públicos em seus quadros, nem estão subordinadas diretamente ao governo (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p 39).

A não concretização do desejo de Bresser-Pereira em transformar as universidades públicas em organizações sociais, como foi feito na área da saúde (BRESSER-PEREIRA, 2008), levou a afirmação por parte do próprio Ministro de que o pior fracasso enquanto esteve na direção do MARE foi a educação superior por quê, de acordo com suas próprias palavras,

> [...] já tinha claro para mim a idéia da organização social, e estava convencido que as primeiras organizações federais que deveriam se transformar em organizações sociais eram as grandes universidades públicas federais. O fato de estas universidades serem estatais era e continua a ser principal causa de sua alta ineficiência. Eram tão ineficientes quanto as universidades francesas e alemãs – batidas em toda a linha pelas universidades americanas – onde professores de alta qualidade dedicados à sua tarefa de ensino e pesquisa vivem lado a lado e recebem os mesmos salários que professores incompetentes e ociosos (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 35).

Somado as estas iniciativas, foi posto em prática ainda no governo FHC a educação superior a distância, possibilitada pela LDB 9.394/96 que, em seu Artigo 80, trata do incentivo do poder público a esta modalidade de ensino que foi regulamentada por meio do Decreto nº 2.494/98 e do Decreto nº 2.561/98 (LIMA, 2007, p. 145). Com estas práticas que foram fortalecidas pela reforma do Estado brasileiro, evidenciou-se que:

> [...] no governo Cardoso o Brasil vivenciou mais uma face da 'anti-reforma' universitária, ou da reforma universitária consentida pelo capital. Somado ao crescente empresariamento da educação superior, esse governo ampliou a privatização interna das universidades públicas brasileiras, ambos sob a aparência de democratização do acesso à educação. Estes eixos políticos e pedagógicos foram, e continuam sendo, configurados como as estratégias fundamentais da reformulação da educação superior brasileira em curso no Brasil, a ser aprofundada na terceira fase[228] da contra-revolução neoliberal, sob a condução do governo Lula da Silva (LIMA, 2007, p. 152).

Nesse contexto, a contrarreforma proposta pelo governo Lula da Silva, além de demonstrar uma plena continuidade às políticas do neoliberalismo da Terceira Via postas em prática pelo ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso – por isso alguns dizem da legitimação da "herança maldita" –, volta-se,

---

[228] Lima (2005 e 2007) classifica em três fases o projeto neoliberal de educação superior no caso brasileiro, a saber: a) a fase de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994); b) a fase de FHC (1995-1998 e 1999-2002); e, c) a fase do aprofundamento do padrão de dependência de educação superior do governo Lula da Silva em sua primeira fase (2003-2004).

também, à iniciativa de ampliar o acesso a este grau de ensino por meio da inclusão/excludente. Dentro desta lógica, sobressaiu: a) a política de cotas, voltada para as universidades federais que, dentre outras coisas, estabeleceu o mínimo de 50% de suas vagas para alunos oriundos de ensino médio realizado em escolas públicas, bem como para afrodescendentes e indígenas (Projeto Lei nº 3627/04); b) o *Programa Universidade para Todos* (PROUNI), fornecendo verbas públicas para instituições privadas, com garantia de abono fiscal para as empresas educacionais; c) o *Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), que tem como objetivo expandir as vagas nos cursos de graduação; e, d) a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), cujo objetivo principal é unir educação presencial e educação a distância[229], garantindo desta forma a oferta e expansão da educação pública.

Segundo Siqueira (2004a) a contrarreforma universitária do governo Lula da Silva pautou-se nas orientações do BM que, em 1991, apontou que as principais questões levantadas para o ensino brasileiro que não poderiam ser dispensadas na reforma eram: "[...] o custo das instituições federais; o sistema de gestão e administração das instituições federais; a supervisão do ensino superior privado; e o financiamento do sistema do ensino superior." (BANCO MUNDIAL *apud* SIQUEIRA, 2004, p. 132). Todas estas sugestões foram contempladas na recente contrarreforma universitária, mesmo contra o interesse de alguns segmentos da classe trabalhadora, especialmente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN).

Além da influência do BM, a recente contrarreforma universitária brasileira foi influenciada pela da Europa, materializada no *Processo de Bolonha*, cujos princípios podem ser observados no projeto da *Universidade Nova* (UFBA, 2006), de autoria de Naomar Monteiro de Almeida Filho, que vem difundindo suas ideias sobre os caminhos da Reforma Universitária Brasileira, defendendo que a

---

[229] Existe uma preocupação entre os estudiosos da educação e, em especial dos que estudam a formação do professor, com a proliferação de cursos de licenciatura a distância. Tais cursos, como os superiores, são regulados pelos Decretos Presidenciais nº 5.622/05, nº 5.773/06 e nº 6.303/07. Sobre educação a distância ver Oliveira (2008) e Gatti & Barreto (2009).

> [...] Universidade Nova implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha) (UFBA, 2007, p. 01).

O governo Lula da Silva, comprometido com os organismos internacionais de financiamento da educação, tem seguido à risca suas orientações no que se refere à contrarreforma do ensino superior no Brasil. Seu governo tem sido marcado principalmente pelas orientações do FMI e do BM, cujo lema principal tem sido aquele referente à privatização e mercantilização da educação superior. Como se não bastasse nesta avalanche de cunho neoliberal, os esforços voltam-se, ainda, para questões referentes ao desmonte da autonomia universitária, da gestão orçamentária, da descentralização da administração pública, da criação de um sistema de avaliação, do incentivo na busca alternativa de recursos do setor público, na criação de uma universidade de pesquisa e outra de ensino, na redução da gratuidade no ensino superior, nas condições precárias do contrato de trabalho do professor, no aumento do número de alunos por professor, no incentivo da educação a distância etc. (NEVES *et alli,* 2004; LIMA, 2007).

Diante deste quadro sombrio da universidade pública brasileira, a formação dos professores da Educação Básica passa a sofrer duplamente o processo de descaso, oriundo da privatização e mercantilização da educação: de um lado, os novos espaços de formação que surgiram desde a promulgação da Lei 9.394/96[230] e,

---

[230] Nos dois governos de FHC foram vastas as ações no que se referiu à contrarreforma da formação de professores com vista a ajustar tais políticas aos interesses do capital internacional por meio dos organismos internacionais. A partir da promulgação da LDB 9.394/96, vários mecanismos de (con)formação do professor foram postos em prática, como por exemplo: O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO/1997) – curso de nível médio, modalidade Normal que se destina a formação de professores das séries iniciais, classe de alfabetização ou EJA; a Resolução do CNE nº 1/99 – dispõe sobre os ISE; o Parecer do CNE nº 115/99 – afirma o caráter técnico da formação de professores; o Parecer do CNE nº 09/01 – trabalha a noção de competência do professor para: dominar conhecimento específico, identificar e solucionar problemas, ter autonomia, tomar decisões, se responsabilizar pelas opções feitas e pelo sucesso do aluno, estabelecer relação escola/comunidade; o Parecer CNE/CES nº 133/01 – obriga as IES não universitárias a formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em cursos normais superiores/ISE; a Resolução do CNE nº 1/02 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. A discussão acerca deste tema pode ser conferida em Macedo (2002, 2003, 2003a, 2008).

por outro, a defesa da educação a distância e em serviço para esta categoria de profissionais, propiciada pela utilização das TIC. Sobre esta questão, "[...] o Ministério da Educação deu prioridade a três focos de ação da Educação a Distância (EaD): a atualização de professores em serviço, o acesso das camadas pauperizadas da população ao ensino fundamental e o treinamento dos trabalhadores em serviço." (LIMA, 2007, p. 147). A isso, que o governo brasileiro chama de democratização do acesso à educação superior, não passa de práticas que se inserem em um tipo de política educacional que não vão além da materialização de um tipo de inclusão/excludente (KUENZER, 1998b; CURY, 2004) ou de uma igualdade formal[231] (TONET, 2007).

Uma das mudanças no que diz respeito à contrarreforma da formação do professor no Brasil, situa-se a partir do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), de março 2007, implementado pelo MEC, que está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade; iii) desenvolvimento; iv) regime de colaboração; v) responsabilização; e, vi) mobilização social. Tudo isso são

> [...] desdobramentos conseqüentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar conseqüência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (BRASIL. MEC. INEP, 2007, p. 11-12).

Dentro desta lógica, o PDE tem como um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. No que diz respeito à formação dos professores este Programa assegura o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação destes trabalhadores que irão

---

[231] Tonet (2007), ao discutir a formação humana conclui que no sistema capitalista de produção não existe possibilidade de impor ao capital uma outra lógica que não seja a da auto-reprodução da exploração por meio do trabalho. Mesmo assim, esta reprodução exige a instauração de uma igualdade formal defendendo que: "Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza" (TONET, 2007, p. 80), o que produz a democracia nos limites do capitalismo.

desenvolver suas atividades nos sistemas públicos de educação básica (BRASIL. MEC. INEP, 2007, p. 16). Porém, prevê, além de outras ações, a formação de professores da educação básica a partir do ensino a distância com vistas na melhoria da qualidade da educação básica no país.

Este tipo de formação a distância proposta pelo governo federal tem se materializando na participação das instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios, viabilizado pelo Decreto 5.800/2006, que dispõe sobre a UAB. São objetivos da UAB:

> I. Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
>
> VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
>
> VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p. 1).

A UAB parte do princípio de oferecer formação inicial de professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não possuem graduação. Isso significa atender a demanda de milhares de professores, formar novos docentes e propiciar formação a quase dois milhões de profissionais. As ações da UAB serão postas em prática por

> [...] estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos

> presenciais. Quando instalados os pólos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho (BRASIL. MEC. INEP, 2007, p. 16-17).

Sendo assim, a UAB corrobora os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), quando destacou a seguinte necessidade:

> Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares [e] desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma possível o cumprimento da meta anterior (BRASIL. CASA CIVIL, 2001a, p. 80).

Além da UAB, o PDE prevê que o compromisso da União no que se refere à formação dos professores da educação básica possa ser materializado por meio do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID)[232], instituído pela Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, cujo objetivo é conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas. São itens financiáveis no âmbito do PIBID: a) bolsas de estudo; b) verba de custeio; e, c) participação em eventos científicos. Caso haja disponibilidade

---

[232] Por meio do PIBID, várias ações já foram colocadas em prática por muitas universidades públicas, algumas delas são: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No dia 3 de janeiro de 2011 foi divulgado o edital para a seleção de projetos de iniciação à docência a serem apoiados pelo PIBID, coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para concorrerem ao edital as propostas devem ser apresentadas obrigatoriamente, atender às normas do programa. "Além disso, é imprescindível que o proponente seja uma instituição pública de ensino superior. Para complementar, o projeto institucional deve ser acompanhado de documento assinado pelo dirigente máximo da instituição proponente, aprovando o desenvolvimento do projeto e designando seu coordenador institucional; documento indicando a instância que o projeto estará vinculado (diretoria, pró-reitoria, etc.); e convênio ou instrumento congênere firmado entre a instituição e a secretaria de educação, publicado em imprensa oficial, autorizando o trabalho nas escolas de educação básica do sistema de ensino público onde serão desenvolvidas as atividades dos bolsistas" (CAPES, 2011, p. 1). (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4331-pibid-recebe-novas-propostas-a-partir-do-fim-de-janeiro>. Acesso em: 11/01/2011).

orçamentária, a "[...] Capes poderá repassar recursos de capital destinado à aquisição de equipamentos necessários à execução do projeto institucional." (CAPES, 2010, p. 6).

A finalidade do PIBID é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa também visa incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. O proponente deste recurso deve ser uma instituição pública de ensino superior. São cinco as modalidades de bolsas de estudo e pesquisa, com valores estabelecidos em portaria da CAPES, com prazo de implementação e duração igual aos da vigência do instrumento de convênio ou congênere firmado entre as instituições e a CAPES e estão pautadas nas seguintes modalidades e condições:

> I. de iniciação à docência – para alunos de cursos de licenciaturas autorizados na forma da Lei;
>
> II. de coordenação institucional – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa por projeto institucional apresentado;
>
> III. de coordenação de área – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa para cada subprojeto apresentado na proposta;
>
> IV. de coordenação de área de gestão de processos educacionais – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa por projeto institucional apresentado; e
>
> V. de supervisão – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por Supervisor (CAPES, 2010, p. 5)[233].

[233] Os respectivos valores estão assim distribuídos: "a) coordenação institucional – permitida a concessão de uma bolsa por projeto para o coordenador institucional, no valor de R$ 1,5 mil mensais. Para instituição que já possui projeto em editais anteriores do PIBID, será facultada a apresentação de novo coordenador institucional; b) coordenação de área – permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto apresentado, no valor de R$ 1,4 mil mensais. Para instituição que já possui subprojeto na mesma licenciatura em editais anteriores do PIBID, será facultada a apresentação de novo coordenador de área; c) coordenação de área de gestão de processos educacionais – permitida a concessão de uma bolsa por projeto para o coordenador de área de gestão de processos educacionais, no valor de R$ 1,4 mil mensais; d) supervisão – permitida a concessão de uma bolsa para supervisor para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por Supervisor, no valor de R$ 765 mensais; e, e) iniciação à docência – para estudantes da licenciatura,

Na visão do PDE, a UAB e o PIBID são ações

> [...] que alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume em fim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL. MEC. INEP, 2007, p. 16)[234].

A modalidade de ensino a distância no que se refere à formação de professores em nível superior tem sido possível graças a parceria estabelecida entre o MEC e o Ministério das Comunicações (MC), a partir da instalação do equipamento *Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão* (GESAC), o que possibilita o acesso a todos os pólos, via Internet. Concomitantemente, o MEC vem promovendo ações junto ao Ministério da Ciência e Tecnologia objetivando uma maior conexão nacional entre as universidades e os municípios integrados à UAB.

Várias ações neste sentido encontram-se no *site* do MEC, no Portal do Professor[235], onde é possível conhecer, minimamente, cada um destes programas de formação do professor. Os cursos que estão diretamente relacionados à formação inicial do professor em nível superior são: Prodocência; Pró-Licenciatura; Prolind; e, Escola de Gestores da Educação Básica. Especificaremos cada um deles daqui para frente.

O *Programa de Consolidação das Licenciaturas* (PRODOCÊNCIA) foi criado no ano de 2006 e busca ampliar a qualidade das ações que se referem à formação dos

---

no valor de R$ 400 mensais". (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 09/01/2011).

234 A CAPES, a partir da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, passa a aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – que se refere aos profissionais da educação básica. Mas foi a partir de 2007 que a Capes passou a instituir "[...] ações voltadas à formação de professores para o ensino básico, em busca de uma articulação mais orgânica entre as políticas da educação básica e superior [...] A 'nova' CAPES [...] além das atribuições anteriores, passa a coordenar a estruturação do Plano do Sistema Nacional de Formação, visando maior articulação das ações destinadas à formação inicial e continuada de docentes, por meio da UAB e de outras iniciativas. Não fica claramente delineado o papel antes reservado às secretarias de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação a Distância." (GATTI; BARRETO, 2009, p. 100).

235 Verificar os vários cursos de formação no seguinte endereço: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html>. Acesso em: 12/01/2011.

professores tendo como prioridade para a formação inicial os cursos de licenciatura existentes nas universidades federais e estaduais. Este Programa financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes ao mesmo tempo em que busca implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Seu objetivo é

> [...] contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes da formação de professores da educação básica (BRASIL. MEC, 2011, p. 1).

O *Programa Pró-licenciatura* visa oferecer formação inicial a distância a professores em exercício nas séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio dos sistemas públicos de ensino, via UAB. Este Programa é feito em parceria com instituições de ensino superior[236] que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida nos cursos presencias, de forma a garantir que o "professor-aluno" continue exercendo suas atividades docentes. O objetivo é "[...] melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação"[237]. A prática docente na escola onde o professor desenvolve seu trabalho é tida como ponto de partida já que esta prática serve como instrumento de reflexão pedagógica. A formação do "professor-aluno" é gratuita e, a partir do momento em que forem selecionados pelas instituições que oferecem os cursos, receberão uma bolsa. O Programa não fala de professores formadores dos "professores-alunos", mas

---

[236] Estas instituições podem ser universidades (federais, estaduais ou municipais) e Instituto de Educação Tecnológica – IFETS. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=30>. Acesso em: 28/09/2009.

[237] Disponível em: <http: // portal.mec. gov.br/ index.php? option= com_content&view = article&id = 12349 &Itemid=708>. Acesso em: 28/09/2009.

de tutores que serão selecionados/escolhidos de acordo com os critérios de cada instituição[238].

O *Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que Atuam em Escolas Indígenas de Educação Básica* (Prolind) estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das licenciaturas interculturais nas universidades públicas federais e estaduais. O objetivo é "[...] formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas" (BRASIL/MEC, 2001, p. 1)[239]. Nas palavras de Cury (2002), relator do Parecer nº 10/2002, significa que:

> Dentro de sua autonomia, as Universidades e as Instituições de Ensino Superior credenciadas poderão elaborar seu projeto pedagógico de modo a propiciar um padrão de excelência na formação superior de docentes para atuarem na educação básica da Escola Indígena de tal modo que nelas se efetivem, articuladamente, as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em Nível Superior com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica nas quais se incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (BRASIL. MEC. CNE, 2002, p. 6-7).

O *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica* foi implantado em caráter experimental em 2005, sob a coordenação do INEP. Uma das finalidades é formar gestores escolares da educação básica pública, por meio da articulação que envolve o MEC, os sistemas públicos de ensino e entidades

---

238 A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, abriu um edital oferecendo 11 vagas para atuarem como tutores presenciais ou a distância para o sistema UAB. Do número total de vagas, nove são para de tutor a distância para a área de administração e a exigência para o preenchimento das vagas era de que os candidatos possuíssem graduação em administração e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ter pós-graduação ou estar vinculado a programa de pós-graduação. As outras duas vagas são para tutor presencial para o curso de filosofia e a exigência era apresentar curso superior completo em filosofia e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério de ensino básico ou superior, possuir formação pós-graduada, ou estar cursando pós-graduação. A carga horária para ambos os cursos é de 20h. semanais e a remuneração é de seiscentos reais (R$ 600,00). (Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=247:ufsc-contrata-11-tutores-para-a-uab&catid=1:noticias-uab&Itemid=87>. Acesso em: 28/09/2009).

239 Este Programa está referendado nos seguintes documentos legais: Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; Parecer 14/99; Resolução nº 03/99; Parecer nº 10/2002; e, no Decreto Presidencial nº 5.051/2004 que promulga a Convenção 169 da OIT.

educacionais. Por meio de cursos de formação a distância será possível o oferecimento de cursos de especialização que deverão ter no mínimo 400 horas/aula, com previsão mínima de doze meses de duração e a máxima de dezoito meses, observando o regime acadêmico de cada IES participante. Faz parte das ações do PDE e surgiu da necessidade de arquitetar formas de "[...] gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino [...]." (BRASIL. MEC, 2011, p. 1). Os objetivos deste Programa são:

> I. aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;
>
> II. contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social; e,
>
> III. estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 10).

A concepção de formação deste Programa se pauta por uma

> [...] política pública de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder a necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional. [...] parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da educação. É papel das instituições formadoras criarem as condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Pretende-se, portanto, um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p.12).

Além dessas ações que visam à formação inicial dos trabalhadores em educação em nível superior é possível verificar, ainda, ações – em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (REDE) –, que visam à formação continuada dos professores da educação básica, são eles: Pró-Letramento e Mídias na Educação.

O *Pró-Letramento* (Mobilização pela Qualidade em Educação) está regulamentado pela Resolução nº 33/2009. Trata-se de um Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental e visa a melhoria da qualidade da aprendizagem dos professores nas áreas de leitura/escrita e matemática sendo oferecido para todos os professores que estão em exercício e que desejam participar. É realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a REDE. Os participantes deste Programa são:

> 1. o professor orientador de estudos/tutor – deve ser um professor ou coordenador concursado da rede pública de ensino com formação em nível superior (pedagogia, letra, matemática) ou com curso normal (magistério nível médio). Cada professor orientador/tutor trabalhará, no máximo, com duas turmas de 25 professores e receberá uma bolsa;
> 2. professor cursista – deve estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar em classes das séries iniciais do ensino fundamental e participar de reuniões com o tutor para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações;
> 3. coordenador geral – é um profissional da secretaria da educação com a função de acompanhar e dinamizar o programa, na instância de seu município; participar das reuniões e encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades, prestar informações sobre o andamento do programa no município; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de caráter administrativo e logístico; garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa (BRASIL. MEC, 2011, p. 1).

Os cursos oferecidos pelo Pró-Letramento em duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses. Sua estrutura organizacional funciona com a participação integrada do MEC, das universidades da REDE e dos sistemas de ensino. As funções estão assim distribuídas:

> MEC – por meio da SEB e da SEED, é o coordenador nacional do programa. Para isso, elabora as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais e formação dos orientadores/tutores;
>
> Universidades – a parceria com as universidades é formalizada por convênio. As universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas;
>
> Sistemas de Ensino – a parceria com os sistemas de ensino é formalizada com assinatura de um termo de adesão. As secretarias de educação têm a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa (BRASIL. MEC, 2011, p. 1).

Por ser um Programa que funciona na modalidade semipresencial utiliza material impresso (fascículos do Pró-Letramento) e vídeo (DVD) para atender as necessidades surgidas nas atividades presenciais e a distância. O material deste Programa foi elaborado por dez universidades e está dividido em nos seguintes fascículos: para os cursos de Alfabetização e Linguagem e os cursos de Matemática[240] (BRASIL. MEC, 2010, p. 6)

O *Programa Mídias na Educação*[241] objetiva oferecer formação continuada, prioritariamente aos professores da educação básica, por meio da

---

[240] Os cursos de Alfabetização e Linguagem são: Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; Alfabetização e letramento; A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; O livro didático na sala de aula: algumas reflexões; Modos de falar/Modos de escrever; e Fascículo complementar. Para os cursos de Matemática os fascículos são: Números naturais; Operações com números naturais; Espaço e forma; Frações; Grandezas e medidas; Tratamento da informação; Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática; e, Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais. (BRASIL. MEC, 2010, p. 6).

[241] Os participantes deste Programa são: Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Campina Grande/Universidade Federal da Paraíba (UFCG/UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Piauí (UFPI);

educação a distância que devem se capacitar para a utilização das diferentes TIC (TV e vídeo, informática, rádio e impresso etc.). Neste Programa existem três níveis de certificação que compõem os ciclos de estudo: "o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas." (BRASIL. MEC, 2011, p. 1). O programa é desenvolvido pela Seed, em parceria com as secretarias de educação e universidades públicas que são responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação dos tutores. Entre os objetivos deste Programa estão:

> [...] destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, PROINFO, Rádio Escola, RIVED), as instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias (BRASIL. MEC, 2011, p. 1).

Os módulos do Programa estão divididos em três ciclos:

> Básico – Módulo Introdutório Integração de Mídias na Educação; Módulo Gestão; Módulo Material Impresso; Módulo TV e Vídeo; Módulo Rádio; Módulo Informática; Oficina de TV e Vídeo: produzindo vídeos educativos; Educomunicação; e Rádio na escola.
>
> Intermediário – Módulo Material Impresso; Módulo TV e Vídeo; Módulo Rádio; Módulo Informática; Produção de Textos Didáticos; Gêneros Televisivos; Uso Pedagógico das Ferramentas de Interatividade; e Mídia Impressa: mapas, gráficos e tabelas.
>
> Avançado – Convergência das Mídias; Linguagem da Mídia Impressa: escrita e visual; Multimídia Educacional e Softwares de Autoria; Vivenciando o Desenvolvimento de Projeto com Mídias integradas na educação; o uso de blogs, flogs e webquest na educação; Planejamento,

---

Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) – não especificou qual deles; Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Sergipe (UFSE); Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Tocantins (UFT).

> gestão e avaliação do uso das mídias na educação (BRASIL. MEC, 2011, p. 11).

No *site* do MEC é possível, verificar, ainda, outras ações referentes à formação do professor e demais profissionais da educação, em outros níveis, tais como:

- *Francoclic: língua e cultura francófonas* é um *site* que contém "[...] diversos recursos de acesso livre, destinado particularmente aos alunos e professores interessados na aprendizagem e no ensino da língua francesa e das culturas francófonas. [...] é o resultado de uma parceria entre a Embaixada da França no Brasil e o Ministério Brasileiro de Educação para responder à um verdadeiro pedido dos atores da língua francesa no Brasil. Nele você encontra os módulos: de auto-aprendizagem "Reflets-Brésil", de utilização em sala de aula "Br@nché!", de especialidade agrícola "Agriscola" e de descoberta "le monde francophone d'un clic" e "Images de France";

- *Proinfantil* "[...] é um curso em nível médio a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não". Tais curso têm duração de dois anos e objetiva valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor. O material pedagógico é aquele voltado para a educação a distância com "[...] metodologia de apoio a aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao professor cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente". Segundo os formuladores deste curso, ao final do processo o professor dominará instrumentos necessários para o desempenho de suas funções ao mesmo tempo em que poderá desenvolver estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças;

- *Proformação* é um Programa da Secretaria de Educação a Distância cujo objetivo é oferecer um curso de "[...] nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC e parceria com os estados e os municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA nas redes públicas de ensino do país";

- *Formação pela Escola* é um Programa que será desenvolvido em todo o país a partir de janeiro de 2011 e se dirige a profissionais do ensino, técnicos e gestores públicos estaduais e municipais, representantes da comunidade escolar e da sociedade civil que estejam envolvidos na educação. Ele é feito em parceria com FNDE e a Seed com o objetivo de promover "[...] capacitação a distância com dois encontros presenciais (aulas inicial e final), nos quais os participantes tomam conhecimento dos detalhes da execução das ações e programas do FNDE. No encerramento do curso, os alunos apresentam um trabalho com suas experiências";

- *Pró-Conselho* (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação) é um programa que "[...] estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, entre outras ações. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais de desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fisclaizadora";

- *Pradime* (Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação) funciona em parceria com o MEC e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME). Ele promove dois tipos principais de atividade: os encontros presenciais e cursos a distância. Seu objetivo é "[...] oferecer a todos os dirigentes municipais de educação um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajuda a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional". O intuito do Programa é cumprir as metas e os compromissos do PNE e do PDE;

- *Profuncionário* (Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação) é "[...] um curós de educação a distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica";

- *Proinfo Integrado* é "[...] um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídias e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pala TV Escola e DVD Escola, pelo domínio público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais"; e,

- *Proforti* (Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido) cujo objetivo é "[...] proporcionar ações para que as gestões municipais da região atendam com qualidade às necessidades de sua população" (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html>. Acesso em: 12/01/2011).

Todo este empreendimento de formação do professor da educação básica em nível superior, tanto no que se refere à formação inicial quanto a continuada, além de ser uma iniciativa para contemplar as exigências da LDB 9.394/96 e da legislação complementar é uma expressão do desmonte da universidade pública brasileira e da política de formação de professores em nível superior, caro ao movimento dos educadores. Embora um dos objetivos do Sistema da UAB seja "[...] reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País" (Art. 1º, parágrafo único, inciso V) e, o desenvolvimento da "[...] pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação" – Art. 1º, parágrafo único, inciso VII (BRASIL, 2006) eles em nada se aproximam das propostas imprimidas pela luta do movimento dos educadores, representado pela ANFOPE[242].

Lamentavelmente esta modalidade de ensino a distância tem sido asumida pelas universidades públicas que, na ânsia de atenderem as exigências governamentais, abrem mão do compromisso com a formação social e política do indivíduo se responsabilizando, apenas, pelo oferecimento do ensino, totalmente desarticulado da pesquisa e da extensão. Os diferentes movimentos nas universidades públicas brasileiras contra este tipo precário de ensino, não têm sido suficientes para impedir que a formação de professores a distância se torne, cada dia mais, uma prática sem precedentes na história da educação brasileira. Isso contribui para uma formação precária e descompromissada de uma parcela expressiva da população que se encontra duplamente excluída da formação em nível superior, a classe trabalhadora. A EaD, neste caso, tem sido apenas um mecanismo de racionalização de custos que permite a desqualificação para o trabalho docente porque atinge maior número de pessoas dando a impressão de maior acesso de oportunidades educacionais por isso é desvirtuada da sua função como com quem se encontra distante dos pólos, quem não teve acesso aos estudos. A EaD torna-se, desta forma, conveniente ao neoliberalismo da Terceira Via.

---

[242] As propostas da ANFOPE para a formação dos professores da educação básica será desenvolvido no próximo capítulo.

Apesar de a UAB ter como *locus* da formação do professor da educação básica as universidade públicas (federais, estaduais ou municipais) e os Institutos de Educação Tecnológica (IFETs), ela oferecerá cursos aligeirados, a distância, com tutores e não professores com uma sólida formação em nível de pós-graduação. Mesmo que hoje os cursos de formação do professor, via UAB, sejam uma realidade irreversível, há de se considerar a universidade pública a única capaz de fomentar uma formação do professor priorizando indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que pode garantir a base comum nacional[243], dos cursos de formação do professor.

A formação do professor da educação básica via UAB é sem dúvida a expressão da dualidade de formação do profissional presente em nossa sociedade porque não eliminará os cursos de formação, já consolidados nas universidades públicas, mas conviverá, provavelmente, nos mesmos espaços, sendo formados pelos mesmos profissionais. Além disso, é possível que na mesma universidade existam os cursos a distância via UAB com carga horária reduzida e cursos presenciais, quem sabe, talvez, com os mesmos profissionais, contribuindo, assim, para a precarização do trabalho docente no ensino superior[244].

Isso porque, nos marcos da "sociedade do conhecimento", a inclusão no ensino superior, principalmente no que se refere à qualificação do trabalhador de novo tipo, transverte-se em um tipo de inclusão excludente marcado pelo dualismo da instituição escolar, em todos os níveis, evidenciando-se que "[...] ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão." (KUENZER, 2007, p. 13). As transformações tecnológicas e de organização do

---

[243] A ANFOPE, desde o ano de 1983 (quando ainda era nomeada de CONARCFE), considera que: "A base comum nacional dos Cursos de Formação dos Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador." (CONARCFE *apud* MACEDO, 2008, p. 104).

[244] Sguissardi e Silva Júnior (2009) apresentam a intensificação do trabalho docente nas universidades federais da região Sudeste, nos programas de pós-graduação. Reafirmam que a reforma da educação superior no Brasil, que teve início em meados dos anos de 1990, expressa as mudanças na economia e na reforma do Estado que atingiu as IES públicas e, contribuem para a precarização trabalho docente e o adoecimento destes profissionais.

processo de trabalho sob a hegemonia capitalista necessita de um novo trabalhador e, neste caso, é a escola que vai formá-lo.

A escola passa a ter a responsabilidade de formar o trabalhador flexível e polivalente. Ao final da formação escolar o trabalhador deve ser capaz de se adaptar a diferentes empregos ao mesmo tempo em que pode assumir várias funções. A educação como formadora da mão-de-obra desenvolve seus conceitos pautados no ideário qualitativo que visa formar para a empregabilidade, qualidade total, para a policognição.

O discurso de educação para a empregabilidade e com base na inclusão social pelo acesso de todos ao trabalho é uma realidade e assume o centro do projeto hegemônico de uma nova sociabilidade burguesa. Da mesma forma, o discurso de educação para todos, no que depende dos organismos internacionais do capital não é, na realidade, uma educação para todos, mas que promove novas habilidades não levando em consideração os que estão fora do sistema formal de ensino e que "[...] constituem a população ocupada ou simplesmente ativa e serão durante muito tempo a maioria [...]." (ENGUITA, 1989, p. 224). O projeto do neoliberalismo da Terceira Via de educação trabalha com a lógica da democracia restrita, onde apenas alguns têm acesso a uma educação de "qualidade" e, a grande maioria, a uma educação precária e aligeirada, mas que põe em prática o caráter democrático neoliberal, pautada nos marcos de uma inclusão excludente para a classe trabalhadora. Talvez, por este motivo, se justifique a existência de uma formação do professor via UAB, com cursos aligeirados, fragmentados e de baixa qualidade.

Todas as iniciativas de formar o professor da educação básica em nível superior encontram-se totalmente articulada às exigências dos organismos internacionais que há muitos anos reivindicam esta formação. É isso que demonstramos no capítulo anterior, quando discutimos as sugestões/imposições de formação deste trabalhador feito pelo BM, pela UNESCO, pela OCDE e também pelos acordos firmados no *Processo de Bolonha*. A UNESCO, por exemplo, faz esta reivindicação em seu documento publicado no ano de 1966 (DELORS, 2001).

Outra característica das exigências de formação do professor da educação básica em nível superior está articulada à ideia de educação do longo da vida – como os cursos promovidos pela REDE –, tão divulgada pelos organismos internacionais, cujo objetivo central é garantir, também para este nível de formação aquela pautada nos quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELORS, 2001, p. 90). Estes quatro pilares dão sustentabilidade a uma "falsa" autonomia na formação e execução da atividade docente como a que é proposta, por exemplo, no *Programa Mídias na Educação*. Além disso, faz parte de uma retórica do capital cuja materialidade se dá por meio do discurso da profissionalização. A lógica que perpassa este discurso é de formar/qualificar professores para que os mesmos se tornem "empregáveis" no mercado de trabalho que se orienta pelos pressupostos da "sociedade do conhecimento".

Demonstramos no capítulo anterior que o interesse dos organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) e do *Processo de Bolonha* é indicar que profissionalização docente se constituiu em uma estratégia técnica e política (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) e que o Brasil assumiu a partir dos anos de 1990, colocando em prática as sugestões/imposições com vista a produzir novos sentidos na profissão docente ao mesmo tempo em que se articula aos interesses do mundo "globalizado" por meio de uma posição subserviente em relação aos países de capitalismo hegemônico, em especial em relação aos Estados Unidos. As políticas de formação do professor colocadas em prática nos dois governos de FHC e, também, no governo de Lula da Silva, pretendem que a noção de profissionalização docente seja aquela que atribua centralidade ao professor, pelo Estado,

> [...] vinculando-a à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política. Sugere-se que intencionalmente se hipostasia o termo profissionalização na política de formação docente pelos efeitos que produz em razão do caráter positivo que lhe é atribuído pelo senso comum favorecendo um consenso em torno desse projeto entre educadores e reformadores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 2).

No governo de Lula da Silva, foi posta em prática uma contrarreforma nas políticas de formação do professor que já vinham sendo perpetradas pelo governo de FHC a partir da ideia de crise educacional pela qual o professor foi responsabilizado. Ao mesmo tempo se buscou por meio destas políticas colocar em prática o discurso de que, a partir delas, viria a solução para os problemas educacionais[245] ao mesmo tempo em que se pretendia garantir, em todo o país, uma educação de "qualidade". Ou seja, nas palavras de Shiroma e Evangelista (2003, p. 3), "[...] uma educação que se redimiria a si própria".

Este projeto de formação para o trabalho docente é, além de tudo, um elemento principal para a recomposição da hegemonia burguesa que, no bojo da contrarreforma da educação, representa a obtenção de maior controle sobre o maior contingente de trabalhadores públicos, os professores[246].

Este controle do trabalho docente, além de vir indiretamente por meio dos cursos de formação em nível superior, é realizado, sobretudo, por meio da política de avaliação[247] do trabalho docente que se pauta nos resultados da produtividade destes trabalhadores. No Brasil, embora não seja a primeira tentativa

---

[245] Ao analisar a contrarreforma da educação do governo FHC, Shiroma e Evangelista (2003, p. 5) concluíram que a leitura da "crise educacional" deste governo estava relacionado a dois pólos principais: "um relativo à prática escolar e seus correlatos – livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno – e outro relativo à formação docente".

[246] A consideração acerca de que os professores se constituem no maior número de servidores públicos pode ser encontrado nos indicativos dos organismos internacionais como a UNESCO (DELORS, 2001) e na obra de teóricos brasileiros representantes do capital como Mello (2005). Neste sentido, eles apresentam em suas obras formas de controle destes trabalhadores, que na atualidade se constitui por meio do consenso.

[247] As políticas de avaliação do trabalho docente no Brasil estão diretamente interligadas às políticas internacionais de avaliação da educação tais como: a *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem* (TALIS) que teve início em 2006 e que avalia o trabalho dos professores nas escolas, o impacto das políticas e práticas no âmbito escolar, criação e manutenção de uma liderança escolar efetiva como as tendências de liderança escolar afeta o trabalho do professor e os perfis dos países em relação às práticas de ensino; o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (PISA), cujo foco está no desempenho dos alunos na faixa etária de 15 anos, que pressupõe o término da escolaridade básica e o objetivo é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais; o *Programa de Indicadores Mundiais da Educação* (WEI), criado em 1998, cujo foco é desenvolver estatísticas e indicadores educacionais do ensino fundamental (ênfase na 4ª série) para comparação internacional, avalia a escola e o professor. No que se refere às políticas de avaliação no Brasil, podemos dizer que o trabalho docente também tem sido avaliado por meio do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) (Cf. em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 12/01/2011).

de avaliar e certificar os professores da educação básica[248], percebe-se a tentativa de continuidade desta iniciativa quando, no governo de Lula da Silva, por intermédio do Ministro da Educação Cristovam Buarque, cria a Portaria nº 1.403/2003, que instituiu o *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores*. Este sistema, que segundo Shiroma e Schneider (2008) se constituiu no "Provão do Professor" e tem a finalidade de

> [...] avaliar as competências, conhecimentos e habilidades dos atuais e futuros professores, servindo de instrumento para promover parâmetros de formação e mérito profissionais. O certificado, ou seja, o atestado de aprovação no exame teria a validade de cinco anos e não seria pré-requisito para o exercício da função docente, podendo, no entanto, se constituir em um critério de seleção para o mesmo. Aos professores em exercício nas redes públicas de ensino, aprovados no exame, seria concedida uma bolsa de incentivos à formação continuada, equivalente a 20% de seu salário. O exame seria voluntário para estes e para os concluintes dos cursos normais de nível médio, e obrigatório para os concluintes dos cursos de licenciatura, sendo que sua avaliação também serviria para avaliar as instituições formadoras onde se titularam (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008, p. 8-9).

Tal sistema previa a constituição de instrumentos de avaliação a partir de matrizes de conhecimentos, competências e habilidades (BRASÍLIA. GABINETE DO MINISTRO, 2003)[249]. Curiosamente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em

---

[248] Shiroma e Schneider (2008) demonstram que a primeira tentativa de certificar professores no Brasil foi por meio da obra "Social-Democracia e Educação: teses para discussão" de Guiomar Namo de Mello, no ano de 1990. Após um período de latência, a certificação dos professores volta à tona por meio da mesma autora no ano de 1999 numa versão preliminar do artigo "Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical" publicado em 2000. Sobre o mesmo tema Shiroma & Schneider (2008, p. 6) afirmam que para o CNE (2001) a certificação "[...] aparece como um instrumento que pode avaliar se o professor está aprendendo ao longo da vida, os conteúdos dessa aprendizagem e o modo como ele mobiliza esses conteúdos para resolver situações-problema, ou seja, as suas competências". No que se refere ao aparato jurídico da certificação, as autoras chamam atenção para o fato de que o primeiro documento oficial foi o Parecer CNE/CP 009/01, que ganhou relativo impulso na Conferência Regional intitulada *O Desempenho dos Professores da América Latina e Caribe: novas prioridades*, que foi realizada em Brasília no ano de 2002.

[249] Ainda no ano de 2003 foi elaborado outro PL, o de nº 1.172 de autoria de Raquel Teixeira do (PSDB) ligado à certificação de professores. Em 2007, outro PL, agora de autoria de Gastão Vieira (PMDB) com o mesmo tema foi elaborado, o de nº 1.088 que "[...] pretende instituir o exame nacional de

Educação (CNTE), que é hoje uma instituição articulada aos interesses do governo afirma que as propostas de certificação de professores oriundas do governo e pelos representantes do neoliberalismo expressam suas "[...] teorias sobre premiação meritória e seletividade da oferta educacional, as quais explicariam a necessidade da certificação." (CNTE, 2007b, p. 28).

Shiroma (2004, p. 2), com base em Ball, afirma que a prática de avaliação periódica do trabalho docente e as comparações do seu desempenho levam a representação de novos papéis e subjetividades que são criados à medida que os professores são "re-trabalhados" como empreendedores educacionais. Deste modo, novas formas de disciplinamento deste trabalhador são feitas por meio da "competição pela eficiência e produtividade". Trata-se de uma original e invisível pedagogia de gestão, onde:

> O trabalhado do gestor envolve o instilar da atitude e a cultura segundo as quais o trabalhador se sente responsável e, ao mesmo tempo, comprometido ou pessoalmente empenhado na organização escolar. Trata-se de uma cultura organizacional que promove a individualização e a destruição de solidariedades (SHIROMA, 2004, p. 2).

Daí, a justificativa de que no bojo da contrarreforma da política de formação do professor esteja incluída a formação do "novo" gestor escolar que tem se materializado por meio do *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica* que aponta a "[...] necessidade da mudança de concepção de escola e as implicações dessa mudança em relação à gestão da instituição de ensino" (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 9). Ou seja, forma-se/qualifica-se o professor sob novos parâmetros do mesmo modo que se forma/qualifica o "novo" gestor escolar para administrar eficientemente sob os pressupostos da nova lógica da administração gerencial, qual seja, aquela que busca o controle do capital sobre os professores, a partir dos elementos de qualificação/desqualificação, profissionalização/valorização, materializando-se, desta forma, a contradição um dos elementos inerentes à sociedade capitalista.

---

certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica. (SHIROMA & SCHNEIDER, 2008, p. 10).

3.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR

3.2.1. Uma exigência da sociedade da comunicação e da informação

No capítulo um, discutimos as teses que permeiam e solidificam a "sociedade do conhecimento" e de que forma as mesmas se constituem, segundo os teóricos que a fundamentam, em instrumento para a saída da crise do capital na contemporaneidade.

Neste sentido, evidencia-se que as características da "sociedade da comunicação e da informação" influenciam diretamente o campo educacional e, em especial, nas políticas de formação do professor da educação básica, partindo do pressuposto de que hoje a educação ocupa "[...] junto com as políticas de ciência e tecnologia, lugar nuclear nas decisões macropolíticas do Estado em termos de formação de recursos humanos exigidos pelo padrão de reestruturação produtiva." (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 145).

A formação de professores em nível superior se constitui em uma estratégia que, no discurso internacional e nacional, contribui para a elevação da "qualidade" da educação básica e de todo o desempenho do sistema educacional. Neste sentido, a formação de professores neste nível de ensino passa a ser uma exigência para responder à complexidade do trabalho docente que se materializa no seio da "sociedade do conhecimento".

A "sociedade pós-moderna" abriu mão do poder interventor do Estado para pôr em seu lugar um modelo de sociedade mais flexível, que se funda na crença do mercado como regulador de todas as relações sociais as quais as tecnologias da informação e da comunicação muito contribuíram. Segundo os teóricos desta vertente de interpretação o fenômeno social, que cada vez mais se torna abstrato provocando mudanças na base material de produção, levando a uma

> [...] verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, que por sua

> vez demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista (KUENZER, 2002a, p. 137).

Exigem-se novos aportes de conhecimento, ao mesmo tempo em que é exigido dos sujeitos novas formas de participação e organização nos vários segmentos sociais. Também, passa-se a exigir novas formas de organização política como o domínio de competências tanto no que se refere à realização do trabalho coletivo quanto o individual. Ou seja,

> [...] mesmo que a simplificação do trabalho não exija, para a maioria, aportes significativos de conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, a sobrevivência em tempos de acumulação flexível, tanto na perspectiva do trabalho quanto na participação social e política, amplia as demandas por conhecimentos, tanto na perspectiva da formação inicial quanto da continuada (KUENZER, 2002, p. 138).

Para a modificação societária pautada neste ideário muito contribuiu o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação que

> [...] permitiram a remodelação da base material da sociedade em ritmo acelerado, com um impacto significativo não só na produção de bens e serviços como também no conjunto das relações sociais. A acumulação da informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais e a utilização simultânea dos multimeios confirmam o grande potencial dessas tecnologias (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 146).

O novo desenho da sociedade contemporânea que passou a ser identificada como "sociedade pós-capitalista", "sociedade do conhecimento", "sociedade da informação" etc., foi desenvolvido no capítulo um, a partir dos seguintes teóricos: Schaff, Castells e Drucker, por exemplo. Para Castells (2001), este novo desenho se fundamenta por esta sociedade incorporar as seguintes características: a) a informação como matéria prima; b) a penetrabilidade em todas as atividades da vida cotidiana; c) a utilização e a constituição de redes; d) a flexibilidade não apenas dos processos, mas também das organizações e instituições; e) a

crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado.

No entanto, não podemos concordar com este tipo de determinismo tecnológico e simplificar o processo de reestruturação produtiva, mas levar também em consideração que outros fatores contribuem para a definição de conceito acerca da sociedade da informação e são eles:

> a. fatores econômicos – entendidos como aqueles que estabelecem medidas para a sociedade a informação em termos econômicos, ou seja, as sociedades seriam mediadas pelo seu valor econômico, pelas informações que produzem e pelo aumento do setor informacional;
>
> b. os fatores ocupacionais – relacionados com a mudança ocupacional, ou seja, uma sociedade seria considerada como informacional quando a predominância de ocupações fosse encontrada na área da informação;
>
> c. os fatores espaciais – nestes, a ênfase recairia nas redes de informação que conectam localidades e têm efeitos dramáticos na organização do tempo e do espaço; e
>
> d. os fatores culturais – nesse sentido, seria pertinente considerar o extraordinário aumento circulação de informação no cotidiano das pessoas. Dessa forma, a sociedade seria considerada da informação na medida em que os novos artefatos constituíssem parte do dia-a-dia das pessoas, provocando mudanças no modo de pensar e de agir e pelo crescimento de instituições especializadas em entulhar a vida social de significados simbólicos (publicidade, indústria da moda e mídia em geral (DE PAULA; GUEDES *apud* CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 148).

A forma organizacional da sociedade que se pauta na lógica da "sociedade da informação" não pode ser considerada a mesma se levarmos em consideração as diferenças existentes entre os países de capitalismo hegemônico e aqueles de capitalismo periférico heteronômicos. Ou seja, a inserção dos países no "mundo globalizado", no "mundo informacional" vai depender do seu grau de desenvolvimento histórico, do desenvolvimento de sua cultura, de suas instituições e, da compreensão que o Estado tem da produção de ciência e tecnologia. Os países que se encontram na ponta do *ranking* da produção de conhecimento são aqueles que também se encontram na liderança da economia, tornando-se imperialistas como os Estados Unidos (CHESNAIS, 2005). Isso provoca um grau acentuado de desequilíbrio

entre os países produtores de tecnologia e aqueles consumidores de tecnologia, como o Brasil. Estes elementos nos ajudam a compreender que o conceito de "sociedade da informação" se apoia

> [...] no suposto da democratização social pela ampliação do acesso à informação e ao conhecimento, possibilitado pelo avanço avassalador das tecnologias destinadas ao seu tratamento e transmissão. Esse conceito constitui um reforço de uma visão meritocrática e segmentada da sociedade, entendida como um conjunto complexo, indeterminado, imprevisível e marcado pela interação (livre e racional) de uma diversidade de agentes individuais (indivíduo, empresa, organização). Assim, as quatro grandes virtudes da chamada 'sociedade informacional' se colocam como nova panacéia para a humanidade: descentralizar, globalizar, harmonizar e dar pleno poder para fazer. Com base nessa receita, a ideologia da 'sociedade da informação/conhecimento' se firma na ocultação das relações sociais concretas nas quais esse conhecimento/informação se produz, se processa e se distribui, dissimulando a verdadeira natureza do modelo idealizado e proposto (NEVES; PRONKO, 2008, p. 147-148).

As mesmas autoras, com base na obra de Rouanet (2003), concluem que a aparência enganadora básica se encontra na tentativa de tratar informação e conhecimento como se fossem a mesma coisa. Isso implicaria na definição da "sociedade do conhecimento" em "sociedade da informação", mas caberia reconhecer que a informação descarta o trabalho reflexivo que provocaria a transformação do mundo exterior em conhecimentos verdadeiros. Diante disso, pode-se dizer que o emprego destes dois conceitos "[...] de forma intercambiável e, muitas vezes, equivalente não faz mais do que retratar a atrofia de uma noção de conhecimento cada vez mais ligada a sua utilização diretamente produtiva a serviço da valorização do capital, sob o comando da finança mundializada." (NEVES; PRONKO, 2008, p. 148).

Harvey (2005) e Antunes (2003a) afirmam em suas obras que a microeletrônica modificou sobremaneira as práticas produtivas, substituiu a mão-de-obra por equipamentos automatizados, aumentou o conteúdo tecnológico dos produtos e introduziu uma novidade na produção do trabalho. A nova base material

de produção, diferente daquela presente no modelo taylorista/fordista, cria condições necessárias para que o modelo de trabalho se modifique e passe a exigir, cada vez mais, novas formas de produção do conhecimento que seja rápida, flexível e, de preferência, que atinja a todos os segmentos sociais. Não existe possibilidade de as novas tecnologias substituírem a mão-de-obra, mas exige que ela, cada vez mais, se torne mais qualificada e mais "bem-treinada".

Este quadro traz para a educação novos desafios, dentre eles a qualificação do trabalhador para que esteja apto a atender às novas exigências das bases materiais de produção. Para se construir em um projeto moderno de sociedade dentro da lógica da "sociedade da informação e do conhecimento" faz-se necessário atender às novas exigências de qualificação voltadas para o mercado. Neste sentido, a formação de professores passa a ser estratégia para a melhoria da "qualidade" do ensino. Por isso, a reformulação das políticas voltadas para este fim passou a ser uma meta para o aumento dos padrões de qualidade da educação para a maioria dos países capitalistas.

A regulação das políticas de formação do professor está subscrita nas diretrizes internacionais[250], como discutimos no capítulo dois, que prioriza a inovação e o conhecimento e sugere/impõe a formação destes trabalhadores em nível superior como exigência da "sociedade da informação e do conhecimento". A intenção, além de redefinir a formação do professor é, também, consolidar algumas tendências principalmente nos países de capitalismo periféricos heteronômicos para construir um modelo homogêneo de formação[251]. Neste cenário destacamos que, para que as políticas de formação do professor atendam aos requisitos dos organismos internacionais, deve-se levar em consideração tanto a formação inicial quanto a formação continuada, que atende a exigência de educação ao longo da vida. Esta tendência surge da

> [...] lógica da transitoriedade do conhecimento e da necessidade de atualização dos indivíduos. Está presente, portanto, a idéia da formação

[250] Por uma questão de limitação da pesquisa, optamos por estudar as políticas de formação do professor sugeridas/impostas pelo BM, UNESCO, OCDE e pelo *Processo de Bolonha*.

[251] Cf. em Vaillant (2009) e Mello (2005).

> permanente e, sobretudo, da autoformação. Tais idéias, presentes no atual contexto da reforma educacional, implicam que os profissionais da educação busquem adequar-se às constantes mudanças que estão ocorrendo na sociedade. Percebe-se as proposições da UNESCO para a formação de professores um direcionamento para que essa formação não seja só de responsabilidade do governo, mas que seja deslocada também para o âmbito individual. Isso significa que os professores devem investir na própria formação, independentemente do tempo dedicado à escola e do investimento financeiro necessário (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 154).

Tais propósitos não estão inseridos apenas nas indicações da UNESCO, mas também do BM e da OCDE, que visam, além disso, a redução de investimentos na área da formação do professor, assim como em toda área social como sugere o neoliberalismo da Terceira Via. É evidente o incentivo à qualificação destes trabalhadores por meio do treinamento em serviço (saber fazer, saber usar, saber gerir etc.) e da EaD.

No Brasil o marco da contrarreforma na política de formação do professor se inscreveu principalmente a partir da LDB 9.394/96 que foi o marco da institucionalização das políticas educacionais. No art. 13 é possível averiguar que a lógica que perpassa esta iniciativa é de que "[...] o professor é aquele profissional a quem se confiam ações no plano da instituição escolar como um todo, mas também aquele que é capaz de empreender algo relativo a si e aos alunos e à comunidade." (CASTRO & LAUANDE, 2009, p. 159). Para tal, o professor deve munir-se de uma "competência" que o leve a compreender as questões de seu trabalho para o qual se exige certa autonomia para tomar decisões ao mesmo tempo em que o leva a responsabilizar-se por suas ações.

Este redesenhar da configuração da política deformação do professor, no que se refere à sua diversidade e do *locus* de formação, insere-se na política de contrarreforma da educação superior e de sua expansão implementada na década de 1990, cuja base é aquela definida na reforma do Estado brasileiro, como já discutido anteriormente. Podemos dizer que a diversificação na formação do professor em nível superior para atender às novas exigências de formação se coloca contra o

modelo *humboldtiano*, por ser inviável ao poder público financiar este tipo de instituição de nível superior ou pelo fato de não haver interesse neste tipo de formação para os professores da educação básica, passando esta formação a assumir um caráter puramente técnico/instrumental. A exigência de formação do professor da educação básica em nível superior, na maioria dos casos, liga-se a cursos oferecidos em período noturno ou em regimes especiais, centrado na prática docente, o que de certa forma possibilita a formação em nível superior.

Para maior ajuste da formação do professor da educação básica às novas exigências da "sociedade da comunicação e da informação" não bastou interferir apenas no *locus* de formação, mas, sobretudo, no conteúdo dessa formação que foi modificado juntamente com suas orientações. Isso foi possível por meio das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (*BRASIL, 2001). Este documento busca adequar a formação do professor da educação básica às novas demandas da sociedade capitalista, expressando uma concepção do neoliberalismo da Terceira Via centrada no desenvolvimento das competências comportamentais. Desta forma, a formação de professores é

> [...] colocada no campo da epistemologia da prática, deixando o trabalho do professor reduzido à prática individual e à formação ao caráter técnico-profissionalizante. Essas diretrizes trazem um elenco de proposições que identificam o que é preciso para formar o professor engajado nas demandas paradigmáticas da produção. [...] o documento delineia um perfil condizente com as grandes tendências mundiais: globalização, neoliberalismo, novas tecnologias, reestruturação produtiva. Nesse contexto, o professor precisa ser criativo, saber planejar, realizar, gerenciar, avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem, formular propostas de intervenção pedagógica. Os planos dos cursos de formação de professores deverão garantir a construção de competências necessárias para essas tarefas (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 162).

A noção de competência é uma marca das políticas educacionais postas em prática na década de 1990 e se constituiu em elemento indispensável para a

formulação das políticas de formação do professor. Para o MEC, tal orientação se apoia no novo paradigma curricular onde os conteúdos e/ou disciplinas não possuem sustentação pedagógica em si mesma, mas enquanto meios para a composição de competências provocando a separação entre teoria e prática. Desta forma, o MEC procurou tornar os currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas mais acessíveis e mais flexíveis, o que possibilitou, por meio da UAB, a existência de vários tipos de cursos de nível superior para formação do professor da educação básica como: *Prodocência*; *Pró-Licenciatura*; *Prolind*; e, *Escola de Gestores da Educação Básica*, como discutido anteriormente. Essa diversidade de tipos de cursos de formação inicial expressa que não existe um modelo de formação do professor que dê unidade a esta formação em nosso país.

> Neste contexto, as universidades perdem a autonomia didático-científica quanto à definição do caráter e da concepção do projeto, pois não têm participação na elaboração das *propostas conceituais e metodológicas* do programa. Assim entendido, os objetivos e os conteúdos das licenciaturas a serem oferecidos pelas instituições do ensino superior passarão a ser definidos fora dela. Tendo como referência os objetivos da formação da *educação básica*, centrada exclusivamente nos processos de aprendizagem dos *conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação (*FREITAS, 2007, p. 1.212 – destaques da autora).

Concordamos que os professores sem formação necessária para atuar na educação básica tenham acesso ao nível superior de ensino. Mas, faz-se necessário que estes trabalhadores tenham acesso, sim, ao ensino superior que garanta a qualidade da formação[252] e não se trate apenas de um tipo de inclusão excludente (CURY, 2004; KUENZER, 1998). Evidenciamos que as novas exigências de formação impostas pela "sociedade da comunicação e da informação" objetiva, antes de tudo, formar o professor como elemento indispensável à manutenção e construção da nova sociabilidade burguesa. É o que discutiremos a seguir.

---

[252] Referimos-nos a um tipo de qualidade não referendada nos marcos da "sociedade comunicação e da informação", mas aquela que interessa à classe trabalhadora. Esse tema será melhor desenvolvido no capítulo seguinte.

3.2.2. Elemento indispensável para a construção da nova sociabilidade burguesa

A análise feita no capítulo dois sobre os documentos dos organismos internacionais (BM, Unesco, OCDE) e do acordo do *Processo de Bolonha* nos possibilita dizer que todos estão ligados – via padrão compósito de hegemonia burguesa – à concepção hegemônica de uma educação escolar como garantia da "coesão social", ao mesmo tempo em que se ligam ao projeto do neoliberalismo da Terceira Via que influenciou diretamente a reforma administrativa colocada em prática no Brasil, a partir do ano de 1995.

Neste contexto, a educação passa a ser um instrumento indispensável para formação de novos intelectuais que irão contribuir com a formação de um trabalhador de novo tipo ao mesmo tempo em que ajudarão na construção de uma nova mentalidade da sociabilidade burguesa. A educação é tida, então, como

> [...] o principal investimento público que pode estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. A educação não é um insumo estático da economia do conhecimento, mas está sendo transformada por ela. [...] A educação escolar primária tornou-se mandatória para todos, seguida de um extenso período de educação secundária. A educação de nível superior se expandiu, arrebatando um número crescente de estudantes. Mas a idéia subjacente continua sendo a de adquirir as qualificações necessárias para ter um ponto de partida para a vida adulta. A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida (GIDDENS, 2001, p. 78).

Com este intento, o neoliberalismo da Terceira Via coloca sobre a educação o que sempre esteve em voga na ordem econômica da sociedade capitalista, que a escola é lugar onde se formam as competências básicas e necessárias para a inserção na sociedade e, ao mesmo tempo, toma a aprendizagem como elemento essencial para o trabalho e para a economia do conhecimento (GIDDENS, 2001, p. 79). Se antes a educação básica era fundamental para a formação do trabalhador de novo tipo, em tempos de neoliberalismo de Terceira Via isso não é suficiente, mas a

educação ao longo da vida pressupõe a formação em nível superior, como é o caso das novas exigências de formação dos professores da educação básica. A educação para o neoliberalismo da Terceira Via é tida "[...] como importante estratégia de formação de diferentes tipos intelectuais responsáveis por cimentar as novas relações entre os homens." (LIMA; MARTINS, 2005, p. 64). A ideia de educação ao longo da vida carrega em si, uma possibilidade em que os indivíduos estão sempre dispostos a aprenderem sem que para isso necessitem se colocar de forma crítica.

A criação de uma nova cultura se constitui em uma das tarefas mais importantes para o desenvolvimento da nova mentalidade de sociabilidade burguesa e a escola passa a funcionar como "[...] instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" (GRAMSCI, 1991, p. 9), fazendo por meio de uma formação intelectual, moral, ético-política e técnica que formará os novos hábitos mentais e comportamentais nos indivíduos. Para este teórico, mesmo a educação técnica, característica do mundo moderno, que se liga diretamente ao trabalho industrial, possui os seus elementos de formação de um novo tipo de intelectual. No plano da realidade concreta, cabe ressaltar que a formação dos intelectuais ocorre a partir de processos históricos concretos.

Pode-se dizer que os diversos tipos de intelectuais possuem relação com um determinado grupo social fundamental podendo pertencer a um dos dois grupos superestruturais[253]: o da sociedade civil e o da sociedade política ou Estado. O

[253] Para compreender o sentido da estrutura e a superestrutura em Gramsci faz-se necessário primeiro compreender o conceito de bloco histórico que é "[...] utilizado para indicar a relação entre sociedade civil e Estado em sentido estrito, assegura um tratamento metodológico no estudo da sociedade civil que coloca em relação com as idéias, ideais e práticas governamentais" (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 25). Para Gramsci (1989) a estrutura e a superestrutura formam um bloco histórico, isto é, "[...] o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção." (GRAMSCI, 1989, p. 52). Neste sentido podemos concordar que estrutura é "[...] a unidade econômica pertencente ao reino da necessidade e consiste numa simbiose entre força produtiva e relação de produção; essa estrutura manifesta-se como uma força ultra-real, egoísta, passional e exterior, que subjuga e procura assimilar o homem como sua parte indissociável, haja vista que a ideologia permeia toda a estrutura tornando-se sua expressão e modificando-se, conforme a própria estrutura. [...] a estrutura é o conjunto das condições econômicas históricas e objetivas do que foi e que ainda subsiste como processo de reprodução material [e] superestrutura é a unidade político-ideológico, pertencente ao reino da liberdade e que congrega duas esferas essenciais: a sociedade civil, que é a maior parte da superestrutura, e a sociedade política, que agrupa o aparelho do Estado. A superestrutura é subjetiva, elaborativa e operante. [...] é na superestrutura que os homens tomam consciência da sua condição social e é ali que encontram as condições objetivas, ideológicas e materiais para superação

primeiro se refere ao conjunto de organismos privados enquanto o segundo corresponde ao grupo dominante que tem o poder de exercer a função hegemônica sob a sociedade (GRAMSCI, 1991, p. 10-11). O Estado, por se constituir pelo grupo dominante, corresponde à função de hegemonia que exerce sobre a sociedade, ou seja, é a expressão do domínio direto ou de comando. Neste caso, os intelectuais orgânicos do capital são "comissários" deste grupo dominante e exercem funções subalternas na hegemonia social e no governo político por meio de dois instrumentos:

> 1. do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio [...] que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; e
> 2. do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1991, p.11).

O papel destes intelectuais é, então, manter a hegemonia social e o domínio estatal, ou seja, conduzir a uma direção moral, intelectual e política impedindo a contestação e a contra-hegemonia. Para isso a educação assume papel fundamental na formação de um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado (GRAMSCI, 1991, p. 117). A escola se constitui – da educação básica à educação superior – cada vez mais em "[...] um lugar privilegiado enquanto estratégia de difusão dos conteúdos, valores e habilidades necessários à obtenção de consenso e à formação dos intelectuais necessários para o desenvolvimento da nova sociabilidade do capital e para a ocupação dos postos de trabalho." (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Gramsci (1989) aponta que o Estado capitalista possui a tarefa de formar o "homem coletivo" ou do "conformismo social" por meio da missão educativa e formativa. É neste intuito que o Estado se assume enquanto educador, cujo fim é

---

e/ou manutenção desta ordem. Em síntese, a superestrutura é o instrumento utilizado pelo homem para criar e/ou conservar a forma ético-política do Estado." (SOUZA, 2002, p. 36).

> [...] sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 1989, p. 91).

Como este indivíduo se tornará o homem coletivo desejado pelo Estado capitalista? Isto vai depender da forma como se processará a pressão educativa com seu próprio consentimento e colaboração. Será necessário introduzir a questão do direito cujo conceito

> [...] deverá ser ampliado, incluindo nele aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula 'indiferente jurídico' e que são de domínio da sociedade civil que atua sem 'sanções' e sem 'obrigações' taxativas, mas que nem por isso exerce uma pressão coletiva e obtém resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc. (GRAMSCI, 1989, p. 91).

Esta lógica implica a possibilidade de "[...] conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa." (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 26). O Estado educador passa a ser elemento da cultura ativa cujo fim último é construir uma sociedade civil articulada onde os indivíduos sejam autogovernáveis sem que seja necessário a materialização do conflito com a sociedade política. O Estado capitalista, na função de educador, provocou o que Neves (2005) e seu grupo de pesquisa[254] denominaram "pedagogia da hegemonia" que se desenvolve com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Este conceito de pedagogia da hegemonia foi inspirado em Gramsci (2006) quando afirmou que:

> [...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolares', através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com

[254] Trata-se do Coletivo de *Estudos de Política Educacional* coordenado pela professora Drª Lúcia Maria Wanderley Neves e que funciona na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

> relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que compõem, mas em todo o campo internacional mundial, entre conjuntos e civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2006, p. 399).

Estes princípios são possíveis de serem colocados em prática no neoliberalismo da Terceira Via porque funcionam como "[...] alternativa conservadora de busca da recuperação do ciclo produtivo do capital e da definição de uma nova cultura burguesa referenciada em novas bases" (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58), cujo objetivo é dar pulso à economia capitalista. Além disso, Neves e Sant'Anna (2005) afirmam a existência da prática da "repolitização da política" que atua a partir de três traços definidores, quais sejam:

> [O primeiro diz respeito a] etapa de participação que tenta mostrar à sociedade a importância de uma atuação que, ainda que dificilmente vista [...] deve ser trabalhada pelas classes dirigentes como vital para seus interesses. [...] a nova pedagogia da hegemonia produz um maciço investimento em um modelo novo de cidadania;
>
> O segundo movimento diz respeito ao desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora que até então se organiza tendo em vista a ampliação de direitos e/ou a construção de um novo projeto de sociabilidade.
>
> O terceiro movimento consiste no estímulo estatal à expansão dos grupos de interesses não diretamente ligados às relações de trabalho, surgidos após a Segunda Guerra Mundial. São cada vez mais numerosos os grupos de defesa dos interesses de mulheres, homossexuais, crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e valorização da paz e da ecologia.
>
> [O quarto] consiste em uma ação orgânica dos organismos internacionais – em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) – com os Estados dos vários pólos econômicos e político-sociais regionais que a partir dos anos de 1970 vêm-se estruturando no

> mundo [...] para a organização política no nível mais elementar de consciência política coletiva (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 35-36).

Para responder aos interesses de implementação pela burguesia da pedagogia da hegemonia foi necessário interferir em todo sistema educacional a partir dos anos de 1990 e, em especial na política de formação do professor que deveria assumir um novo perfil profissional. Trata-se, sob este aspecto da formação de intelectuais para atuarem na escola, também de novo tipo. Isso demanda professores também de novo tipo, cuja qualificação para o trabalho exige que seja também organizador da cultura burguesa.

Nas obras de Gramsci (1989 e 1991) é possível perceber o papel dos intelectuais na construção da sociabilidade burguesa, principalmente a partir do desenvolvimento da sociedade urbano-industrial quando houve a necessidade de substituição de um tipo de intelectual "filósofo", que todo homem pode realizar fora de sua profissão, para a criação de uma nova camada de intelectuais que

> [...] consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se fundamento de uma nova e integral concepção de mundo (GRAMSCI, 1991, p. 8).

Fazia-se necessário o desenvolvimento de um novo intelectualismo, sob novos conceitos que correspondesse às formas reais de vida daquele modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Desta forma, o intelectual de novo tipo

> [...] não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece 'especialista' e não se chega a 'dirigente.' (GRAMSCI, 1991, p. 8).

Efetiva-se, desta forma, a formulação das categorias especializadas de intelectuais que poderiam se ligar tanto à classe trabalhadora quanto à classe dominante, mas especialmente aos grupos sociais mais importantes que sofriam elaborações mais complexas por estarem ligadas às classes dominantes. A este tipo de intelectual Gramsci (1991, p. 9) chamou de intelectuais orgânicos, cuja principal função e implementar a luta pela assimilação de valores e a conquista da hegemonia. Daí a conclusão deste teórico de que todos os homens são intelectuais, embora nem todos eles desempenhem funções de intelectuais na sociedade pelo simples fato de haver uma clara distinção entre o esforço de elaboração intelectual cerebral e o esforço muscular nervoso, que não é igual.

Segundo Oliveira (2009, p. 58), são intelectuais para Gramsci não apenas os indivíduos que "[...] exercem atividades literárias e filosóficas ou que exercem função de intelectuais, mas também os que, nas relações sociais, desempenham a função de manter a formação social vigente", colocando-se como propagadores e legitimadores dos valores, das práticas sociais e das atividades produtivas. Trata-se da habilidade do indivíduo de pôr em prática sua capacidade técnica e de dirigente que está permeada pela capacidade intelectual. Por este motivo, Gramsci (2000) rejeita a possibilidade de que os intelectuais se constituam em um grupo autônomo e independente por dois motivos:

> 1. Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]; e
> 2. Todo grupo 'essencial', contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida pelas mais complicadas modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 2000, p. 15-16).

No primeiro grupo encontram-se os intelectuais orgânicos que dão homogeneidade e consciência da própria função considerando todos os aspectos da

vida, como o social, o político e o econômico. Enquanto no segundo sobressai o grupo social "essencial" que compõem o coletivo de intelectuais tradicionais que se veem como autônomos e independentes do grupo social dominante a que pertencem como o grupo de "[...] eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes." (GRAMSCI, 2000, p. 16).

Por conferir aos intelectuais o papel definitivo nos processos históricos e concretos, Gramsci (1991) percebeu que a classe dominante produz seus próprios intelectuais de acordo com seu projeto de sociabilidade. Por este motivo, este teórico mostrou que existem diferentes tipos de escolas, as de caráter humanista e as de caráter profissional. A primeira volta-se à formação dos dirigentes e especialistas para criar um grupo de intelectuais de nível mais elevado. Nesta escola, de caráter tradicional, o destino é "[...] desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida [...]." (GRAMSCI, 1991, p. 117). O segundo modelo de escola é aquele que se destina às classes instrumentais objetivando o desenvolvimento da base industrial tanto na cidade quanto no campo para atender ao novo tipo industrial urbano, ou seja, trata-se de uma escola de caráter técnico voltado apenas para formação profissional com vista à execução do trabalho manual.

O Estado capitalista é por essência, educador e por este motivo assume sempre a elaboração/formação de intelectuais de diferentes níveis. Durante o século XX se efetivou cada vez mais a necessidade de construção de intelectuais que se faziam necessários ao modelo de capitalismo monopolista. E foi, durante este século que se ampliou a exigência de escolarização.

O trabalho de Neves (2004a) demonstra que no século XX, especialmente no modelo fordista de produção, sob a direção da hegemonia burguesa, evidenciou-se que nas sociedades capitalistas contemporâneas a escola teve como principal função a formação de um *intelectual de tipo urbano* em sentido amplo e em sentido restrito (NEVES, 2004a, p. 7). Isso significa dizer que estes intelectuais

> [...] cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito (GRAMSCI, 2000, p. 22).

A conclusão a que chega Neves (2004a) é de que "[...] esses intelectuais urbanos não exercem *nenhuma função política sobre as massas instrumentais*. Os intelectuais urbanos educam e são educados para a submissão." (NEVES, 2004a, p. 7 – destaques da autora). Assim:

> A educação escolar qualitativa e quantitativa direcionada para a formação do intelectual de tipo urbano, embora tenha variado, segundo a realidade econômica e político-social de cada formação social concreta, manteve durante o período fordista do desenvolvimento do capitalismo monopolista a mesma direção geral: a formação de um novo homem coletivo, segundo as idéias, ideais e práticas da burguesia. Os países produtores de conhecimento científico e tecnológico e de tecnologia expandiram consideravelmente sua rede escolar horizontal e verticalmente. A educação básica tornou-se universal. Nesses países, onde ocorreu o pleno emprego e a organização da classe trabalhadora ultrapassou em boa parte o nível econômico-corporativo de consciência coletiva, a educação escolar universalizada desse intelectual urbano desempenhou também importante papel de legitimação das relações socais de produção segundo os valores do americanismo[255] (NEVES, 2004a, p. 7).

Para garantir a adesão do projeto de nova sociabilidade do capital, fez-se necessário reordenar as ações do grupo hegemônico tanto para manter os

[255] Sobre americanismo no pensamento de Gramsci, ver: Gramsci (1989; 2010) e Losurdo (2006).

intelectuais de tipo histórico quanto para trazer novos parceiros intelectuais (OLIVEIRA, 2008).

Em tempos de neoliberalismo da Terceira Via e do discurso da "sociedade do conhecimento", onde predomina o uso das TCI e a execução do trabalho humano se modifica, modifica-se também a exigência dos conhecimentos dos trabalhadores que agora se pautam em novos referenciais da noção de competência cujo domínio do conhecimento está articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas relativas ao domínio teórico, mais que prático (KUENZER, 2002, p. 2), o que leva a exigência de uma escola mais complexa para a formação técnico-científica, porém com algumas contradições características da sociedade capitalista. A reforma educacional brasileira experimentada a partir da década de 1990 prioriza a universalização apenas da educação fundamental e não de toda a educação básica; as mesmas reformas colocam a educação como serviço e não como direito; exige-se formação do professor da educação básica em nível superior, mas podendo ser feita em cursos de baixa qualidade pela modalidade EaD, pela via da UAB, o que promove a ideologia do profissionalismo e a (con)formação dos professores. Estes são exemplos da contradição presente na sociedade capitalista.

O tipo de intelectual urbano-industrial no Brasil que foi forjado na base do modelo burguês fordista sofre mutações com vistas a atender ao modelo de neoliberalismo da Terceira Via e da "sociedade do conhecimento". Este novo tipo de intelectual formado pelo Estado educador e pela escola sob a hegemonia burguesa aparece na contemporaneidade com as seguintes características: "[...] o aumento da *capacitação técnica* necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova *capacitação dirigente*, com vistas a 'humanizar' as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta." (NEVES, 2004, p. 9 – destaques da autora).

As estratégias adotadas para a formação do novo homem coletivo na sociedade pautada no neoliberalismo da Terceira Via apregoa que as reformas educacionais devem assumir importante e estratégico papel para que o intelectual urbano se adeque às necessidades burguesas oriundas do "[...] aprofundamento da

racionalização do conteúdo e da forma do trabalho e também dos imperativos de legitimação das relações sociais vigentes [...].” (NEVES, 2004, p. 9).

Uma vez que a escola está inserida nesta forma de sociabilidade, o professor, como intelectual responsável pela formação das novas gerações e do trabalhador de novo tipo deve ser, também, indispensável para a consolidação de um projeto hegemônico e participar ativamente do projeto de reforma moral e intelectual para a manutenção da coesão social e efetivação da continuidade da sociabilidade burguesa.

No que se refere ao professor, a obra de Gramsci (1991) aponta que o mesmo era tido como um intelectual tradicional, ou seja,

> [...] como representante de uma continuidade histórica que não foi modificada apesar das mudanças sociais e políticas. Isso não significa desconhecer, de um lado, a importância do professor e da sua formação para o desenvolvimento de uma educação necessária à difusão da filosofia da práxis; de outro, a necessidade de arregimentar os intelectuais tradicionais (tanto os grupos dominantes quanto os subalternos) para que pudessem se tornar intelectuais orgânicos (OLIVEIRA, 2008, p. 65).

Podemos dizer que as orientações de Giddens (2001) em sua tese acerca do neoliberalismo de Terceira Via no sentido de reordenar a vida individual e coletiva para a nova sociabilidade burguesa provoca, também, a necessidade de organizar sob os aspectos técnicos e éticos políticos a formação dos professores da educação básica com base em quatro propósitos: a) que a nova lógica da profissionalização tenha como objetivo instrumentalizar os professores para a incorporação do país no mundo “globalizado”; b) que a lógica da profissionalização esteja diretamente ligada à uma política de regulação; c) que caiba aos professores serem instrumentos organizadores da cultura segundo as demandas das técnicas e ético-políticas do capitalismo mundializado; e, d) que estes tenham a função de preparar as novas gerações para pensar, sentir e agir de acordo com os preceitos capitalistas do capitalismo contemporâneo, ao mesmo tempo em que devem preparar o indivíduo, em formação, para a sobrevivência material e para a convivência social

nos tempos de superexploração e escassez do trabalho e para os apelo da participação cidadã (SHIROMA, 2004; OLIVEIRA, 2008).

Se a escola reflete a contradição da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que se apresenta qualificada e desqualificada segundo os interesses da burguesia nacional e internacional (FRIGOTTO, 1984), ela é permeada ainda por disputas e valores que existem na sociedade tornando-se evidente que as políticas de formação do professor da educação básica irão refletir tais disputas. Desta forma a nova pedagogia da hegemonia imprime ao professor uma formação que atenda às exigências da nova sociabilidade burguesa que nos termos gramscianos significa apontar a necessidade de formação que possibilite ao professor se tornar um intelectual de novo tipo com apropriada capacidade técnica para formar para o consenso. Por este motivo, nos anos de neoliberalismo de Terceira Via e da "sociedade do conhecimento" a demanda por formação do professor da educação básica deve ser aquela feita em nível superior por presumir que desta forma eles estejam mais adequados às novas exigências do trabalho.

Mas, se é por meio da educação que, na sociedade capitalista, se forma para o consenso e para a subalternidade, possivelmente é por meio dela também que é possível a formação do sujeito emancipado, com vistas à construção de outra sociabilidade. Neste sentido, os cursos de formação de professores da educação básica em nível superior que têm sido utilizados para formar o consenso podem, sob outros referenciais, contraditoriamente, abrir possibilidades para a formação crítica e emancipatória de intelectuais da classe trabalhadora. Isto é o que buscamos demonstrar no próximo capítulo.

4. UM NOVO SENTIDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESORES EM NÍVEL SUPERIOR

Os organismos internacionais (BM, UNESCO, OCDE) e também o *Processo de Bolonha* têm apresentado os condicionantes para as políticas no campo educacional que se materializaram na América Latina e no Brasil a partir da década de 1990 fazendo supor que a política neoliberal (ou o neoliberalismo da Terceira Via) é o caminho viável para solucionar os problemas nesta área e, em especial, na área das políticas de formação do professor. Para Petras (2007, p. 73), trata-se de expandir a hegemonia imperial por meio da educação, fazendo com que haja uma integração mental por parte da classe trabalhadora das ideias formuladas pela burguesia. É neste processo que ocorrem as reformas "democráticas" que servem aos interesses dos grupos dominantes.

Para que haja o sucesso da reforma "democrática", é necessário que a burguesia, por meio dos aparelhos do Estado, aplique fórmulas de redução dos orçamentos na educação, provocando o aviltamento do salário dos trabalhadores da educação, em especial o professor, o inchaço do número de alunos por classe, a precariedade do material didático, o descaso com os prédios escolares e o que mais se relaciona com a nossa pesquisa, a qualificação/desqualificação docente por meio de cursos precários e aligeirados[256].

Toda a redução do orçamento estatal canaliza para um fim principal: o pagamento da dívida externa. Mas, além disso, a "[...] redução dos gastos educacionais

[256] A obra de Monlevade (1997) é clara e objetiva ao demonstrar, por meio de uma vasta pesquisa sobre o financiamento da educação pública brasileira, que, historicamente, os gastos com a educação foi permeado por sonegação, isenções e desvios. Ao mesmo tempo em que o número de alunos cresce, por conta da "sociedade democrática" em que vivemos, os professores continuam, também historicamente, recebendo salários indignos da sua profissão. Por isso a necessidade de melhores salários para estes trabalhadores uma vez que todos os gastos com educação são resultados dos diferentes tributos pagos pela população.

e de outros gastos sociais também possui um objetivo ideológico: degradar a educação pública e, em seguida, argumentar que qualquer atividade pública é inferior à empresa privada capitalista" (PETRAS, 2007, p. 74). Talvez, por isso se justifique o desvio de verbas públicas para a iniciativa privada como bem demonstrou Davies (2002) ao abordar a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Além disso, o próprio Davies (2007, p. 7), ao analisar o FUNDEB, demonstra que ele traz poucos recursos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois da mesma forma que o FUNDEB,

> [...] consiste numa redistribuição, entre o governo estadual e as prefeituras de cada Estado, de 20% dos principais impostos vinculados, com base no número de matrículas estaduais (no ensino fundamental, EJA e no ensino médio) e municipais (na educação infantil e no ensino fundamental). Ou seja, as receitas extras de uns governos corresponderão ao mesmo tempo a perdas para outros governos do mesmo Estado, a não ser que recebam complementação federal, que não será tão significativa assim em termos nacionais, embora em alguns poucos Estados e seus municípios poderá ser bastante razoável (DAVIES, 2007, p. 7).

Todo este descaso por parte do Estado em relação ao financiamento da educação contribui para a desqualificação das escolas e da qualidade da educação ao mesmo tempo em que dá margens para o crescimento desenfreado da iniciativa privada, principalmente no que se refere ao nível superior. Petras (2007, p. 75) afirma que o objetivo último de tudo isso é a formação do "homem colonial[257]" porque "[...] o que é muito bom para as multinacionais é bom para o país".

Isso possibilita o exercício da pedagogia da hegemonia, que não ocorre apenas por meio da educação formal feita nas escolas ou nas instituições autorizadas, mas, também, por meios informais como os meios de comunicação e os diferentes grupos sociais que estão em plena conformidade com os interesses das classes

[257] Ver Neves (2005).

dominantes. Se o Estado capitalista é educador, educador também se torna toda a sua aparelhagem e a sociedade civil[258].

Diferente disso seria uma educação que proporcionasse aos estudantes o desejo de liderança, que pudessem em sua formação transmitir valores solidários da classe trabalhadora em prol de uma luta contra a exploração e a favor da justiça social. Para isso se tornar possível, a educação formal

> [...] deve criar uma mente crítica que permita aos indivíduos/estudantes/professores/famílias analisar e desmascarar as intenções imperiais ocultas por trás da macrodominação manipuladora dos meios de comunicação e da transmissão inconsciente (ou estúpida) da mensagem e dos valores em pequenos grupos. A luta pedagógica não abarca somente o ensino das disciplinas fundamentais no plano de estudos, mas também a interpretação das experiências cotidianas no mundo (PETRAS, 2007, p. 76).

Na visão deste autor, o papel dos professores para a consolidação deste "estudante emancipado" seria de não apenas "olhar o mundo" com os olhos da elite, mas, sobretudo, trabalhar com eles, juntamente com a comunidade, por meio de várias formas alternativas, como obras literárias, boletins, fóruns etc., tendo em vista a consolidação da solidariedade de classes.

A obra de Petras (2007) é clara em mostrar que a educação se constitui em um terreno para a luta contra o "poder brando[259]". Embora pareça que a intenção é exigir muito do professor, na verdade, espera-se que ele coloque em prática aquilo para o que foi designado e, como afirmou Tonet (2005), que seja um instrumento

---

[259] Petras (2007, p. 80-82) aponta que são vários os mecanismos de dominação imperial impostos pela burguesia à classe trabalhadora, tais como os mecanismos e disposições internacionais como os organismos internacionais, por exemplo, que se ocupam em promover a ideologia dominante estadunidense. Mas, para ele a educação como um mecanismo de dominação imperial tem sido um dos instrumentos, senão o mais poderoso, de dominação que se expandiu e tomou força no final do século XX e início do século XXI. Para os teóricos imperiais o "poder brando" é aquele que se materializa por meio da reforma educacional e, por isso, pode-se dizer que esta e outra forma de falar do imperialismo cultural. Diferentemente se manifesta o "poder duro" que é aquele que se evidencia por meio da intervenção militar ou das "[...] missões clandestinas da CIA", como afirma Petras. O imperialismo cultural está ligado ao reconhecimento da "[...] subjetividade como força para sustentar a autoridade imperial e a pilhagem, e como arma para eternizar o controle imperial."

para que a educação siga seu curso conforme foi planejada. A análise dos conceitos coloniais deve estar presente no cotidiano das escolas e precisa ser a pauta dos professores progressistas, cujo fim é colocar em xeque o significado negativo do discurso imperialista, pois ele

> [...] corrompeu nossa linguagem política, invertendo o significado de conceitos e nos obrigando a servir a seus fins com a palavra. Por exemplo, os ideólogos coloniais e neoliberais propõem reforma que, de fato, desmantelam os programas sociais e concentram a renda no alto da pirâmide. Em um princípio, certamente, as 'reformas' e referiam à política redistributiva que favorecia os pobres. Outro exemplo é a expressão 'política de ajuste estrutural'. No passado, a esquerda falava sobre a necessidade de 'mudanças estruturais', tais como a reforma e a nacionalização dos bancos. Na voz dos neoliberais, o 'ajuste estrutural' é um eufemismo para transferir a propriedade pública para os monopólios privados estrangeiros, promover o investimento estrangeiro e levar à falência os produtores locais, reduzir salários e aumentar seus próprios benefícios (PETRAS, 2007, p. 83).

Muitos intelectuais de esquerda têm se colocado contra o eufemismo presente no discurso dos intelectuais do capital. Por isso, os professores devem elaborar uma cuidadosa crítica a fim de mostrar as contradições pertinentes ao modelo capitalista de produção e sua influência na nossa vida cotidiana, ao mesmo tempo, de buscar alternativas coletivas para a superação desta realidade. Na visão de Petras[260] (2007, p. 83), é a educação pública, tanto no espaço interno como no externo da escola, que deve "[...] proporcionar os instrumentos críticos para a análise e também as habilidades técnicas para ganhar a vida". A escola, contudo, não é espaço apenas de materialização da hegemonia burguesa. Ela pode, por meio de outra "pedagogia da hegemonia", trabalhar criticamente de forma a romper com a influência vertical das ideias, ou seja, de cima para baixo, ao ponto de permitir as influências horizontais que venham da classe trabalhadora.

Tudo isso evidencia a contradição presente na escola como resultado da contradição que existe no capitalismo monopolista. Isso provoca a existência de

[260] Também concordam com este raciocínio Tonet (2007) e Mészáros (2008).

mediações que se efetivam de diferentes formas: "uma escolarização alienada em doses homeopáticas para a grande massa de trabalhadores; prolongamento desqualificado da escola; pelo volume de recursos alocados e que funcionam como realizadores de valor; etc." (FRIGOTTO, 1984, p. 29). Mesmo com as mediações, é possível compreender que a prática escolar na sociedade capitalista é permeada por interesses antagônicos e por diversas disputas que vinculam saber social aos interesses de classe. É bom esclarecer que o saber da classe trabalhadora tem o mesmo valor que os saberes propagados pela burguesia, mesmo que ele esteja sufocado pela hegemonia burguesa (FREIRE, 1987).

Nesta empreitada de superação da sociedade capitalista, Petras (2007) destaca a importância dos métodos de ensino cuja utilização vai depender do objetivo e dos sujeitos do ensino. Somente a partir desta escolha é possível imprimir uma educação para além do capital ou a favor dele (MÉSZÁROS, 2008; TONET, 2005; 2007). Na contemporaneidade, sob a pedagogia da hegemonia burguesa, o fim último da educação tem sido o de formar mão de obra para o mercado e para a exploração do capital. Se desejamos a superação da sociedade capitalista, os métodos de ensino devem ser aqueles que se orientam não apenas para a formação técnica, mas, especialmente, para uma formação que permita ao indivíduo uma compreensão mais densa das relações sociais de produção e do trabalho, bem como a possibilidade de formas laborais alternativas. Para isso, também os professores deveriam receber em sua formação conhecimentos voltados para os diferentes processos de trabalho articulados a iniciativas de valorização do docente e a promoção do seu *status* enquanto trabalhador, "[...] sem nenhuma esperança de melhora, dentro do sistema colonial, posto que a política neo-liberal corta os orçamentos para pagar os banqueiros estrangeiros" (PETRAS, 2007, p. 85), o que tem provocado substantivo empobrecimento destes trabalhadores (APPLE, 1995).

Infelizmente, a escola pública transformou-se em uma instituição cujo objetivo é pôr em prática o "poder brando imperial". Quem sabe, por este motivo os professores

> [...] opuseram-se subjetivamente ao reconhecimento de sua situação social ou escolheram as 'soluções pessoais' ao recorrerem ao

> pluriemprego, à dependência da renda de seus cônjuges, ao falso sentido da diferença profissional ou a uma compreensão errônea do que significa ser um bom profissional. Em muitos casos, temem as represarias das autoridades públicas ou dos interesses influentes do mundo dos negócios. São conscientes das demissões de professores e inclusive das ameaças físicas contra suas vidas (PETRAS, 2007, p. 86).

Diante de tudo isso é possível vislumbrar uma saída para a educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Firmados no sonho utópico e na possibilidade do "inédito viável" (FREIRE, 1987 e 1992), é possível que uma política educacional de cunho progressista e alternativa ao modelo do neoliberalismo da Terceira Via possa começar a ser gestado num processo nacional e sociodinâmico. Esta construção do movimento educacional progressista deve

> [...] combinar exigências educacionais com lutas mais amplas que façam retroceder os avanços do imperialismo mediante a renacionalização dos recursos estratégicos, a reconstrução de uma economia industrial baseada no controle dos trabalhadores, a redistribuição das finanças públicas, desde a educação privada até a pública para todos. Essas mudanças estruturais macropolíticas baseiam-se na micropolítica e nas vitórias que ocorrem em cada aula, em cada escola, em cada distrito, a micropolítica implica vitórias que garantam a presença de trabalhadores sanitários, enfermeiras ou médicos em cada escola. As pequenas vitórias constroem grandes movimentos. Os avanços quantitativos através da micropolítica, em algum momento, tornam-se mudanças qualitativas através dos movimentos nacionais de massas (PETRAS, 2007, p. 87).

Este argumento nos faz refletir que todos nós temos um inimigo comum: a sociedade capitalista em suas diferentes roupagens – neoliberalismo, neoliberalismo da Terceira Via, as teorias pós-modernas do fim da história e da "sociedade do conhecimento" etc. – que fazem parte do nosso cotidiano e que afetam todas as áreas da sociedade. A prática educacional deve aglutinar lutas particulares com as lutas maiores existentes na sociedade, que têm sua origem nas formulações da classe trabalhadora e que devem vislumbrar não apenas a formação do indivíduo emancipado, como também a construção de outra sociabilidade.

Partindo destes parâmetros e reconhecendo o papel da educação neste processo é que centramos nossos esforços no sentido de melhor compreender as políticas de formação do professor, na contemporaneidade, e o grau de dependência das orientações/imposições dos organismos internacionais. Agora, porém, estamos nos propondo a apresentar, como alternativa a este modelo "imperial" e autoritário, as proposições da ANAFOPE para a formação de professores, mesmo sabendo que estas carregam consigo todas as contradições da sociedade capitalista.

4.1. A TRANSIÇÃO EM CURSO: OUTRA GLOBALIZAÇÃO É POSSÍVEL

O modelo neoliberal ou, mais recentemente, o neoliberalismo da Terceira Via tem se consubstanciado em um fenômeno que gera grandes perdas para a área social, dentre elas para a educação. A tese do fim da história, por exemplo, elaborada por Fukuyama (1992)[261], tenta persuadir os indivíduos de que o capitalismo é o único modelo de sociedade capaz de sobreviver às mazelas "naturais" do mundo, ao mesmo tempo em que defende a democracia burguesa, a "igualdade", a "cidadania" e a "liberdade". Este discurso proveniente da pós-modernidade é a expressão paradigmática de uma ideologia que permeou o fim do século XX e se materializou, no início do século XXI. Ele dá sustentabilidade à tese de que o sistema capitalista chegou ao máximo do desenvolvimento humano, mas, na verdade, trata-se apenas de uma "[...] nova tentativa de fetichizar e eternizar o capitalismo." (BORÓN, 2007 p. 186).

Mesmo que este discurso esteja permeado pelo poder ideológico, não é possível negar que muitos[262] têm se colocado contra as mazelas deste sistema de produção e, ao mesmo tempo, têm buscado alternativas possíveis para a construção

[261] Essa tese faz parte, dentre tantas outras, daquelas que compõem o quadro das teses da pós-modernidade como saída para a crise do sistema capitalista de produção que foi por nós desenvolvida, no primeiro capítulo.

[262] Para melhor identificar os teóricos críticos que têm se colocado contra o sistema capitalista de produção e, ao mesmo tempo, apresentam sugestões para a construção de outra sociabilidade, ver as seguintes obras: Coutinho (2000); Mészáros (2002); Campanha Nacional Contra a ALCA (2002); Santos (2006); Petras (1999; 2007); Sader e Gentili (2007).

de um "pós-neoliberalismo" ou para a construção de outra sociabilidade que não a burguesa. É perceptível que estamos dentro de uma disputa ideológica, na qual um número expressivo de homens e mulheres se levanta contra as injustiças produzidas pelo sistema capitalista – mesmo que o sistema tente abafar – e que vislumbra um mundo diferente e melhor para todos os indivíduos.

> A gestação do novo, na história, dá-se, freqüentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante. É exatamente por isso que a 'qualidade' do novo pode passar despercebida. Mas a história se caracteriza como uma sucessão ininterrupta de épocas. Essa idéia de movimento e mudança é inerente à evolução da humanidade. É dessa forma que os períodos nascem, amadurecem e morrem (SANTOS, 2006, p.141).

O mundo contemporâneo nos dá a impressão de que estamos vivendo um novo período possibilitado pela invenção de novas técnicas e pelo avanço incontável da ciência, em todos os aspectos da vida. Aliás, as atuais formas do capital de implementar uma nova gestão, novos referenciais de formação e certificação, ou seja, novas institucionalidades no que se refere às políticas sociais para a coesão social e para a "igualdade" nos levam a crer e tomar como verdadeira esta premissa.

Mas, o que o sistema capitalista tem produzido é o avanço incontrolado do desemprego estrutural, da fome, da miséria, da violência, da destruição da natureza o que tem levado milhares de pessoas a viverem em condições subumanas e abaixo da linha da pobreza [263]. Porém, cabe ressaltar que os indivíduos não são atingidos igualmente por estes fenômenos que encontram obstáculos na diversidade de pessoas, dos grupos sociais e, também, de lugares diferenciados. A consequência

---

[263] A obra de Petras (1999) é rica em exemplos neste sentido. A partir de estudos realizados em 39 cidades e jurisdições, nos Estados Unidos, ele mostra, inclusive, que é possível estabelecer relações entre os diferentes tipos de problemas gerados pelo sistema capitalista. Um deles está relacionado ao desemprego e ao abuso infantil que foram denunciados nos anos de 1967 e 1968 (13 mil casos). O resultado foi o seguinte: "O número de pais desempregados na época do abuso era maior que entre a população em geral e quase metade dos pais estavam desempregados no ano anterior ao acidente." (p. 16). Além disso, o mesmo teórico chama atenção para o fato de que as mulheres espancadas por seus cônjuges e que se encontram em abrigo para mulheres ou em sala de emergência são aquelas que pertencem a lares onde aparece uma média expressiva de "pai de família" desempregado.

disso, segundo Santos (2006), é uma nova significação da cultura popular que cada vez mais rivaliza com a cultura de massas.

Cultura de massas é, para Santos (2006), aquela que tenta homogeneizar e impor-se sobre a cultura popular, ao mesmo tempo em que busca conter as reações desta última, ou seja, é a "cultura de cima". Nesta configuração, é possível verificar dois movimentos: o primeiro é

> [...] resultado do empenho vertical unificador, homogeneizador, conduzido por um mercado cego, indiferente às heranças e às realidades atuais dos lugares e das sociedades. Sem dúvida o mercado vai impondo, com maior ou menor força, aqui e ali, elementos mais ou menos maciços da cultura de massa, indispensável, como ela é, ao reino do mercado, e a expansão paralela das formas de globalização econômica, financeira, técnica e cultural (SANTOS, 2006, p. 143).

E o segundo é a conquista da cultura popular, por meio de uma revanche que demonstra claramente que a imposição da cultura de massas não é completa, uma vez que encontra resistência na cultura contrária. Percebe-se, com isso, mais uma contradição do sistema capitalista, em cujo âmbito tal revanche se manifesta, por exemplo, quando a cultura popular se dissemina por meio dos instrumentos que, a princípio, são próprios da cultura de massa. Neste caso,

> [...] a cultura popular exerce sua qualidade de discurso dos 'de baixo', pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias. Se aqui os instrumentos da cultura de massa são reutilizados, o conteúdo não é, todavia, 'global', nem a incitação primeira é o chamado mercado global, já que sua base se encontra no território e na cultura local e herdada. Tais expressões da cultura popular são tanto mais fortes e capazes de difusão quanto reveladoras daquilo que poderíamos chamar de regionalismos universais, forma de expressão que associa a espontaneidade própria à ingenuidade popular à busca de um discurso universal, que acaba por ser um alimento da política (SANTOS, 2006, p. 144).

A conclusão deste teórico é que a realidade de escassez experimentada pela cultura popular, provocada pelas injustiças do sistema capitalista, leva os que são "de baixo" a se impor contra a cultura de massa. Como os primeiros não possuem meios materiais e, ou, outros para a participação plena na cultura moderna de massas, buscam, por meio do território, do trabalho e do cotidiano, ganhar a força necessária para deformar o impacto da cultura de massa. "Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada." (SANTOS, 2006, p. 144). Trata-se, portanto, de uma cultura popular que, junta, experimenta a escassez, mas sobretudo, a convivência e a solidariedade. Isso é, sem dúvida, um risco para a cultura de massas, uma vez que produz uma cultura endógena que se impõe como alimento da política dos pobres, colocando-se acima dos partidos e das organizações, provocando, assim, formas variadas de criação.

Baseado nestas premissas, é possível, para Santos (2006), pensar na "re-emergência" das massas, que poderá colaborar para a vocação atual para a miscelânea intercontinental e intranacional dos povos. Esta vocação provocará de uma "[...] colorização do Norte, à 'informalização' de parte de sua economia e de suas relações sociais e à generalização de certo esquema dual presente nos países subdesenvolvidos do Sul e agora ainda mais evidente." (SANTOS, 2006, p. 146).

A economia urbana dual (mas não dualista) da sociedade capitalista contemporânea provocará duas formas imbricadas de acumulação, duas formas de divisão do trabalho, bem como duas lógicas distintas e associadas que terão como base de operação um mesmo lugar. Quanto à divisão do trabalho, será evidente uma divisão "por cima" e "outra por baixo". "A primeira se prende ao uso obediente das técnicas da racionalidade hegemônica, enquanto a segunda é fundada na redescoberta cotidiana das combinações que permitem a vida e, segundo os lugares, operam em graus de qualidade e de quantidade." (SANTOS, 2006, p. 146). Outra globalização sugere, então, uma nova paisagem social cujo resultado é o

> [...] abandono [e a] superação do modelo atual e sua substituição por um outro, capaz de garantir para o maior número a satisfação das necessidades essenciais a uma ida humana digna, relegando a uma

> posição secundária necessidades fabricadas, impostas por meio da publicidade e do consumo conspícuo. Assim o interesse social suplantaria a atual precedência do interesse econômico e tanto levaria a uma nova agenda de investimentos como a uma nova hierarquia nos gastos públicos, empresariais e privados. Tal esquema conduziria, paralelamente, ao estabelecimento de novas relações internas a cada país e a novas relações internacionais. Num mundo em que fosse abolida a regra da competitividade como padrão essencial de relacionamento, a vontade de ser potência não seria mais um norte para o comportamento dos estados, e a idéia de mercado interno será uma preocupação central (SANTOS, 2006, p. 148).

Isso evidencia que a busca por um futuro diferente deve levar em conta a superação das lógicas burguesas colocadas pelo sistema capitalista, tendo em vista o agenciamento de outra racionalidade que não aquela pautada, hegemonicamente, pela economia e pelo mercado.

O jogo de poder e subserviência entre os países centrais hegemônicos e aqueles de capitalismo periférico heteronômicos (FERNANDES, 1981; 2006) garante a permanência do jogo desigual, com muitas vantagens para os primeiros e poucas para os segundos. Porém, mais cedo ou mais tarde, os últimos irão perceber, segundo Santos (2006), que esta situação de cooperação provoca, cada vez mais, maior nível de dependência e que, em hipótese alguma, as mudanças para outra globalização virão por meio dos países centrais hegemônicos. Daí a urgência em se construir outra globalização, de baixo para cima.

Ao analisar a realidade brasileira, Santos (2006) argumenta, por meio de uma metáfora, a existência de duas nações: a ativa e a passiva. A primeira é aquela que obedece plenamente os ditames da globalização, enquanto a segunda é aquela que se constitui de tudo o que não cabe à primeira. Entre os teóricos do capital, circula a lógica de que a nação ativa corresponde àquela que "[...] comparece eficazmente na contabilidade nacional e na contabilidade internacional, tem seu modelo conduzido pelas burguesias internacionais e pelas burguesias nacionais

associadas." (SANTOS, 2006, p. 156). Mas, para este mesmo teórico, constitui-se, também, em uma verdade o fato de que o discurso globalizado,

> [...] para ter eficácia local, necessita de um sotaque doméstico e por isso estimula um pensamento nacional associado produzido por mentes cativas, subvencionadas ou não. A nação chamada ativa alimenta sua ação com a prevalência de um sistema ideológico que define as idéias de prosperidade e de riqueza e, paralelamente, a produção da conformidade. A "nação ativa" aparece como fluida, veloz, externamente articulada, internamente desarticuladora, entrópica (SANTOS, 2006, p. 156).

Resumidamente, conclui este teórico que a nação ativa é nada mais, nada menos do que "[...] uma agitação cega, um projeto equivocado, um dinamismo do diabo." (SANTOS, 2006, p. 156).

Na compreensão de Santos (2006), a riqueza da nação brasileira encontra--se justamente na nação passiva, que guarda em si a contradição entre a existência prática da conformidade e a necessidade de participar direta e indiretamente dos rumos da racionalidade dominante, ao mesmo tempo em que apresenta significativo grau de insatisfação e inconformismo. Fortalecida pela cultura popular, a nação passiva

> [...] mantém relações de simbiose com o entorno imediato, relações cotidianas que criam, espontaneamente e à contracorrente, uma cultura própria, endógena, resistente, que também constitui um alicerce, uma base sólida para a produção de uma política. Essa nação passiva *mora*, ali onde vive e evolui, enquanto a outra apenas circula, utilizando os lugares como mais um recurso a seu serviço, mas sem outro compromisso (SANTOS, 2006, p. 157 – destaque do autor).

Inicialmente, a nação ativa tenta desmobilizar e enfraquecer as ações da nação passiva, a fim de que ela não alcance seus objetivos. Porém, num segundo momento, a nação passiva processa sua tomada de consciência, e é neste momento que se torna possível a "[...] produção de um projeto, cuja viabilidade provém do fato de que a nação chamada passiva é formada pela maior parte da população, além de

ser dotada de um dinamismo próprio, autêntico, fundado em sua própria existência." (SANTOS, 2006, p. 158). É com base neste argumento que este teórico faz outra metáfora, a do jogo do espelho, que possibilita afirmar que a nação ativa é, na verdade, a passiva, enquanto a nação passiva, tanto no presente quanto no futuro, é aquela que é verdadeiramente ativa, por ter condições de promover um novo olhar sobre os modos de existência e do trabalho.

Sendo assim, o papel da nação passiva é promover, através de seus intelectuais, a dissolução das ideologias dominantes que tomam força e sobrevivem por meio da propagação do pensamento único e que deve perder força enquanto ideologia. Segundo Santos (2006), as ações podem ser assim compreendidas:

- retomar concretamente a ideia de utopia;
- elaborar um projeto de sociedade para a classe trabalhadora;
- abolir com a centralidade do consumo;
- recriar o sentido da necessidade;
- restabelecer o emprego;
- promover a divisão do trabalho vinda "de baixo";
- apresentar novas formas de utilização das técnicas; e,
- considerar a política enquanto elemento indispensável para a construção de outra sociabilidade.

Estas são as condições que possibilitarão e permitirão

> [...] a implantação de um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária e, passando da escala do lugar à escala do planeta, assegure uma reforma do mundo, por intermédio de outra maneira de realizar a globalização (SANTOS, 2006, p. 170).

Para a construção de outra globalização, segundo Therborn (2007), não basta, de motivação política, apenas ações alternativas desenvolvidas no âmbito da sociedade. É necessário mais que isso. É preciso compreender, antes de tudo, que o neoliberalismo – ou sua forma rejuvenescida, com nome de neoliberalismo da

Terceira Via – é um projeto sério e racional. É uma doutrina bastante coerente, vinculada e reforçada por alguns processos históricos de transformação do capitalismo e acoplada tanto à nova dinâmica tecnológica e gerencial quanto aos ditames financeiros e da competição. O que Santos (2006) chama de nova globalização, Therborn (2007) chama de pós-neoliberalismo. Mas é bom lembrar que, embora a nomenclatura seja diferente, na aparência, as duas guardam, na essência, o desejo de uma luta que deve ser travada em prol da construção de outra sociedade, alternativa à capitalista. Neste sentido, o pós-neoliberalismo é definido como

> [...] uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político. Dado que o neoliberalismo como tal é uma superestrutura do capitalismo atual, o pós-neoliberalismo deverá ser outra nova situação política e ideológica (THERBORN, 2007, p. 182).

Se o neoliberalismo é uma estrutura séria, reafirma Therborn (2007), a urgência em abandonar os tempos de populismo e centrar esforços na construção de uma esquerda séria [264] também é urgente. Pois, para esta esquerda os desafios são novos e podem ser reunidos em três tarefas:

> 1. [...] necessitamos de análises empíricas rigorosas sobre os novos mecanismos de acumulação, sobre os processos de mudança cultural e de destruição social;

[264] Petras (2002) já chamava a atenção para a situação truculenta dos partidos de esquerda, apontando que os desafios destes seriam realmente grandes, se desejassem enfrentar o império estadunidense e de seus aliados, que pode se manifestar na "tríade do mal" ou na tríade imperialista (Estados Unidos, Japão e União Europeia), como denominou Boron (2004), que mostra, ainda, o caráter confuso da esquerda que, nos últimos anos, apresenta várias confusões em seus discursos, aproximando-se, desta forma, do discurso da direita. Mas é Petras (2007, p. 61) que "toca na ferida", alertando que tal situação deve ser enfrentada e que certas realidades desagradáveis devem ser eliminadas. Para ele, durante a construção do processo imperial, a esquerda estava sistematicamente equivocada, tanto nas avaliações quanto nos compromissos. Sobre a esquerda brasileira, Petras concluiu que ela "[...] deu as boas vindas à vitória de Lula [...] quase unanimemente antes e depois de sua eleição, quando estava suficientemente claro com apenas uma olhada na imprensa financeira, nos acordos do FMI e nas declarações realizadas pelos mais altos criadores da política imperial, que Lula era um partidário comprometido com a agenda de Washington."

2. [...] [devemos] reconhecer o valor da capacidade de gerenciamento, ao mesmo tempo que devemos aprender a manejar a produção, a administração e a direção macroeconômica e macropolítica; e,
3. [...] [necessitamos de] uma esquerda *de* e *para* o futuro consiste em desenvolver algo [para] ampliar a sensibilidade artística na arte política da comunicação de massas (THERBORN, 2007, p. 182-183 – destaques do autor).

Além disso, a esquerda vitoriosa deve levar em conta cinco interesses e forças específicas que, em ordem aleatória, ficam assim sinalizados:

- A classe operária e as classes populares em um sentido amplo. Esta sensibilidade política tem que se expressar em um discurso classista que leve em conta as tradições, as experiências e os interesses dos trabalhadores e também dos trabalhadores potenciais, os desempregados.
- Por outro lado, nosso discurso tem que assumir uma orientação movimentista, com especial atenção para os novos movimentos sociais de tendências progressistas como, por exemplo, os movimentos feministas, os ecológicos e muitos outros.
- A rigor, os dois anteriores constituem discursos políticos mais ou menos clássicos. Ao lado deles, também é importante levar em conta outras dimensões. Isto é, novas formas de concepção social que têm um potencial progressista e que existem nas camadas médias e também em certos setores das classes burguesas. Uma destas dimensões é a tendência a uma possibilidade de solidariedade individualista. Isto é, um compromisso solidário sem direção coletiva, em um ambiente social coletivo a longo prazo. Esta solidariedade individualista se expressou, de forma talvez mais clara e importante, na defesa dos direitos humanos. Dedicação que, em muitos casos, é e foi individual, mas, ao mesmo tempo, supõe um tipo de individualismo que reflete certo grau de solidariedade, um individualismo solidário. Esta possibilidade de inéditas combinações de solidariedade e individualismo se deriva das novas estruturas sociais e das novas culturas [...].
- Existe outro aspecto de uma abertura possível (não necessariamente provável, ainda que potencialmente realizável) nos setores médios: o egoísmo racional. Isto é, um egoísmo que reconhece a irracionalidade dos custos sociais e dos efeitos negativos, não apenas para os pobres ma também para os próprios ricos, da miséria, falta de esperança, da violência, da criminalidade, do medo. O individualismo solidário e o egoísmo

> racional poderão, em alguns países, acrescentar novas forças ao projeto de uma esquerda do futuro.
>
> - Por último, um discurso que aspira à hegemonia tem que dirigir-se aos interesses da nação. Mas a seus interesses não em sentido nacionalista e em oposição ou em conflito com os interesses de outras nações. Um discurso hegemônico da esquerda deve considerar que a 'nação' é a sociedade em sua totalidade, com sua história e seu horizonte cultural coletivo (THERBORN, 2007. p. 183-184).

Diante dessas possibilidades, só restou ao teórico afirmar: "Não sei quando, mas o pós-neoliberalismo chegará." (THERBORN, 2007, p. 183-184).

Outra contribuição à ideia de pós-neoliberalismo foi dada por Anderson (2007, p. 197) que, baseado em Lênin, reafirmou a retórica de "jamais subestimar o inimigo". Partindo deste pressuposto, Anderson (2007) apresenta algumas lições que foram dadas pelo próprio neoliberalismo e que os interessados na passagem para o modelo pós-neoliberal devem levar em conta:

> a. não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo;
> b. não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios; e,
> c. não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável (ANDERSON, 2007, p. 197-198).

Tais ações levariam à consideração de alguns elementos necessários à possibilidade de materialização do pós-neoliberalismo, quais sejam: os valores, a propriedade e a democracia (ANDERSON, 2007, p. 199-202). Embora estes elementos possam ser traduzidos em um tipo de vocabulário clássico, afirma Anderson, eles podem ser considerados, ainda, "[...] as formas modernas necessárias de liberdade, igualdade e [...] solidariedade".

A discussão feita até agora e que se baseou em diferentes teóricos (SANTOS, 2006; THERBORN 2007; ANDERSON, 2007) é evidência da possibilidade de que a construção de outra sociabilidade é possível. Isso implica dizer que as proposições apresentadas por estes teóricos imporão iniciativas cuja finalidade deverá ser o

estabelecimento de novos objetivos, que considerem a educação como direito fundamental dos indivíduos. O Estado deverá assumir a obrigação de oferecimento e garantia da educação, não apenas do nível básico/fundamental, para atender às exigências dos organismos internacionais, mas também do nível superior, direito dos indivíduos que dele queiram participar.

Quando Wallerstein (2001; 2003) escreveu sobre o fenômeno da mundialização, pressupôs que o planeta vive um período de transição que aglutina a fase avançada do capitalismo, o processo de globalização e a possibilidade de outro sistema mundo. Aponta, ainda, que está em evidência a desintegração de um modelo histórico que não poderá continuar existindo. Para ele, o novo sistema mundo que passará a existir posteriormente ao esgotamento deste modelo em curso poderá ser melhor ou pior, mas os indivíduos têm a opção de fazer com que a nova realidade seja construída por meio de um mundo mais democrático e mais igualitário do que o capitalista.

Esta certeza de que a construção de outro mundo é possível tem levado as pessoas a resistirem ao "capitalismo selvagem" por meio das organizações, sindicatos, ONG, na busca constante da construção dessa nova sociedade. No Brasil, por exemplo, no campo educacional, há um acúmulo de experiências alternativas[265], que buscam construir e somar forças contra o projeto hegemônico, por meio de práticas e experiências emancipatórias que "[...] engendram uma práxis educativa vinculada a mudanças no palco socioeconômico e cultural centradas no exercício da democracia participativa." (FRIGOTTO, 2001, p. 75).

Mas, para que a nova sociabilidade possa ser materializada até as últimas consequências, a educação deverá assumir

---

[265] "Escola Cidadã de Porto Alegre (RS), agora ampliada no âmbito do Estado, a Escola Candanga do Distrito Federal, a Escola Plural de Belo Horizonte (MG), a Escola Guaicurus de Mato Grosso do Sul, as experiências de articulação da educação, saúde e reforma agrária no Acre em outras cidades, como Angra dos Reis (RJ), Caxias do Sul (RS), Gravataí (RS), Santa Bárbara do Sul (RS), Esteio (RS), Chapecó (SC), Blumenau (SC), Belém (PA), Betim (MG), Camaragipe (PE) e Icapui (CE), são exemplos fortes de uma rede muito mais ampla deste acúmulo que precisa ser dilatado." (FRIGOTTO, 2001, p. 75), além do que já vem sendo feito no campo educacional.

> [...] papel preponderante como um poderoso instrumento de libertação dos homens e mulheres e como meio de desenvolver a cidadania e permitir o acesso aos bens socialmente produzidos pela humanidade. Para tanto a educação libertadora não pode ser considerada uma mercadoria, na qual os estudantes que fazem cursos no exterior são colocados sob rubrica de 'consumo no exterior', o ensino a distância é catalogado como 'oferta além da fronteira de um serviço', as estadas científicas, de curta duração, de professores e pesquisadores em laboratórios estrangeiros são chamadas 'presença de pessoas físicas', e a implantação de universidades privadas em outros países é considerada 'presença comercial'. Da mesma forma essa educação não pode ser comercializada, não pode servir como moeda de troca incluída em acordos que visam ao lucro e à acumulação, como é o caso do Acordo Geral do Comércio e dos Serviços – AGCS –, que prevê, por parte de seus membros, um comprometimento no sentido de uma abertura à concorrência internacional dos mercados nacionais dos serviços. O objetivo da educação democrática só poderá ser atingido se seu financiamento for feito pelo setor público e regulamentado pelo Estado. Ela precisa ser considerada um direito fundamental, acessível a todas as pessoas, devendo ser pública e gratuita, com qualidade socialmente referenciada (MAUÉS, 2003, p.112-113).

Com a possibilidade de uma mudança societária, os professores deverão ser formados sob outros/novos referenciais, por meio dos quais seja respeitada a sua dignidade como pessoas e como trabalhadores do ensino. Esta nova sociedade, que em muito se afasta do modelo do neoliberalismo da Terceira Via, "[...] está sendo construída pelos movimentos sociais, mediante a resistência, as lutas, a apresentação de alternativas contra a globalização das desigualdades, a favor da escola pública, contra a mercantilização do ensino e pela construção de 'inéditos viáveis' [...]." (MAUÉS, 2003, p. 113). O 'inédito viável' é uma categoria que foi trabalhada por Freire (1987; 1992), em duas de suas obras: na *Pedagogia do Oprimido* e em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Significa que essa categoria

> [...] encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram [...]. Esse 'inédito viável' é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...]. O 'inédito viável' é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1992, p. 205-207).

Movidos, talvez por esta utopia e pelo desejo de mudanças, muitos têm sido os movimentos em prol de outra educação. Os exemplos foram apontados por Maués (2003, p. 111-114) e podem ser assim arrolados: o *Fórum Mundial de Educação* (FME), que ocorreu, pela primeira vez, no ano de 2001, e se colocou contra a educação de caráter neoliberal e em favor da escola pública e gratuita. O resultado desse evento foi uma declaração elaborada por, pelo menos, 15 mil educadores, cuja máxima foi "[...] uma Educação Pública para Todos, uma educação como direito social inalienável, financiada pelo Estado, e jamais reduzida à condição de mercadoria e de serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, democrática, igualitária e justa".

Outro exemplo, o *Fórum Social Mundial*, que ocorreu em 2002, no âmbito do qual teve lugar o Seminário Mundial de Educação com o tema "Uma outra educação é possível". A declaração desse encontro

> [...] enfatizou a necessidade de ampliar o acesso à educação, de terminar com as desigualdades sociais, de reafirmar o fato de que a educação é um direito social universal fundamental da pessoa e dos povos, devendo ser assegurada pelos serviços públicos sob a responsabilidade do Estado e por este financiado. Além desses aspectos a declaração deu destaque a uma educação pública, gratuita e com qualidade para todos, devendo para isso o governo destinar no mínimo 8% do produto interno bruto para essa ação (MAUÉS, 2003, p. 111).

Outros eventos ocorreram, além dos apontados anteriormente. O maior objetivo deles foi posicionar-se contra a inclusão da educação em acordos como os da

OMC e da ALCA, ao mesmo tempo em que se colocaram estritamente contra a utilização da educação virtual e da educação a distância como substituta da educação presencial. Também, defenderam que um dos objetivos da educação é formar

> [...] pessoas livres e críticas, cidadãos e cidadãs ativos e engajados, abertos ao mundo e preocupados com o futuro do planeta, o que inclui as questões de segurança alimentar, agricultura, desenvolvimento energético, proteção ao meio ambiente, aos direitos humanos e à justiça social (MAUÉS, 2003, p. 112).

Estes são exemplos reais que se somam a tantos outros, em diversas partes do mundo, e nos levam a concordar com Batista (2002)[266] em sua afirmação de que somente as classes trabalhadoras "[...] podem abraçar um projeto conseqüente de saída para a crise, inclusive ambiental, pois além de serem os primeiros afetados, são os únicos com possibilidade de elaborar um projeto de sociedade capaz de tirar o conjunto da humanidade da destruição eminente." (BATISTA, 2002, p. 103).

Os exemplos citados nos levaram ao seguinte questionamento: será que existe possibilidade de elaboração de outra cultura para a definição das políticas de formação do professor? É o que veremos a seguir. Mas, antes, descreveremos como seria uma proposta de formação para além do capital que, ademais de traçar críticas às políticas educacionais de cunho neoliberal, apresenta a possibilidade, por meio de ações coletivas e motivados pela utopia de construção de novos processos educacionais que conduziriam a uma nova sociabilidade, já que consideramos a não separação entre processo educacional e processo social, que estão estreitamente imbricados.

---

[266] Presidente do Instituto Terrazul e membro da Coordenação Nacional da Rede Brasileira de Integração dos Povos Contra o Livre Comércio (REBRIP).

4.2. A FORMAÇÃO PARA ALÉM DAS EXIGÊNCIAS DO CAPITAL

Os diferentes fóruns e encontros internacionais, como os apontados anteriormente, vislumbram uma educação para além das exigências do capital. Sendo assim, é pertinente a afirmação de que "[...] a educação não é um negócio, é criação. [...] educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida", feita por Mészáros, por ocasião da abertura do *Fórum Mundial de Educação*, realizado em Porto Alegre, em 2004. Esta ideia nos leva a pensar que a educação pode ser compreendida para além dos mecanismos de perpetuação e manutenção do sistema capitalista de produção.

Se se deseja uma nova sociedade, outra globalização, deve-se levar em conta que a transição provocaria mudanças expressivas no sistema educacional. Mas é preciso ter em mente que a reformulação da educação é impossível sem mudança do sistema social. Se não houver clareza de um projeto político que atenda aos interesses da classe trabalhadora, se não se valorizar um novo e alternativo modo de produção, corre-se o risco de provocar apenas algumas mudanças, em nome da reforma, que não passarão de paliativos (MÉSZÁROS, 2007; 2008). Esta mudança superficial está pautada por

> [...] limitações apriorísticas e prejulgadas, [que] são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes de deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral (*MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26 – destaques do autor).

Este mesmo discurso já se fazia presente, na época da II Conferência Brasileira de Educação, cujo tema geral foi *Educação: perspectivas na democratização*

da sociedade. Segundo Fernandes (1989), este tema sugeria duas relações dinâmicas e dialéticas:

> a. a transformação da Educação depende, naturalmente, de uma transformação global e profunda da sociedade;
>
> b. a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer 'política educacional democrática' tem em vista determinadas transformações da sociedade (FERNANDES, 1989, p. 13).

Para este teórico, educação e democracia, na sociedade, podem ser consideradas entidades reais e processos concretos interdependentes, que devem conviver reciprocamente, levando qualquer política educacional democrática a considerar essa totalidade que é histórica, dinâmica e criadora [267].

Para isso, faz-se necessário compreender o grau de ausência de autonomia e de soberania educacional presente no sistema educacional brasileiro. O que esteve presente na história do sistema educacional brasileiro foi sempre a transmissão da ideologia dominante que, continuamente, se colocou à mercê da burguesia internacional – por meio dos organismos internacionais – e da burguesia nacional, cujo efeito foi

> [...] obter dos professores e educadores brasileiros, a tolerância, a submissão, ou a cooperação 'coloniais' a uma lavagem de cérebro sem precedentes, a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais e à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente (FERNANDES, 1989, p. 14).

O resultado disso foi o fortalecimento e a manutenção de uma "contrarrevolução" no sistema educacional que, em alguns momentos, como aquele da ditadura militar, se materializou por meio da força ou por meio da pedagogia da hegemonia, como se evidencia na contemporaneidade, momento de neoliberalismo

---

[267] Estes mesmos princípios podem ser observados nas obras de Freire (1987; 1992).

da Terceira Via. A educação formal tem sido o instrumento com que a burguesia reproduz tanto a conformidade quanto o consenso.

Restringir uma mudança educacional às margens do capitalismo significa abandonar, radicalmente, conscientemente ou não, o objetivo de uma possível transformação qualitativa da sociedade. Procurar mudanças à margem da *reforma sistêmica*, ou seja, na própria estrutura da sociedade capitalista, é, segundo Mészáros (2008, p. 27), uma contradição em termos, porque faz-se necessário romper com a lógica do capital se se deseja "[...] contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente." Para isso, Fernandes (1989) sugere que a participação da classe trabalhadora deve conduzir os debates na sociedade civil, sem abdicar da sua capacidade de promover um movimento orgânico e espontâneo. Este movimento consiste em

> [...] tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógicas a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo. O sujeito negado, esquecido e excluído impõe-se, agora, por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como o alfa e o ômega da educação (FERNANDES, 1989, p. 17).

Somente a classe trabalhadora tem a possibilidade de contribuir para a formação do homem novo que deve ser formado. Este deve ser produto de um sistema de ensino que a classe trabalhadora deverá organizar e que deve estar ligado diretamente aos interesses da classe, do trabalho fora da ótica do capital e dos oprimidos, para lembrar Freire (1987; 1992). Retomar estes princípios é a possibilidade concreta de combater o desenvolvimento desigual da sociedade, romper com a dependência e o imperialismo presentes no sistema educacional. A contrarreforma educacional proposta pela burguesia, até a presente data, tomou como referência apenas aquelas medidas que "[...] propuseram para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados." (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Tal contrarreforma burguesa da educação tem impedido as grandes mudanças, na sociedade, por estar diretamente ligada aos interesses do capital nacional e internacional. O capital é irreformável, dizia Mészáros (2008, p. 27), e, pela sua própria natureza e como totalidade reguladora sistêmica, é incorrigível. A intenção da burguesia é manter incontestáveis as formas do capital e conduzir a sociedade para, desta forma, manter a sobrevivência do sistema. É devido a esta realidade que se justifica romper com a lógica do capital para criar alternativas educacionais significativas para a classe trabalhadora, ou seja, para além do capital.

Nas obras de Mészáros (2007; 2008), está claro que as alternativas à educação do capital devem partir de soluções não apenas formais, mas, sobretudo, essenciais. Todo o sistema educacional deve ser confrontado e alterado juntamente com seu sistema de internacionalização, que tem contribuído para o aumento do grau de subserviência dos países de capitalismo periféricos heteronômicos em relação aos de países centrais hegemônicos Não sob a ótica do capital – como tem sido propagandeado pelos organismos internacionais e pelos intelectuais do capital –, a aprendizagem deve ser considerada como aquela que ocorre desde a juventude até a velhice, por fazer parte da vida de cada indivíduo. A questão colocada pelo próprio teórico acerca desta questão é: "Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como 'indivíduos socialmente ricos' humanamente [...] ou está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?" (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). A resposta é óbvia: não há possibilidade de formação do indivíduo livre, na perspectiva do capital. Mais do que isso, esta educação

> [...] exclui a maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: 'meritocrática', 'tecnocrática', 'empresarial', ou o que quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 49 – destaques do autor).

Por isso, a necessidade de outra educação, que rompa com essa realidade. É necessário travar uma luta contra essa estreita concepção de educação e de formação intelectual, cujo objetivo último é manter a classe trabalhadora no seu

"devido" lugar. Há muito tempo, Gramsci (1991) já apontava que "todos os homens são intelectuais", embora desempenhem funções diferenciadas na sociedade. Desta forma, não

> [...] existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1991, p. 7-8).

Do escrito de Gramsci, podemos tirar duas lições: a primeira é de que todo indivíduo contribui, direta ou indiretamente, para um determinado tipo de formação societária, pautada por determinada concepção de mundo; e a segunda, é que este mesmo indivíduo pode contribuir para a manutenção ou para a superação da ordem estabelecida. Seja a atuação dos indivíduos voltada para a mudança ou para a manutenção da ordem social existente, o que interessa é a necessidade de modificar, de forma permanente, o modo de internacionalização predominante (MÉSZÁROS, 2008, p. 52). A radicalidade de negação do sistema hegemônico de produção capitalista é necessária desde a primeira fase da transformação global [268] que se deseja alcançar. E a educação passa a ser vista como aquela que desempenha um papel importante e necessário no processo de desconstrução da "legitimação constitucional democrática" do estado capitalista [269].

---

[268] Nas obras de Mészáros (2007; 2008), percebemos que a primeira fase do momento de mudança para uma "outra globalização" é aquela quando deve se fazer a "[...] intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos 'produtores livremente associados', esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de negação, não importa quão radical." (MÉSZÁROS, 2008, p. 60).

[269] Esta possibilidade de desconstrução da sociedade capitalista foi desenvolvida por meio do conceito de "para além do capital", na obra de Mészáros (2002, p. 1064-1065), e toma como ponto de partida a construção da sociedade socialista. Isto é um problema importante, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, que envolve vários aspectos distintos que ele enumerou a partir de cinco pontos estratégicos.

Trata-se de uma transformação progressiva da consciência, na qual o papel da educação "[...] é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Para tanto, dois conceitos importantes não podem ser desconsiderados: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. A universalização conjunta do trabalho e da educação seria a solução efetiva contra a autoalienação do trabalho. O papel da educação para a transformação socialista consiste, então,

> [...] em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos *sociais* conscientes do desafio que têm de confrontar como *indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios. [...] a moralidade da educação socialista se preocupa com a *mudança social* de longo alcance racionalmente concebida e recomendada. Seus preceitos se articulam com base na avaliação concreta das tarefas escolhidas e da parte exigida pelos indivíduos em sua determinação consciente de realizá-las. É desse modo que a educação socialista pode definir-se como o *desenvolvimento contínuo da consciência socialista* que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral em andamento em qualquer momento dado. [...] as características definidoras da educação socialista emergem e interagem profundamente com todos os princípios orientadores relevantes do desenvolvimento socialista (MÉSZÁROS, 2008, p. 89 – destaques do autor).

Mas o mesmo teórico vai afirmar que somente no interior de uma perspectiva socialista é que o pleno significado da educação socialista poderá chegar à sua fruição. Sabe-se, no entanto, que não é possível romper com os objetivos vitais do desenvolvimento histórico do capitalismo sem a "[...] contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado." (MÉSZÁROS, 2008, p. 90). As medidas adotadas para a transformação da sociedade devem vir atreladas à dos objetivos educacionais porque, sem eles, não é possível o desenvolvimento contínuo da consciência socialista. Se a mudança da sociedade é almejada, e se esta

alternativa é tomada a sério, então, as iniciativas para a mudança no âmbito material e no cultural devem começar hoje.

Mészáros (2008) aponta duas formas que são de suma importância para tirar vantagens da crise estrutural contemporânea e construir a possibilidade de mudança societária. São elas: a) perceber o movimento "[...] direcionado à nova ordem sociometabólica, na sociedade de transição, é inseparável da necessidade de superar o *ethos social herdado* da ordem reprodutiva do capital" (p. 120); b) levar em consideração que o desafio internacional de construção do socialismo não alcançará seus objetivos declarados de pôr em andamento práticas radicais cujo "[...] pressuposto extremamente irrealista [...] da *unidade doutrinal* como ponto de partida e necessário modo de operação e suas tentativas de coerção de vários modos autoderrotistas, que conduziram a desencaminhamentos e à implosão final." (p. 123 – destaques do autor). Com isso, o papel final da educação é assim concebido:

> [...] por um lado, é necessário expor – por meio do papel desmistificador da educação socialista – o caráter apologético da cultura há muito estabelecida da *desigualdade substantiva*, em todas as suas formas, para aproximar a realização da única relação humana permanentemente sustentável de *igualdade substantiva* na ordem global historicamente em transformação. E, por outro lado, a intervenção positiva da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo estabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande *desafio internacional* de nosso tempo histórico (MÉSZÁROS, 2008, p. 123-124 – destaques do autor).

Como se pode ver, a construção de outra sociabilidade não deve ficar a cargo de um único país, mas tomar forma em uma ação conjunta entre os países que fazem parte não do grupo de países centrais hegemônicos, mas dos países de capitalismo periférico heteronômico, cujo interesse deve ser aquele em razão do qual todos os indivíduos sejam tratados igualmente, sob as mesmas leis, com os mesmos deveres e direitos.

O caso, talvez, fosse o de negar as políticas educacionais de cunho neoliberal e estabelecer uma luta conjunta em torno da utopia do tipo de educação *omnilateral*, que se coloca contra as políticas oriundas dos organismos internacionais. Persistem, ainda, projetos alternativos de luta pela mudança dos paradigmas educacionais em curso, que sobrevivem em meio às contradições oriundas do próprio sistema de acumulação capitalista. Esta educação *omnilateral* ganha sentido na proposta de escola unitária[270] de Gramsci, que ultrapassa os limites da escola tradicional, onde do

> [...] ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Este tipo de escola forma o indivíduo em todas as dimensões humanas, sejam elas intelectivas, biopsíquicas, lúdicas, afetivas ou quaisquer outras, imprescindíveis à formação de um indivíduo crítico, autônomo, livre etc. (FRIGOTTO, 2001), mas que não pode ser posta em prática na visão limitada do mercado. O começo da escola unitária significa, mais de qualquer outra coisa, "[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo." (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Para Mészáros (2008), é impossível conceber uma mudança educacional total dentro do atual sistema capitalista, que tem como instrumento de manutenção da ordem estabelecida; mas a educação sob os princípios socialistas se constitui como a iniciativa para a conscientização dos indivíduos em relação à necessidade de mudança. Se não se tem como objetivo uma mudança radical da

---

[270] Sobre a escola unitária de Gramsci, ver os comentários feitos por Frigotto (2001) e Mészáros (2008).

sociedade, as políticas educacionais buscam apenas implementar alterações dentro da ordem social, mas que atendam apenas aos interesses da burguesia dominante. Esta perspectiva possibilita apenas corrigir alguns defeitos, na ordem estabelecida, para manter ilesas as determinações da estrutura social, que estão em plena conformidade com a ordem neoliberal, global vigente. Limitar a mudança educacional dentro dos contornos da sociedade capitalista é negar a possibilidade de transformação da sociedade. Romper com a lógica do capital é, portanto, uma medida viável para construir "a educação para além do capital", que adquire sentido a partir da proposta de escola unitária de Gramsci. Segundo Mészáros, esta escola tem finalidade última de educar para a vida, mas com o objetivo de contribuir para a formação do indivíduo em todos os aspectos da existência e que se paute pela utopia da construção de outra sociabilidade. Por isso, limitar

> [...] a mudança radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27 – destaques do autor).

Esta afirmação nos lembra Hobsbawm (1995) e Mészáros (2002) que, em momentos diferentes, afirmaram que, no sistema capitalista de produção, não há espaço para a materialização de um futuro digno e humanizado para os indivíduos. Nesta mesma obra, Mészáros afirmou que a sociedade capitalista esgotou toda a sua capacidade civilizatória e, no momento, resta apenas o seu caráter destrutivo que se corporifica, provocando, cada dia mais, a morte de milhares de pessoas, a devastação das florestas, as guerras, a etnização da força de trabalho, o racismo etc., para lembrar Wallerstein (2001).

Quanto às reformas educativas, elas mais e mais se vinculam e se subordinam aos interesses dos grupos hegemônicos de poder, o que lhes confere um

caráter excludente. Condenar esta tendência significa centrar forças em todos os aspectos da vida e, ao mesmo tempo, compreender que esta é "uma tarefa teórica e prática e, sobretudo, ético-política." (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

O entendimento de que a qualificação do trabalhador expressa relações de poder que estão presentes na sociedade (família, escola, empresa etc.) nos leva a concluir que a escolaridade e a formação profissional, embora sejam condições necessárias, não são suficientes para o desenvolvimento da sociedade e, muito menos, para a mobilidade e a igualdade social porque

> [...] se sabe que somente políticas e ações concretas, que possibilitem real desenvolvimento social e econômico (distribuição de renda, reforma agrária, reforma do sistema de saúde e educacional), podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania. E só encontram sentido social no interior de um projeto de desenvolvimento econômico que possibilite direitos sociais, entre eles, o trabalho (SEGNINI, 2009, p. 79).

A educação assume caráter fundamental como condição *sine qua non* para a existência da cidadania plena. Articulá-la ao trabalho, mas sem estabelecer as mediações necessárias, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, significa culpabilizar as vítimas por sua não escolarização e seu desemprego. Ou ainda, colaborar para a legitimação de ações políticas que contribuem para a desigualdade entre as pessoas, ao mesmo tempo em que se assegura a manutenção da ordem estabelecida.

Para isso, é urgente romper com o tipo de formação docente que está inserida no contexto da globalização e da flexibilização. Formação essa que enfatiza as novas competências e habilidades como elementos que contribuem para que este profissional, na prática de sua profissão, repasse aos alunos em formação os princípios da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que nega qualquer possibilidade de mudança. A formação alternativa do professor deve se pautar pelo modelo de "[...] formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao

desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital" (MACEDO, 2002, p. 13), mas que esteja comprometido com a mudança da sociedade e busque, nos princípios da educação socialista, como reafirmou Mészáros (2008), elementos necessários para a formação do indivíduo emancipado, como veremos a seguir.

4.2.1. A formação para a emancipação humana

No atual patamar de desenvolvimento do capitalismo, com as várias influências das teorias da pós-modernidade, da "sociedade do conhecimento" e do "fim da história", é imprescindível levar em consideração, no campo socioeducativo, a urgência em ressignificar o sentido da palavra cidadania[271], uma vez que faz parte do arcabouço teórico dos intelectuais tanto da classe trabalhadora quanto da classe dominante. Serve tanto para a libertação do indivíduo quanto para reforçar sua opressão e subserviência.

A palavra cidadania constitui-se em elemento que está presente em várias e diferentes concepções de formação do professor, sobretudo, naquelas oriundas dos organismos internacionais e do MEC, de modo que acabam desaguando em um ponto comum: a formação para a cidadania como mais um paradigma educacional da contemporaneidade. Entretanto, as obras de Tonet (2005; 2009a) fazem clara distinção entre cidadania e emancipação humana afirmando, categoricamente, que cidadania não é sinônimo de liberdade efetiva e plena do indivíduo, enquanto a emancipação humana constitui-se, esta sim, em sinônimo de liberdade pelo fato de, neste momento histórico, ser tomada não apenas como possibilidade real, mas como uma necessidade imperiosa para a humanidade (TONET, 2005, p. 144).

---

[271] Na obra de Tonet (2009a), é possível identificar a cidadania sob a ótica liberal e sob a ótica da esquerda.

Quanto à educação, Tonet faz questão de enfatizar a necessidade de "limpar o terreno", porque

> [...] quando afirmamos que não se deve articular educação com cidadania, referimo-nos a esta como fim e não como meio. Se e de que modo a luta pela cidadania pode e deve ser articulada, como mediação para a emancipação humana, com a educação é uma outra questão que não pode ser confundida com a problemática relativa ao fim, sob pena de causar uma total confusão (TONET, 2005, p. 144).

Tal afirmação leva o próprio teórico a questionar, dentre outras coisas, em que se constitui a atividade educativa emancipadora? Logo em seguida, conclui que se trata de um assunto extremamente delicado e de difícil resposta, uma vez que envolve questões aparentemente simples, mas que guardam em si ampla problemática relacionada tanto às questões de cunho teórico geral quanto àquelas que envolvem os níveis histórico-concreto e prático. Por estes e outros motivos, a opção do autor foi desenvolver seu raciocínio a partir do seguinte questionamento: "quais seriam os requisitos para uma atividade educativa que pretendesse contribuir para a emancipação humana?" Ou, mais precisamente: "quais seriam estes requisitos nas atuais condições históricas?" (TONET, 2005, p. 144). A resposta a tais questões serão dadas, levando em consideração a crise estrutural e a da forma de sociabilidade que, para o autor, não poderá conduzir a humanidade a um patamar mais elevado, ao mesmo tempo em que a ausência de alternativas é uma realidade. É com base nestas questões que será possível demarcar as respostas às questões feitas anteriormente, mas lembrando sempre que se trata de uma questão de caráter bastante genérico e cauteloso (TONET, 2005, p. 145).

Segundo Tonet (2005), alguns requisitos da atividade educativa emancipadora devem ser levados em conta, se se deseja a formação de outra sociabilidade e se todos eles estiverem diretamente relacionados ao "fim maior da educação".

O primeiro diz respeito à necessidade de conferir à atividade educativa um caráter emancipador do conhecimento[272], que deve ser o mais profundo e sólido possível, a fim de que possa contribuir para o fim que se pretende atingir, qual seja, a emancipação humana, porque a educação é um instrumento de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Desta forma, só é possível conhecer os meios adequados quando se tem clareza dos fins a serem alcançados.

Baseado nas diferentes experiências negativas e positivas que se relacionam ao socialismo, no contexto histórico, Tonet (2005) aponta a necessidade de se fazer a distinção dos termos *socialismo* e *liberdade*, que podem assumir sentidos diversos. Mais que isso:

> [...] é preciso observar que a emancipação humana não é conceito único, mas, na verdade, uma constelação de conceitos articulados entre si. De modo que é necessário dominar com amplitude e profundidade o conjunto das questões que permitam sustentá-la, racionalmente, como o objetivo maior da humanidade. Essa problemática, tomando do ponto de vista filosófico, implica as questões referentes aos fundamentos ontometodológicos; [...] as questões referentes à crítica dos fundamentos filosóficos da atual ordem social e da cidadania; e enfim, as questões referentes à possibilidade – ontológica e histórico-estrutural, – aos fundamentos e à natureza da própria emancipação humana (TONET, 2005, p. 145).

Neste sentido, não é possível desejar a formação de indivíduos totalmente livres e sujeitos da história, se se aglutinam noções errôneas e confusas acerca da liberdade ou se os homens são, de fato, sujeitos da história. Junto a esta ideia, circula outra, que diz respeito ao conhecimento sobre a "[...] concreta realidade social na qual esta opção está inserida." (TONET, 2005, p. 146). Alerta-nos o teórico que, caso se trate de optar pela cidadania, é necessário dominar as questões inerentes a ela, ou seja, que se compreenda o seu sentido não só na aparência, mas também na

[272] Em outra obra, Tonet (2009b, p. 2-3) enfatiza que este conhecimento deve levar em conta o momento histórico atual. Baseado em Mészáros, ele aponta, primeiramente, a necessidade de levar em consideração os limites absolutos do capital; em segundo lugar, diz respeito ao caráter essencialmente incontrolável do capital; e, o terceiro argumento, ligado diretamente ao segundo, volta-se para a extraordinária degradação da vida humana.

essência de sua colocação na ordem social estabelecida. O cuidado está voltado para o fato de que, na contemporaneidade, ela não faz parte apenas do discurso do cotidiano, mas "[...] as ciências sociais e a filosofia, em sua quase totalidade, favorecem a sua aceitação" (TONET, 2005, p. 146). O discurso, portanto, é totalmente diferente, quando se trata da emancipação humana, porque

> [...] ela encerra uma oposição radical à atual ordem social. Por isso mesmo é um conceito, por assim dizer, perigoso, além de ser de compreensão mais difícil e trabalhosa. Ainda mais: Tanto do ponto de vista teórico como prático, esta parece ser uma alternativa completamente fora de cogitação. O panorama atual das ciências sociais e da filosofia se apresenta quase que total e conscientemente – e forma explícita ou implícita – contrária a esta opção. O pensamento filosófico é, hoje, quase inteiramente dominado pelo pragmatismo, pelo neopositivismo ou por variadas formas de irracionalismo. Praticamente toda elaboração filosófico-científica atual alinha-se – de formas diferentes – com a sustentação da tese do aperfeiçoamento da atual ordem social (TONET, 2005, p. 146).

É importante ressaltar a diferença significativa entre a cidadania na ótica liberal e a cidadania na ótica da esquerda [273].

Na ótica liberal de cidadania, aparece a ideia de que todos os homens são livres e iguais em dignidade e direito, como postula a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, que foi apresentada pela ONU, no ano de 1948. Para a efetiva vigência desta premissa, foi necessária a organização dos homens em sociedade, ao mesmo tempo em que se instituíram autoridades capazes de garanti-las. Assim, a noção de igualdade natural se estabeleceu com vistas a se ter um poderoso instrumento contra a da desigualdade natural na sociedade feudal (TONET, 2009a, p. 1). Mesmo que, naquela época, a palavra cidadania ainda não estivesse em uso, pode-se considerar que essa ideia de igualdade natural foi a base para a concepção de cidadania na contemporaneidade. Dentro desta lógica,

---

[273] É bom fazer, como fez Tonet (2009b, p. 1), a especificação do que estamos chamando de esquerda. Na nossa compreensão, fazem parte deste grupo aqueles intelectuais que não abandonaram sua convicção de superação radical do modelo capitalista de produção, tese esta que deve ser sustentada.

> [...] o direito natural mais importante é o direito de propriedade, num primeiro momento somente aqueles que detêm efetivamente propriedades, como resultado do seu trabalho, são considerados cidadãos. De fato, ser cidadão significa ter capacidade e interesse – demonstrados na acumulação de bens – de participar da administração dos negócios públicos. É evidente que, deste modo, trabalhadores, mulheres e crianças estavam excluídos da cidadania (TONET, 2009a, p. 1).

Esse tipo de cidadania correspondia ao Estado Absolutista. Mas foi apenas com o surgimento do Estado Democrático – que não pode ser compreendido fora da participação da classe trabalhadora – que a propriedade privada deixou de ser critério básico do direito da cidadania. Mas vale ressaltar que a "[...] propriedade continua e continuará a ser critério da cidadania, uma vez que o acesso efetivo aos direitos tem a sua raiz na divisão social do trabalho." (TONET, 2009a, p. 2).

A ótica de cidadania da esquerda é, para Tonet (2009a), aquela pensada a partir da produção teórica de Marx, a qual depende do caráter ontológico e não mecânico do termo, pois somente o tratamento ontológico permitirá estabelecer uma interligação e, ou, interdependência de todas as dimensões sociais que se relacionam com a "dimensão social fundante", ao mesmo tempo em que considera as especificidades e a autonomia das dimensões que têm origem nesta "matriz ontológica". Nesse sentido, afirmar a dependência ontológica de todas as dimensões sociais em relação à sociedade civil não vai diminuir, mas dar solidez à especificidade do ser e das funções das diversas esferas. Na ótica marxiana,

> [...] a cidadania moderna é inseparável da entificação da sociabilidade capitalista, cujo núcleo original decisivo é o ato de compra e venda da força de trabalho. Dele se originam a propriedade privada, o capital a concorrência, o valor-de-troca, a mercadoria, a mais-valia, o trabalho assalariado, a divisão social do trabalho, as classes sociais, a exploração, a dominação, o estranhamento e o seu instrumento fundamental de reprodução, que é o Estado. Tudo isso, evidentemente, na sua forma capitalista. Estas relações de produção, por sua vez, geram,

> necessariamente – sempre de forma complexa e contraditória – a desigualdade social (TONET, 2009a, p. 3).

Por isso, sob a ótica do capital, a cidadania não pode ligar-se à ideia de homem integral e livre. A condição de cidadão é, nesse sentido, a que se liga aos instrumentos de reprodução que operam incessantemente na sociedade capitalista. O conceito de cidadania está ligado à vida social, o que significa ligar-se diretamente à esfera privada e à esfera pública perpetuando, desta forma, a exploração do homem pelo homem, o que, nas palavras de Marx, significa dizer que não são livres os indivíduos, mas o capital. A plena efetivação da cidadania só será possível com a eliminação da compra e venda da força de trabalho e de todas as consequências dela decorrentes, o que possibilitaria a superação da sociedade regida pelo capital. Se o conhecimento de toda esta realidade é fundamental para a compreensão do fim da educação, então, a

> [...] alternativa hegemônica do trabalho é a instituição de uma *contabilidade do tempo* radialmente diversa, sinônimo das exigências humanamente enriquecedoras da *contabilidade socialista*. Apenas sobre essa base é possível entrever as práticas produtivas em pleno desenvolvimento dos *indivíduos sociais ricos*. Isso só é plausível por meio de uma substituição radical da tirania historicamente predominante do *tempo de trabalho necessário* pela adoção consciente e o uso criativo do *tempo disponível* como princípio orientador da reprodução societária. [...] Pois, no momento exato em que focamos nossa atenção na necessidade da mudança qualitativa envolvida na adoção do tempo disponível como a contabilidade do tempo praticamente efetiva, capaz de substituir o tempo de trabalho necessário, torna-se amplamente evidente que é inconcebível instituir na sociedade uma alteração tão fundamental sem a plena ativação da força da educação socialista (MÉSZÁROS, 2008, p. 98-99 – destaques do autor).

Para este autor, tal mudança implica duas questões: a primeira, subentender-se a instituição do tempo disponível como princípio orientador e operacional para o novo processo societário, para o qual se exige uma adesão consciente para o rompimento da tirania da sociedade capitalista; a segunda se refere à consciência que os trabalhadores deverão tomar no sentido de se tornarem sujeitos

capazes de regular o processo de trabalho com base no tempo disponível (MÉSZÁROS, 2008, p. 99-100).

Tudo isso faz parte da lógica da emancipação política da qual a cidadania não se exclui. Mas, afirma Tonet (2009a, p. 4), pautado pela teoria marxiana, que o horizonte máximo da humanidade, aquela que demonstra a possibilidade essencial de liberdade, é a emancipação humana.

> É preciso não esquecer que não se trata apenas de um esforço para possibilitar a apropriação de todo esse instrumental, mas também de um combate – em termos muitíssimo desiguais – contra perspectivas opostas, a cujo favor está o poder material e espiritual dominante. Acresce, ainda, o fato de que a crise aguda vivida atualmente por esta forma de sociabilidade, em todas as esferas, não permite separar, com clareza e tranqüilidade, o que se situa na perspectiva do capital ou na perspectiva do trabalho. De modo que a cautela e o rigor em que andar de mãos dadas, tanto para prevenir todo sectarismo, quanto para não perder de vista aquelas determinações gerais que constituem a nervura central de cada perspectiva (TONET, 2005, p. 147).

Se o objetivo é o da emancipação humana, então, todos os esforços devem girar em torno da promoção de atividades que deverão se organizar em redor daquela. Daí a grande importância da educação, cujo segundo requisito é a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real em todas as suas dimensões, sejam universais ou particulares. Uma ação educativa eficaz implica a

> [...] compreensão, o mais ampla e profunda possível, da situação do mundo atual; da lógica que preside fundamentalmente a sociabilidade regida pelo capital; das características essenciais da crise por que passa esta forma de sociabilidade; das conseqüências que daí advém para o processo de autoconstrução humana; da maneira como esta crise se manifesta nos diversos campos da atividade humana; na economia, na política, na ideologia, na cultura, na educação; e também na forma como esta crise se apresenta na realidade nacional e local (TONET, 2005, p. 149).

Para Tonet (2005), tudo isso leva à condição de que a educação se aproprie, profundamente e constantemente, de todo o saber produzido pelas ciências sociais, não apenas na perspectiva conservadora, mas, sobretudo, na perspectiva crítica. Buscar o conhecimento produzido apenas a partir das ciências sociais seria um erro, já que sabemos que, em sua constituição, primou-se pela fragmentação do saber e pela centralidade do sujeito, afirma Tonet (2005). Precisamos ir além e buscar na base ontológica, que está regida pelo princípio da totalidade, ao mesmo tempo em que se torna inseparável da "[...] afirmação de que o processo de produção material é a matriz ontológica do ser social." (TONET, 2005, p. 149). É preciso levar em conta que não se trata de uma tarefa fácil, pois não se trata apenas de construir um saber novo, mas de criticar, sempre e coerentemente, o saber produzido na perspectiva dominante e todas as suas variações.

O terceiro requisito está voltado para o conhecimento do campo específico da educação. Este requisito é imprescindível aos educadores, pois, cumpre diretamente uma função específica da educação, qual seja: a construção da nova sociabilidade. Mas, não "[...] é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação. Pelo contrário, ao nosso ver, apenas um conceito ontologicamente fundado pode ser articulado com este objetivo maior" (TONET, 2005, p. 150). Tal conhecimento é importante para que esta prática não seja desvirtuada para outras atividades e para que o trabalhador da educação possa assumir uma posição coerente diante das questões que comumente lhe são apresentadas, como: "a educação deve ser neutra ou engajada; deve ser diretiva ou não diretiva; deve privilegiar o conteúdo ou o método; deve colocar no centro a figura do professor ou do aluno." (TONET, 2005, p. 150).

O quarto requisito para uma prática educativa emancipadora diz respeito ao domínio dos conteúdos historicamente acumulados, sejam eles de qualquer área do conhecimento, que, quando ensinados, devem contribuir para a emancipação humana. Nas palavras de Freire (1996), a competência de ensinar contribui para que o educador tenha sua autoridade garantida, por que

> A segurança com que a autoridade docente de move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional[274]. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 102-103).

Uma das coisas que pode inferiorizar a tarefa do educador é a percepção, por parte dos alunos, de que ele não domina os conteúdos de sua disciplina. Desta forma, instaura-se o clima de desrespeito, sem o qual o educador não poder fazer da sua prática aquela que contribua para a emancipação humana e para a construção de outra sociabilidade. Nas palavras de Tonet (2005), não adianta que o professor tenha uma posição política favorável à emancipação, se seu saber é medíocre. Gramsci (1991, p. 132), já havia se pronunciado a este respeito, afirmando que "[...] um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem *mais instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos". Isso significa que o professor deve ter domínio do que se tem de mais avançado em termos de ciência e técnica do seu tempo, fazendo-se compromissado, tanto no aspecto político quanto no aspecto do domínio do saber.

O último requisito está "[...] na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas." (TONET, 2005, p. 151) e de uma articulação subordinada da educação ao trabalho, que nos coloca alguns desafios, dos quais não podemos escapar, se desejamos a construção de outra sociedade. Para isso, faz-se necessária uma articulação entre trabalho e educação, de modo a promover processos educativos tendo como horizonte a emancipação humana. É mister que a formação para a emancipação humana seja aquela capaz de contribuir para a

---

274 Lembramos que esta competência profissional a que se refere Freire (1996) em nada se aproxima da competência do professor imposta pelo capital, conforme discutimos no capítulo dois.

"extinção da propriedade privada, do capital e de todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.) que o integram e a instauração do trabalho associado como fundamento de uma nova forma de sociabilidade." (TONET, 2007, p. 67). Neste sentido, vale a pena finalizar esta etapa com as próprias palavras de Tonet (2005), quando afirmou:

> Na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora, quando mais e melhor exercer o seu papel específico. [...] este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daqueles objetivos que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que implica, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo (TONET, 2005, p. 152).

Este valioso suporte teórico dado por Tonet (2005; 2007; 2009a) possibilita aos educadores que desejem pôr em prática uma ação na direção da radicalidade revolucionária repensar suas posições teórico-práticas, neste momento tão delicado, quando se evidencia, cada vez mais, os discursos inflamados acerca do fim da história bem como da supremacia da "sociedade do conhecimento".

O êxito dos educadores progressistas estará, talvez, na certeza utópica de que é preciso mudar. Mudar a prática e, consequentemente, a sociedade, convictos de que preservar as situações degradantes de miséria possibilitadas pelo sistema capitalista de produção é uma imoralidade. É desta forma que o conhecimento como primeiro requisito para a construção de uma educação emancipadora se liga, do nosso ponto de vista, a uma política de formação do professor que não esteja atrelada aos interesses do capital, como tem se materializado nas sugestões/imposições dos organismos internacionais ou do MEC. É o que pretendemos discutir, em seguida, a partir das proposições da ANFOPE.

4.3. AS PROPOSTAS DA ANFOPE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM NÍVEL SUPERIOR

Iniciar este capítulo seria mais fácil se não tivéssemos adotado o método histórico dialético para a análise dos fenômenos, no nosso caso, o da formação do professor da Educação Básica em nível superior, tendo em vista analisá-la tanto na essência quanto na aparência para, desta forma, chegar à coisa em si. Pensar a práxis das políticas de formação do professor oriundas das sugestões/imposições dos organismos internacionais, também, nos possibilitou tal exercício, na medida em que fomos percebendo as diferentes mediações interpostas pelo modelo do neoliberalismo da Terceira Via, com vistas a buscar o consenso diante das políticas propostas, seja por meio do MEC ou mesmo do coletivo de professores, com ou sem formação, daquele nível de ensino.

Mas o que argumentar diante das propostas da ANFOPE, se é o que temos de mais avançado, em nosso país, quando se trata, especificamente, da formação de professores e, também, da análise da política educacional mais amplamente falando? Seria bem mais fácil se tomássemos as propostas da ANFOPE, como muitos as tomam – até mesmo sem conhecimento –, como algo que não vale a pena considerar, ou então, negá-las, simplesmente, pelo fato de não atender aos interesses de alguns poucos? Contudo, optamos por dar o devido valor a esta Associação que, desde a década de 1970, época da ditadura militar, tem se constituído como uma entidade de caráter político-acadêmico (ANFOPE, 2008), com expressiva referência no quadro nacional e cuja contribuição não pode ser simplesmente colocada de lado.

Inicialmente com o nome de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), realizou seu primeiro encontro no ano de 1984[275]. Mas foi a partir do VI Encontro do CONARCFE que esta Comissão passou a se

[275] O primeiro Encontro Nacional ocorreu na ocasião da III Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Niterói (RJ). Naquele momento, cujos participantes estavam envoltos ao processo de "democratização" da sociedade e ávidos por mudanças significativas na sociedade brasileira, e consequentemente no sistema educacional, foram feitos encaminhamentos e recomendações da forma de como poderia se constituir a política de formação do professor no Brasil para atender aos interesses da classe trabalhadora. Mas, este não foi o único ponto de pauta porque os

chamar ANFOPE denominação até hoje conhecida e reconhecida no âmbito nacional e internacional. De lá para cá esta Associação não tem medido forças para formular e apresentar propostas daquilo que poderíamos chamar de inovação do movimento dos profissionais da educação, bastantes adequadas às necessidades educacionais e aos limites da nossa sociedade (MACEDO, 2008).

Afinal, em que medida consideramos ser difícil analisar as propostas desta entidade que nós mesmos reconhecemos como uma Associação de estimado valor para nosso país? Nossa resposta relaciona-se à metodologia de análise utilizada, que nos leva a voltar nosso olhar para este fenômeno específico sem, contudo, abrir mão das contradições nela presentes, a fim de alcançarmos a sua essência ao invés de somente a sua aparência.

Se tomarmos as ações da ANFOPE enquanto um movimento progressista temos, conforme nos ensinou Petras (2007), que limpar as nomenclaturas, no sentido de melhor compreendermos o discurso da pedagogia da hegemonia burguesa e, ao mesmo tempo, não corrermos o risco de assumi-lo despercebidamente e, muito menos, o de negar aquilo que pode se constituir, ou que já se constitui, em movimento em prol da formação para a emancipação humana e, ou, da mudança societária. Neste sentido, devemos estar atentos à seguinte afirmação:

> O que, sobretudo, vale na ação revolucionária não é o que se proclama e em última instância se projeta. E sim o sentido dialético dessa ação, isto é, sua potencialidade em projeção para o futuro e seu conteúdo, latente embora, inexpresso e até mesmo inesperado para a generalidade dos participantes, de transformações políticas, econômicas e sociais que nele se encerram e deles derivam como conseqüência e natural desdobramento (PRADO JR., 2007 p. 34).

Quando este teórico fez esta afirmação, foi pautado pela experiência da Revolução Cubana, desencadeada por Fidel Castro e alguns de seus companheiros a partir de um movimento que Prado Jr. (2007) chamou de "etapas revolucionárias". As ações localizadas tanto no espaço quanto no tempo histórico consistiam na "[...] luta

---

próprios membros do CONARCFE apontavam a necessidade de que o próprio movimento fosse reavaliado com vistas à continuidade das atividades que tiveram início ainda nos anos de 1970.

contra uma ditadura opressiva e violenta, que chegara aos limites extremos da corrupção e do mais cínico desrespeito aos mais elementares direitos dos cidadãos." (PRADO JR., 2007, p. 34). Foi isso que deu origem à organização da insurreição de Sierra Maestra [276], cujo resultado foi a revolução agrária e anti-imperialista em Cuba. Este movimento

> [...] já continha em germe a futura e próxima revolução socialista, embora ninguém, e nem mesmo o próprio Fidel Castro, cogitasse disso no momento. Se é que mesmo o suspeitassem, pois tudo leva a crer que foram antes o profundo instinto revolucionário de Fidel e da grande agudeza política que o guiaram, ele e seu movimento. E não a conseqüência claramente distinta do que estava ocorrendo e das conseqüências que se seguiram, ele e seu movimento (PRADO JR., 2007, p. 34-35).

Mas que teve como resultado a revolução socialista no ano de 1961.

Quando Prado Jr. (2007) volta seu olhar para a realidade brasileira, leva em consideração o exemplo anteriormente citado, dentre tantos outros que poderiam ser demonstrados. Para ele, a definição de uma teoria revolucionária depende de dois elementos principais:

> [...] que seja a expressão da conjuntura econômica, social e política do momento, e em que se revelem as questões pendentes e as soluções possíveis para as quais essas questões apontam. Ou antes as alternativas dessas soluções, das quais se escolherão as que signifiquem o impulsionamento e a aceleração do processo histórico, a marcha dele

[276] Cuba vivia, desde 1952, sob a ditadura de Fulgêncio Batista, que chegou ao poder por meio de um golpe militar. Em 1940, ele foi eleito presidente e, após cumprir seu mandato, manteve-se afastado do poder, até o ano de 1952, quando retomou novamente, por meio de um golpe. A ditadura de Batista provocou a oposição em que se destacou Fidel Castro, jovem advogado que, em 1953, junto com um grupo dos companheiros, atacou o Quartel de Moncada e cujo resultado foi sua prisão e a de seu grupo. Impossibilitado de agir, Fidel procurou refugio no México, onde organizou suas forças para, no ano de 1956, retornar a Cuba, a bordo do barco Granma, carregado de armas e disposto a iniciar o confronto militar com Batista. O plano fracassou, e Fidel e seus companheiros se refugiaram em Sierra Maestra, onde começaram as operações guerrilheiras que foram crescendo ao ponto de criar força para enfrentar a ditadura de Batista e para, no ano de 1959, depois de uma bem sucedida greve geral, derrubar Batista. Fidel e seus companheiros entraram em Havana para tomar o poder que, até hoje, se encontra sob sua direção (Cf. *Revolução Cubana.* Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/revolucaocubana.htm.> Acesso em: 25/11/2010).

> para frente. A transformação em oposição à conservação do *status quo (*PRADO JR., 2007, p. 35-36).

A nosso ver, a ANFOPE se constituiu como uma entidade que traz as marcas das contradições presentes na sociedade capitalista e, por isso, tem enfrentado questões polêmicas, tanto interna quanto externamente. Mas, nem por isso ela tem deixado de apresentar "soluções possíveis", no que diz respeito às políticas de formação do professor da Educação Básica, sendo, inclusive, intransigente na defesa de que esta formação seja feita, exclusivamente, em nível superior, não abrindo mão da *base comum nacional* de formação (ANFOPE, 2008, p.3) que tem sido apresentada como alternativa "[...] à concepção de currículo mínimo, [*como*] o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério." (FREITAS, 2000, p. 19). Em outros trabalhos (MACEDO, 2003; 2008), demonstramos que, no encontro do CONARCFE, de 1984, já ficou evidenciada a necessidade de estabelecer a noção de *base comum nacional* para os cursos de formação de professores, em todos os cursos de licenciatura, inclusive no de Pedagogia. Tal noção seria

> [...] a 'garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação'. Sob essa ótica a ênfase é colocada no 'estímulo à capacidade questionadora da informação recebida e de sua crítica', visando a desenvolver reflexões, durante todo o curso, sobre a realidade educacional no contexto da sociedade brasileira, na qual o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido (CONARCFE, 1884, p. 2).

Esta noção foi reafirmada e reiterada, nos diversos encontros que sucederam o de 1984. Mas foi nos Encontros da ANFOPE, de 1998 e 2000, que houve uma preocupação maior em apresentar esta noção como uma concepção no âmago da qual a docência[277] deve ser o fundamento da identidade do educador e, por isso, requer alguns princípios:

---

[277] As concepções de *docência* e de *formação* foram reafirmadas, no Encontro Nacional, de 2004, com base na seguinte afirmação: "O eixo da formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educativo e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, formação essa que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

- *unidade entre teoria/prática* que implique assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática, em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam o curso de formação e não a prática de ensino, o que requer novas formas de organização curricular dos cursos de formação: a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das área específicas; o trabalho tomado como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua ralação com a rede escolar e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;

- *gestão democrática* como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica,

---

docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considera em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros deslocado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos." (ANFOPE, 2004, p. 7).

na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, na relação entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e na elaboração dos conteúdos curriculares;

- *compromisso social e ético* do profissional da educação, com ênfase na concepção sociohistórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais, professores, articuladas com os movimentos sociais;

- *trabalho coletivo e interdisciplinar* entre professores como eixo norteador do trabalho docente, na universidade, e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

- *formação inicial articulada à formação continuada* assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial e o mundo do trabalho, por via de programas e projetos de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação;

- *avaliação permanente* dos cursos de formação dos profissionais da educação, que deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico de cada curso em questão.

Tais princípios sempre estiveram ligados à defesa de que as universidades, por meio de seus cursos de Pedagogia, se constituíssem no espaço privilegiado[278] de "[...] formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental." (ANPED/ANFOPE/CEDES, 2004, p. 1). Além disso, serviram também como alternativa e enfrentamento às políticas de formação do professor que foram postas em prática, no governo de FHC, e continuaram válidas para enfrentar as políticas de continuidade implementadas, no governo de Lula da Silva.

Várias foram as críticas feitas, na década de 1990, referentes aos cursos de formação do professor fora da universidade. Otranto (1999), por exemplo, ao analisar o Parecer nº 115/99, que dispunha sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE)[279], aprovado no ano de 1999 pelo CNE, conclui:

> O sistema universitário brasileiro não precisa criar uma nova instituição para alcançar os objetivos de proporcionar formação inicial, complementar e continuada aos professores da educação básica. Acreditamos que a formação deve ser feita no interior das universidades que hoje a ela se destinam [...] que, por sua vez, precisam ser repensadas e revitalizadas, a fim de acompanhar os desafios da contemporaneidade. O apoio e a valorização das unidades já existentes e a criação de programas emergenciais que visem atender a demandas específicas de carência de docentes em determinadas regiões e áreas do país, com propostas concretas de interiorização das universidades seria, a nosso ver, a maneira mais acertada de fazer frente aos problemas de formação dos professores brasileiros (OTRANTO, 1999, p. 78).

Na mesma linha de raciocínio, não é demais reafirmar a importância do curso de Pedagogia, na maioria das IES, que, desde meados dos anos de 1980,

---

278 Ver Silva (1999; 2001); Scheibe e Aguiar (2000); Freitas (2000).

279 Bazzo (2004, p. 275) aponta que o desejo de formação do professor em Institutos Superiores de Educação, no Brasil, remonta os anos de 1930, quando se materializaram várias iniciativas neste sentido. Hoje, a criação dos ISE "[...] em sua versão atual precisa ser vista, portanto, como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação e compreendida à luz de uma conjuntura que aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico vigente, sob o manto do mercado regulador."

> [...] constitui-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais. É, hoje, o único curso de formação de profissionais da educação que tem essa organização, com projeto pedagógico específico, sob total responsabilidade das faculdades/centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica presentes nos demais cursos de licenciatura (FREITAS, 2000, p. 26).

Foram estes alguns dos subsídios que motivaram o movimento dos educadores a discutir a elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que teve seu marco importante, no ano de 1999, quando uma Comissão de Especialistas em Pedagogia foi constituída para elaborar as diretrizes do curso. Esse movimento desencadeou "[...] um amplo processo de discussão em nível nacional, ouvindo as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área[280]." (ANPED/ANFOPE/CEDES, 2004, p. 8). Ainda, no ano de 1999, foi encaminhado ao CNE o documento das Diretrizes Curriculares elaborado por essa Comissão, mas que, infelizmente, não chegou a ser apreciado, já que a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Ensino Fundamental não o enviaram ao CNE, como tentativa de boicote explícito e um desejo de pôr em seu lugar as diretrizes do Curso Normal Superior que estavam prestes a ser regulamentadas, naquela época.

Entre 1999 e 2005, várias foram as iniciativas do MEC[281] em relação à formação de professores e ao curso de Pedagogia. Porém, elas significaram para algumas instituições compromissadas com a formação do professor mais um transtorno do que auxiliaram os cursos em suas definições, principalmente os cursos de Pedagogia. Isso teve como resultado a expansão destes, principalmente em IES privadas que não apresentavam nenhum compromisso com a formação dos professores (ANPED/ANFOPE/CEDES, 2004).

---

[280] As entidades envolvias neste processo foram: ANFOPE, FORUNDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ANPED/ANFOPE/CEDES, 2004).

[281] Ver Resolução CNE/CP nº 1/2002 e Resolução CNE/CP nº 2/2002.

Todo este processo foi acompanhado, significativamente, por vários educadores e suas entidades representativas, tomando por base procedimentos como encontros, reuniões, produção de documentos que, em nenhum momento, se desvinculavam dos princípios fundamentais que, desde a promulgação da LDB 9.394/96, foram firmados junto ao MEC, representado pela SESU e pelo CNE, quais sejam:

> - as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica, não podendo, portanto, se aprovadas fora deste contexto. Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e níveis até a pós-graduação e a formação continuada;
> - *a luta pela formação do educador de caráter sócio histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação* – têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da *fragmentação* na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da *dicotomia* – formar o professor e o especialista no educador (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 1-2 – destaques e grifos dos autores).

Naquela época, tal atitude foi tomada com vistas a explicitar as posições da ANFOPE e outras associações e instituições, a fim de que, no país, se avançasse na discussão em relação aos princípios orientadores da organização curricular para os Cursos de Pedagogia, nas diferentes IES que formam o professor da Educação Básica. A produção sobre o Curso de Pedagogia, construída historicamente pelo movimento dos educadores até a concretização deste documento coletivo (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004), procurou responder

> [...] às necessidades e exigências postas ela realidade da escola e da educação básicas e dos processos formativos, tendo como referencia a responsabilidade social deste profissional no contexto de uma sociedade excludente e profundamente injusta. Estas necessidades não se extinguiram, pelo contrário, se aprofundaram, trazendo-nos um quadro perverso da educação básica em nosso país, que exige a formação de pedagogos cada vez mais sensíveis à solicitação do real, mas não limitados a ele, profissionais que possam cada vez mais, em um processo

> de trabalho intelectual, criar novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica, *produzindo e construindo novos conhecimentos*, que contribuam para a formação e emancipação humanas de nossos adultos, nossa infância e nossa juventude (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 3 – destaque dos autores).

É este entendimento que a ANFOPE reivindica, em seus muitos documentos, boletins, folhetos etc., como base do Curso de Pedagogia, cuja formação dos profissionais da Educação Básica deve se voltar para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, duas teses são defendidas no âmbito desse movimento: "*a)* a base do Curso de Pedagogia é a docência; e *b)* o Curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado." (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 6-7). Mas não é isso que se evidenciou com a promulgação da LDB 9.394/96 que definiu no

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Talvez, esta tenha sido a estratégia do governo brasileiro para abrir espaços para a criação de diferentes cursos de formação do professor da Educação Básica, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, o que se constitui na segunda fase da reforma educacional brasileira (SHIROMA, 2004). Esta fase significou, para a formação de professores:

> a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na sala de aula e na escola;
>
> b) para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-

> graduação acadêmica. No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como um curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento. Com essa política, desarticulando-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais (FREITAS, 2000, p. 24).

Mas, a partir do início do século XXI, sob o discurso da "sociedade do conhecimento", a formação em nível superior passou a se constituir num elemento indispensável à formação dos profissionais da educação. O papel da Educação Superior, na sociedade, expressa a possibilidade de "educação ao longo da vida" para o melhor domínio das TICS. No relatório da UNESCO intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, ficou claro que o ensino superior é,

> [...] em qualquer sociedade, um dos motores de desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS, 2001, p. 139-140).

Por isso, os governos, principalmente os de países de capitalismo periférico heteronômicos, devem "abrir as portas" das instituições de ensino superior ao maior número de indivíduos possível para que, desta forma, "todos" tenham acesso a "pesquisa inovação, ensino e formação, educação permanente." (DELORS, 2001, p. 141). Tudo isso com vistas à cooperação internacional e ao desenvolvimento econômico.

Com o objetivo de atender às sugestões/imposições dos organismos internacionais acerca da formação dos indivíduos em nível superior, o governo brasileiro tem centrado seus esforços, no que se refere à formação dos profissionais da Educação Básica em cursos de nível superior, sim, mas de forma aligeirada e fragmentada, como registramos na subseção anterior. Isso expressa total distanciamento das sugestões do movimento dos educadores, que afirma que esses cursos devem estar relacionados à complexidade do mundo e também da escola. Para isso, o educador deve ser capaz de exercer a docência articulando-a a outras práticas, e sua formação acadêmica deve dar oportunidade de pesquisa e discussão não apenas do seu ambiente de trabalho, mas, sobretudo, de sua formação. Por isso, as áreas de atuação profissional do pedagogo devem ser:

> - Docência na educação infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
> - Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
> - Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
> - Áreas emergentes do campo educacional (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 8).

Para isso, faz-se necessária a execução do projeto pedagógico e do currículo, considerando a necessidade de reconhecimento de que

> [...] não existe apenas uma 'alternativa' de formação e sim inúmeras que vêm sendo construídas nas IES e que não servem de 'modelo' mas de oportunidade para melhor efetivação de outros cursos onde quer que se localizem. Nesse sentido, a instituição formadora deve iniciar em seu Projeto Pedagógico o foco formativo do curso de Pedagogia, considerando as condições institucionais, locais e regionais (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 8).

Ainda, deve-se levar em consideração a proposta conjunta da ANFOPE, ANPED e do CEDES (2004), no sentido de que haja:

1. elaboração de uma estrutura curricular, com núcleo de conteúdos básicos; tópicos de estudo de aprofundamento e, ou, diversificação da formação; e estudos independentes;
2. preocupação com a duração do curso de forma que contemple uma sólida formação profissional, com espaço para a pesquisa, leitura, participação em eventos etc.;
3. carga-horária do curso que cumpra a exigência mínima de 200 dias letivos anuais, com quatro horas de atividades diárias, duração do curso de quatro anos com um total de 3.200 horas.
4. prática pedagógica que não deve ser vista como tarefa individual, mas como tarefa coletiva de todos os professores que formam o coletivo da IES, e que seja fruto do projeto pedagógico do curso não abrindo mão da relação entre teoria e prática;
5. trabalho de conclusão do curso como requisito básico da formação do pedagogo. Para isso, deve se construir, ao longo do curso, medidas de avaliação das atividades relacionadas à sua elaboração.

São estes os elementos que, nas últimas três décadas, têm feito parte da produção da ANFOPE e que orientaram, no nível nacional, as reformulações que ocorreram nas diferentes IES, neste período. Os documentos finais dos diferentes Encontros, que se acumularam desde a década de 1980, representam um avanço, se considerarmos a conjuntura em que foram produzidos e a inclusão de alguns princípios nos documentos oriundos do MEC. No seu conjunto, os princípios enunciados e, ou, anunciados, ao longo de todos estes anos, podem ser assim resumidos no relatório final de 2008:

a) A questão do educador deve ser examinada de forma contextualizada na sociedade brasileira e no cenário internacional. Ela constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e culturais que configuram uma sociedade capitalista profundamente desigual e injusta.
b) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira insere-se a necessidade da gestão democrática da escola em todos os níveis e demais instituições educativas.
c) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gestão de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder decisão, por meio da gestão democrática na área da educação, tanto em nível interno quanto externo. A autonomia não libera o Estado de seu compromisso com

> a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino [...].
>
> d) A luta pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação é constante, contínua e não tem prazo para terminar. Ela se insere no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que, por sua vez, insere-se no movimento dos trabalhadores em geral (ANFOPE, 2008, p. 5).

Por isso, a ANFOPE tem se manifestado contra as políticas emergenciais de formação do professor da Educação Básica, por ferirem os princípios até então defendidos, e tem lançado forças na defesa de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação, em que sejam organizadas, de "[...] forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC." (ANFOPE, 2008, p. 14). Até o ano de 2008, a ANFOPE entendia que devia ser acolhida a chamada do MEC e da CAPES, a propósito da Educação Básica, tendo em vista a possibilidade de discutir as ideias referentes à construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação. Assim, seria necessário considerar:

> - o reconhecimento da importância e da especificidade do trabalho docente;
> - a articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) na sua formação;
> - a relevância de considerar na formação, a realidade social e cultural na qual inserem a escola e os estudantes;
> - a necessidade de valorização e do fortalecimento das licenciaturas nas Universidades, entendendo-as como espaços privilegiados de formação e profissionalização qualificada da juventude e dos alunos que nela se encontram;
> - a responsabilidade real e concreta do poder público pelos processos de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento;
> - a efetiva valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação no País, revelando as formas de materialização dessa valorização por meio de políticas e de sua consolidação nos âmbitos da carreira, do salário, das condições de trabalho, entre outros;
> - em síntese, reafirmar o compromisso do Estado com a formação e a valorização do magistério (ANFOPE, 2008, p. 14).

Com essa perspectiva, a ANFOPE tem travado uma luta em prol da constituição de uma política pública de formação dos profissionais da educação que não sai da ordem do dia. A compreensão desta Associação quanto à Política Nacional de Formação e Valorização dos Professores é aquela em que tal política vise

> [...] contribuir para o desenvolvimento da Educação Básica de qualidade socialmente referenciada terá de buscar no par dialético teoria-prática um de seus principais direcionamentos. Isso requer a valorização do trabalho docente e do seu entendimento como momento de construção e ampliação do conhecimento. É preciso, no entanto, insistir que não é exclusivamente na prática e no conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, que se encontra a referência de um processo qualificado de formação. O conhecimento advindo da atividade laboral realizada no intramuros das escolas é importante, mas não é suficiente (ANFOPE, 2008, p. 14).

Causa estranhamento, mas parte destas reivindicações e formulações da ANFOPE foram contempladas no Decreto nº 6.755/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Apenas para exemplificar, apresentamos algumas delas: que a formação dos profissionais do magistério tenha o compromisso de consolidação de uma nação soberana, democrática e justa (Art. 2º, inciso II); garantia de padrão de qualidade dos cursos (Art. 2º, inciso IV); a relação entre teoria e a prática (Art. 2º, inciso V); articulação da formação inicial com a continuada (Art. 2º, inciso X); promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública (Art. 3º, inciso I); promoção e a valorização docente (Art. 3º, inciso V). Tudo isso, a nosso ver, é a materialização das contradições do MEC, a partir do momento em que ele excluiu totalmente a ANFOPE do regime de colaboração para a criação dos "[...] *Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente*, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação" (Art. 4º) (BRASIL. MEC, 2009 – destaque nosso).

Outra contradição pode ser percebida, no Art. 2º, inciso VI, do mesmo Decreto, quando reconhece a "[...] escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério". A nosso ver, isso é mais uma possibilidade para que os cursos de formação do professor da Educação Básica sejam feitos em "nível superior", porém sem nenhum critério de qualidade. Desta forma, a UAB, com sua modalidade de educação a distância, poderá se expandir cada vez mais, uma vez que, para isso, não precisará de um "espaço físico" definitivo que o caracterize como de nível superior, podendo a escola ou qualquer outro espaço, precário ou não, se constituir em um polo de formação[282].

Uma terceira contradição que identificamos se refere à avaliação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que deverá ser coerente com a avaliação da Educação Básica e da Superior (Art. 12º). Trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, lançado em 1992, objetiva monitorar a qualidade do ensino, verificar a equidade e a eficiência dos sistemas de Educação Básica para estabelecer comparações entre o sistema educacional brasileiro e o de outros países. O objetivo último deste tipo de avaliação é atender às exigências internacionais, por meio de programas de avaliação, como a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA). Como a política de formação do professor caminha junto com a avaliação do trabalho docente, a Capes aparece como a instituição que "[...] incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior." (BRASIL, 2009, p. 5). Além

[282] De acordo com o Decreto nº 5.800/2006, em seu §1º, "[...] caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior". A prática tem mostrado que muitos destes pólos funcionam precariamente sem a presença de coordenadores e professores ficando a mercê apenas dos tutores que na maioria das vezes são alunos do Curso de Especialização, Mestrado e Doutorado da própria instituição sem nenhuma experiência prática para esta função. Além disso, evidencia-se a diversidade de formação destes tutores que na maioria dos casos não tem nenhuma relação com o curso de licenciatura para qual os professores estejam sendo formados.

disso, como faz nos cursos de pós-graduação, esta instituição poderá classificar a distribuição dos recursos bem como das bolsas, informando e reconhecendo o valor dos programas e dos diplomas. Se a avaliação dos cursos de diferentes licenciaturas e do curso de Pedagogia sugerido pela ANFOPE busca a construção de modelos ligados aos projetos políticos pedagógicos e voltados para a necessidade de organização e construção da educação nacional, os processos avaliativos referenciados ao MEC, por via do SAEB e da Capes, têm outros referenciais, quais sejam: "[...] oferecem fundamentos a novos modelos que visam à comparação, ao confronto e à competição no mercado internacional globalizado." (DALBEN, 2003, p. 105).

Na empreitada de compreender as sugestões da ANFOPE para as políticas de formação do professor da Educação Básica, encontramos muitas contradições. Mas nem por isso desconsideramos como produtivas as suas contribuições. Aliás, é o que temos de mais avançado nesta área.

Como Linhares (1988), compreendemos que o curso de Pedagogia forma parte da intelectualidade pedagógica do país. Sendo assim, devemos considerar dois elementos principais:

> Em primeiro lugar, a formação de profissionais da escola requer várias frentes de luta que se centralizem no espaço escolar, mas que se articulam com toda a sociedade [...] e que confluem, ou não, na direção dada pelo Estado ao sistema escolar. Em segundo lugar, passemos a organizar as reflexões [...] no intuito de evidenciar a formação da intelectualidade pedagógica, necessária sob a perspectiva de beneficiar as classes majoritárias do Brasil de hoje, na busca da transformação de nossa sociedade (LINHARES, 1988, p. 75).

Se tomamos o pedagogo como intelectual, a sua formação deverá proporcionar conhecimento de sua realidade local, nacional e internacional, e isso provocará o desdobramento dos seguintes aspectos: *a)* formação histórica; *b)*formação científico-pedagógica; *c)* formação pela articulação entre teoria e prática; e *d)* formação da vontade pedagógico-política (LINHARES, 1988, p. 76-79). Isso leva à

necessidade de vigilância pedagógica de cunho epistemológico e política que, para Linhares (1988), está pautada por três ameaças que estão, por seu turno, protegidas pela dinâmica da racionalidade pedagógica. São elas:

> 1. A migração *in crudo* de elementos caracterizadores do processo de educação para o fenômeno pedagógico. Dada a extensão do processo educativo, temos – todos nós – de alguma maneira a falar sobre educação e, com freqüência, o impomos como conhecimento pedagógico-científico.
> 2. O idealismo pedagógico. Com a educação supõem-se as esferas da ética, da estética, da política, da cultura, da economia, da afetividade e do comportamento humano e até da espiritualidade, por estar presente em toda a trama social, com freqüência aquela acaba sendo traduzida por expressões generalizadoras, que a fazem extraviada de sua concretude. Por estar em tudo que é humano, a educação é esvaziada até perder o seu poder definitório. Torna-se fluida, nebulosa, inócua.
> **3.** O mecanicismo pedagógico. Para fugir às generalizações difusas, não é menos freqüente a captura da educação numa 'pedagogia' redutora, aprisionada pelo empírico, pelo positivismo, pelos particularismos (LINHARES, 1988, p. 81-82).

O contrário de tudo isso é, para a referida autora, a "pedagogia do concreto" que se "[...] opõe tanto aos isolacionismos e artificialismos mecanicistas quanto às diluições idealistas e aponta para a coesão e totalidade das relações que tecem o fenômeno pedagógico." (LINHARES, 1988, p. 82). Os dois focos de vigilância mencionados – o político e o epistemológico – nos levam a uma tomada de posição diante das políticas de formação do professor, na contemporaneidade. Se, de um lado, não podemos impedir a proliferação das sugestões/imposições dos organismos internacionais, de outro, temos nas sugestões da ANFOPE uma alternativa possível para nossa sociedade que podem ser consideradas "etapas revolucionárias" (PRADO JR. 2007), já que, por décadas, vem, a cada dois anos, acrescentando novidades em suas sugestões alternativas para a definição dessas políticas. Se considerarmos toda a produção da ANFOPE, desde os anos de 1970, observaremos que, mesmo com todas as contradições experimentadas, interna e externamente ao movimento, muito se avançou no que diz respeito às questões referentes à ideia de base comum nacional,

educação inicial e continuada, relação teoria e prática etc., cujo objetivo é a formulação de uma outra lógica para a formação do sujeito emancipado.

As alternativas estão apresentadas pela ANFOPE. Porém, a formação de professores em nível superior continua sendo um desafio que nos leva a pensar em formas de materialização destas alternativas, com as devidas discussões que devem contemplar todos os segmentos sociais, na tentativa de consolidação da base comum nacional na formação do professor e de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação, garantindo que as formas atuais aligeiradas e fragmentadas de formação deem lugar a uma formação para a emancipação humana e para a construção de uma nova sociabilidade que não a burguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vista à compreensão e apropriação da forma como as políticas de formação do professor, no Brasil, são pensadas, voltamos nosso olhar para a especificidade do fenômeno, o que nos deu elementos suficientes para compreender como e sob que referências as políticas de formação do professor em nível superior foram (re)desenhadas, durante o governo de Lula da Silva.

O exercício inicial para dar conta do emaranhado no qual se (re)desenharam as políticas de formação, em nível superior, do professor da Educação Básica, a partir dos anos de 1990, foi (re)visitar as teorias produzidas acerca da reestruturação produtiva, tanto pelos intelectuais do capital quanto pelos da classe trabalhadora. Neste exercício, apreendemos que mudanças substanciais vêm sendo feitas, tanto estruturalmente como conjunturalmente, a fim de manter o sistema capitalista de produção como a única saída para a humanidade, como afirmam os seus intelectuais.

Assim, a mudança do modo de produção, que passou do fordismo para o modelo flexível, foi uma saída estratégica do capital para manter-se. Somado a isso, as teorias do fim da centralidade do trabalho e da valorização da "sociedade da informação" foram sendo construídas, no sentido de dar suporte a estes novos referenciais que, cada vez mais, foram penetrando em todos os âmbitos sociais. O discurso mais evidente era o de ajustamento de todos os indivíduos à "sociedade do conhecimento", que passa a necessitar de um trabalhador de novo tipo para os novos tipos de trabalho que iam se redesenhando. A realização do trabalho, na perspectiva do capital, se relaciona à exploração, à (con)formação para a manutenção da ordem estabelecida, enquanto, na perspectiva do trabalho, significa libertação e realização humana para a construção de uma outra sociabilidade.

A exploração do trabalho, na sociedade capitalista contemporânea, se dá, predominantemente, pelo uso das TICs que, ao invés de facilitar a vida dos indivíduos, acabam por contribuir para a maior exploração e desumanização do homem. Para que este indivíduo possa continuar dando lucros ao capital, por meio da extração da mais-valia, por exemplo, o sistema educacional também deve se acomodar aos princípios determinantes da "nova" ótica do capital. É disso que se ocupam os organismos internacionais, que apresentam sugestões/imposições claras e definitivas para este ajustamento, objetivando criar o "pensamento único" em torno das estratégias educacionais que, se antes se vinculavam à ideia de "proteção", por meio do binômio pobreza-segurança, atualmente se ligam à noção, mais "modernizada", de pobreza- coesão social.

Para melhor esclarecer a participação dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais, propusemo-nos, no capítulo dois, a apresentar suas estratégias de regulamentação. Com isso, concluímos que existe um projeto claro e eficiente no sentido de (con)formar os professores, por meio do discurso e da exigência de formação em nível superior. Mas, para isso, esses organismos necessitaram se fundamentar em seus intelectuais, que, valendo-se de teorias diversas, passaram a sugerir mudanças para todo âmbito da sociedade e não apenas para a educação. Os teóricos que mais se destacam nesta empreitada são aqueles da administração, os quais sugerem novas formas de administração, a partir do modelo gerencial. Apesar de trabalharem com a lógica do "capital intelectual", não abrem mão do "capital humano", num movimento de continuidade e complementaridade do modelo fordista em direção ao modelo flexível de produção capitalista.

Neste sentido, a formação para o trabalho docente passa a ser vista como uma forma de capacitar para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, de dar a este profissional elementos que lhe possibilitem ser "gestores" de seu próprio trabalho e do trabalho de seus colegas. Para isso, a noção de avaliação e certificação deve ser também levada em consideração, se se deseja formar o "professor de novo tipo", sob a ótica da gestão administrativa, com vistas à formação do pensamento único na sociedade burguesa. Identificamos que este tipo de formação presente nas políticas de formação do professor, tanto em âmbito nacional quanto no

internacional, se caracteriza pelos seguintes elementos: universalização/ profissionalização; formação pautada na experiência; formação inicial/continuada; educação a distância; gestão do conhecimento; competência; e valorização social do professor que carrega em si todas as contradições possíveis para garantir não apenas a (con)formação destes trabalhadores, mas também o consenso em torno do modelo de formação e da realização do trabalho cada vez mais precarizado.

Para estes fins, os organismos internacionais se colocaram prontamente a formular estratégias com vista a atingir os fins desejados quanto à formação dos professores. A análise dos documentos do BM, da UNESCO, da OCDE e do *Processo de Bolonha* não deixou dúvidas quanto ao desejo de formação do professor da educação básica em nível superior ser uma estratégia para acompanhamento das reformas que estão sendo implementadas na Educação Básica. Como há certa urgência para a consolidação desta sugestão/imposição, os países de capitalismo periférico heteronômicos devem centrar suas forças na EaD, que tem sido utilizada pelo MEC como a que melhor atende a um tipo de formação mais racionalizada, de menor custo, de caráter interessado, que se utiliza das TICS para garantir maior capacidade de ampliação do atendimento da demanda.

A partir deste quadro mais amplo de conhecimentos acerca da formação de professores, dedicamos o capítulo três à compreensão deste fenômeno maior, materializado nas políticas educacionais do governo Lula da Silva, e concluímos que as políticas de formação do professor em nível superior acompanham, declaradamente, as exigências dos organismos internacionais. Contudo, fazem parte de uma estruturada mudança que houve, a partir da reforma do Estado brasileiro que tomou forma, no ano de 1995, quando o Brasil optou pelo modelo gerencial de administração do Estado a pretexto de ter condições de pôr em prática o neoliberalismo da Terceira Via.

Assim, a contrarreforma evidenciada nas políticas de formação do professor em nível superior acompanhou a contrarreforma universitária que teve início no governo de FHC e que sinalizou o desmonte da universidade pública e da formação de professores. Para isso, utilizou-se da EaD que foi posta em prática pela

Uab que, a partir do ano de 2006, passou a oferecer cursos precários, aligeirados e de baixa qualidade para professores em exercício na Educação Básica que não tinham formação de nível superior ou que a tinham mas em área que não se relacionava à disciplina lecionada. Concluímos que este tipo de formação em nível superior proposta para os professores da Educação Básica faz parte da "nova" pedagogia da hegemonia em que o Estado busca, por meio de ações educativas, criar o consenso para garantir a formação de novos quadros de intelectuais que atendam aos interesses de construção de uma "nova" cultura de manutenção e perpetuação da sociedade burguesa.

Contudo, visualizamos, durante a elaboração da pesquisa, que mudanças nas políticas de formação do professor em nível superior somente serão possíveis quando a "intelectualidade de esquerda" compreender que a sociedade capitalista esgotou todas as suas possibilidades de humanização. Quando entender que, na sociedade capitalista, tem se materializado a exploração do homem pelo homem, provocando, dentre outras coisas, a violência, a desigualdade e o abuso de poder. Foi nesta perspectiva que nos aventuramos a compreender as possibilidades de configuração de outra cultura para a formação dos professores em nível superior. Nesta empreitada, compreendemos, por meio das obras de Mészáros (2002; 2008), Santos (2006) e Tonet (2005; 2007) que a construção de outra "globalização" é possível. Foi o que fizemos, no quarto e último capítulo da tese, objetivando demonstrar que uma formação para além das exigências do capital é possível, porque, queiramos ou não, aceitemos ou não, uma nova e diferente forma de "globalização" vem sendo posta em prática, mesmo que algumas vezes silenciosa ou calada pelas ações da burguesia.

O que pretendemos afirmar é que existe uma forma alternativa de formação do professor em nível superior, que vem, desde os anos de 1970, sendo apresentada pela ANFOPE que, com todas as suas contradições e disputas internas, representa o que temos de mais avançado quando se trata desta questão. Além de reivindicar mudanças necessárias na sociedade, a fim de atender aos interesses da classe trabalhadora, esta Associação defende, ainda, a formação para a emancipação humana com vistas à construção de outra sociabilidade. Considerando todas estas

questões que envolvem a definição das políticas de formação do professor em nível superior, consideramos que as reivindicações e sugestões da ANFOPE tratam de princípios que atendem a necessidade de formação destes trabalhadores numa perspectiva emancipatória, como uma ação proclamada e que se projeta, como defende Prado Jr. (2007), mesmo tendo claro que suas proposições devem ser avaliadas e (re)pensadas. Se por isso optarmos, estaremos negando o tipo de formação sugerida/imposta pelos organismos internacionais e posto em prática pelo MEC, cujos exemplos demonstram: a formação para o consenso; a formação que desarticula teoria e prática; a formação para a profissionalização; a formação para a desqualificação; a formação aligeirada e fragmentada; a formação para a precarização e alienação.

A formação de nível superior dos professores da Educação Básica carrega consigo os interesses antagônicos presentes na sociedade e, por isso, deve ser olhada de forma crítica. Não podemos negar que todo este movimento guarda em si o desejo de inserir o país num movimento "globalizado", mas não podemos perder de vista é que, no nosso caso, trata-se de uma inclusão subordinada aos interesses dos países de capitalismo central hegemônicos.

É preciso ter clareza de que o discurso da formação do "pensamento único" de "profissionalização docente", "escola eficaz", "professor eficaz" "educação ao longo da vida", "competências", "certificação", "avaliação" etc., são partes constitutivas de uma política de regulamentação, tanto no nível nacional como no internacional, que se dá por meio do padrão compósito de hegemonia burguesa (FERNANDES, 2006). Ao professor não cabe assumir a "culpa" das mazelas da educação, conforme propõem os intelectuais do capital, mas buscar compreender que, no novo contexto da divisão internacional do trabalho, as propostas de formação do professor em nível superior pretendem, na verdade, produzir o contrário do que anunciam, ou seja, a promoção de uma educação de "qualidade".

Parece que os diferentes mecanismos de avaliação do aluno e, consequentemente, do trabalho docente são uma medida para estabelecer o condicionamento necessário que justifique a situação subalternizada dos países de

capitalismo periférico heteronômicos, como o Brasil. Desta forma, está justificada a liberação dos vultosos empréstimos que nos colocam, cada vez mais, numa condição de dependência da qual só nos libertaremos com um desejo utópico de mudança desta realidade que nos aprisiona e nos torna cada vez mais subservientes.

Buscamos, na pesquisa cujo relato vamos concluindo, compreender a forma como se articulam os temas: reestruturação produtiva, sugestões/imposições dos organismos internacionais e a reforma do Estado brasileiro com a contrarreforma tanto da Educação Superior quanto da formação de professores. Porém, temos clareza da necessidade de aprofundar este estudo de modo a contribuir para melhor compreensão da exigência de formação do professor da Educação Básica em nível superior. Suspeitamos que esta exigência poderá se constituir em objeto de interesse de disputa entre o público e o privado, no sentido de estabelecer parcerias que acabarão favorecendo o setor privado e o capital financeiro, tanto no nível nacional como no internacional, que colaboram para o fortalecimento da educação como mercadoria que pode ser vendida e negociada no mercado capitalista.

Temos clareza de que este trabalho não se esgota com este relatório de pesquisa, que se materializa na forma de tese. Muitos temas foram suscitados durante esta empreitada e, pelo seu grau de importância, deverão ser pesquisados posteriormente. São eles: as sugestões/imposições do PREAL para a formação e para o trabalho docente; os sentidos da formação para a pesquisa na "sociedade do conhecimento"; a real necessidade de formação do professor em nível superior; forma e as condições como as TICs têm sido utilizadas pelo MEC como instrumento de racionalização e barateamento da formação do professor; e como tem se dado a expansão da formação de professores em nível de graduação e pós-graduação via UAB. Estes são alguns temas que, a partir deste trabalho, fomos motivados e instigados a aprofundar.

6. REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Além do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 1197-202.

_____. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 165 p.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas (SP): Autores Associados, 2004a. 172p.

_____. **A dialética do trabalho:** escritos de Max e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 200 p.

_____. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003b. 200 p.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2003a. 258 p.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993. 395p.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX:** dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Tradução de Vera Ribeiro; revisão de tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996. 408 p.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do XI Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Florianópolis (SC): 2002. 38p.

_____. ANFOPE. **Documento Final do XIV Encontro Nacional da ANFOPE**. Goiânia (GO), 2008. Mimeografado.

ANPED/ANFOPE/CEDES. **A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.** Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10/09/2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizsCursos Pedagogia.doc. Acesso em: 25/09/2010.

BAHIA/UFBA. **Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo**. Disponível em: <http://www.universidadenova.ufba.br/>. Acesso em: 11/03/2007. 24f.

BANCO MUNDIAL. **Nota de Conceitos sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020**. 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/ Resources/ESSU/ConceptNote_BR.pdf. Acesso em: 22/08/2010.

_____. **Brasil Teachers Development and Incentives: a strategic framework**. 2001. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/ BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-185895645304/4044168-118632690260 7/41pub_br62.pdf>. Acesso em: 12/08/2010.

_____. **Higher Education in Brazil:** challenges and options. 2002. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185 895645304/4044168-1186326902607/23pub_br49.pdf>. Acesso em: 22/02/2010.

_____. **Prioridades y Estratégias para a la Educacion:** estúdio sectorial del Banco Mundial (Version preliminar). Washington (EUA), mayo 1995. Mimeografado.

_____. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2009:** "uma nova geografia econômica". 2009. Disponível em: <http://www.iadb.org/intal/ articulo_carta.asp?tid=5&idioma=por&aid=670&cid=234&carta_id=966>. Acesso em: 22/08/2010.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **Revolução Cubana**. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/revolucaocubana.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

BARBOSA, Lívia. **Sociedade de Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. 68 p.

BARRETO, Raquel Goulart & LEHER, Roberto. Trabalho Docente e as Reformas Neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39-60.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 163 p.

BATISTA, Pedro Ivo de Souza. A ALCA e a Destruição do Meio Ambiente. In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA (Org.). **Soberania Sim, ALCA Não!** São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 97-104.

BAZZO, Vera Lúcia. Os Institutos Superiores de Educação Ontem e Hoje. **Educar**. Curitiba, nº 23, p. 267-283, 2004. Editora da UFPR.

BEATTY, Jack. **A Primeira Biografia de Peter Drucker**. Disponível em: <http://www.janelanaweb.com/manageme/beatty.html>. Acesso em: 12/12/2009.

BÉLAIR, Louise. A Formação para a Complexidade do Ofício de Professor. In: PERRENOUD, Fhipippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite & CHARLIER, Évelyne. **Formando Professores Profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2ª Edicação. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 55-65.

BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. 371 p.

BERTRAND, Oliver. **Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais**. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005. 114 p.

BOITO Jr. Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. 248p.

BOLONHA. **Processo de Bolonha:** a caminho da Área Européia de Ensino Superior. 1999. <http://www.dges.mctes. pt/Bolonha/Bolonha/Processo+Bolonha/>. Acesso em: 20/02/2008. 4f.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Trabalho Docente, Classe e Ideologia:** o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil. Niterói: 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ).

BORÓN, Atilio A. Hegemonia e Imperialismo no Sistema Internacional. In: _____. (Org.). **Nova Hegemonia Mundial:** alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2004, p. 133-154.

_____. O Pós-neoliberalismo é uma Etapa em Construção. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p.185-196.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 116p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

_____. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. 63 p.

_____. **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no DOU de 30.1.2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2007-2010/ 2009/Decreto/D6755.htm

_____. **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasil. Brasília, 19 de agosto de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art 80 da LDB (Lei 9.394/96). Disponível em: <http://edutec.net/Leis/Educacionais/edd2494.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

_____. **Decreto nº 2.561/98, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei 9.394, de dezembro de 1996. Brasília, 27 de abril de 1998. 1 f.

_____. **Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasil. Brasília, 9 de julho de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

_____. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasil. Brasília, 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 25/11/2010.

_____. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil. Brasília, 8 de junho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 23/09/2009.

_____. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 19 de abril de 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portal do Professor:** cursos. 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cursos.html.> Acesso em: 12/01/2011.

_____. _____. **Fundeb**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=726>. Acesso em: 19/08/2010.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB). **Escola de Gestores da Educação Básica**. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, 2009. 20p.

_____. _____. _____. **Guia do Pró-Letramento**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346: pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>. Acesso em: 12/01/2011.

_____. _____. _____.**Diretrizes para a Organização dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente**. Brasília, setembro de 2009. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ce/forumdir/anais/Politicas_Formacao_Forumdir/Foruns_Estaduais_Diretrizes_final.doc>. Acesso em: 21/04/2011.

_____. _____. _____ . **Escola de Gestores da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693>. Acesso em: 19/08/2010.

_____. _____. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. Gabinete do Ministro. PORTARIA NORMATIVA Nº 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília, Nº 123, Seção 1, p.9, quarta-feira, 1 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria9_Parfor.pdf>.

_____. _____. _____. **PORTARIA Nº 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. DOU de 10/06/2003 – Seção I – p. 50. Disponível em: <www2.seduc.mt.gov.br/formacao_profissionais/sistema_certificacao.rtf>. Acesso em: 29/04/2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de

Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

_____. _____. _____. **Parecer 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília (DF), 2001. Mimeografado.

_____. _____. _____. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3, de 5 de outubro de 1999**. Fixa Condições de Validade dos Certificados de Cursos Presenciais de Especialização. Brasília, 5 de outubro de 1999.

_____. _____. _____. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 25/09/2010.

_____. _____. _____. **Parecer nº 10, de 11 de março de 2002**. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Brasília (DF), 11 de março de 2002.

_____. _____. _____. **Parecer nº 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/01/2002, publicado no diário oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31.

_____. _____. _____. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Aprovas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, 14 de setembro de 1999.

_____. _____. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília:, 2007. 43p.

_____. _____. _____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_01.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

_____. _____. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **Instituições UAB**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=30>. Acesso em: 28/09/2009.

_____. _____. _____. **Pró-Licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=708>. Acesso em: 28/09/2009.

_____ _____. _____. **UFSC contrata 11 tutores para a UAB**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=247:ufsc

-contrata-11-tutores-para-a-uab&catid=1:noticias-uab&Itemid=87>. Acesso em: 28/09/2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 379 p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Economia política da desgovernança econômica global**. Trabalho apresentado na conferência "A Economia Política da Governança", pelo Centre d'Etudes Monétaires et Financières (LATEC), Dijon em 2 de dezembro de 2005. Versão de 2006. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/papers/2005/05.20.EconomPoliticaDesgovernanca.WEB.pdf>. Acesso em: 06/01/2009.

_____. **Os Primeiros Passos da Reforma Gerencial do Estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d'Incao. 2008. Disponível em: <http://www.resserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.PassosReformaGerencial.pdf>. Acesso em: 06/01/2009.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: _____ (Org.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999, p. 15-48.

BRIGHTON, Labour Process Group. O Processo de Trabalho Capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 15-43.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias:** um re-pensar. 2. ed. Curitiba (PR): Ibpex, 2008. 139 p.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 308p.

CABRITO, Belmiro Gil. **Globalização e mudanças recentes no Ensino Superior na Europa:** o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades. Mimeo, 2008. 11p.

_____. Globalização e mudanças recentes no Ensino Superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades. In: MANCEBO, Deise *et alli* (Org.). **Reformas da Educação Superior:** cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009, p. 35-59.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 701 p.

CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA (Org.). **Soberania Sim, ALCA Não!** São Paulo: Expressão Popular, 2002. 188p.

CARNOY, Martin. **Mondialisation et reforme de l'éducation.** CE que les planificateurs doivent savoir. Paris: UNESCO; Institut International de l'Éducation, 1999.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências:** e gestão do conhecimento. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. 176 p.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Neoliberalismo:** a tragédia do nosso tempo. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-35.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil:** mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Proposta de governo. Brasília: [S. n.], 1998. 332p.

_____. **Mãos à obra Brasil**. Proposta de governo. Brasília: s/editora, 1994. 300p.

CARVALHO, Celso. A Reificação da Tecnologia e a Ação do Capital na Educação. In: TUMOLO, Paulo Sergio; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, Economia e Educação:** perspectivas do capitalismo global. Maringá (PR): Praxis, 2008, p. 127-147.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001. V. 1. 698p.

CASTRO, Alda Maria D. A.; LAUANDE, Maria de Fátima R. F.. Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas para a Educação Superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 145-172.

CATANI, Afrânio Mendes *et alli*. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. **Anais**. Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Fhipippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 85-102.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 1998. 440p.

_____. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais! 9 de maio de 1999. Disponível em: <http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-f1/a-universidade-operacional-marilena-chaui-t46.htm>. Acesso em: 20/01/2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. 336 p.

_____. A "Nova Economia": uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François; DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique; WALLERSTEIN, Immanuel. **Uma nova fase do capitalismo?** Tradução de Andréia Galvão e José Marcos Nayme Novelli. São Paulo: Xamã, 2003, p. 43-70.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001, p 130-155.

_____. **O mundo do trabalho em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 140p.

CODINA, Pedro Luis Sotolong; DÍAS, Carlos Jesús Delgado. **La revolución contemporânea del saber y la complejidad social:** hacia unas ciências sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006. 224p.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação. carinho e trabalho:** burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. 432 p.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Melhorar a qualidade da formação acadêmica e profissional dos docentes**. Comunicação da Comissão ao Conselho ao Parlamento. Em 03 de agosto de 2007. 17 f.

CONARCFE. I Encontro Nacional da Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. **Documento Final.** Niterói (RJ), 1984. Mimeografado.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Audiência pública sobre certificação e currículo mínimo será dia 28**. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3>

CONFERÊNCIA DE LONDRES. **Tratado de Londres**. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/$tratado-de-londres>. Acesso em: 02/02/2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Dar resposta às necessidades fundamentais**. Jomtien (Tailândia), de 5 a 9 de março de 1990. 23 f.

COORDENAÇÃO DO APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília: CAPES, [2009?]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 20/12/2010.

_____. **Pibid recebe novas novas propostas a partir do fim de janeiro**. 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4331-pibid-recebe-novas-propostas-a-partir-do-fim-de-janeiro>. Acesso em: 11/01/2011.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 09/01/2011.

COSTA, Áurea. Entre a Dilapidação Moral e a Missão redentorista: o processo de alienação dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor:** neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009, p. 59-100.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000. 176p.

CUNHA, Maria Isavel. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas (SP): Papirus, 1999, p. 127-147.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Inclusão Excludente na Educação. In: GOULART, Cecília; SELLS, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sonia Maria (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil:** ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói (RJ): EDUFF, 2004, p. 93-106.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 93-111.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação". **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 16, p. 133-169, 2001.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 151-176.

_____. **FUNDEB:** a redenção da educação básica? **Educação &. Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>

DE TOMMASI, Lívia. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000, p.195-227.

DECLARAÇÃO DA SORBONNE. **Declaração Conjunta sobre a Harmonização da Arquitectura do Sistema Europeu do Ensino Superior**. Maio de 1998. Disponível em: <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf>. Acesso em: 02/02/2010.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus**. 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.mctes.pt/archive/doc/Bolonha.pdf>. Acesso em: 02/02/2010.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6ª. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001. 288p.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002. 192 p.

DICHEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et alli* (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas (SP): Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 33-71.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. 158 p.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994. 186 p.

_____. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. Tradução de Nivaldo Montigelli Júnior. São Paulo: Pioneira, 1995. 230 p.

_____. **A Revolução da informação**. Condensado de Forbes Asap em: 10 de agosto de 1998. Traduzido por Catarina Ferrer. Adaptado por Jaime Fidalgo Cardoso. Disponível em: <http://www.wisetel.com.br/espaco_de_futuros/revinfo.htm>. Acesso em: 16/12/2009.

_____. **O normal em história é a turbulência**. Entrevista concedida a Jorge Nascimento Rodrigues e Jaime Fidalgo. Versão ampliada publicada pela revista Executive Digest, Junho de 1999. Disponível em: <http://www.janelanaweb.com/manageme/drucker3.html>. Acesso em: 16/12/2009.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 141 p.

_____. **Marx e a liberdade**. Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 53 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1989. 272 p.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-41, set/dez. 2007.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa e Omega, 1975. 257 p.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na américa latina**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 121 p.

_____. **Memória Viva da Educação Brasileira**. Volume I. Brasília: MEC/INEP, 1991a.

_____. **O PT em Movimento:** contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Autores Associados, 1991b. 80p.

_____. FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2006. 504 p.

FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.). **Controle da Qualidade Total:** uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 65-78.

_____. **A formação profissional negociada:** França e Brasil, anos 90. São Paulo: A. Garibaldi, 1999. 232 p.

_____. MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (UFMG), 2004. 414 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 20, n. 68 [número especial], p. 17-44, 2000.

_____. (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 28, n. 100, p. 1.203-1.230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 02-23, abr./jun., 1992.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977. 172p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. 235 p.

_____. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995. 231 p.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 68-90.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992. 489p.

FUNDAÇÃO FORD. **International Fellowships Program** (IFP). Fundação Ford. 2009a. Disponível em: <http://www.programabolsa.org.br/fford.html>. Acesso em: 28/11/2010.

_____. **International Fellowships Program** (IFP). Fundo Internacional de Bolsas. 2009b. Disponível em: <http://www.programabolsa.org.br/fibolsas.html>. Acesso em: 28/11/2010.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Prêmio Victor Civita Educador Nota 10. **Os Números de 2009**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/premiovc/numeros-2009.shtml>. Acesso em: 14/08/2010).

_____. Prêmio Victor Civita Educador Nota 10. **Regulamento 2010**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/premiovc/regulamento.shtml>. Acesso em: 14/08/2010.

FUNDEF: o que é FUNDEF. [Informativo eletrônico]. Disponível em: <http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/saiba_mais.htm>. Acesso em: 19/08/2010.

G20. G20 DEVE DISCUTIR FORMAS DE REDUZIR DÉFICIT E MANTER RECUPERAÇÃO. **Folha Online.** São Paulo, 03/06/2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/745073-g20-deve-discutir-formas-de-reduzir-deficit-e-manter-recuperacao.shtml>. Acesso em: 20/06/2010

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. 204 p.

_____. **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. 58 p.

_____. (Org.). **Globalização excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. 251p.

_____. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. 303p.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada:** políticas de Exclusão na educação e no trabalho. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires (AR): CLACSO, 2008. 279p.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001. 190 p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a. 341 p.

_____. ***Maquiavel, a política e o Estado moderno****. 7ª. Ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b. 444 p.*

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8ª. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244p.

_____. Os Intelectuais: o princípio educativo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. In: _____. **Os Intelectuais:** o princípio educativo – jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2, p. 11-53.

_____. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. Quarta capa de Noberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. 334p.

_____. **Cadernos do cárcere**. V. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Edição de Carlos Nelson Coutinho, em colaboração com Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Joseph A. Buttigieg. Quarta capa de Eric Hobsbawn. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V.1. 494p.

_____. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. Notas de Álvaro Bianchi. São Paulo: Hedra, 2010. 92p.

GUTIÉRREZ, Lino. A política dos EUA para a América Latina In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA (Org.). **Soberania Sim, ALCA Não!** Análises e documentos. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 11-22.

HAESBAERT, Rogério; PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova (des)ordem mundial**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. 160p.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 3.ed. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001. 501 p.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 14.ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005. 349 p.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994. 221 p.

HENRIQUES, João. **A grande inflação dos anos 70.** Lisboa (PT): ClubInvest – Blogs recomendados. Postagem: 22 jun. 2004, 16:22:20. Disponível em: <http://www.clubeinvest.com/bolsa/show_futures_technical_analysis.php?id=669>. Acesso em: 06/06/2010.

HÉTU, Jean-Claude; CARBONNEAU, Michel. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-84.

HIPÓLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas (SP): Papirus, 1999, p 81-100.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. 598 p.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. Tradução de José Ricardo Brandão Azevedo. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987. 518 p.

IAIES, Gustavo; DELICH, Andrés. A reconstrução do "comum" nos Estados nacionais do século XXI. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed.). **Políticas educacionais e coesão social:** uma agenda latino-americana. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009, p. 174-228.

JARDILINO, José Rubens Lima; HORIKAWA, Alice Yoko. A formação do professor: desafios à educação na pós-modernidade. In: JARDILINO, José Rubens Lima e NOSELLA, Paolo (Org.). **Os Professores não erram:** ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar; Pulsar, 2005, p. 187-205.

KONDER, Leandro. **A derrota da dialética**. Rio de Janeiro: Campus, 1988. 222 p.

_____. **O futuro da filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 141p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 230 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Guadêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998a, p. 55-75.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 19, n. 63, p. 105-125, ago./1998b.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 20, nº 68 [número especial] , p. 163-183, 2000.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **25ª Reunião da Anped**. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/.../ acaziazeneidakuenzer.doc>. Acesso em: 19/02/2010.

_____. Educação, linguagem e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura,**

linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 135-160.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2002b, p. 77-95.

_____. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. In: Reunião Anual da **ANPEd**, XXX, Caxambu (MG), Out./2007. GT Trabalho e Educação. Caxambu (MG): Mimeo. 24 p.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**. São Paulo, v.1, n.3, p.19-30, 1999. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf> Acesso em: 15/03/2010b.

_____. Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banc o Mundial e das lutas antineoliberais. **Folha Dirigida**, Rio de janeiro, p. 15 - 15, 16 dez. 2003. Disponível em: <http://www.andes.org.br/reforma_universitaria_brasil_banco_mundial.pdf>. Acesso em: 16/04/2010a. 7f.

_____. **Considerações sobre o Projeto de Lei da Educação Superior**. Versão de 6 de dezembro. Mimeo. 2004?

LENINE, Vladimir Ilyich. **O Imperialismo:** fase superior do capitalismo. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2005. 130 p.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Maria Lúcia Wandeley (Org.). **O Empresariamento da Educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 41-63.

_____. Reforma Universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004, p. 23-46.

_____; MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

_____. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal:** de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Niterói (RJ): 2005. 378 f. Tese de Doutorado [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

_____. Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: SIQUEIRA, Ângela Carvalho de; NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.) **Educação Superior:** uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, p. 147-177.

_____. **Contra-reforma na Educação Superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007. 206p.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **A escola e seus profissionais:** tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1988. 147p.

_____. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: _____ (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 137-174.

LOSURDO, Domenico. **Antonio Gramsci:** do liberalismo ao "comunismo crítico". Tradução de Teresa Ottoni, revisão da tradução Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: Revan, 2006. 288p.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu(MG), Set./2000. **Anais**. Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD-Rom.

MACEDO, Jussara Marques de. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: Reunião Anual da ANPEd, XXV, Caxambu (MG), Set./Out/2002. **Anais**. Caxambu (MG): Microservice, 2002. CD-Rom. 16 p.

_____. **A Formação do Pedagogo Frente às Novas Exigências de Qualificação para o Trabalho Docente:** análise da experiência de implantação do curso de pedagogia da UESB. 2003a. 223 f. Dissertação [Mestrado em Educação]-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2003.

_____. Origem e Transformações da Qualificação Docente no Brasil. **Revista da FAEEBA**, v. 12, nº 20, p.413-430, jul/dez, 2003b.

_____. Notas sobre a Constituição do Proletariado em Classe. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista (BA), ano II, nº 3, p. 89-103, jul./Dez., 2004.

_____. **A Formação do Pedagogo em Tempos Neoliberais:** a experiência da UESB. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2008. 285 p.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. **Bolonha, 18 de setembro de 1988**. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_portuguese.pdf>. Acesso em: 02/02/2010.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, nº 88, p. 845-866, Out./2004.

_____. Agenda de Pesquisa e Opções Teórico-Metodológicas nas Investigações sobre Trabalho Docente. **Educação e Sociedade**, nº 99, vol. 28, p. 466-482, Mai./Ago., 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: CS Editora e Gráfica Ltda, 1994. 46 p.

_____. **O Capital**. Livro I: capítulo VI inédito: resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Publicações Escorpião. Porto, 1975.

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844**. Tradução de Maria Antónia Pacheco. Lisboa: Edições "Avante", 1994. 181 p.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Vol. I, Livro I. 17ª Edição. Tradução de Reginaldo San'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 571 p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, mar. 2003, p. 89-117.

MELLO, Guiomar Namo de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica:** uma revisão radical. (Documento principal). Versão preliminar para a discussão interna. Outubro/novembro de 1999. Mimeo.

_____. **Cidadania e Competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 204 p.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

_____. Os Organismos Internacionais na Condução de um Novo Bloco Histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

MELO, Marcelo Paula; FALHEIROS, Ialê. Reforma da Aparelhagem Estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2002. 1102 p.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Tradução de Ana Cotrin e Vera Cotrin. São Paulo: Boitempo, 2007. 396p.

_____. **A educação para além do capital**. 2.ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MIRANDA, Kênia. **A Organização dos Trabalhadores em Educação sob a Forma-Sindicato no Capitalismo Neoliberal:** o pensamento pedagógico e o projeto sindical do SNPRO-RIO, da UPPES e do SEPE-RJ. 2005. 155 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ): UFF, 2005

MIRSHAWKA, Victor. Retenção de Talentos. **Revista Profissão e Mestre**. 06/06/2010.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil:** contos e descontos. Ceilândia (DF): Idéia, 1997. 185p.

MORÁN, José Mamuel. Novas Tecnologias e o Re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), set./out. 1995, v. 23, nº 126. p. 24-26.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. In: **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 28, nº 100 [número especial], p. 1037-1057.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3.ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120 p.

_____. **Ciência com Consciência**. 12.ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 350 p.

_____. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 128p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Coord.). **Política Educacional nos Anos 90:** determinantes e propostas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995. 180 p.

_____. **Brasil Ano 2000:** uma nova divisão do trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997. 112 p.

_____. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999. 110 p.

_____. As Reforma da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual de Novo Tipo. **Anais** da 27ª Reunião da Anped. Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004a. 15 p.

_____. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004b. 160 p.

_____. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

_____; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

_____; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

_____; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neolibeal e Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação:** novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 21-40.

NOSELLA, Paolo. A Formação do Educador e do Professor: esboço histórico. In: _____ ; JARDILINO, José Rubens Lima (Org.). **Os Professores Não Erram:** ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2005, p. 21-72.

O QUE É O FMI? In: **Linha Aberta** [jornal eletrônico]. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, [2007?]. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/oquefmi.html>. Acesso em: 06/06/2010).

OCDE. **Os Princípios da OCDE Sobre o Governo das Sociedades**. 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/42/33931148.pdf>. Acesso em: 22/03/2010.

_____. **Professores são Importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: 2006. 249 p.

_____. **O Brasil e a OCDE:** não é de hoje, não é para amanhã. 2007. Disponivel em: <http://ictsd.org/i/news/12438/>. Acesso em: 02/02/2010.

_____. **Tertiary Education for the Knowledge Society**. 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/63/41319243.pdf>. Acesso em: 22/03/2010.

_____. ***Education at a Glance 2010:*** *OECD indicators. 2010a. Disponível em: <www.oecd.org/ff/?404;http://www.oecd.org:80/.../eag2010>. Acesso em: 22/09/2010.*

_____. **Ensino Superior em um Mundo Totalmente Transformado:** fazer mais com menos. 2010b. Disponível em: <www.oecd.org/dataoecd/56/36/1922428.pdf>. Acesso em: 22/03/2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. 360 p.

_____. As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente. In: _____. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: [http://WWW.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24/05/2010.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A Formação de Professores a Distância para a Nova Sociabilidade:** análise do "Projeto Veredas" de Minas Gerais. Niterói (RJ): 2008. 323 f. Tese [Doutorado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

ONÍS, Federico de. Disponível em: [http://es.wikipedia.org/wiki/ Federico_de_On%C3%ADs>. Acesso em: 07/11/2009.

OTRANTO, Célia Regina. A Universidade Rural e a Discussão sobre os Institutos Superiores de Educação. In: SOUZA, Donaldo Bello & CARINO, Jonaedson (Orgs.). **Pedagogo ou Professor?** O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 69-79.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. Novo Paradigma de Desenvolvimento e a Centralidade do Ensino Básico. **Educação e Sociedade**, nº 44, p. 11-32, abril/1993.

PERRENOUD, Philipe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 90 p.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

_____. O Trabalho sobre o *Habitus* na Formação de Professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, Fhipippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite & CHARLIER, Évelyne. **Formando Professores Profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2ª Edição. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 161-184.

PETRAS, James. **A Armadilha Neoliberal:** alternativas para a América Latina. Tradução do espanhol: Diego Bianchi. Tradução do inglês: Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 1999. 143p.

_____. **Brasil e Lula:** ano zero. Tradução de Aleksandra Piasecka-Till. Blumenau (SC): Edifurb, 2005. 128p.

_____. **Imperialismo e Luta de Classes no Mundo Contemporâneo**. Tradução de Eleonora Frenkel Barreto. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. 207 p.

_____; VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso:** a desapropriação do país. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. 175p.

PNUD. **Rapport Mondial Sur te Développement Humain 1995**. Paris, 1995.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação. **Números da Educação**. 1991. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np3/91.html>. Acesso em: 19/02/2008.

_____. _____. **Prioridade à Qualificação dos Portugueses**. 2007a. [http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.eu2007.min-edu.pt/>. Acesso em 04/10/2007. 3 f.

_____. _____. **Política de Formação de Professores em Portugal**. 2007b. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Portugal: setembro de 2007 18 p.

PRADO JÚNIOR, Caio. A Revolução Brasileira. In: PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan (Org.). **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 21-45.

PREAL. **Efectividad del Desempeño Docente: una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina**. Março de 2009. Disponível em: [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>. Acesso em: 10/03/2010.

PREAL. **La Oferta, la Demanda y el Salário Docente: modelo para armar**. Novembro de 2009. Disponível em: [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>. Acesso em: 10/03/2010.

QUEIRÓ, João Filipe. Painel: Os Acordos de Bolonha e os Desafios da Formação de Professores. **Revista de Educação**. Vol. XIV, nº 1, p. 11-16, 2006. Disponível em: [http://www.mat.uc.pt/~jfqueiro/Bolonha-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 19/11/2009.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino:** perspectivas e desafios. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

REVOLUÇÃO CUBANA. [S.l.]: Cultura Brasil, [S.d.]. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/revolucaocubana.htm>. Acesso em: 25 nov. 2010

RODRIGUES, Jorge Nascimento; DRUCKER, Peter. **A Gestão Nunca se Esgotou**. Outubro de 1997. Disponível em: [http://www.janelanaweb.com/manageme/druck1.html>. Acesso em: 16/12/2009.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas (SP): Autores Associados, 1998. 153 p.

_____. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007. 95 p.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências:** uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia Chittoni e Equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997. 207p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma Introdução ao Estudo das Organizações Multilaterais no Campo Educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI:** reforma em debate. Campinas (SP): Autores Associados, 2000, p. 63-93.

SADER, Emir. O Imperialismo Norte-Americano e a ALCA. In: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A ALCA (Org.). **Soberania Sim, ALCA Não!** Análises e documentos. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 31-42.

SANCHIS, Enric. **Da Escola ao Desemprego**. Tradução de Monica Maria Teixeira de Souza Corbuci, Martha Alkimin de Araujo Vieira e Célia Frazão Soares Linhares. Rio de Janeiro: Agir, 1997. 432 p.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano:** estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. 2009. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reuniões/27/gt09/t095.pdf>. Acesso em: 12/04/2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004. 120 p.

SANTOS, Catarina de Almeida; AMORIM, Wilson. Atuação do Banco Mundial e do FMI. In: NOBILE, Rodrigo *et alli*. **América Latina e a Globalização**. Programa de Pós-Graduação em História Econômica da USP (Departamento de História (FFLCH), 2004a, p. 198-211.

SANTOS, Catarina de Almeida; AMORIM, Wilson. Organismos Internacionais e Educação Básica: centralidade na década de 1990? In: NOBILE, Rodrigo *et alli*. **América Latina e a Globalização**. Programa de Pós-Graduação em História Econômica da USP (Departamento de História (FFLCH), 2004b, p. 212-226.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 13ª Edição. Rio de Janeiro: 2006. 174p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 8ª. Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2000. 161 p.

_____. **Da Nova LDB ao FUNDEB**. 3ª. Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008. 334 p.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Ano XX, nº 68 [número especial] , p. 220-1238, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar. 1973. 250 p.

SEGNINI, Liliana Rolfsen. **Educação e Trabalho:** uma relação tão necessária quanto insuficiente. [http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>. Acesso em: 02/02/2009.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter:** conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 10ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2005. 204 p.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Júnior. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. 270 p.

SHIROMA, Eneida Oto. O Eufemismo da Profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às Avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-98.

_____. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. In: **II Simpósio sobre Trabalho e Educação**. NETE. Faculdade de Educação da UFMG, nov.2004. 17 f.

_____; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e Reestruturação Produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 61, p. 13-35, dez/1997.

_____; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, ano 1, Braga nº 1, 2003, p. 267-281.

_____; _____. **Um Fantasma Ronda o Professor:** a mística da competência. 2010. Disponível em: [http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1capituloumfantasmarondaprofessor.pdf>. Acesso em: 15/02/2010.

_____; SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e Gestão de Professores. In: **VII Seminário REDESTRADO:** nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires 3, 4 y 5 de julio de 2008. 20p.

SHVOONG: resumos e revisões curtas. **G7 – grupo dos sete**. Disponível em: [http://pt.shvoong.com/social-sciences/political-science/1800519-g7-grupo-dos-sete/>. Acesso em: 20/06/2010.

SILVA, Deborah Ribeiro. **Educação Corporativa**. Disponível em: [http://www.fecap.br/Portal/Arquivos/Graduacao_Rev_Estudante_On_Line/Educacao_Corporativa_Deborah_Ribeiro_Silva.pdf>. Acesso em: 20/06/2010.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ª Edição. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121 p.

SILVA, Luis Inácio Lula da. **Carta ao Povo Brasileiro**, de 22 junho de 2002. Disponível em: [http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso em 11/11/2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 224 p.

SILVA, Osvaldo Piedade. Marxismo às Avessas e Fetiche Tecnológico na Produção da Escola Pública Contemporânea. In: ALVES, Giovanni *et alli* (Org.). **Trabalho e Educação:** contradições do capitalismo global. Maringá (PR): Praxis, 2006, p. 255-275.

SILVA, Waldeck Carneiro da. (Org.) **Formação dos Profissionais da Educação:** o novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói (RJ): EDUFF, 1998. 114 p.

_____. Institutos Superiores de Educação e as Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação no Brasil. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne & SILVA, Waldeck Carneiro da. (Orgs.). **Formação de Professor:** narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói (RJ): Intertexto, 1999, p. 45-66.

_____. A Reforma da Formação de Professores no Brasil e o Lugar Social da Universidade. In: LINHSRES, Célia Frazão Soares (Org.) **Os Professores e a Reinvenção da Escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 115-135.

SIQUEIRA, Angela Carvalho de. As Más Lições da Experiência: as reformas da educação superior no Chile e na China e suas Semelhanças com Caso Brasileiro. In:

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004a, p. 111-146.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004b, p. 47-71.

_____. **O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional.** 2010. Disponível em: <*www.anped.org.br/reunioes/24/T0552423529049>. Acesso em: 16/04/2010.*

_____. Reformas da Educação Superior no Chile no Período 1970-2000. In: ADRIÃO, Theresa; GIL, Juca (Orgs.). **Educação no Chile:** olhares do Brasil. São Paulo: Xamã, 2009, p. 33-59.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações:** investigação sobre a natureza e suas causas. Volume I. Tradução de Luis João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. 479p.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Lívia, WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-39.

SOUZA, José dos Santos. A Crise do Capital e a Redefinição da Política Educacional Brasileira nos Anos 90. **Revista da FAEEBA**, Salvador nº 10, p.43-72, Jul./Dez. 1998.

_____. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 223p.

_____. A Qualificação do Trabalhador no Contexto da Construção de Nova Regularidade para a Produção Social da Vida Material no Capitalismo Contemporâneo. In: TUMOLO, Paulo Sergio; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, Economia e Educação:** perspectivas do capitalismo global. Maringá (SP): Práxis/Massoni, 2008, p. 313-341.

SOUZA, Paulo Renato. Formação do Educador e Avaliação Educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr., C. A. **Formação do Educador e Avaliação Educacional:** conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 1, p. 19-30.

SOUZA, Thaís Rabello. **(Con)formando Professores Eficazes:** a relação política entre o Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Niterói (RJ), 2009.

SVEIBY, Carl Erick. **A Nova Riqueza das Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 280 p.

TANGUY, Lucie. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências:** uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA – PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas (SP): Papirus, 1997, p. 25-67.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. 320

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª Edição. Petrópolis (RJ): Vozes: 2002. 325 p.

THERBORN, Göran. Pós-noliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado Democrático. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 181-184.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005. 159p. Mimeo. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 01/06/2009.

_____. **Educação Contra o Capital**. Maceió: EDUFAL, 2007. 93 p.

_____. **Cidadão ou Homem Livre?** 2009a. Disponível em: [htp://www.geocities.com/iotonet/>. Acesso em: 21/04/2009.

_____. **As Tarefas dos Intelectuais, hoje**. 2009b. Disponível em: [http://geocities.com/ivotonet/>. Acesso em: 21/04/2009.

TORRES, Rosa María. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC/SP, 1998, p. 173-191.

_____. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-193.

TUCKER, Marc; RUZZI, Betsy Brown. Un Sistema Nacional de Normas de Competencia y certificaciones para los Estados Unidos. **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (OIT), nº 149, p. 221-225, mayo/ago. 2000.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, klalter Bez. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Trabalho Necessário**, Niterói (RJ), nº 6, ano 6, p.1-17, 2008.

UNESCO. **Convenio sobre Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea**. 1997b. Disponível em: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-RL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_ SECTION=201.html>. Acesso em: 12/09/2010.

_____. **Coordinación Internacional de la Educación para Todos (EPT)**. [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=46881&URL_DO=DO_ TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 23/03/2009.

_____. **Declaração de Cochabamba**. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. 2001. Disponível em: [http://unesdoc.unesco.org/ images/0012/001275/127510por.pdf>. Acesso em: 10/08/2010.

_____. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Dakar. Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Brasília: UNESCO/CONSED – Ação Educativa, 2001. 70 p.

_____. **Education for Sustainability From Rio to Johannesburg:** lessons learnt from a decade of commitment. Johannesburg, 26 August – 4 September 2002. [http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>. Acesso em: 17/06/2009.

_____. **Preparatory Conference on Higher Education**. New Delhi, India on 25-26 February 2009. [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=58841& URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 23/03/2009.

_____. **Recomendação Relativa à Condição Docente:** aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente. Paris, 5 de outubro de 1966. Disponível em: [http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151538por.pdf>. Acesso em: 10/08/2010.

_____. **Recomendación sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de Enseñanza Superior**. 1993. Disponível em: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_ SECTION=201.html>. Acesso em: 12/09/2010.

_____. **UNESCO no Mundo e no Brasil**. Disponível em: http://www2.metodista.br/unesco/perfil_unesco.htm. Acesso em: 02/02/2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo**. Disponível em: [http://www.universidadenova.ufba.br/>. Acesso em: 11/03/2007. 24f.

VAILLANT, Denise. A Profissão Docente. In: SCHWARTZMAN, Simon & COX, Cristián (Editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social:** uma agenda latino-americana.

Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFCH, 2009, p. 126-169.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo Histórico e Civilização Capitalista**. Tradução de Renato Aguiar; revisão da tradução de César Benjamin e Immanuel Wallerstein. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 144p.

_____. Mundialização ou Era de Transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema mundo. In: CHESNAIS, François [*et alli*]. **Uma Nova Face do Capitalismo**. São Paulo: Xamã, 2003, p.71-92.

WOOD, Ellen Meiksins. **A Origem do Capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. 143 p.