

Problematizando a formação dos futuros trabalhadores/professores

Questioning the formation of the future workers/teachers

Luiz Antonio Saléh Amado*

Julga-se que seria necessário aliviar pouco a pouco as matérias, os circuitos que não parecem fazer que os alunos do curso primário, ginásial, colegial, universitário caiam diretamente num emprego. Recomenda-se visar, de maneira cada vez mais exclusiva, uma "inserção profissional" que, bem entendido, não ocorrerá. A isso se chama ser "concreto".

(Forrester, 1997, p. 81)

RESUMO

Atualmente, afirma-se com freqüência que as redefinições no campo do trabalho impõem a necessidade de um novo trabalhador, dotado de características bastante peculiares. Ao mesmo tempo, os "antigos" espaços organizacionais responsáveis pela formação dos trabalhadores são considerados insuficientes para atender às exigências contemporâneas. Este artigo sugere estarmos diante do desafio de aproveitar este momento para discutir os rumos assumidos pela sociedade. Assim, procura problematizar a formação docente, chamando a atenção para os processos de subjetivação engendrados nos espaços educacionais. Com esse objetivo, desenvolve análises a partir de três tópicos: uma discussão acerca das transformações no mundo da produção e seus reflexos no âmbito educacional; uma breve pesquisa sobre a produção acadêmica relativa à formação de professores, em periódicos de educação superior e, por fim, o debate acerca das recentes orientações oficiais quanto aos espaços reservados para tal formação. Conclui afirmando que os espaços de formação docente, em vez de abraçarem a causa do mercado, precisam criar condições para que os futuros professores possam problematizar sua formação, assim como a daqueles que estarão sob sua responsabilidade.

Palavras-chave: Formação docente. Produção de subjetividade. Educação superior.

* Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). e-mail: saleh@uerj.br

ABSTRACT

Now, it is affirmed with great frequency that the redefinitions in the field of the work impose a new worker's need, endowed with quite peculiar characteristics. At the same time, the responsible organizational spaces for the formation of the 'old' workers are considered insufficient to assist to the contemporary demands. Such a movement has been raising debates in the several degree courses university student and, above all, in the one of teachers' formation. This article suggests be before the challenge of knowing to take advantage this moment, enlarging the discussions and problematizing the directions taken by our society, through careful analyses, anchored in presupposed that maintain commitments not just with the present, but also with the future. Like this, it tries to problematize the teachers' formation, getting the attention for the subjectivity production engendered by the education spaces. With this aim at, it develops the analyses starting from three topics: the first, a discussion concerning the transformations in the world of the production and their reflexes in the education extent; the second, an abbreviation researches historical about the academic production destined to the teachers' formation, road main newspapers of higher education and, finally, the debate concerning the recent official orientations as for the reserved spaces for such formation. It concludes affirming that the responsible spaces for the teachers' formation, instead of they hug the cause of the market, they need to create conditions so that the teachers can problematize their formation as well as the one of those that hereafter will be under their responsibility.

Keywords: Teachers' formation. Subjectivity production. Higher education.

As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas em escala mundial nos últimos anos, mais conhecidas com o nome de globalização, incidem sobre os sistemas educacionais, traduzindo-se na implantação dos grandes sistemas de avaliação, nas propostas de reformulação dos currículos ou das diretrizes curriculares, na reordenação dos objetivos e do próprio papel das universidades na sociedade e influenciando o modo como se organizam as relações e práticas cotidianas.

Vivemos um momento de grande importância, suscitado pelos debates que vêm ocorrendo (em maior ou menor grau) nos diversos cursos

de graduação universitária e, sobretudo, no de formação de professores. O grande desafio é saber aproveitar este momento, ampliando as discussões e problematizando os rumos assumidos por nossa sociedade. Isso requer análises cuidadosas e sem atropelos, ancoradas em pressupostos que mantenham compromissos não apenas com o presente, mas também com o futuro.

Neste texto, procuro problematizar a formação docente, chamando a atenção para os processos de subjetivação engendrados pelos espaços educacionais. Desenvolverei as análises a partir de três tópicos: o primeiro, uma discussão acerca das transformações no mundo da produção e seus reflexos no âmbito educacional; o segundo, uma breve pesquisa histórica sobre a produção acadêmica destinada à formação de professores, nos principais periódicos de educação superior e, por fim, o debate sobre as recentes orientações oficiais quanto aos espaços reservados para tal formação.

A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MERCADO

Atualmente, afirma-se com freqüência que as redefinições no campo do trabalho impõem a necessidade de um novo trabalhador, dotado de características bastante peculiares. Ao mesmo tempo, os “antigos” espaços organizacionais responsáveis pela formação dos trabalhadores são considerados insuficientes para atender às exigências contemporâneas. Isso poderia explicar, ao menos em parte, por que algumas empresas tomaram a iniciativa, nos últimos anos, de investir na formação de seus funcionários desde os níveis mais elementares (alfabetização, ensino básico, etc.) até o nível superior (MBAs, universidades corporativas, etc.).

Reforçam essa tendência os meios de comunicação e mesmo alguns educadores. Como resultado, produz-se a demanda por outra educação, baseada em uma nova pedagogia, capaz de responder às solicitações do novo mercado de trabalho, e por professores com perfis distintos daqueles oriundos dos processos tradicionais de formação, pois, como trabalhadores que são, recaem sobre eles as mesmas exigências de adaptação às novas estruturas produtivas. Tal tendência baseia-se na idéia de que as inovações tecnológicas mais recentes exigem a promoção de um ensino adequado

ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais diferenciadas.¹

No entanto, uma simples olhadela para a nossa sociedade é suficiente para nos colocar diante de uma situação não comentada por aqueles apressados em “reformatar” a educação ou, melhor dizendo, adequá-la às necessidades do mercado. Curiosamente, o agravamento do desemprego, a desestabilização das relações de trabalho (daqueles postos ainda não extintos...), o estímulo à informalidade e o agravamento da precarização não recebem a atenção devida. Quando muito, esses analisadores² são encarados como subprodutos causados pelos próprios sujeitos que, desatentos às transformações do mundo contemporâneo, não se atualizam e, portanto, não conseguem corresponder ao perfil esperado para o trabalhador de hoje. Por esse “desleixo”, são excluídos do mercado.

O pensamento em circulação na sociedade (e os meios acadêmicos não são exceção), defensor de uma relação em que a educação está a reboque das transformações sociais, sem o cuidado de submetê-las à análise, reduz o campo de discussão a partir do qual seria possível pensar questões simples como: uma educação sujeita às vontades do mercado é suficiente para garantir a inclusão social?

Talvez uma das conseqüências mais imediatas dessa relação assimétrica firmada entre educação e mercado seja a prescrição de que devemos nos empenhar, todos (alunos, professores, sociedade...), na corrida em busca do emprego – artigo cada vez mais raro na economia globalizada –, o que é perfeitamente compreensível se encaramos a situação sob a ótica dos desempregados. O estranhamento tem lugar, todavia, quando assistimos aos agentes responsáveis pela educação e pelas políticas oficiais nesse âmbito adotarem a lógica e o discurso dos setores econômico-produtivos.

¹ Conforme expõe Kuenzer (1999), nas últimas décadas as mudanças profundas na vida social e produtiva, resultantes da aplicação das novas tecnologias microeletrônicas, foram responsáveis pelas transformações dos procedimentos rígidos em flexíveis, requerendo o desenvolvimento de certas habilidades consideradas fundamentais para o desempenho eficaz das, igualmente novas, formas de trabalho.

² No sentido que lhes dá a Análise Institucional (Baremblyt, 1992 e Rodrigues, 1987), os analisadores são encarados como certos acontecimentos que podem informar sobre as instituições sociais presentes numa determinada situação e sobre o modo como as relações e práticas sociais estão organizadas.

Em contrapartida à tendência atual, proponho a problematização das transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, a fim de favorecermos o surgimento de outros movimentos, menos atomizados e mais coletivos. A busca de soluções individualizadas constitui uma iniciativa insuficiente, pois a origem das dificuldades atuais, no que tange à empregabilidade, não se encontra nos sujeitos. Penso que esses movimentos devam propiciar o debate em torno da construção de alternativas capazes de incluir o maior número possível de pessoas nas soluções sugeridas e, assim, fazer frente a uma problemática cujas origens localizam-se nos rearranjos estruturais da sociedade nos últimos anos, a nos exigir, portanto, ações efetivas nos mais diferentes níveis sociais: do âmbito das relações cotidianas entre os sujeitos ao das políticas públicas oficiais.

Mesmo ciente da complexidade da discussão acerca das alterações ocorridas no mundo do trabalho, gostaria de ressaltar a situação paradoxal instalada entre a demanda do mercado por um trabalhador mais qualificado e a constatação da simplificação das tarefas, proveniente da automação e da adoção de novas tecnologias nos processos de produção. Creio ser possível ilustrar a maneira precipitada como algumas medidas no campo da educação têm sido efetivadas, especialmente na interface com o trabalho, com um exemplo particularmente interessante, descrito por Richard Sennett.

Sennett (1999) descreve as transformações ocorridas com o trabalho e com os trabalhadores de uma padaria, à qual retornou 25 anos após sua primeira visita, a fim de realizar algumas entrevistas com o grupo de padeiros que lá trabalhava. Comparando as tarefas executadas em duas épocas (por volta de 1975 e no final da década de 90), o autor nota as mudanças profundas ocorridas na atividade física dos funcionários. Todo o processo passou a ser controlado eletronicamente, por meio de ícones mostrados nas telas, onde se obtêm informações – nem sempre exatas, é preciso lembrar – sobre os pães, sem que os padeiros sequer tenham contato físico com os materiais ou com o próprio pão fabricado. Resulta dessa nova forma de trabalho, informatizada, que o profissional já não domina a arte de fazer o pão, pois lhe escapa tanto o conhecimento quanto o controle sobre os mais básicos parâmetros envolvidos na fabricação do produto final. Sennett acrescenta, então:

Os trabalhadores podem mexer na tela para corrigir um pouco tais defeitos; o que não podem é consertar as máquinas, ou, o mais

importante, fazer de fato o pão por controle manual quando elas, demasiadas vezes, pifam. Trabalhadores dependentes de programas, eles também não podem ter conhecimento prático. O trabalho não é mais legível para eles, no sentido de entender o que estão fazendo (Sennett, 1999, p. 80).

Da mesma forma, os operários especializados de nível médio anteriores à era da informatização dos meios e dos processos de produção, cuja atividade de trabalho tinha como requisito o domínio profundo de diversos saberes técnico-científicos, tiveram sua tarefa deveras simplificada com o avanço da microeletrônica. Comparativamente, os usuários dos pacotes de *software* previamente desenvolvidos e completamente fechados, em termos de estrutura de funcionamento, necessitam, na maioria das vezes, apenas de um treinamento para aprenderem a seguir as instruções programadas.

As estratégias discursivas utilizadas por aqueles que defendem um modelo de formação em que a educação deve estar atrelada servilmente ao mercado desviam a discussão de, pelo menos, dois aspectos importantes para pensarmos a formação docente segundo outra lógica.

O primeiro refere-se ao fato de que, para alguns trabalhadores – como é o caso do profissional de nível médio, formado tradicionalmente pelo ensino profissionalizante –, a necessidade de maior especialização para o desempenho da uma mesma tarefa nem sempre corresponde exatamente à realidade. A rigor, a formação necessária para a execução de certas atividades profissionais – transformadas, em muitos casos, na operação de programas – foi sensivelmente reduzida, ao contrário da cantilena vigente.³ Se a qualificação “formal” do novo trabalhador é superior à dos trabalhadores antigos, isso se deve menos à necessidade real de domínio de tais conhecimentos para o desempenho adequado da função laboral do que ao ciclo que envolve os interesses econômicos dos empresários da educação e a demanda ativamente produzida em torno de cursos especializados em preparar os sujeitos – muitos dos quais,

³ Pode-se argumentar que os trabalhadores sempre desenvolverão estratégias próprias para executar suas tarefas, conferindo-lhes qualificações específicas, por mais que sua atividade seja considerada rotineira ou alienante (como no fordismo e no taylorismo). Mesmo sem discordar dessa observação, chamo a atenção para o fato de que tais especificidades não serão adquiridas em nenhum curso ou treinamento, mas advêm da experiência e da vivência no próprio trabalho.

componentes do “exército de reserva” – para o trabalho num mundo de novas tecnologias e baixa oferta de emprego.

Ainda acerca desse ciclo, é importante mencionar as análises de autores como Bock (2003), que nos lembra que o sistema educacional pode estar não apenas respondendo às solicitações do mercado como também incitando-as, pois este passaria a elevar seus níveis de exigência tendo em vista a elevação da qualificação da força de trabalho. Mesmo que não deva ser tomada como uma regra geral, essa análise fornece pistas interessantes sobre o modo como determinados setores da produção podem estar reagindo às mudanças na educação.

Não obstante, assistimos à reformulação de várias atividades profissionais, com a quase extinção de determinadas profissões (como é o caso dos padeiros, citados por Sennett) e a definição de outras atividades para as quais, aí sim, torna-se imprescindível o domínio de novos conhecimentos ou, como recentemente tem sido definido pelos setores econômico-produtivos, outras competências.⁴ Porém, não está sendo suficientemente discutido o fato de que os empregos atuais, apesar de exigirem habilidades diferenciadas em relação aos anteriores, não garantem maior estabilidade diante das intempéris da economia. Aliás, um dos efeitos da inclusão das tecnologias modernas, aliada às doutrinas disseminadas pela economia globalizada, tem sido, justamente, a redução sistemática dos postos de trabalho, bem como a possibilidade para o empregador de substituir a força de trabalho. Por essa razão, não me parece proveitoso, do ponto de vista do equilíbrio e da justiça social, defender uma formação que, como alguém que foge da própria sombra, deixa de discutir a aguda crise social vivida pelos membros de nossa sociedade, resultante da maneira original como a produção vem sendo reorganizada nos últimos anos.

O segundo desvio efetuado pelos defensores acrílicos da subordinação da educação ao mercado refere-se diretamente a seus efeitos sobre o ensino, pois o foco desloca-se das discussões dos diversos modos de subjetivação existentes ou a serem produzidos para um certo pragmatismo que aligeira o ensino, conferindo-lhe um viés técnico-científico nem sempre reconhecido como tal, o que acaba por homogeneizar seus resultados. Ademais, preocupados em adequar a formação ao mercado de trabalho, os defensores desse ideário esforçam-

⁴ O conceito de competência está ligado menos à idéia de posse de conhecimentos do que à capacidade de adquirir novos conhecimentos.

se por instituir uma educação na qual o espaço da crítica e do pensamento⁵ deixa de existir, pois, do contrário, seria necessário despende um tempo bem maior para a formação. Esse raciocínio apoia-se tanto numa lógica econômica, segundo a qual a utilização de recursos para outros fins que não o de formar mão-de-obra configura um desperdício, como também numa lógica político-estratégica, porquanto não seria conveniente fornecer instrumentos para que os educandos problematisassem sua realidade social – uma realidade na qual o desemprego estrutural ameaça-os cada vez mais.

E qual deverá ser, então, o papel do professor frente a essa situação? Reforçará essas lógicas ou tentará construir outros caminhos possíveis?

Para além da produção de conhecimento, o processo de formação social dos futuros trabalhadores/professores deve favorecer a criação de dispositivos a partir dos quais possam ser debatidas questões fundamentais, como as que correlacionam as novas exigências colocadas pelo campo do trabalho com as perspectivas atuais e futuras, a exigir o exercício de reflexão dos agentes envolvidos no processo – professores e alunos. Trata-se de reduzir a velocidade acentuada com a qual certas análises e mesmo algumas ações vêm sendo efetuadas, sobretudo no campo educacional, e de introduzirmos uma questão extremamente simples: aonde isso nos levará? E quando digo nós, refiro-me não apenas aos educadores, mas também aos educandos e aos demais atores sociais (pais, profissionais, etc.).

Mesmo considerando a participação de todos os profissionais nos processos de legitimação ou transformação das relações e práticas sociais, a formação do profissional docente requer tratamento um pouco diferenciado, porque se trata de trabalhadores sociais⁶ cujo exercício profissional produz efeitos mais intensos e diretos em tais processos.

⁵ É importante afirmar a diferença entre os conceitos de crítica e pensamento aqui utilizados e os apropriados pelos discursos neoliberais. Neste último caso, a capacidade crítica e a ação do pensamento surgem como características imprescindíveis ao perfil do novo trabalhador porque dele se espera, hoje, capacidade de análise e decisão frente às dificuldades surgidas na situação de trabalho. O sentido aqui conferido a esses conceitos, todavia, é outro. Crítica e pensamento não se restringem a situações específicas, originadas nas tarefas de trabalho. Antes, são faculdades que permitem ao sujeito problematizar sua realidade e o lugar que ocupa no mundo contemporâneo, desdobrando-se, inclusive, sobre as relações estabelecidas com o trabalho.

⁶ Refiro-me à expressão utilizada por Guattari (1986) para identificar os trabalhadores cuja prática cotidiana está mais diretamente vinculada à produção social de subjetividades (psicólogos, assistentes sociais, professores, etc.), embora, como ele próprio afirmava, todos trabalhem na produção social de subjetividades.

O OLHAR ACADÊMICO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE AO LONGO DOS ÚLTIMOS 35 ANOS

A polêmica envolvendo os partidários de uma formação de professores restrita ao desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais e os adeptos de cursos de formação baseados num enfoque crítico-problematizador não é nova. No entanto, ela ganhou força nas duas últimas décadas.

Uma certa descrição do modo como a formação docente vem sendo tratada ao longo dos últimos anos foi possível a partir da consulta ao banco de dados *Universitas/Br*.⁷ Com base no material disponível nesse banco de dados, realizei o levantamento dos artigos sobre a formação de professores no período que compreende os anos de 1968 a 2000. Dentre as categorias utilizadas pelos organizadores do banco, trabalhei com a denominada *Formação Docente*, uma subcategoria inserida na categoria *Corpo Docente*. Foram selecionados 33 artigos no total. Trata-se, aliás, de um recorte a partir do qual inúmeras análises podem ser concebidas. Passo, a seguir, a desenvolver algumas delas.

A avaliação inicial indicou a necessidade de descartar os textos cujo conteúdo referia-se a comunicações sobre congressos, seminários, etc., material perfeitamente adequado à filosofia de construção do banco de dados, mas que não permitia o enquadramento nas categorias analíticas desenvolvidas para a discussão da formação docente. A análise dos resumos dos 33 artigos restantes permitiu classificá-los em dois grupos distintos, segundo a tendência político-pedagógica observada quanto à idéia de formação: técnico-didática ou crítico-problematizadora.

A fim de ilustrar esses resultados, a Tabela 1 apresenta a distribuição dos artigos em função da classificação adotada.

⁷ O Banco de Dados *Universitas/Br* é organizado pelo GT Política de Educação Superior da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e congrega, até a presente data, 6.861 documentos, sob a forma de bibliografia anotada, resumida e categorizada em 15 categorias temáticas e 77 subcategorias de 32 periódicos nacionais, cobrindo o período entre 1968 e 2000. Os documentos que o compõem variam em extensão, grau de profundidade e originalidade de análise, "[englobando] desde artigos até notas e notícias, passando por relatórios, resenhas, resumos, depoimentos, editoriais, apresentações, séries documentais, dispositivos legais e atos normativos" (Morosini, 2001, p. 25).

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
PERIÓDICOS NACIONAIS ANALISADOS ENTRE 1968-2000

Classificação	Frequência absoluta	Frequência relativa
Tendência técnico-didática	14	42%
Tendência crítico-problematizadora	19	58%
TOTAL	33	100%

Fonte: GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ANPEd; MOROSINI, Marília (Org.). *Universitas/Br: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 10 out. 2003.

A observação dos dados coletados aponta para a predominância da tendência crítico-problematizadora, com 58% do total dos artigos publicados. Em seguida, temos os trabalhos com tendência técnico-didática, que apresentam 42% de frequência relativa. Esses números, no entanto, tornam-se mais expressivos quando passamos a analisar a distribuição dos artigos pelas três décadas investigadas: 1968-1979, 1980-1989 e 1990-2000. É o que mostra a Tabela 2, na qual são apresentadas as frequências absoluta e relativa dos artigos nos períodos considerados para a investigação.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE,
POR PERÍODO DE PUBLICAÇÃO

Classificação	1968-1979		1980-1989		1990-2000	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Tendência técnico-didática	5	100%	4	67%	5	23%
Tendência crítico-problematizadora	0	0%	2	33%	17	77%
TOTAL	5	100%	6	100%	22	100%

FA – Frequência absoluta; FR – Frequência relativa.

Fonte: GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ANPEd; MOROSINI, Marília (Org.). *Universitas/Br: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 10 out. 2003.

O primeiro ponto a ser destacado é o aumento vertiginoso do número de artigos publicados na década de 90. Se comparado ao das duas décadas anteriores, esse número é cerca de quatro vezes superior ao de cada uma delas. Isso pode estar relacionado à repercussão que o tema da formação de professores passou a ter no âmbito da educação, neste período, ganhando espaço e importância diante das transformações em curso.

Entretanto, a análise individual de cada categoria revela comportamentos antagônicos. No caso dos textos com tendência técnico-didática, percebemos uma constância em relação ao número absoluto de publicações. Porém, a frequência relativa desses textos decresce a cada década, passando de 100% nos anos 70 para 67% nos anos 80 e, finalmente, atingindo, na década de 90, seu valor mais baixo, 23%.

Já os artigos com tendência crítico-problematizadora demonstram inclinação inversa. Na verdade, tanto em relação ao número de artigos quanto à participação no total de artigos publicados, esse grupo apresenta crescimento acentuado ao longo das três décadas analisadas: 0% nos anos 70, 33% nos anos 80 e 77% nos anos 90.

Em geral, os textos que apresentam uma orientação técnico-didática indicam a preocupação com o treinamento do docente quanto à metodologia de ensino e a experiências com técnicas didáticas, questões consideradas fundamentais, nesses trabalhos, no que tange à aprendizagem. Certos textos defendem o aperfeiçoamento do magistério de ensino superior por meio da instituição de "laboratórios de ensino" para professores universitários, visando à eficiência e à produtividade nas tarefas docentes, argumentando em favor da melhoria da qualidade na formação.

Nos trabalhos considerados representantes de uma tendência crítico-problematizadora, encontramos diversos sinais que reforçam a necessidade de um processo de formação de professores que traga em seu bojo o compromisso com a sociedade, o que se reflete na preocupação com as condições que possibilitem a formação de uma nova atitude ético-política. Alguns artigos analisam e criticam a concepção tradicional do treinamento de profissionais docentes, baseada no modelo de racionalidade técnica, ressaltando a importância de se criarem alternativas para a reformulação dos cursos de formação, tendo em vista a concepção de que o professor é – ou melhor, deve ser – um intelectual crítico. Outros, partindo do

pressuposto de que o ensino superior tem como responsabilidade desenvolver o espírito crítico e criativo, contrapõem-se à idéia de qualidade total, própria da matriz neoliberal que pautou as políticas pedagógicas oficiais nos últimos anos, argumentando que o compromisso da educação deve ser com os critérios de qualidade social e com a valorização da formação de um educador comprometido com a comunidade, e não com o mercado.

Durante a década de 90 aconteceram inúmeras discussões a respeito das transformações do campo educacional que visaram a adequá-lo às exigências do mundo contemporâneo, culminando com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Lamentavelmente, contudo, as idéias que acabaram se impondo por meio de programas, leis e decretos oficiais foram aquelas representadas pelo modelo de formação técnico-didático – cujo resultado tende a ser a reprodução do conhecimento e, por essa razão, uma formação acrítica –, que reinaram praticamente absolutas nas publicações acadêmicas nos anos 70 e 80.

Todavia, o aumento repentino do número de artigos com viés crítico-problematizador, concentrado na década de 90, permite algumas análises otimistas. Essa tendência revela o desejo de construção de espaços de discussão em que seja possível problematizar o mundo e a sociedade atuais, denotando a reação de movimentos contrários à implantação de um modelo de formação acrítico, adequado às exigências dos organismos financiadores internacionais, acatado sem questionamentos por governos brasileiros⁸ e hegemônico em muitas instituições.

De uma perspectiva otimista, a multiplicação acentuada de trabalhos que questionam o modelo neoliberal de formação pode ser vista como um movimento que poderá abrir brechas para a transformação do campo da educação e do seu conjunto de relações e práticas sociais, trazendo à tona questões referentes à orientação conferida às reformas educacionais – interesses em jogo, conseqüências sobre o conjunto da sociedade, etc. –, favorecendo, dessa forma, a construção de alternativas para a formação docente.

⁸ Especialmente pelo governo de Fernando Henrique e seu ministro da educação, Paulo Renato.

A exemplo do que ocorre com a idéia de universidade, há muitos discursos sobre como deve ser a formação de professores, que vão desde os comentários e opiniões veiculados pela mídia até trabalhos acadêmicos com o objetivo de discutir esse importante espaço de formação profissional. Seja como aliado das reformas impostas pelos organismos financiadores internacionais (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD – e Fundo Monetário Internacional – FMI) para os países do Terceiro Mundo e que vêm sendo acatadas pela maioria deles, dentre os quais o Brasil, seja como aquele que pode auxiliar no processo de formação crítica dos educandos, o professor é elemento estratégico nos processos de reestruturação produtiva e nas reformas encampadas pelo Estado.

No campo das propostas oficiais, verificamos a incômoda realidade na qual as mudanças da cúpula governante não alteraram a lógica das reformas iniciadas no governo antecedente. Autores como Scheibe (2003) apontam a tendência continuísta das propostas e diretrizes no campo do ensino superior, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, demonstrando a importância de rompermos com o modelo técnico-instrumental de profissionalização docente, cujo compromisso é atender às demandas das sociedades capitalistas contemporâneas.

Nessas sociedades, espera-se que o profissional docente auxilie na tarefa de preparar os educandos, futuros cidadãos e profissionais, a fim de que estes desenvolvam as habilidades necessárias ao desempenho exigido pelas novas formas de trabalho. As estratégias discursivas utilizadas para defender essas mudanças sugerem a necessidade de um novo tipo de trabalhador ou, para ser mais fiel à discussão a ser travada neste trabalho, de novas subjetividades supostamente capazes de apresentar de forma condensada, num único sujeito, características as mais variadas, tais como enumera Kuenzer:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (Kuenzer, 1999, p. 169).

Algumas dessas características, como *capacidade para trabalhar em grupo*, mostram-se desnecessárias, ou mesmo falaciosas, pois cada vez mais o “enxugamento” das empresas reduz o número de funcionários, em alguns casos, à unidade. Além disso, a exemplo de outros atributos – como *resistir a pressões e enfrentar mudanças permanentes* –, apresentam uma ambigüidade conveniente, em face da situação vivida na grande maioria dos locais de trabalho contemporâneos, onde se verifica rotineiramente um alto grau de competitividade e de individualismo, além da incerteza constante quanto à continuidade no emprego.

No entanto, voltando à questão do papel do professor, quero chamar a atenção para o lugar curioso que lhe é destinado nas sociedades capitalistas atuais, nas quais o profissional docente encontra-se *sujeito às*, ao mesmo tempo em que é *sujeito das*, políticas e práticas educacionais. Espera-se que possa reproduzir, desenvolver e defender as características mencionadas acima, sem, contudo, problematizar a situação atual, na qual seus alunos, bem como ele próprio, estão vivendo.

Alegando a impossibilidade de separar formação técnica (profissional) da produção social de subjetividades, sugiro colocar em questão o papel desempenhado por todos os envolvidos nessa produção – trabalhadores sociais ou não. Por isso, pensar a formação do professor surge como algo central para a construção de uma sociedade mais democrática e compromissada com todos os seus cidadãos, hipótese na qual aposto, apesar das aparentes contradições reveladas pela observação de algumas iniciativas oficiais no campo educacional.

As propostas de formação de professores podem ser agrupadas, grosso modo, em dois extremos. De um lado, temos as propostas oficiais, caracterizadas até o momento por serem construídas de acordo com as diretrizes dos organismos financiadores internacionais, defensoras de reformas educacionais que adequem a formação às demandas do mercado atual. De outro, as ações colocadas em prática – reformulação de currículos, propostas alternativas de avaliação, entre outras – a partir do pensamento de muitos educadores críticos quanto à apropriação indevida do espaço de formação docente como mera preparação técnico-pedagógica para a realidade de trabalho das sociedades contemporâneas.

As propostas de ambos os grupos assentam em paradoxos. A oficial fala em preparar o professor para os tempos atuais, fornecendo-lhe instrumentos e condições para educar o futuro cidadão. Contudo, as formulações criadas e as ações efetivamente empreendidas denotam a

desqualificação desse profissional, porquanto relegam sua formação a instituições de categoria inferior à das demais instituições de educação superior.

De acordo com Freitas (1999), as alterações propostas para o sistema federal de ensino superior, permitindo a constituição de instituições com base em diversos modelos (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores), criam condições para a institucionalização da distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, pois mantêm o compromisso com a pesquisa restrito às universidades. Além disso, ao direcionar a formação de professores para os Institutos Superiores de Educação – locais voltados somente para o ensino –, conferem-lhe, a rigor, um caráter pós-médio, em vez de superior, como está sugerido na LDB de 1996.

Ao comentar a diferença entre os parâmetros que orientam os Institutos Superiores de Educação e a formação universitária, Scheibe afirma que tal proposição é desqualificadora para a formação docente, acrescentando:

O modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISE) coloca uma clara desresponsabilização às instituições universitárias, pela formação de professores. No interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local preferencial para a formação destes profissionais, em cursos com menores exigências, para a sua criação e manutenção, do que aquelas inerentes às instituições universitárias (Scheibe, 2003).

Assim, a contradição fica evidente: à exigência de formação de professores em nível superior, colocada pela LDB e compreendida como tentativa de aprimorar a qualificação desses profissionais, corresponde a criação de espaços de formação cujo compromisso é com a profissionalização acelerada e acrítica.

A formação do professor deve ser realizada em instituições de ensino superior, porém não em qualquer uma, mas naquelas onde a pesquisa e a extensão estejam presentes. Em tese, as universidades estão aptas a desempenhar esse papel, pois podem proporcionar uma formação mais abrangente, em função do contato entre (e com) as diversas áreas do conhecimento. Kuenzer (1999) acrescenta que o professor precisa ser formado no nível de graduação, pois sua ação se tornou mais complexa,

exigindo-lhe sólidos conhecimentos da sociedade do seu tempo e das relações desta com os diversos saberes existentes.

Chamam a atenção, todavia, as exigências dos organismos internacionais para os países pobres, a pretexto de melhorar a qualidade dos seus respectivos sistemas educacionais. Se observarmos com atenção, iniciativas como a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior são parte de um conjunto maior de propostas no campo da educação, as quais, em vez de promoverem o desenvolvimento social em prol de toda a coletividade, objetivam atender aos apelos dos setores produtivos instalados nestes locais, que reclamam do baixo nível de instrução da mão-de-obra disponível no mercado.

Segundo Freitas (1999), a reforma no campo da formação de professores faz parte desse conjunto amplo de reformas educacionais e tem por função ajustar as instituições e os conteúdos da formação docente aos seus objetivos. Freitas alerta, ainda, para a estratégia de retirar a formação de professores das universidades, nas quais se privilegia a produção do conhecimento, por ser isto desnecessário e indesejável, e conclui:

Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que [...] potencialmente podem se constituir em] 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, 1999, p. 23).

Portanto, mesmo segundo a lógica reformista e neoliberal da formação voltada para o mercado, uma indagação se faz necessária: como o profissional docente poderá auxiliar na tarefa de preparar os educandos, futuros cidadãos e profissionais da sociedade contemporânea, com tantas habilidades cognitivas e comportamentais sofisticadas, se a ele próprio é destinada uma formação de baixo nível, condições de trabalho impróprias e, por vezes, até mesmo humilhantes?

As propostas situadas no outro extremo, apresentadas por educadores críticos em relação às recomendações dos organismos internacionais e ao acolhimento que têm recebido no Brasil, caracterizam-se pela defesa da formação de professores em nível superior e pelo uso

de dispositivos em favor da construção de uma educação crítica e realmente democrática. A exemplo das primeiras, nestas também vamos deparar com contradições.

Encontram-se com relativa freqüência cursos e propostas pedagógicas bastante avançadas, do ponto de vista democrático ou mesmo crítico. Vale dizer que algumas instituições de ensino superior reformularam seus currículos de modo a privilegiar a formação crítico-problematizadora. No entanto, a prática de ensino observada no cotidiano desses estabelecimentos, muitas vezes, é francamente oposta à orientação de sua política pedagógica, o que se evidencia pela pálida participação dos alunos no processo de decisão das questões fundamentais para o funcionamento dos cursos – a condução das disciplinas, os processos avaliativos e assim por diante.

Apesar das marcadas diferenças entre um grupo e outro, a importância dos cursos de formação de professores no contexto social, qualquer que seja sua tendência, é muito grande, pois os professores desempenham papel fundamental no processo de produção social de subjetividades, dando suporte à constituição de sujeitos – e seus modos de pensar, sentir e ser na sociedade. Além disso, é nítida sua importância no contexto das reformas educacionais, pois a legitimação ou transformação do sistema educacional depende, em larga escala, da instrumentalização dos dispositivos institucionais levada a cabo por esses profissionais.

A ação específica dos professores insere-se em um processo mais amplo de reorientação das práticas cotidianas presentes nas instituições de ensino superior, que envolve, necessariamente, a reformulação dos espaços de formação, dos instrumentos pedagógicos, das relações que se travam nesses locais.

Lembrando a epígrafe que abre este artigo, chamo a atenção para a observação de Viviane Forrester acerca da tendência, detectada na educação, de concentrar a formação dos estudantes em torno de disciplinas imediatamente ligadas à preparação profissional, ou seja, de uma educação subordinada ao mercado de trabalho.

Este modo de pensar “concretamente” o mundo produz efeitos, conforme aponta Rocha (1999), ao afirmar que o “pragmatismo na educação afasta a possibilidade de problematizarmos a realidade” (p. 188).

Contudo, para a nossa sorte, o movimento denunciado por Forrester não é absoluto. Assim como em diversos campos institucionais, verificamos múltiplas forças atuando na educação com o objetivo de estabelecer seu predomínio.

Nesse campo de tensões, portanto, precisamos discutir o espaço de formação do professor – em face das diferentes práticas discursivas (oficiais, da mídia, dos agentes institucionais, etc.) e não discursivas (ações pedagógicas, utilização de dispositivos pedagógicos) aí presentes.

Um caminho possível é o que segue a linha da proposta de Bock (2003), quando defende a reformulação do ensino profissionalizante, sugerindo a adoção da orientação profissional prévia. Porém, não de uma orientação qualquer, mas daquela em que sejam fornecidas informações a respeito das profissões, paralelamente à criação de espaços de análise crítica da realidade social e do mercado de trabalho. De acordo com o autor, a orientação profissional deve ser encarada como oportunidade de reflexão para:

[...] desmascarar o discurso de culpabilização, para discutir a possibilidade e os limites das saídas individuais para a situação, para fortalecer laços de solidariedade e união para a cobrança de políticas públicas que promovam dignidade e respeito, para ajudar na busca de soluções coletivas e participativas (Bock, 2003, p. 380).

Ampliando esse raciocínio e ultrapassando as fronteiras do ensino profissional, vale dizer que os espaços responsáveis pela formação docente precisam, em vez de abraçar a causa do mercado, criar condições para que os professores possam problematizar sua formação, assim como a daqueles que futuramente estarão sob sua responsabilidade. Em outras palavras, trata-se de uma opção política: ou a educação conserva a função de preparar os sujeitos para se enquadrarem na sociedade – independentemente dos rumos por ela assumidos –, ou assume a responsabilidade, juntamente com outras instituições sociais, de criar condições para o surgimento de sujeitos capazes de se tornarem artífices desta ou de outras sociedades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BOCK, S. D. O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 365-382.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 17-44, 1999.

KUENZER. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 163-183, 1999.

MOROSINI, Marília (Org.). *Educação superior em periódicos nacionais*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, M. L. A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: JACÓ-VILELA, A. M. e MANCEBO, D. (Orgs.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1999. p. 183-194.

RODRIGUES, H. de B. C. e SOUZA, V. L. B. de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, V. R. e SAIDON, O. *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-36.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas, *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, 2003. CD-ROM, GT11.

Recebido: 12-1-05

Aprovado: 6-6-05