DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a vocês que sempre me fizeram acreditar na realização dos meus sonhos e trabalharam muito para que eu pudesse realizá-los, meus pais, Eunice e Domecias.

A você Carlos, companheiro no amor, na vida e nos sonhos, que sempre me apoiou nas horas difíceis e compartilhou comigo as alegrias.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam o trilhar de mais esse caminho percorrido, contribuindo, direta e indiretamente, para que eu realizasse esta pesquisa, auxiliando-me e dando-me forças nos momentos em que mais precisei.

Minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus, por estar comigo em todos os momentos e iluminando-me, sendo meu refúgio e fortaleza nos momentos mais difíceis. A ele, minha eterna gratidão.

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu concretizasse essa pesquisa: minha mãe e meu pai, que foram incansáveis; e, em especial, meu esposo, Carlos Alberto, que esteve sempre ao meu lado, entendendo-me nos momentos de ausência, dando-me apoio e carinho.

À professora doutora Olgaíses Cabral Maués, minha "orientadora", que possibilitou-me "aprendizagens únicas", por meio do grande incentivo e orientação que me foram concedidos durante essa jornada.

Aos colegas e professores do mestrado, por tudo o que com eles aprendi e por partilharem a construção do meu estudo. Em especial, às amigas Luizete, Célia Pena, Selma, Sandra, Odete, Dalva, Mariza: valeram os momentos de conversas, discussões e distrações.

À minha amiga Diana, pela amizade que se enraizou no decorrer desses anos de luta.

Aos amigos do grupo celebração, e as amigas Elisângela, Elizete, Heloíza e Silvínia.

Ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará e a todos os que fazem parte desta comunidade.

À professora Rosi Giordano que, por sua leitura minuciosa, me ajudou na revisão final do texto.

A todos, muito obrigada.

> A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, a perspectiva de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundada nos princípios de uma formação com qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais [...]. (ANFOPE, 2002).

RESUMO

Esta dissertação trata dos impactos das reformas do Estado que vêm se delineando no Brasil, desde a década de 1990, sobre a formação do profissional da educação. Discute, ainda, a formação e profissionalização docente, no interior das políticas de reformulação da formação de professores, que, a partir de sua implementação, buscam veicular uma nova concepção de profissionalização, atribuindo aos professores novas exigências, imputando-lhes a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação, postulando uma nova concepção de profissionalização. Nesse contexto, a educação apresenta-se como uma política pública social que passa por reformas significativas, impondo mudanças substanciais aos cursos de formação de professores. A análise que aqui se realiza parte da premissa de que a formulação de políticas públicas educacionais sofre influência dos organismos internacionais, que se verifica nos princípios orientadores do projeto de modernização do Estado brasileiro. No entanto, dado as definições dessas políticas serem travadas no interior de embates sociais, surgem resistências – por parte dos movimentos de educadores – frente às imposições externas visando efetivas políticas de profissionalização docente. A fim de alcançar o objetivo de pesquisa proposto, buscou-se analisar as políticas de formação docente, verificando a concepção expressa pela retórica oficial acerca da profissionalização docente, a partir de um novo paradigma de formação de professores. Por meio da análise de documentos oficiais, pôde-se verificar que a concepção sobre profissionalização veiculada redefine conceitos e práticas, postulando que o novo paradigma de formação que deve ser partilhado por todos os educadores da educação básica. Tais medidas, além de visar atender uma grande demanda de professores, em virtude da expansão da escolaridade básica, objetiva desenvolver um novo perfil profissional que atenda às exigências produtivas e mercadológicas, decorrentes das mudanças no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, esta dissertação está estruturada de modo a permitir uma abordagem do contexto em que se dá a implementação da Reforma do Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, revisitando, posteriormente, a sociologia das profissões e os debates sobre profissão e profissionalização, verificando os diferentes enfoques que orientam as reformas na formação de professores. Por fim, analisa documentos oficias que consolidam, no Brasil, as reformas educacionais e difundem a profissionalização dos professores. Como resultados da investigação realizada, podemos destacar que: **1)** as políticas de formação docente traduzem uma nova concepção de profissionalização e implementam a formação de novos perfis profissionais, em que o Estado utiliza mecanismos diversos para implementar a lógica de regulação e controle da profissão; **2)** a repercussão nas condições salariais, carreira e de condições de trabalho, evidenciando a degradação de condições reais para um exercício profissional docente; **3)** a grande insatisfação e resistência por parte dos movimentos de educadores, no que se refere à imposição dessas políticas, que assentados numa proposta contra-hegmônica, lutam em busca de uma política global de formação, que contemple a questão salarial e adequadas condições de trabalho, bem como o reconhecimento e a valorização da profissão, por meio de políticas garantidas e efetivadas pelos poderes públicos do Estado e profissionalização da docência.

Palavras-chave:
Formação de professores – políticas de formação - profissionalização – profissão

ABSTRACT

This essay deals the impact of the reforms, made by the State, which have been happening in Brazil since 1990, regarding the formation of education professionals. It also discusses the formation and the professionalizing of these professionals in inside the reformulation politics for the formation of teachers, which, starting at its implementation look forward to having a new kind of professionalizing conception, rendering teachers new demands, giving them the responsibilities for the improvement of quality in education, imputing a new conception of professionalizing. In this context, the education presents itself as a social public politic which undergoes meaningful reforms, setting important changes on the teachers formation courses. The analysis made here starts from the premises that the formulation of public educational politics suffers influences from international organisms, which can be seen in the guiding principles of the project of modernization of the Brazilian State. However, due to the fact that the definitions of these politics are locked inside social issues, resistance is aroused - from education related people movements - against the external impositions looking forward to effective teachers professionalizing politics. For this research reach the objective proposed, an analysis of teachers formation politics was carried out, finding the conception expressed by the official rhetoric regarding the teachers professionalizing, starting from a new paradigm of teachers formation, it was observed that the conception about professionalizing shown redefines concepts and practices, stating that the new paradigm of formation must be shared by all the basic education professionals. These actions, not only try to reach the great need for teachers, due to the expansion of basic school, but they also aim to develop a new professional profile, one who might be able to assist the productive and market needs, result of the changes in the labor world. With these perspectives, this essay was prepared in a way that might allow an approach of the context in which the Brazilian state Reform is made, in the 90's, recalling, later, the sociology of professions and the debates about profession and professionalizing, observing the different highlights that guide the reforms in the formation of teachers. At last, it analyses official documents which consolidate, in Brazil, the educational reforms and spread the professionalizing of teachers. As result of the investigation made, we can point out that: **1)** the politics of teachers formation translate a new conception of professionalizing and improve the formation of new professional profiles, in which the State uses various mechanisms to improve the logic of regulation and control of the profession; **2)** the repercussion over the salary conditions, career and working conditions, clearly showing the degradation of real conditions for an educational professional work; **3)** the enormous lack of satisfaction and resistance from education related people movements, regarding the imposing of these politics, once placed in a counter-hegemonic proposal fight in search of a global formation politic, which might observe the salary and the adequate work condition issues, as well as the recognizing and the valuing of the profession, by means of politics guaranteed and put by the public State powers and the professionalizing of the teachers.

Key words:
Teachers formation - formation politics - professionalizing - profession

SUMÁRIO

I. O CONTEXTO HISTÓRIO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE..... 21
I.1. A crise do Estado capitalista..... 24
I.2. A reforma do Estado..... 32
I.3. Os Organismos Internacionais e as influências nas políticas educacionais brasileiras 43
I.3.1. O BID e a política do ensino superior: em busca da qualidade na educação 50
I.3.2.O Banco Mundial aponta proposições para as políticas de formação docente..... 57

II. PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 68
II.1. Conceituando profissão..... 74
II.2. A profissão docente..... 85
II.3. Profissionalização docente..... 100
II.3.1.A profissionalidade como processo..... 108
II.3.2. O profissionalismo docente..... 112
II.4. O processo de proletarização da docência..... 116

III. A REFORMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE PROFISSIONALIZAÇÃO..... 129
III.1. A Formação "Dos Profissionais da Educação" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)..... 132
130
III.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais: em busca de uma nova profissionalização de professores..... 146
III.3. As competências profissionais como base da formação..... 159
III.4. Os Institutos Superiores de Educação: novos *locus* de formação e profissionalização 166
III.5. A ANFOPE e o debate contra-hegemônico acerca da formação e profissionalização docente..... 175

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 192

V. REFERÊNCIAS..... 203

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação à Distância
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE's	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa Formação de Alfabetizadores
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O contexto de crise do capitalismo mundial contemporâneo engendra, na década de 1990, no Brasil, um cenário de reformas do Estado. No interior desse cenário, uma das alternativas apresentadas para a superação da crise vivenciada, no âmbito do processo de acumulação capitalista, foi a reformulação do papel dos Estados Nacionais, posto que o modelo de desenvolvimento do *Welfare State seria*, ele mesmo, um dos responsáveis pela deflagração da crise. É nesse contexto, portanto, que se insere a reforma do Estado brasileiro, que, fundado nos princípios norteadores da reforma, passa a (re) visitar a educação, em todos seus aspectos, revisão essa que difunde uma nova lógica a ser instaurada no âmbito da gestão do processo educativo, enfatizando a racionalização de recursos, a descentralização administrativa, a qualidade e a eficiência, dentre outros aspectos.

Os desdobramentos dessas reformas nas políticas educacionais visam concretizar mudanças nos sistemas de ensino. A educação, nesse contexto, é (re) organizada face a uma lógica de ajuste estrutural do Estado, com clara influência de organismos internacionais, que, por meio das mais variadas estratégias, buscam intervir no delineamento das políticas educacionais brasileiras.

No chão dessas mudanças, aos professores é atribuído um protagonismo no que se refere à concretização das reformas educacionais, assim como lhes é imputada a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação e da concretização de um novo paradigma de formação. As novas exigências postulam a formação de um perfil profissional, difundindo uma nova concepção de profissionalização, presente nas atuais políticas que se desenham para a formação no Brasil.

Tomando por base esse contexto de mudanças na área educacional, na década de 1990, busco analisar as políticas de formação de professores e profissionalização docente, a fim de discutir o vínculo dessas políticas com a concretização de um projeto

de Estado que se redefine a partir do novo reordenamento do capital, em âmbito internacional.

Nessa perspectiva, podemos verificar que, no Brasil, a reforma na formação de professores passa a ser implementada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mais precisamente, a partir de 1995, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que inaugura o período de reformas na educação, que instaura mudanças na formação dos docentes. Assumem particular relevância os discursos acerca da profissionalização dos professores, constituindo, mesmo, um elemento central na retórica oficial da reforma educacional brasileira dos anos 1990, que propõe um novo profissionalismo e redefine as políticas de formação docente, em curso na sociedade brasileira.

As reformas difundidas no Brasil não se apresentam de forma isolada, antes, acompanham o movimento de reformas desencadeado por diversos países da América Latina e da Europa, que, mediante as políticas de ajuste fiscal dos Estados, veiculam uma nova forma de gerenciamento nos sistemas de ensino, que se traduzem na descentralização administrativa e na implementação de uma nova racionalidade, que passa a orientar as políticas de formação, balizada por uma ampla difusão da retórica acerca da profissionalização.

O paradigma economicista expresso nas reformas evidencia a vinculação com os organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), que influenciam e orientam a efetivação de políticas públicas nos países em desenvolvimento. Esse processo de intervencionismo se dá a partir dos investimentos

financeiros nos países em desenvolvimento, investimento esse informado por um diagnóstico que verificou uma grave deficiência no ensino, fruto das condições históricas, políticas e sociais desses países. Assim, o discurso que advoga a necessidade das medidas propostas veicula uma possível potencialização dos resultados educacionais, que contribuiriam para o crescimento econômico e o desenvolvimento social, na medida em que, nessa ótica, por intermédio da educação, poder-se-ia, com base na equidade social, alcançar a competitividade e o desenvolvimento das nações. Importa destacar que a definição das políticas para a educação, no Brasil, vêm sendo constituída no interior de intensos processos de luta política que se travam entre Estado e grupos sociais.

Com a finalidade de evidenciar os meandros político-ideológicos da propositura e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil, em particular no âmbito das políticas de formação e profissionalização dos professores, a análise subjacente a esta dissertação volta-se ao lugar estratégico que as *reformas* ocupam, bem como ao papel que desempenham os organismos internacionais enquanto agentes das mudanças estruturais exigidas no projeto mais amplo de reestruturação das relações entre capital e trabalho. Busco evidenciar, ainda, o papel desempenhado pelos movimentos de educadores, em que destaco a ANFOPE, que, por sua proposta contra-hegemônica, vem efetivando debates e fortalecendo a luta em favor de uma outra educação – diversa daquela inerente às políticas públicas reformadoras –, bem como em favor de um efetivo reconhecimento e valorização da profissionalização docente.

Nessa perspectiva, realizo uma análise das políticas de formação de professores no Brasil, no período entre 1995 e 2004, a partir de fontes documentais oficiais, que indicam – ao evidenciar a concepção de profissionalização expressa em tais políticas – a profissionalização dos professores enquanto principal meta das reformas empreendidas

pelo Estado, implicando a formação de um perfil profissional que visa atender aos desafios postos à educação. Esse perfil vem se efetivando no interior de um campo de disputas políticas, no qual, de um lado, observa-se reivindicações dos movimentos de educadores e, de outro, a implementação do projeto governamental, nem sempre partilhado pelo coletivo dos profissionais da educação.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Movida por interesses originados ainda em minha formação acadêmica (inicial) e profissional, busco, na pesquisa subjacente a esta dissertação, tratar das políticas públicas educacionais de formação do profissional da educação. À época da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e da legislação dela decorrente, ainda como discente do curso de Pedagogia (1996-2000), vivenciei um processo de mudanças e de indefinições acerca das funções do referido curso. Esse quadro instigou-me a buscar conhecer as sucessivas mudanças que, desde então, vêm se apresentando à formação, no contexto da década de 1990, bem como suas implicações no processo de profissionalização docente. No Curso de Especialização, realizei um *Estudo introdutório sobre a gestão democrática da escola*, em que pude perceber as mudanças e a conseqüente ressignificação por que passa a educação em suas diferentes dimensões – a gestão, o financiamento, os currículos e a avaliação.

Minha inserção no campo profissional, atuando como educadora e coordenadora pedagógica, possibilitou-me refletir acerca da profissão docente e do processo de profissionalização – que coloca novos desafios e exigências ao educador e à prática pedagógica, em meio a determinadas condições materiais e salariais –, buscando compreender com maior profundidade esse processo, bem como as políticas de formação e as possíveis repercussões no processo de profissionalização docente.

Tendo em vista compreender as discussões acerca das políticas de formação e suas repercussões na profissão docente, bem como no processo de profissionalização, a investigação, aqui proposta, tem as seguintes questões norteadoras: (1) qual concepção de profissionalização expressam as políticas de formação docente, no contexto das atuais reformas educativas? (2) Essas políticas convergem para o reconhecimento e valorização da profissão docente? (3) Tais políticas vêm contribuindo para uma efetiva

profissionalização da docência, a partir dos referenciais postos pelos educadores e pela sociedade?

Se as intenções para realizar a pesquisa pareciam claras – por se tratar de um estudo que faz parte do cotidiano do professor –, tal não se podia dizer das formas para sua realização. Os percursos da pesquisa foram movidos por processos de construção e desconstrução, por erros e acertos. Tais percursos, no entanto, possibilitaram-me encontrar o caminho para sua estruturação e realização.

Assim, o tema eleito nesta pesquisa refere-se às políticas de formação do profissional da educação, que se apresentam a partir das reformas no âmbito da educação, no período entre 1995 e 2004, no contexto das reformas do Estado brasileiro, que impõem um novo projeto de formação a ser partilhado por todos os profissionais da educação básica. A profissionalização docente presente nos discursos das políticas oficiais constitui o objeto de estudo, cujo teor sinaliza uma nova visão de profissionalização, no contexto das atuais políticas reformadoras. Por meio do alcance do objetivo geral desta pesquisa, qual seja, o de investigar a proposta de reforma da formação dos professores, busco apreender as repercussões do processo de profissionalização docente, face à nova institucionalidade no campo da formação de professores. Como problema de pesquisa busquei verificar a concepção expressa nas políticas de formação e profissionalização docente, difundida na reforma da formação de professores e que encontra sintonia com as mudanças que caracterizam o mundo do trabalho na atualidade, veiculando a exigência de um novo perfil profissional do educador.

A opção metodológica, enquanto parte da exigência de uma investigação científica, requer um estudo minucioso sobre o objeto em questão, tendo em vista que os métodos e as técnicas utilizadas são partes constitutivas do processo de investigação e

construção do conhecimento, tornando-o plausível de validação. De acordo com Gatti (2002, p. 55), o método de pesquisa a ser utilizado pelo pesquisador não se define de forma aleatória, visto que envolve "[...] um conjunto de crenças, valores e atitudes, [...] ou seja, os métodos para além da lógica são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado".

Investigar as políticas de formação e profissionalização docente remete-me à uma abordagem qualitativa, baseada numa perspectiva dialética de leitura dos fenômenos, que, inseridos em um processo dinâmico, constroem-se no interior de uma realidade concreta e estão, portanto, passíveis a mudanças e contradições. Assim, optei pela realização de uma pesquisa bibliográfica enquanto procedimento metodológico, visto que esta envolve o estudo do material produzido sobre o objeto, possibilitando a coleta de informações e a análise de dados. Nesse sentido, foram desenvolvidas as seguintes etapas de pesquisa.

Na primeira, realizo uma revisão bibliográfica, objetivando o contato com a literatura e autores que discutem, desde uma perspectiva crítica, as políticas educacionais, a formação e a profissionalização docente, com a finalidade de adquirir subsídios teóricos para o objeto desta pesquisa.

Na segunda etapa, foi realizado o levantamento dos documentos prescritivos acerca da temática, pois constituem fontes oficiais produzidas, no período correspondente a 1995-2004, que versam sobre as políticas de formação de professores, tais como leis, decretos, resoluções, pareceres e diretrizes. Tal levantamento teve a finalidade de possibilitar compreender a lógica contida nos discursos oficiais acerca das reformas educacionais. Conforme Chizzotti (1998, p. 109), "[...] documentação é qualquer informação sistemática – comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual – fixada em suporte material, como fonte durável de comunicação".

A terceira etapa refere-se ao levantamento de materiais sobre a temática, elaborados e publicados pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), visando conhecer a militância desse movimento e as proposições que apresenta, ao que parece, irem de encontro às políticas oficiais de formação de professores.

Desde um olhar crítico, na quarta etapa de pesquisa, busquei realizar uma análise de conteúdo acerca dos dados levantados nas três etapas anteriores, posto que, segundo André (1982, p. 40) "[...] os documentos em geral contém informações preciosas para uma apreensão abrangente e profunda dos fenômenos estudados".

Bardin (1979, p. 199), ao referir-se à análise de conteúdo, define-a enquanto um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que visa obter – por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem – indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Assim, a análise de conteúdo poderá vir a constituir um importante instrumento para fazer inferências válidas acerca do contexto em que se operacionalizam as políticas de formação docente.

Definindo análise de conteúdo, Krippendorf (apud. ANDRÉ, 1986) explica que esta pode ser caracterizada como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que só têm significação em um contexto determinado, devendo, portanto, haver dois pontos fundamentais a serem destacados: em primeiro lugar as mensagens podem ser interpretadas sob inúmeros ângulos; para além disso, é necessário que haja consenso sobre o significado das mesmas.

Para Thiollent (1987, p. 201), a técnica de análise de conteúdo deve ser desenvolvida mediante unidades de significação, classificadas por meio de um sistema de categorias estritamente definidas. Nesse sentido, a análise deve ser exaustiva e todas

as unidades de significação devem encontrar seu lugar, de maneira não-ambígua, nas categorias definidas, de modo que haja fidelidade na realização da análise.

Nessa perspectiva, a análise dos documentos da reforma do Estado, em particular, da reforma no âmbito da educação, me permitiu definir, em primeiro lugar, os textos que seriam objetos de análise, eleitos em virtude de sua pertinência com os objetivos da pesquisa, destacando-se os documentos produzidos pelo Estado, no período 1995-2004, incluindo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, (PDRE) leis, pareceres, diretrizes, decretos e demais documentos produzidos pelos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM).

As análises apresentadas no decorrer dessa pesquisa estão subdivididas em três capítulos, conforme a estrutura que apresento a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado *O contexto histórico da reforma do Estado e as políticas públicas educacionais de formação docente*, realizo uma análise acerca do contexto de implementação das reformas no Estado brasileiro, apreendendo os condicionantes da reforma e seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais, tomando por base o Plano diretor da Reforma do Estado (PDRE), de 1995, enquanto documento norteador do processo de reformas. Faço referência, ainda, à crise do capital eclodida nas décadas de 1970/80 – a partir das contribuições de Arrighi (1994), Hobsbawm (1995), Frigotto (2001; 2003), Harvey (2003), dentre outros –, bem como às proposições apresentadas como saídas para a crise, proposições essas norteadas pelo discurso dos organismos internacionais – presentes, por exemplo, no documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – direcionado aos países periféricos da economia capitalista e que abrange a formulação de suas políticas públicas educacionais, incluídas, aí, as políticas de formação e profissionalização docente. Nessa discussão busco aportes teóricos em Torres (1996), Silva (2002), Coraggio (1996),

Maués (2000; 2003), Siqueira (2004). Em síntese, nesse capítulo, a discussão apresentada visa fundamentar a análise acerca da reforma na formação e na profissionalização de professores, expressas nas políticas educacionais do Estado brasileiro.

No segundo capítulo, destaco as discussões sobre profissão e profissionalização docente, difundidas no contexto de diversos países reformadores, cuja repercussão pode se verificar nas políticas que se delineiam no contexto brasileiro. Tomo como referência Campos (2002), Costa (1995), Popkewitz (1997), Contreras (2002), Enguita (1991), Ramalho (2003), dentre outros. Assim, busco conceituar profissão utilizando as contribuições da sociologia das profissões, trazendo à discussão conceitos elementares e amplamente difundidos nos atuais contextos reformistas, tais como: profissão docente, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, consubstanciados em elementos constitutivos do processo de profissionalização dos professores. Dessa forma, discuto a tendência ao processo de proletarização, entendida com sentido contrário ao de profissionalização, em virtude de engendrar a desvalorização da profissão, no contexto atual.

No terceiro capítulo, realizo uma análise acerca da reforma na formação de professores por meio das atuais políticas de formação. Para isso, busco evidenciar qual concepção de profissionalização essas políticas expressam. Dentre os documentos que considero centrais para a análise destaco, por um lado, a LDB nº 9.394/96, o Parecer 009/2001 – e suas versões preliminares –, o Parecer CNE/CP 115/99, a Resolução CNE/CP 02/2002, dentre outros consultados, selecionados por representar a proposta de formação de professores em nível superior, que devem embasar, na ótica do Estado reformista, as concepções e práticas da profissão docente. De outro lado, destaco a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), enquanto

um movimento contra-hegemônico que resiste à lógica implementada pelas políticas de formação docente na sociedade brasileira, por meio dos debates por ele estabelecidos, concernente a efetivas políticas de valorização e profissionalização da docência.

Por fim, a pesquisa realizada buscou evidenciar as relações que foram e são estabelecidas entre as políticas de formação e seus desdobramentos na profissionalização docente. Acredito que a relevância deste estudo – para além de estar constituindo uma produção científica, no campo da formação de professores – reside na possibilidade de contribuir para a compreensão crítica das políticas de formação docente, que têm sido efetivadas no Brasil, bem como contribuir para o debate entre todos aqueles que manifestam interesse pelas questões educacionais e pela formação docente. Outro aspecto que denota a importância desta investigação é a possibilidade de levantar questões que contribuam com uma formação de qualidade, fortalecendo a construção da identidade social e profissional do professor e a valorização da profissão docente, oferecendo a visão de uma formação profissional vinculada ao compromisso político, ético e social dos sujeitos envolvidos no processo de construção e transformação da realidade social.

I. O CONTEXTO HISTÓRICO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas de formação docente, que se efetivam no contexto de reformas do Estado brasileiro, vêm constituindo um desafio para os educadores, pois a formação docente, a partir da década de 1990, vem passando por uma avalanche de mudanças que impõem exigências aos profissionais que atuam no campo educacional, que se vêem compelidos a adequarem-se a uma outra concepção de profissionalização no âmbito da formação docente.

As sucessivas mudanças dificultam a apreensão de suas implicações no campo de atuação e no processo de profissionalização da docência. Em que pese permanentes mudanças na educação, inclusive e, talvez, mais ainda, no contexto brasileiro, constituam uma necessidade ao desenvolvimento do processo educativo, entendemos que a forma como vêm ocorrendo leva-nos a questionar o direcionamento que tem sido dado às políticas educacionais, à formação docente e à profissionalização.

Este capítulo aborda a instituição do processo de reformas do Estado, em particular, no contexto brasileiro, processo esse engendrado no interior do ciclo atual de crise do capital verificada a partir dos anos 1970, bem como no interior das saídas para a sua superação, para compreender a inserção da educação brasileira, em especial do processo de profissionalização dos trabalhadores da educação, no âmbito das reformas propostas pelos organismos internacionais.

Buscando, ainda, analisar os principais pontos em que se assentam a Reforma do Estado brasileiro, tomamos por base o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), relacionando-o ao atual processo de ajuste estrutural do capitalismo e à reorganização da economia e das políticas sociais postas em movimento por esse processo, tendo como agentes os organismos internacionais, que vêm influenciando a formulação e a implementação de uma lógica gerencial – nos moldes da empresa privada – para as políticas públicas educacionais e as de formação docente, na sociedade brasileira.

A fim, pois, de compreender os meandros político-ideológicos da propositura e implementação das chamadas reformas dos Estados nacionais, em particular, no âmbito das políticas públicas educacionais dos Estados *reformados*, a análise que se realiza, neste capítulo, volta-se ao lugar estratégico que tais *reformas* ocupam, bem como do papel que desempenham os organismos internacionais, enquanto agentes das mudanças estruturais exigidas no projeto mais amplo de reestruturação das relações entre capital e trabalho, a partir da crise que se instala e se desenvolve nas sociedades capitalistas do último quartel do século XX.

I.1. A crise do Estado capitalista

O final do século XX presenciou uma série de transformações econômicas, políticas e culturais, que varreu a quase totalidade do globo e alterou a "feição" das relações sociais que se estabelecem no interior da organização societal capitalista. A partir desse contexto, o capitalismo depara-se com um processo de crise, que pode ser considerado enquanto um desdobramento da crise iniciada na década de 1970, abalando a economia em âmbito mundial e afetando tanto países desenvolvidos, quanto subdesenvolvidos – ou em desenvolvimento, com quer a retórica neoliberal. Para que se pudesse, portanto, preservar as fundações dessa organização societal, o capital propôs-se alternativas que visavam conter a crise.

A saída, pois, para a crise apresentou faces diversas, resultando em divergências quer quanto ao conteúdo, quer quanto à forma de concebê-la. De um lado, surgem os argumentos postulados pelos defensores da ideologia liberal, que propõem mudanças na esfera do Estado, alegando que sua estrutura organizacional seria um dos fatores responsáveis pela deflagração da crise. De outro lado, outra corrente política percebe a crise de modo diferenciado, isto é, enquanto uma emergência dos ciclos de declínio inerentes à própria natureza da lógica de acumulação do capital.

Entre os que se situam nessa corrente de análise encontramos Arrighi (1994, p. 1), para quem o capitalismo, enquanto modo de produção, dada sua natureza, vivencia crises e, na medida em que o processo de acumulação entra em declínio, novas formas de reorganização da economia capitalista necessitam ser implementadas.

> [...] longos períodos de crise, reestruturação e reorganização – ou seja, de mudanças com descontinuidade – tem sido muito mais típicos da história da economia capitalista mundial do que os breves momentos de expansão generalizada por uma via de desenvolvimento definida como a que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960.

Ainda acerca dessa inerência da crise à lógica do capital, Frigotto (2003, p. 62) ressalta que "[...] a crise está, pois, organicamente engendrada na natureza das relações

sociais capitalistas". Para o autor, a ideologia neoliberal postula que a crise se explica pela demasiada interferência do Estado nas esferas sociais, garantindo ganhos de produtividade, estabilizando as condições de vida dos trabalhadores e arcando com as despesas sociais. Ainda para Frigotto (op. cit., p. 62), ao contrário do que se propala, "[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação capitalista", que assume diferentes formas, no espaço e no tempo, de acordo com a intensidade da crise.

Para compreender a natureza e amplitude da crise no Estado capitalista, Leal (1994) analisa os fundamentos das propostas keynesianas para o Estado, bem como seu desdobramento concreto no chamado Estado de Bem-Estar Social[1] – o *Welfare State*. O Estado de Bem-Estar social é assim denominado por corresponder à interferência direta do Estado nos campos econômico e social. Esse período, que corresponde aos anos 30, mas que se consolida enquanto modelo de crescimento econômico, após a Segunda Guerra Mundial, fundava-se – nos países centrais da economia capitalista – em uma política de pleno emprego, distribuição de renda e implementação de novos mecanismos de relação capital/trabalho, política essa que se evidenciou nos países desenvolvidos. Ainda para Leal (1994, p. 5), o *Welfare* garantiu o processo de acumulação capitalista por meio da intervenção direta, promovendo a regulação da força de trabalho e das relações sociais e implantando uma profunda reforma social.

A fase que corresponde ao Estado de Bem–Estar Social é, para Arrighi (1994, p. 2), uma fase particular de desenvolvimento do capitalismo, caracterizada pelos investimentos em capital fixo, que possibilitam potencializar a produtividade e o consumo de massa. Tornou-se necessário, então, para concretizar os objetivos

[1] Vale ressaltar que o Keynesianismo, enquanto doutrina em que se fundamenta o Estado de Bem-Estar, foi uma resposta à situação de crise vivenciada pelo capitalismo nos anos 1930, cujo modelo econômico vigente assegurava os mecanismos do livre mercado e as políticas assentadas no liberalismo econômico, que já não conseguiam assegurar o crescimento econômico das sociedades, demandando uma nova concepção sobre o papel do Estado capitalista.

propostos, efetivar um novo "modo de regulação", que articulasse políticas e ações governamentais, instituições sociais, normas e padrões comportamentais apropriados à forma de organização produtiva. É, pois, enquanto um modo de regulação particularmente propício a que o regime fordista[2] se materializasse em toda sua potencialidade, que Arrighi caracteriza o "keynesianismo".

A partir da década de 1970, em conformidade com Frigotto (2003), o mundo capitalista vivencia uma nova fase de crise, colocando em xeque o modelo fordista, dada a natureza da crise pela qual passa o capitalismo, decorrente do declínio do Estado keynesiano.

É interessante ressaltarmos que, a partir do momento em que há um consenso sobre a crise do modelo *Welfare State*, vêm à tona os argumentos em favor do (neo)liberalismo, que defende a liberalização econômica e o papel do mercado como regulador das relações econômicas, no capitalismo contemporâneo, devendo o Estado redefinir seu papel, no sentido de minimizar sua função interventora na economia.

Arrighi (1994) enfatiza que os sucessivos ciclos sistêmicos de acumulação introduzem mudanças no funcionamento do capitalismo. A partir da década de 1970, verificam-se, por exemplo, o aumento da mobilidade geográfica do capital, mudanças na organização dos processos de produção e de troca – tais como o surgimento da especialização flexível, a informalização da produção –, que evidenciam uma crise no regime de acumulação do capital assentado no modelo fordista-keynesiano, que reclamava por um novo regime de acumulação, denominado por Harvey (2003) de "acumulação flexível". Nessa perspectiva, o problema central concernente ao keynesianismo reside no fator "rigidez", oriundo do regime anterior.

[2] O Fordismo foi desenvolvido por Henry Ford em 1914, e se caracteriza por um modelo de produtividade estabelecido para os trabalhadores da linha de montagem de carros. O destaque dado a Ford evidencia o fato de que este reconhecia que produtividade em larga escala significava consumo de massa. Nesse sentido surge, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, novas formas de controle do trabalho, configura-se um novo tipo de sociedade em bases democráticas, racionais, modernistas e populistas.

> [...] teria havido problemas com a rigidez dos investimentos de longo prazo e em larga escala nos sistemas de produção de massa, com a rigidez dos mercados e contratos de trabalho regulamentados, e com a rigidez dos compromissos estatais com programas de seguridade social e de defesa (op. cit., p. 3).

Harvey (2003, p. 140), analisando as novas relações desenvolvidas no capitalismo, a partir do paradigma de acumulação flexível, informa que

> [...] a acumulação flexível é caracterizada por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comerciais, tecnológicas e de organização, além de um movimento chamado pelo autor de compressão espaço/tempo, sendo marcada, portanto por um confronto com a rigidez do fordismo.

As transformações no processo produtivo configuram a inserção do capitalismo em uma nova fase visando à reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas, também, buscando a hegemonia nas mais diversas esferas da sociedade, atingindo, inclusive, a educação, adaptando-a às exigências dos novos paradigmas produtivos.

A análise realizada por Harvey (2003) indica que uma série de experiências novas, no âmbito da organização industrial e da vida social e política começa a tomar forma, podendo representar os primeiros sinais da passagem para um regime de acumulação inteiramente renovado, com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. Nesse sentido, o autor ressalta que:

> A acumulação flexível como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no

> chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (op. cit., p. 140).

As políticas sociais dos Estados Nacionais buscam adaptar-se às novas exigências estruturais, flexibilizando a relação capital/trabalho. Nesse sentido, conforme Peroni (2003), tais mudanças afetam diretamente os trabalhadores, com conseqüências substanciais para as relações de trabalho que se estabelecem. Nas palavras de Peroni (op. cit., p. 2):

> [...] a mobilidade e flexibilidade do capital têm conseqüências diretas sobre os trabalhadores, pois com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução no emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial, temporário, assim como do subcontrato.

O mercado de trabalho, enquanto *locus* em que ocorre o dispêndio da força de trabalho humano, passou por reestruturações, ganhando destaque o setor de serviços, em detrimento do chamado serviço formal. O enfraquecimento do poder sindical dos trabalhadores e o aumento do desemprego estrutural[3], bem como os regimes e contratos de trabalho mais flexíveis constituíram a estratégia do capital para atingir novos ganhos de produtividade. Vários fatores, pois, concorreram para o surgimento de um novo regime de acumulação, destacando-se o acelerado desenvolvimento tecnológico ocorrido no pós-guerra, profundas transformações no sistema econômico mundial, implicando perda de autonomia para os Estados nacionais, em virtude da maior liberalização, integração e competitividade da economia mundial, que vão corroendo as estruturas do Estado interventor.

[3] O desemprego estrutural significa que, no processo de reestruturação produtiva, a mão-de-obra trabalhadora vem sendo substituída por máquinas controladas pela microeletrônica, que potencializam o trabalho humano e minimizam os defeitos das mercadorias, podendo-se exemplificar o que acontece nas grandes indústrias. Esse processo é chamado de automação no processo de trabalho, que conduz ao desemprego uma grande quantidade de trabalhadores.

Os fatores, acima evidenciados, concorrem para a consolidação de um novo paradigma de acumulação capitalista, ressignificando o modelo vigente nos Estados nacionais, pois sua manutenção, vinculados a processos distintos do novo regime de acumulação, não se coadunava com os interesses do capital. As exigências postas pelo novo paradigma indicam sua vinculação às orientações internacionais, cujo teor discursivo enfatiza a promoção do progresso social, o desenvolvimento e o crescimento econômico dos países no horizonte da nova forma de reorganização da economia em nível internacional, horizonte que se colocaria quer aos países desenvolvidos, quer aos "em desenvolvimento". Importa destacar que, de acordo com Hobsbawm (1994), no período em que ocorre uma imbricação dos perfis taylorista/fordista e toyotista/flexível, as mudanças efetivadas no processo produtivo, com o surgimento do novo padrão de acumulação flexível do capital, se fazem sentir, de forma mais acentuada, nos países de economia avançada e, de forma mais tímida, nos países de economia dependente do capital internacional.

Assim, nessa nova fase do capitalismo, no interior do discurso neoliberal, o modelo de Estado interventor passa a ser responsabilizado pela situação de crise, sendo apresentado como um modelo superado, que não mais coincide com a lógica capitalista. Nessa ótica, para que o sistema de acumulação volte a obter êxito, é necessário reformar o Estado, reordenar a economia, expandir os mercados, restringir custos com os serviços sociais, etc. Uma outra lógica gerencial deve ser instaurada nos países, consolidando, em novas bases, o capitalismo.

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de reformas no Estado emergem a partir das novas proposições realizadas em nível internacional pelos organismos internacionais, que, como forma de intervir politicamente nos países da América Latina, apresentam propostas visando a efetivação de significativas mudanças no

direcionamento das políticas econômicas. Nesse sentido, se o mundo capitalista vivencia uma crise geral, é consensual que novas diretrizes sejam implementadas visando sua superação.

I.2. A reforma do Estado

Conforme o que ficou evidenciado no tópico anterior, a crise ou reestruturação do Estado, que se sucedeu no mundo capitalista, mais precisamente, a partir dos anos 1970/80, trouxe severas conseqüências para os países de economia central e, principalmente, para os de economia periférica, que passam por transformações econômicas, políticas culturais e sociais. Tais modificações objetivam sintonizar os diversos países, tanto os desenvolvidos como os em desenvolvimento, com as políticas internacionais, ou seja, com a globalização econômica, cuja difusão acentua-se a partir do novo padrão produtivo denominado acumulação flexível.

As mudanças implementadas a partir da transição do fordismo para o chamado regime de acumulação flexível, aliadas à crise do Estado de Bem-Estar Social, são fatores determinantes para a configuração que os Estados nacionais passam a assumir no novo contexto de reformas desencadeadas em âmbito global, visando, dentre outros objetivos, o fortalecimento do capitalismo mundial e a reversão de mais um de seus ciclos de crise.

Em conformidade com Simionatto (2003), os programas de ajuste estrutural necessários ao fortalecimento das políticas macroeconômicas são compostos por três elementos básicos: **(a)** a redução dos gastos públicos, **(b)** a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial e **(c)** as reformas que buscam aumentar a eficiência do sistema econômico. Vale destacar que a reforma administrativa do Estado sofre influência dos organismos internacionais, que exigem a inserção das economias nacionais no processo de globalização capitalista, cuja incidência repercute, diretamente, nas políticas públicas sociais, impondo cortes nos orçamentos e redução de gastos públicos.

Apesar de a implantação dos programas de ajuste estrutural encontrarem resistência de grupos políticos para serem implementados em diversos países – em

especial nas sociedades em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, pelo temor ao acirramento das desigualdades sociais e acentuação da pobreza e miséria–, tais programas são efetivados com a conivência dos governos nacionais, que vêem nas reformas a maneira de situar os países na competitividade do mundo capitalista.

De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 26), no Consenso de Washington[4], algumas medidas foram recomendadas aos países em desenvolvimento, cujas proposições sinalizam para o equilíbrio orçamentário, por meio da redução dos gastos públicos, para a abertura comercial, a partir da redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias, para a liberalização financeira, com a reformulação das normas restritivas ao ingresso do capital estrangeiro, para a desregulamentação dos mercados domésticos, eliminando os instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc. e para a privatização das empresas e dos serviços públicos.

Essas recomendações evidenciam o processo de liberalização econômica em voga, a partir do modelo de acumulação flexível do capital, em que o mercado é priorizado na alocação de recursos, devendo o Estado eximir-se do papel de interventor – diferentemente do modelo anterior, em que o Estado fazia pesados investimentos em políticas públicas. Estes princípios, amplamente divulgados, encontram sintonia com as políticas neoliberais, pois propõem que o Estado deva desempenhar um novo papel e, não mais, aquele de intervir, diretamente, na economia.

Assim, a Reforma do Estado se impõe como necessidade no Brasil, a partir dos anos de 1990, como decorrência de fatores que são determinantes para sua

[4] O Consenso de Washington (1989) consistiu em uma reunião do governo Americano com os organismos financeiros privados e multilaterias, como o FMI, entre outros, em que, a partir de um diagnóstico realizado nos países em desenvolvimento, algumas medidas foram propostas para o processo de desenvolvimento/crescimento desses países. Vale ressaltar que os princípios neoliberais e de globalização do capital são amplamente difundidos entre as medidas propostas.

concretização, dentre os quais podemos destacar: a crise do capitalismo mundial; o acelerado desenvolvimento tecnológico, ocorrido no pós-guerra; as profundas transformações desencadeadas no sistema econômico mundial; o processo de globalização, que tornou a economia muito mais integrada e competitiva, implicando a perda de autonomia para os Estados nacionais, no que concerne à formulação e implementação de políticas, dentre outros. Esse contexto é propício para que o Estado brasileiro implemente as reformas, inclusive a da Educação, com base nos princípios orientadores ditados pelos organismos internacionais. Nessa perspectiva, as reformas no campo da educação são efetivadas mediante a implementação dos princípios orientadores das políticas de ajustes econômico, cuja lógica a ser seguida pressupõe a racionalização de recursos, a descentralização administrativa, a ênfase sobre a qualidade e a eficiência, dentre outros. No contexto das reformas, podemos compreender as políticas de formação docente enquanto ações oficiais do governo brasileiro, cuja estratégia de modificação da educação, apresenta novas exigências para a formação e atuação do profissional da educação.

As iniciativas tomadas, pois, para que o Estado fosse reestruturado acontecem no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mais precisamente, a partir de 1995, quando se estabelece o Plano Diretor da Reforma do Estado, que indica as diretrizes para que a reforma administrativa seja instaurada no Estado brasileiro.

O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), hoje extinto, buscou viabilizar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (PDRE), em que estabelece a "[...] reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais" (BRASIL, 1995, p. 10), possibilitando a consonância do Estado brasileiro com as exigências do mundo globalizado.

De acordo com o ministro Bresser Pereira (1997), reformar o Estado significava

a superação da crise fiscal, enquanto possibilidade de o país voltar a apresentar poupança pública, estabilizar preços e financiar investimentos; significava mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, no qual as reformas deveriam estar voltadas para o mercado e para a justiça social; a reforma permitiria, ainda, rever a estrutura do aparelho do Estado e de seu quadro de funcionários, superando práticas patrimonialistas ou clientelistas e, também, as formas burocráticas de administrá-lo, tornando os serviços sociais mais baratos e de melhor qualidade. De acordo com Gandini e Riscal (2002), o objetivo do MARE seria a melhoraria do desempenho da máquina governamental.

O significado da Reforma expressa, nesse sentido, a possibilidade de modernização do Estado brasileiro e o aumento da eficiência da administração pública, ou seja, busca-se implementar uma administração pública "gerencial", que visa, dentre outros aspectos, aumentar a governança[5] do Estado, ou seja, a capacidade administrativa de melhor gerenciar o desempenho público e os serviços dirigidos às necessidades da sociedade, que precisam ser de qualidade. A racionalidade na utilização dos recursos do Estado fundam-se nos conceitos de administração e de eficiência, visto que o ajuste fiscal constitui a meta a ser alcançada e o processo de descentralização, a estratégia para se atingir tal finalidade (Brasil, op.cit. p.21).

Gandini e Riscal (2002, p. 40), analisando a proposta de Reforma do Estado brasileiro, afirmam que:

> [...] uma vez concebidas como reestruturação e adequação do desempenho dos serviços governamentais, apontam para a potencialização do desempenho da máquina burocrática e a modernização do aparelho do Estado, utilizando como uma de suas estratégias prioritárias, a transferência de serviços para um setor

[5]De acordo com o documento *A reforma do Estado dos anos 90*: lógica e mecanismo de controle (1997), o então ministro Bresser Pereira enfatiza que *governança* seria a recuperação das condições administrativas para o governo transformar em realidade as decisões que toma, ou seja, de implementar as políticas públicas.

definido simplesmente como público não-estatal.

Em conformidade, ainda, com o PDRE, a reforma do Estado envolve, essencialmente, a redefinição de seu papel do Estado, na medida em que "[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento", cuja ênfase recai sobre a qualidade e a produtividade. Desse modo, "[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" (MARE, 1995, p.17).

Para Bresser Pereira (1997), a causa fundamental da crise econômica pela qual vinha passando o país fundava-se na crise do Estado, na crise fiscal[6], na crise do modo de intervenção nos planos econômico e social[7] e na crise do aparelho do Estado[8].

A reforma do Estado proposta pelo MARE envolve aspectos que possibilitam a redefinição do seu papel de gerência das políticas públicas, minimizando sua atuação nas políticas sociais – fator postulado como constitutivo, para os propositores da reforma, como vimos, da crise do Estado. De acordo com Simionatto (2003, p. 2), o Estado passa a ser entendido não mais como o provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade.

A Reforma do Estado se expressa, de acordo com Simionatto (2003, p. 4), a partir de quatro componentes básicos, que são: a delimitação do tamanho do Estado, por meio da redução de funções através da privatização, terceirização e publicização, envolvendo, também, a criação de organizações sociais; a redefinição do papel do Estado, a partir da desregulamentação; o aumento de governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas, por meio

[6] Entendida como perda do crédito público e poupança pública negativa.
[7] Consistia no esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações.
[8] Ocorrência de clientelismo e profissionalização dos servidores públicos insuficientes e enrijecimento do sistema burocrático extremo.

do ajuste fiscal; o aumento de governabilidade, isto é, da capacidade política de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

A partir da redefinição das funções do Estado, são estabelecidos quatro setores dentro do Estado: *Núcleo Estratégico* – compreende os Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e o Ministério Público; *Atividades Exclusivas* – serviços que só ao Estado cumpre regulamentar, fiscalizar e fomentar; *Serviços não-exclusivos* – tais como produção de bens e serviços, aí compreendidas escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, entidades assistenciais, museus, emissoras de rádio e TV educativas e culturais, na medida em que esses serviços são considerados atividades competitivas, podendo ser controlados pelo mercado; *Produção de bens e serviços para o mercado* – compreende o segmento produtivo e o mercado financeiro[9]. Desse modo a ação do Estado, fica restrita aos dois primeiros setores – o chamado núcleo estratégico e o setor de atividades exclusivas. Os demais setores, nos quais insere-se a educação, apenas de forma indireta serão promovidos ou receberão incentivos financeiros do Estado, dado que esses serviços estariam vinculados ao mercado, sem que o Estado precisasse, diretamente, prover os recursos necessários para sua manutenção, haja vista que a meta é racionalizar recursos e o Estado acaba por fortalecer, com essas medidas, as ações de natureza privada.

No interior da estratégia de implementação da Reforma do Estado na sua relação com a sociedade, está a tendência do governo em transferir as atividades do setor de *serviços não-exclusivos* para as organizações sociais, que, sendo, consideradas entidades públicas de direito privado, passam a ser financiadas com recursos públicos, desfrutando de autonomia e flexibilidade na prestação destes serviços. O "cidadão-cliente" passa, cada vez mais, a ser responsabilizado pelo controle desses serviços, por

[9] Simionatto, 2003, p. 5-6.

meio dos conselhos de administração, que, na concepção estatal, seriam uma forma de controle social e de participação da sociedade nas ações governamentais. O pressuposto da necessidade da delimitação do "tamanho" do Estado, na abordagem de Pereira (1997, p. 32), equivale, pois, a tornar o Estado "[...] mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar os seus custos sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente". A delimitação do "tamanho" do Estado significa, dentre outros aspectos, a redução de suas funções no provimento das políticas sociais, transferindo esta responsabilidade para setores denominados de públicos não-estatais. Nesse sentido, as idéias sobre privatização, terceirização e publicização são bastante enfatizadas pela proposta do MARE (1995, p. 18), conforme abaixo se lê:

> O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa, transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

A lógica expressa na Reforma do Estado, segundo Gandini e Riscal (2002, p.48-9), pretendeu efetivar mudanças nos conceitos de público e estatal. Antes, público significava dizer que cabia ao Estado exercer o controle econômico-social. No entanto, a partir das reformas, o que é considerado exclusivamente como público identifica-se com organização burocrática – no caso o Estado –, que se apresenta como o arrecadador e controlador de impostos. Nesse sentido, a noção de público passa a ser mais ampla que a de estatal e o que é público passa a referir-se às atividades sociais e civis.

A política de publicização que envolve o setor público não-estatal decorre de uma ressignificação pela qual vem passando o conceito de público, noção essa que permite justificar a transferência para o âmbito do mercado os serviços que o Estado considera

que não ser de sua competência executar, isto é, os serviços sociais. Dessa forma, o Estado se desresponsabiliza de serviços tais como educação, saúde, transporte e outros "não exclusivos do Estado", passando a desenvolver parcerias junto à sociedade, em que lhe cabe, tão somente, subsidiar e controlar esses serviços. Essa nova compreensão do lugar da educação, no interior das políticas públicas do Estado reformado é um sinal para a abertura dos espaços educativos à mercantilização.

Um dos pontos essenciais nesse processo de mudanças, operadas no âmbito da reforma do Estado, é o processo de descentralização, que, conforme os argumentos propostos pelo MARE, indicam uma gestão estatal mais democrática, possibilitando maior autonomia para a sociedade.

Nessa perspectiva, as iniciativas empreendidas pelo Estado, ao redefinir seu campo de atuação, expressam a lógica de regulamentação e controle do campo social posta em movimento no interior do novo ordenamento que se estabelece a partir da crise do Welfare e do regime taylorista-fordista de produção. Assim, apresenta-se o discurso de descentralização, que apregoa a partilha das responsabilidades dos Estados, municípios e a sociedade, sobre as políticas sociais, abrindo um precedente para a atuação da empresa privada, que, segundo Simionatto (2003), aparece como o novo agente privilegiado na execução das funções públicas. Transferir os serviços sociais para a iniciativa privada significa retirar da sociedade o direito de usufruir os serviços públicos e gratuitos oferecidos pelo Estado, que ela financia.

A descentralização proposta para a gestão e o financiamento da educação tem se constituído, para Torres (1996), muito mais em uma política de desconcentração e de centralização, contrariando o que relatam os documentos oficiais.

Os argumentos utilizados para justificar a crise gerencial do Estado destacam o fato de que é necessário racionalizar recursos, pois o Estado, "gerindo-os mal", por

atuar em setores que não estão sob sua competência, teria contribuído para sua estagnação financeira, cabendo-lhe, pois, redefinir sua atuação, concentrando-se em setores estratégicos, de forma a delimitar o tamanho de suas despesas e sua abrangência institucional.

O regime de acumulação do capital busca, cada vez mais, estratégias para garantir sua hegemonia, haja vista que o mundo produtivo requer novos modelos de organização do capital, de forma que este seja eficiente e coadune-se com a lógica das políticas internacionais, ditadas pelos países de economia central aos países dependentes dos investimentos estrangeiros. Vale enfatizar que, no Brasil, isto ocorre com o consentimento da elite brasileira, que apóia o intervencionismo presente em tais políticas, consentimento esse expresso na Reforma do Estado (SILVA, 2002).

Gandini e Riscal (2002) informam que, no contexto brasileiro, as reformas assumem um modelo particular, diferentemente do que orientam os organismos internacionais, dentro da lógica de um Estado de menor abrangência e democrático, pois, ao contrário de um Estado mínimo, o que se apresenta é um Estado maximizado em sua forma de atuação, na medida em que concentra seus esforços na regulação e no controle dos resultados.

A reforma do Estado implementada no Brasil, face ao até aqui exposto, pode ser considerado resposta ao movimento de reestruturação produtiva, desencadeado a partir dos diagnósticos acerca da crise do capitalismo mundial. Nessa perspectiva, os organismos internacionais são grandes difusores e intermediadores das reformas que se desencadeiam em diversos países capitalistas, que, pelo fato de manter relações financeiras com os países em desenvolvimento, propõem diretrizes para a efetivação das políticas sociais, como forma de intervir nos países dependentes do capital internacional, restringindo seus interesses e sua autonomia, restrições que são aceitas,

pois tais países vêem na adesão às diretrizes como uma forma de saudar suas dívidas.

Mediante as proposições apresentadas pelos organismos internacionais para a educação, nos países da América Latina – incluída, aí, a educação brasileira –, a discussão, a seguir, busca evidenciar as estratégias de intervenção e as influências dos organismos internacionais, presentes no delineamento das políticas educacionais, no contexto da reforma do Estado brasileiro. A partir desse contexto, verificaremos as proposições apresentadas para a elevação da educação, em nível superior, bem como as proposições para a reforma na formação de professores –nosso objeto de investigação – que se efetiva no interior das reformas na educação brasileira.

1.3. Os organismos internacionais e suas influências nas políticas educacionais

O processo de reformas estruturais que se desencadeia a partir dos anos de 1990, no Brasil, como pôde-se observar, é parte do movimento de ajuste estrutural da América Latina às exigências das políticas macroeconômicas. Nessa perspectiva, as políticas públicas de corte social recebem orientações dos organismos internacionais. A análise, que aqui se desenvolve, volta-se, pois, às estratégias do Banco Mundial, bem como suas influências nas reformas na educação e na formação de professores, que, apesar da peculiar forma de materialização de tais políticas no Brasil, guarda ressonância das influências externas.

É importante frisarmos que, apesar das orientações que têm sido estabelecidas para os países da América Latina – em termos de redefinições nos sistemas de ensino –, no Brasil, as reformas que vêm se delineando encontram resistências dos movimentos de educadores e da sociedade de um modo em geral, que se articulam propondo projetos alternativos de educação para a sociedade brasileira – expressos, em geral, nos Fóruns de Educação, em Encontros Nacionais de Educação, nas Associações de Educadores, dentre outros espaços em que o debate acerca da questão das reformas acontece –, objetivando resistir à lógica das políticas que buscam consolidar a reforma neoliberal da educação brasileira.

Convém relembrar que as orientações postuladas pelos organismos internacionais para a reforma do sistema de ensino, no Brasil, apresentam como causa a crise do Estado Brasileiro, repercutindo, conseqüentemente, em uma crise do sistema educacional. Os princípios orientadores da reforma se embasam na lógica de eficiência e qualidade do ensino, cujos índices educacionais revelam, que o ensino nos países da América Latina é bastante deficiente, haja vista suas condições históricas, políticas e sociais.

Assim, os incentivos financeiros que devem ser aplicados pelo Banco Mundial na

educação, indicam a potencialização dos resultados educacionais nesses países, sendo que, para isto, é necessário racionalizar gastos, realocar recursos, objetivando, por intermédio da educação, o crescimento econômico e o desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, a educação, de acordo com Coraggio (1990), nos últimos anos, vem alcançando centralidade nas prioridades dos organismos internacionais, pois tem sido discutida como um instrumento importante para a formação e desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, além de contribuir para o crescimento econômico e a redução da pobreza nos países em desenvolvimento.

Faz-se, aqui, referência, principalmente, ao Banco Mundial[10], por entendermos que este tem capitaneado o processo de discussão, financiamento e intervencionismo nos países da América Latina, orientando políticas econômica, social e cultural.

A partir dos anos 1960/70, de acordo com Silva (2002), com a acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrículas nos países economicamente dependentes dos investimentos externos, ocorreu o processo de intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais, cuja estratégia vinculava-se ao desenvolvimento de políticas que contivessem a grande demanda pelo ensino público. Na década de 1980, o Banco Mundial assume a liderança "da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficias" (SILVA, 2002, p 67). Nos anos 80/90, a educação, enquanto política social, adquire grande relevância para os objetivos do capital, visto que as idéias de livre-mercado e o modelo de gestão empresarial ganham destaque. Com o acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico, postula-se que, mediante a valorização da educação, novas gerações serão formadas para atuar no processo de produção capitalista, que, agora, se torna mais exigente, dadas as condições políticas, sociais e históricas que caracterizam as

[10] O Banco Mundial é uma instituição financeira, formada por cinco instituições que desenvolvem funções específicas no processo de financiamento e investimento aos países em desenvolvimento, elegendo prioridades e estratégias em sua política financeira (SILVA, 2003, p. 50).

sociedades atuais.

O Banco Mundial, desde sua criação, exerce influência e desempenha papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento econômico em âmbito internacional. Sua importância não refere-se, entretanto, apenas ao fornecimento de investimentos aos países, mas, sobretudo, no processo de ajuste estrutural e na configuração de políticas neoliberais, que concorrem para a consolidação da globalização do capital (SOARES, 1996).

Segundo os estudos realizados por Torres, embora o Banco Mundial, em que pese sua visibilidade, no campo educacional ser recente, vem atuando indiretamente neste setor há mais de 30 anos, ampliando sua atuação e influência para as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos – em matéria de políticas educativas –, bem como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

> O BM não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e uma pacote de medidas – para melhorar o acesso, a qualidade e a equidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos paises em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidades, trata-se de fato de um "pacote" de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto e aspectos vinculados a educação (TORRES, 1996, p. 126)

A ênfase sobre a educação básica[11], mencionada pelo Banco Mundial, foi reforçada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o próprio Banco Mundial. Essa Conferência estabeleceu que a educação básica seria prioritária na década de 1990 (TORRES, op.cit., p.129).

A reforma do sistema escolar é apresentada pelo Banco Mundial como forma de

[11] No Brasil, esse nível de ensino refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

propor saídas para os problemas que afetam a educação nos países em desenvolvimento, enfatizando que quatro desafios fundamentais se colocam para tais países, que são: o acesso, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre as reformas educativas e a reforma das estruturas econômicas. Justificando a prioridade sobre a educação básica dos países, assim o Banco se manifesta:

> A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo portanto uma prioridade em todo lugar. Esses atributos constituem um nível básico de competências em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas à uma grande variedade de empregos e permitir ás pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho. (apud. TORRES, 1996, p. 131).

Segundo o BM, os custos com a educação básica são bem menores se comparados ao que é investido no ensino superior. Assim, sua posição é de que a educação básica seja priorizada entre os investimentos públicos, conforme menciona o documento de 1995:

> Já que as taxas de retorno de investimentos em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal (Banco Mundial apud. TORRES, 1996, p.132).

Os programas de ajuste estrutural realizam-se, no Brasil, por meio das reformas empreendidas no âmbito do Estado, que, para consecução de seus objetivos, implementam políticas públicas que convergem para a inserção do país na nova estrutura produtiva.

De acordo com Peroni (2003), as políticas públicas não são apenas decorrências das Reformas do Estado, sendo, antes, partes constitutivas do projeto de tais reformas. As políticas educacionais elaboradas buscam materializar o projeto de reformas do

Estado, que, tendo como causa fundamental a crise fiscal, estabelecem mecanismos que visam alinhar o Estado à política macroeconômica. Do mesmo modo, Silva (2002) afirma que, como decorrência das alterações econômicas e políticas de ordem internacional, a política ditada aos Estados nacionais têm sido a da intervenção e da regulamentação, visando promover mudanças na política interna de desenvolvimento econômico dos países, desenvolvimento esse que deve ser alicerçado em bases consistentes, alinhados ao processo de acumulação crescente do capital, engendrando, no interior dos Estados nacionais, uma articulação entre os agentes administrativos do Estado a fim de que a nova ordem seja instaurada.

A educação, nesse contexto, adequa-se às novas diretrizes do capital, vinculando-se às modificações implementadas nos países desenvolvidos e adaptadas à realidade dos países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse sentido, Maués (2000, p. 3) afirma que:

> [...] a lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.

A ampla reforma educacional realizada no Brasil, mediante o diagnóstico e as orientações apresentados pelo Banco Mundial, convergem para mecanismos de controle e de regulação da educação, cujas estratégias avaliam o custo-benefício e a taxa de retorno dos investimentos que são aplicados em educação. Essas categorias definem as prioridades das aplicações e dos investimentos e a qualidade que se pretende alcançar.

A ênfase na qualidade da educação, uma das metas a serem alcançadas, é verificada mediante avaliações institucionais, cuja prioridade se volta mais para os resultados do que para com o processo de ensino. De acordo com Afonso (2000), esta é uma tendência que se apresenta, atualmente, não só na educação, mas, também, nos

diversos setores em que o Estado atua.

A educação, nessa perspectiva, é pensada a partir dos princípios do mercado, evidenciando um processo de mercantilização da educação, principalmente, no que se refere à educação superior. Destaque-se que, neste contexto, a formação de professores, em nível superior, é posta como exigência para os profissionais que deverão atuar na educação básica, conforme se verifica nas formulações do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM).

I.3.1. BID e BM e a política do ensino superior: em busca da qualidade na educação

A concepção de que níveis mais elevados de educação seriam fundamentais à qualidade da educação, bem como ao processo de desenvolvimento e competitividade das nações no mundo globalizado, traz ao debate o ensino superior como prioridade nos discursos do Banco Mundial. No âmbito educacional, a concepção emergente tem por finalidade:

> [...] o incentivo à expansão do setor privado; busca de fontes alternativas de recursos no setor público (mensalidades, cursos pagos, consultorias, contribuição de ex-alunos) apresentada sob o manto de autonomia financeira; defesa da "eficiência" interna; criação de sistemas de avaliação, pautado em critério de produtividade, que permitissem comparação e ranqueamento, e subsidiassem a distribuição de recursos para instituições e prestadores de serviços; diversificação das instituições de ensino superior, o que veio acompanhado de uma crítica incisiva ao modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa, bem como na defesa da criação de instituições de ensino superior não-universitária; e ainda a crítica ao vínculo empregatício dos professores e funcionários como servidores públicos, assim como as eleições para escolha de reitor e a existência de muitos órgãos coletivos de decisão (SIQUEIRA, 2004, p. 49).

O ensino superior difundido pelo BM, segundo Siqueira (2004, p. 50), não deve se apresentar como oferta do setor público, mas, sim, como uma "área de negócios do setor privado internacional e das grandes firmas nacionais a ele associados, que estariam prontos para vender seus pacotes educacionais, consultorias, equipamentos etc.". A ênfase reside não só na necessidade de diversificar as instituições, como, também, na defesa da estratificação do sistema, podendo haver universidades que desenvolvam pesquisa, universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica, com dois anos de duração.

O Banco Mundial, pelo fato de financiar a educação em países que com ele desenvolvem relações financeiras, passa a exercer influência nas ações políticas e sociais dos países devedores. Avaliando a educação nas regiões da América Latina e Caribe, o Banco, nos anos de 1990, lançou um documento, que partia da perspectiva do

desenvolvimento econômico e social para a região, concebendo a educação como estratégia de diminuição da pobreza, reforçando a necessidade de privatização do ensino superior, por entender que a iniciativa privada seria mais eficiente na condução desse nível de ensino.

O documento do Banco Mundial, intitulado *La enseñanza superior*: las lecciones derivadas de la experiência (LIMA, 2002), apresenta quatro estratégias para a Reforma da Educação Superior na América Latina. **(1)** A diversificação das instituições de ensino superior, objetivando o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e não-universitárias, envolvendo cursos politécnicos de curta duração e educação à distância, que, segundo o Banco, poderiam contribuir para satisfazer demandas de educação pós-secundária e atender às necessidades do mercado; **(2)** a diversificação das fontes de financiamento seria a segunda estratégia proposta, havendo necessidade de mobilizar mais fundos privados para o ensino superior; visando apoiar estudantes que tenham boa qualificação, mas que, por falta de recursos financeiros, não possam prosseguir em estudos superiores e, por fim, melhorar o destino e a utilização dos recursos fiscais no interior das instituições de ensino; **(3)** a redefinição das funções do Estado seria a terceira estratégia difundida pelo Banco, que atribui ao Estado a execução da política do ensino superior, tornando-o um agente facilitador da consolidação de um novo marco político e jurídico, que viabilize a implantação das diretrizes privatizantes da educação; **(4)** a última estratégia proposta é a implantação de uma política de qualificação do ensino superior, cuja concepção se dá a partir de sua vinculação às demandas por profissionais dos setores privados.

A diversificação de instituições e o crescente processo de privatização do ensino superior é considerado como "democratização" desse nível de ensino, em que a equidade substitui o discurso da universalidade do acesso à educação.

O documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), intitulado *Educação Superior na América Latina e no Caribe* (1998), apresenta o diagnóstico do ensino superior nesses países, bem como as proposições para intervenção nas políticas de financiamento e aprimoramento das políticas de ensino superior. O BID (1998, p, 2) é bastante enfático ao vincular a importância do ensino superior ao desenvolvimento produtivo, conforme expressa o referido documento:

> [...] a política de ensino superior é importante também pelo fato de que deve estar vinculada ao desenvolvimento, à formação de sociedades mais produtivas, informadas, prósperas, justas, satisfatórias e democráticas [...] a própria modernização e integração da América Latina numa economia e numa sociedade cada vez mais global, depende significativamente do ensino superior.

Segundo o documento, o ensino superior desenvolvido nos países latino-americanos apresenta desempenhos pouco satisfatórios. Desse modo, suas proposições acerca de uma política para o ensino superior sinalizam para uma maior vinculação com o desenvolvimento econômico, social e político dos países. No entanto, considera que o ensino superior deva voltar-se para o mercado, defendendo, também, que os recursos a serem aplicados não sejam apenas oriundos do Estado, propondo outras formas de financiamento, como a busca de parcerias com o setor empresarial, dentre outros (BID, 1998). São, então, estabelecidas quatro funções para o ensino superior, considerando o diagnóstico e a reforma proposta pelo BID, quais sejam: a liderança acadêmica; a educação profissional; a formação técnica e o ensino superior geral.

De acordo com o documento, a educação profissional – inserida nesta função a formação de professores – deve ter como principal mecanismo de controle o mercado. Este será o definidor de competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação, pois a "[...] formação do profissional deve ser usualmente impulsionada mais pela demanda econômica do que pela social" (BID, 1998, p. 14). Os mecanismos propostos

pelo BID deixam evidentes o processo de mercantilização da educação superior, em que a diversificação de instituições de ensino e suas funções abre prerrogativas para a iniciativa privada, sob o discurso da democratização do acesso ao ensino. Vimos na reforma do Estado que a transferência de seus serviços não-exclusivos para o setor privado refere-se àquelas atividades que podem ser controladas pelo mercado, que, no discurso neoliberal, tem exacerbada sua capacidade de gerí-los com eficiência, ficando o Estado no papel de regulador e promotor de tais serviços.

A década de 1990, na análise de Siqueira (2004, p. 1), presencia uma ampliação do setor privado "[...] não somente nas atividades ligadas diretamente à produção econômica, mas, também, no campo dos direitos sociais conquistados pela luta da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação". Esse processo reflete, igualmente, na educação superior, visto que os organismos internacionais pregam que os recursos destinados ao ensino superior são maiores do que para a educação básica, evidenciando tais recursos deveriam ser priorizados para a educação básica, sobretudo para o ensino fundamental, cabendo ao ensino superior diversificar fontes de financiamento (op. cit., p.1).

Nessa perspectiva, o ensino superior – retirado das prioridades governamentais[12] em relação ao financiamento – é orientado a buscar fontes diversificadas de recursos. Esse fator abre a possibilidade de que o ensino superior seja oferecido pela iniciativa privada.

Siqueira (2004) enfatiza que o processo de privatização envolve dois movimentos: **(a)** a expansão de instituições privadas, por meio da liberalização dos serviços

[12] O ensino superior, ainda no governo militar no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), foi considerado prioritário entre os investimentos governamentais, enquanto que nas atuais políticas, é considerado não prioritário nas ações governamentais, pois situa-se no núcleo de serviços não-exclusivos do Estado, cabendo-lhe apenas subsidiar e controlar resultados, por meio de mecanismos de avaliação aplicados ao ensino superior. Nesse sentido, a iniciativa privada passa a ser privilegiada como *locus* prioritário para esse nível de ensino.

educacionais e **(b)** o direcionamento das instituições públicas de ensino para a esfera privada, mediante a instituição das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação de trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições de ensino.

A educação a educação superior passa a inserir-se no setor de serviços não-exclusivos do Estado, permitindo que sejam transferidas a responsabilidade por sua execução às entidades não-estatais e à iniciativa privada, como forma a reduzir custos – ou "gastos" – com educação, por meio do estabelecimento de parcerias, tal como propugnam as agências financiadoras, reiterando a reforma educacional.

O intervencionismo do BID nas políticas públicas educacionais se apresenta como forma de disseminação ideológica, cujos mecanismos difundidos objetivam conduzir o Estado para uma nova ordem mundial instaurada. O BM apresenta, como exigência à condução do país rumo ao desenvolvimento socioeconômico, de um lado, uma política de redução da pobreza, através de medidas compensatórias[13] e, de outro, uma política de modernização do Estado brasileiro, políticas essas que, aliadas à reformulação do sistema de ensino, permitira alcançar o tão esperado desenvolvimento e crescimento econômico.

As reformas educacionais têm sido orientadas dentro do processo de regulação social e ajustes estruturais, pois, por se encontrar no núcleo de serviços não-exclusivos do Estado, segundo a concepção neoliberal, estaria produzindo gastos abusivos ao Estado "[...] desequilibrando o orçamento, provocando déficits públicos, que produzem inflação e desemprego, criando a crise" (MAUÉS, 2003, p. 96).

A disseminação da informação mediada pelos avanços tecnológicos introduz

[13] Conforme expõe Simionatto (2003), as políticas compensatórias assumem uma perspectiva focalista, na medida em que buscam atender os segmentos populacionais mais vulneráveis. No interior de tais políticas, os gastos e os investimentos em serviços públicos devem concentrar-se nos setores de extrema pobreza, como salienta o Banco Mundial.

novas necessidades e mudanças no âmbito da educação. Os níveis mais elevados de educação, assim como a renovação de aprendizagens, têm se constituído em necessidades absolutas para todos os indivíduos, possibilitando-lhes estar em sintonia com as novas exigências da sociedade contemporânea.

Os educadores são vistos como agentes de mudança nesse contexto, visto que a eles são atribuídas responsabilidades pela formação de atitudes, pela concretização de aspirações por parte dos alunos, visando prepará-los para o futuro, pelo desenvolvimento de autonomia entre os educandos, bem como pelo despertar da curiosidade, estimulando o rigor intelectual e criando as condições necessárias para o desenvolvimento da educação formal e da educação permanente. Estes são aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das novas gerações, segundo a ótica dos organismos internacionais.

I.3.2. O Banco Mundial e as proposições políticas para a formação de professores

Objetivando alcançar mudanças no sistema de educação básica dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial elabora propostas que implicam significativas alterações na formação de professores, visando ajustá-los as inovações educacionais, sob o discurso de melhoria da qualidade da educação, que, tendo como protagonistas os professores, aperfeiçoaria o processo ensino-aprendizagem e o sistema educativo como um todo.

Vale ressaltar que a lógica instaurada na reforma do Estado – mediante seu novo papel e sua política de corte de verbas, redução dos "gastos" junto às políticas sociais – insere-se no interior das estratégias do Banco Mundial, na medida em que deixam entrever uma lógica de redução de custos nos setores públicos, evidenciando uma contradição presente entre o discurso que atribui à educação, de um lado, um lugar privilegiado no que se refere ao desenvolvimento socioeconômico e, de outro, desresponsabiliza o Estado pela formação docente. Se, pois, para o Banco a formação de professores é de fundamental importância para o desenvolvimento do ensino e implementação das reformas no sistema educacional, considerar que a questão da formação é bastante dispendiosa e suas prioridades financeiras devam voltar-se para outros setores revela, exatamente, essa contradição.

Duas questões fundamentais à política do Banco Mundial, em virtude mesmo dessa contradição, segundo Torres (1996), tornam-se-lhe embaraçosas: a do salário e a da formação/capacitação de professores, dado que estas duas questões não se encontram em suas prioridades de investimento, apesar de o Banco reconhecer que estes são fatores determinantes para um rendimento satisfatório no processo de ensino.

Ainda de acordo com Torres (op.cit, p. 160), o tema docente, em geral, causa incômodo ao Banco Mundial – e a sociedade em geral –, que, sobre ele mantém posições ambíguas, inconsistentes e, inclusive, contraditórias. Para a autora, os

professores costumam ser vistos, principalmente, como um sindicato – e, mais ainda, como um sindicato magisterial –, o que remete, automaticamente, à reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, ou, ainda, bem como a corrupção e manobras políticas.

O documento de 1995 do Banco Mundial evidencia que os professores constituem uma ameaça à política educacional dos países da América Latina, dada a força da pressão que exercem de forma articulada sobre a definição da política nacional dos países.

> [...] os professores são geralmente o maior grupo de funcionários públicos nos países em desenvolvimento. E já que as finanças e a gestão educativa estão usualmente sob a responsabilidade do governo central, os sindicatos de professores portanto são atores importantes na cena política nacional [...] quando os governos não conseguem acordos com sindicatos centrais fortes sobre as condições de emprego dos professores, a ação coletiva pode interferir na educação e em certas ocasiões levar à paralisia política, como aconteceu na Bolívia, no Peru e em outros países em anos recentes (apud. TORRES, 1996, p. 160-1).

Diante da ameaça que os educadores, organizados coletivamente, podem constituir à implementação das reformas educacionais e à efetivação das políticas públicas, são criados mecanismos que visam retirá-los da proteção do Estado, como forma de desarticulá-los, inserindo-os na esfera do mercado, ficando o Estado responsável, apenas, pela função de controle e regulação da categoria docente.

Os discursos são, pois, veiculados no sentido de priorizar a *capacitação em serviço e a educação à distância* em detrimento da *formação inicial,* já que a lógica de racionalização de custos é determinante das ações disseminadas pelo Banco. A ênfase que recai sobre essa questão busca escamotear as reais causas de incentivo à capacitação em serviço, revelada nos menores custos com a formação prática, que seria, na ótica do Banco Mundial, determinante para o desempenho satisfatório do aluno (TORRES, op.

cit., p.162).

A *educação a distância* é outra modalidade educacional recomendada pelo Banco como alternativa para baratear custos na oferta de formação e capacitação docente. De acordo com Torres (op.cit., 163), a utilização de "[...] programas de rádio interativo para a instrução na sala de aula, particularmente em matemática, leitura e escrita, e para o ensino de uma segunda língua" são tomados como exemplos dessa modalidade, haja vista que requerem, para sua execução, uma qualificação docente mínima.

Como forma de justificar a não-prioridade dos investimentos em formação inicial, o Banco enfatiza que muito pouco do que os cursos de formação ensinam são postos em prática pelos docentes, dado que estes utilizam muito mais as experiências práticas que obtiveram como alunos. Mais uma vez, pode-se perceber que as iniciativas do Banco Mundial, em relação à formação docente, são contraditórias, pois, apesar de reconhecer que o profissional da educação é fundamental para o processo de consolidação das políticas educacionais, não prioriza o financiamento da formação inicial.

Nesse sentido, Torres (1996) avalia que a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar – e um investimento – marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, quer frente ao que concerne à infra-estrutura, quer à reforma institucional, quer à provisão de textos escolares. Por outro lado, a formação/capacitação docente é, ainda, vista de forma isolada, sem atender às mudanças necessárias em outras esferas, a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custos.

Os argumentos utilizados pelo Banco Mundial vêm desmerecendo a formação que as universidades têm oferecido, ao propor que a formação contemple apenas aspectos práticos, fragmentando o processo formativo, cuja ênfase envolve as competências e habilidades práticas necessárias ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Ao

negligenciar o caráter teórico-prático do processo de formação docente, o Banco deixa evidente a contradição nos argumentos que utiliza, ao preconizar uma formação e uma educação de qualidade.

O desenvolvimento do complexo processo educativo, cujo objetivo seria, para Torres (op.cit., p. 162), a melhoria da qualidade de ensino, não pode desvincular formação e capacitação, pois ambas se complementam, constituindo partes do mesmo processo, que envolvem saberes disciplinares (o que se ensina) e os saberes pedagógicos (como se ensina). Ainda assim, o Banco Mundial apresenta como proposta para a formação e trabalho docente os seguintes objetivos:

> [...] (a) garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar a educação geral com uma curta formação inicial centralizada nos aspectos pedagógicos; (c) contratar os professores tomando por base competências comprovadas –chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes – com critérios e procedimentos similares aos utilizados na contratação de professores universitários. (apud Torres, 1996, p. 165).

As medidas propostas pelo Banco, no sentido de implementar essas políticas, no Brasil, vêm sendo concretizadas com a conivência do governo, sob o discurso do desenvolvimento e crescimento econômico. De acordo com a ótica do Banco, cabe ao sistema de ensino e aos docentes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de tais políticas. A urgente necessidade de mudanças no sistema de ensino, conforme evidenciamos, surge com a Reforma do Estado, cujos princípios basilares, assentadas na reforma fiscal, desdobram-se nos mecanismos de efetivação das políticas educacionais, que, conforme apresentados por Gaiofatto (2003, p. 3), impõe à educação reformas em sua estrutura, reformas essas orientadas pela:

> [...] redistribuição de recursos; descentralização da execução do gasto; reforço da progressividade e redistributividade dos recursos; reequilíbrio regional da alocação; descentralização; desconcentração de recursos e funções; participação dos pais; parceria coma a

> sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente; e criação e um sistema nacional integrado de avaliações educacionais.

Outros aspectos a serem considerados dizem respeito aos investimentos do Banco Mundial no Brasil, que se dão, estrategicamente, no sentido de apoiar o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica (TOMMASI, 1996). Os empréstimos concedidos pelo BM ao Brasil, nas últimas décadas, vêm crescendo consideravelmente, em especial, para aplicação no setor educacional, cuja prioridade encontra morada na educação básica. Os diagnósticos revelam que o sistema de educação brasileiro apresenta baixa qualidade, que se evidencia nos altos índices de evasão e repetência, principalmente, nas séries iniciais, necessitando de investimentos que melhorem a qualidade e a eficiência do sistema de ensino.

Na concepção desenvolvida pelo Banco, são considerados insumos indispensáveis para a melhoria do processo educativo o fornecimento de materiais didáticos, a reformulação curricular, o preparo dos professores, tendo por base a aquisição de atitudes pedagógicas e incentivos salariais baseados no rendimento dos alunos – importa lembrar que a política salarial não se encontra nas prioridades do BM –, o tempo adequado para aprendizagem e desenvolvimento curricular. A fim de materializar essa concepção, o Banco (apud TOMMASI, 1996, p. 198-9) estabelece como prioridade em seus projetos educativos, no Brasil, as seguintes ações:

> (a) providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino (livros de leitura, jogos e brinquedos pedagógicos). O Banco quer que os Estados se responsabilizem pelo fornecimento dos livros didáticos às escolas; (b) melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêem várias formas de capacitação em sala de aula e à distância, 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; (c) elevar a capacidade de gerenciamento

> setorial (os projetos prevêem, por exemplo, estímulo à integração estado-município), incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos.

Com relação aos professores, o Banco, no documento de 1995, assim se posiciona:

> [...] em vista das dificuldades macrofiscais que prevalecem na América Latina e os salários geralmente baixos de professores na região, deve-se pensar em montar, na estrutura salarial, incentivos baseados em desempenhos e/ou providenciar aumentos salariais gradativos de acordo com o desempenho acadêmico de seus alunos. Isto poderia ser muito importante na medida em que minimiza a tentação de professores treinados pelo projeto aceitarem empregos mais bem remunerados. (apud. TOMMASI, op. cit., p. 201).

A questão dos incentivos salariais e das condições de trabalho dos profissionais da educação, na perspectiva do Banco Mundial, é mencionada, embora não constitua prioridade entre as ações que financia. Nesse sentido, a educação continua sendo um problema a ser resolvido, visto que não se pode entender que qualidade educacional e motivação profissional estejam desvinculadas de salários e condições dignas de trabalho no âmbito da atuação docente.

Vale enfatizar que as reformas empreendidas pelo Estado, mediante as orientações internacionais, têm como enfoque a regulação social e o ajuste estrutural. A lógica proposta tem sido racionalizar recursos, por meio da redução de gastos e realocação de recursos, visto que a educação, enquanto política social, nessa ótica, deve voltar-se para o mercado, sendo, portanto, concebida como serviço, evidenciando, mais uma vez, o processo de mercantilização da educação.

As propostas para a formação docente veiculadas pelo Banco Mundial evidenciam o aprofundamento das políticas neoliberais, na medida em que abrem um precedente para a iniciativa privada ao retirar o caráter público da formação de professores. As recomendações propostas aos países em desenvolvimento preconizam um modelo de educação semelhante àquele realizados nos países desenvolvidos, que, nos moldes

neoliberais, enfatizam a melhoria da qualidade do ensino, a gestão racional de recursos e a eficiência.

Percebe-se que a política de mercantilização da educação – que a concebe como um serviço e não como um direito – não é um fenômeno isolado, estando, antes, inserida num movimento mais amplo do capitalismo em busca da expansão de novos mercados, expansão essa amparada no papel desempenhado pelos organismos internacionais, que buscam imprimir uma política privatizante, consolidando a lógica hegemônica do capital, que, no Brasil, vêm sendo consubstanciada por meio das Reformas do Estado, ressignificando a política educacional em curso e demandando novas ações para este campo de sua atuação. A formação de um novo perfil profissional constitui exigência, então, nas políticas de formação de professores, em curso na sociedade brasileira.

Diante do exposto vimos que a década de 1990, no Brasil, vivencia um intenso processo de mudança social, que se traduz em múltiplas reformas e tem por base os acordos políticos que se revelam complexos e contraditórios. A redefinição do papel do Estado, no contexto brasileiro, tem sido um elemento de discussão que vem gerando amplas repercussões na sociedade como um todo.

A análise que empreendemos, no decorrer deste capítulo, revela que a Reforma dos Estados, empreendida na década de 1990, sob a ideologia da globalização e do neoliberalismo – e que ainda vem se delineando no contexto atual –, impõe a necessidade de integração dos países "em desenvolvimento" à economia mundial, como único meio de afastar a degradação social e as condições de pobreza a que estão submetidos. Postula-se, pois, que somente mediante sua adequação aos padrões propostos para esta integração o país poderia sair da crise que vivencia.

A Reforma do Estado brasileiro, difundida pelos organismos internacionais,

emerge a partir do diagnóstico por eles realizado, em que se constata uma situação de crise vivenciada no âmbito do Estado. Os defensores da reforma alegam ser uma decorrência do chamado Estado de Bem-Estar Social, que, caracterizado como Estado intervencionista, com pesados investimentos em políticas sociais, gerou uma crise fiscal no Estado, obstaculizando o crescimento econômico e social.

Outros estudos, no entanto, mostram a crise emergente como decorrência da estrutura do capitalismo, que, quando entra em crise, necessita que novos mecanismos sejam postos em prática, visando a reestruturação do capitalismo mundial.

Buscando compreender a crise vivenciada no capitalismo atual, vimos que as sucessivas crises cíclicas do capital, decorrentes de sua própria estrutura, se manifesta quando seus mecanismos de acumulação geram fases periódicas de superacumulação de produção. Nessa perspectiva, uma nova lógica de acumulação é proposta como saída para a crise. Uma reestruturação produtiva é iniciada e engendra uma nova etapa no capitalismo, que, visando consolidar novos processos de acumulação, assume novas configurações e novas relações capital/trabalho e atribui novos papéis ao Estado.

No Brasil, a reforma apresenta como diagnóstico a crise fiscal do Estado e, mediante o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), objetiva-se a redefinição de seu papel e a urgente modernização do país. As políticas públicas – com destaque para as educacionais –, a partir da reforma do Estado brasileiro, passam a ser demandadas de acordo a capacidade financeira do Estado. No contexto das reformas, as políticas públicas sociais não são entendidas como sendo de responsabilidade prioritária do Estado, pois situar-se-iam no âmbito do núcleo de serviços não-exclusivos, permitindo a distribuição das responsabilidades por sua oferta entre Estado e esfera privada.

Em relação à educação, o Estado transfere essas responsabilidades para entidades públicas não-governamentais, convocando a iniciativa privada a partilhar a assunção das

responsabilidades por sua execução, revelando que o Estado provedor cede lugar ao Estado articulador e avaliador de políticas.

As mudanças implementadas nas políticas sociais, a partir das Reformas do Estado, trazem como conseqüências o déficit social e produtivo. As relações que se estabelecem entre Estado e sociedade, retiram o caráter democrático demandado pela sociedade. Tais mudanças – assentadas na lógica de regulação social estabelecidas sob a orientação dos organismos internacionais e com a conivência do governo local – objetivam efetivar as políticas de ajuste estrutural, em que a educação é concebida como fator determinante para a manutenção das bases de sustentação da estrutura do capital e do crescimento econômico.

Vimos que, conforme os princípios que redefinem o papel do Estado em relação às políticas educacionais, a educação superior e a formação de professores são situadas em um processo que reforça a mercantilização da educação. Assim, nas exigências por níveis mais elevados de escolaridade, decorrentes das novas necessidades do mundo produtivo, o discurso do Banco Mundial enfatiza a elevação da formação de professores como forma de obter melhor desempenho dos sistemas de ensino, nos países da América Latina. No entanto, a relevância aferida ao ensino superior e à formação docente se insere na lógica de gestão racional de recursos, buscando retirar de tais políticas as prioridades nos investimentos públicos do Estado. Conforme enfatizam as agências internacionais, para consecução dos objetivos propostos na Reforma, seria necessário adotar a perspectiva de gestão empresarial do mercado, fragilizando, sobremaneira, o sistema público de ensino.

A formação dos educadores, nesse contexto, tende a atender às mudanças do mundo do trabalho, havendo necessidades de que os cursos de formação sejam modificados e adequados a novos perfis profissionais, frente à necessidade de

escolarização imposta pelos novos paradigmas educativos e produtivos.

Historicamente, a lógica capitalista tem encontrado campo fértil na educação para disseminação de seus objetivos. No interior do atual ordenamento do capital, os organismos internacionais passam a conceber a educação como um mecanismo de controle e regulação social, que visa à formação de profissionais adaptados aos novos perfis produtivos, adequados, portanto, às exigências do mercado. Isso tem mostrado que a lógica mercantilista difundida pelos organismos do capital busca se sobrepor aos direitos às e conquistas sociais, frutos de lutas da classe trabalhadora e dos educadores, que buscam resistir a essas políticas.

Enfrentar a lógica hegemônica tem sido possível, no entanto, por meio das forças de resistência a essas políticas, forças essas que propõem que a valorização do profissional da educação seja efetivada desde o interior de uma política global de educação, que garanta uma sólida formação teórica, a articulação entre teoria e prática, a vinculação entre formação inicial e continuada, condições dignas de trabalhos e salários, políticas essas que são de responsabilidade e devem ser exercidas pelos poderes públicos.

II. PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

A análise empreendida, no capítulo anterior, acerca da reforma do Estado brasileiro nos permitiu compreender as implicações da reforma no direcionamento que a educação assumiu, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990, propiciando uma nova profissionalização docente exigida a todos os professores que atuam na educação básica, profissionalização essa postulada como essencial à implantação de inovações nos sistemas de ensino brasileiro.

Objetivando apreender as discussões e os diversos enfoques acerca do processo de profissionalização docente, no contexto das reformas educacionais, buscamos desenvolver, neste capítulo, uma análise acerca da profissão e da profissionalização docente. Entendemos que as diversas definições apresentadas oferecerão subsídios para compreendermos os discursos voltados à profissionalização, no âmbito das reformas educacionais e da formação docente no Brasil.

Assim, as discussões que emergem acerca da profissão e profissionalização docente vêm sendo amplamente difundidas na atualidade e encontram sintonia com as mudanças ocorridas no processo de produção capitalista, repercutindo na consolidação de novos perfis produtivos e de trabalhadores. Nesse sentido, tais exigências implicam a formação de um novo perfil profissional para o educador, adequando-o aos modernos sistemas de ensino, tal como pressuposto no discurso da urgente necessidade de reformas, em que se busca aproximar a educação das novas necessidades educacionais do século XXI.

A formação e profissionalização dos professores ganham destaque no contexto das reformas educacionais empreendidas em diversos países, a partir das décadas de 1980 e 1990, destaque esse justificado pela urgente necessidade de mudanças nos aspectos fundamentais do processo de profissionalização dos professores.

Um dos fatores que emergem nos discursos acerca da profissionalização refere-se à valorização da função docente, mediante uma formação que capacite para o atendimento das novas exigências e demandas educacionais (CUNHA, 1998). Surgem os questionamentos acerca das funções sociais da educação e da escola, bem como sobre o papel desenvolvido pelos professores nesse processo. De acordo com Campos (2002), nem sempre o que se pretende com essa valorização está em conformidade com as diversas perspectivas presentes no campo educacional.

A crítica aferida ao sistema educacional pode ser considerada outro fator, que coloca em xeque o modelo de formação vigente ao longo do século XX. Considerando que as transformações ocorridas no mundo do trabalho desdobram-se na emergência de um outro paradigma educativo, a formação docente também será redefinida, devendo atender aos desafios que se apresentam à educação.

O discurso sobre a profissionalização dos professores é fortemente expresso nos documentos oficiais de diversos países, avolumando-se pesquisas e uma vasta literatura que, especificamente, discutem a profissionalização da docência. Em que pesem as peculiaridades que cada país resguarda, os estudos mostram que a profissionalização é pauta da agenda de diversos países reformistas no contexto da década de 1990, podendo-se encontrar algumas convergências em tais discursos.

Conforme foi possível observar no capítulo anterior, as reformas difundidas pelos países e, dentre eles o Brasil, mediante as políticas de ajuste fiscal, veiculam uma nova forma de gerenciamento nos sistemas de ensino, que se traduzem na descentralização administrativa e na implementação de uma nova racionalidade, que passa a orientar as políticas de formação, balizada por uma ampla difusão da retórica acerca da profissionalização.

Como se evidenciou no primeiro capítulo, a partir do diagnóstico sobre a educação na América Latina – realizado pelos organismos internacionais – a reforma no campo da educação tornou-se imperativa, exigindo sua reformulação, adequando-a conforme aos sistemas modernos de educação, ancorados nos princípios da reforma do Estado, impõem as premissas da qualidade e da eficiência nas novas orientações. Assim, a formação de professores necessitava passar por mudanças, a fim de permitir a formação de um novo perfil profissional coerente com os princípios das reformas.

A crítica aferida ao sistema educacional coloca em xeque o modelo de formação presente no decorrer do século XX e pode ser considerada outro elemento do discurso que advoga a necessidade de um outro perfil profissional para os professores, que, nas estatísticas educacionais que divulgam os resultados de aprendizagem escolar, acabam sendo responsabilizados pela ineficiência do sistema de ensino e pela crise educacional.

Nessa perspectiva, a nova profissionalização exigida aos professores, em termos de sua qualificação, indica a necessidade de uma qualificação profissional, que se traduza em maior responsabilidade e autonomia no processo de ensino, bem como em maior capacidade de lidar com situações complexas e subjetivas, o que exige atos intelectuais em situação diversas. Em suma, a nova retórica propõe o desenvolvimento de "competências profissionais" (PERRENOUD, 2001), disseminando, no Brasil, uma nova visão de profissionalização, que busca modernizar o sistema de ensino e a formação de professores. Todos esses fatores evidenciam que as mudanças caracterizam os novos processos formativos, ressignificam a forma como é concebido e organizado o processo educativo, trazendo inovações substanciais à formação e profissionalização docente, que se vinculam aos novos paradigmas educacionais emergentes na sociedade.

Neste capítulo, abordaremos a discussão acerca da profissão e da profissionalização docente, visando apreender as implicações dos discursos que subsidiam essa nova profissionalização dos trabalhadores em educação nos países em que vêm sendo implementadas as reformas propostas pelos organismos internacionais. A discussão presente neste capítulo tem por objetivo subsidiar a análise sobre a concepção que as políticas de formação expressam sobre profissionalização docente no contexto das reformas educacionais brasileiras, a ser desenvolvida no capítulo III.

A temática abordada neste capítulo, qual seja, a da profissionalização dos professores, assume grande relevância pelo fato de constituir elemento central na retórica oficial da reforma educacional brasileira, dos anos 1990, que propõe um novo profissionalismo e redefine as políticas de formação docente em curso na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) dedica o capítulo VI aos chamados "Profissionais da Educação", estabelecendo um novo profissionalismo e uma valorização dos profissionais da educação, que reforça as proposituras acerca do novo modelo de profissionalização.

Apesar dos discursos acerca da profissionalização não ser recente, no contexto brasileiro, esta vêm sendo orientada por uma lógica que exige um novo tipo de profissionalismo, capaz de formar os professores para lidar com as necessidades e complexidades das novas gerações, podendo ser expressas nas políticas de formação docente que se desenham na sociedade.

Iniciamos nossa análise definindo o conceito de profissão, tomando por base a discussão que emerge a partir da sociologia das profissões, buscando evidenciar suas principais características. Posteriormente, abordaremos a discussão acerca da profissão docente, analisando as possíveis divergências e complexidades que a envolvem, bem como o processo de profissionalização docente compreendido como a luta pela

valorização e reconhecimento do papel social que os professores exercem na sociedade. Situamos, pois, o debate acerca da profissionalização e a tendência à proletarização no interior das iniciativas que vem engendrando, no contexto atual, a degradação das condições de trabalho dos professores.

Dado que as discussões referentes à profissão docente são bastante complexas e polêmicas, ocorrendo divergências entre diversos autores, quando buscam afirmar ou negar a docência como profissão, pretendemos verificar como vem se situando o debate referente à profissão docente, quer no concernente ao que, especificamente, caracteriza uma profissão, bem como à forma como estas vêm sendo concebidas em nossa sociedade. Nesse sentido, dialogamos com diversos autores, apreendendo e analisando suas concepções e posicionamentos.

A literatura internacional apresenta um amplo estudo referente ao processo de profissionalização da docência, que vem sendo pesquisado e reinterpretado a partir de novos paradigmas educacionais e de referenciais teóricos emergentes, que buscam sintonizar-se com as novas demandas educacionais do século XXI.

Na década de 1990, no Brasil, ampliou-se a divulgação da literatura estrangeira, principalmente, aquelas provenientes da Espanha, da França, de Portugal e dos Estados Unidos, propiciando o aumento do volume de estudos e pesquisas acerca da formação docente no Brasil. Em que pesem as críticas levantadas a tais referenciais – em especial pela divergência de posicionamentos e enfoques –, estes têm contribuído para alimentar uma rica discussão sobre formação e profissionalização docente no, contexto brasileiro.

I.1. Conceituando profissão

Nos debates que enfocam a docência e o processo de formação e profissionalização ressurge a discussão acerca da docência enquanto profissão, que, no interior de diferentes posicionamentos e enfoques, destacam os questionamentos sobre suas características, sua condição de profissão ou semiprofissão, seu *status* social, seu reconhecimento pela sociedade, bem como a tendência ao processo de proletarização dos profissionais da educação, face às precárias condições de trabalho que se apresentam à docência. A partir dos aportes da sociologia das profissões, buscamos, aqui, apreender o debate que se estabelece na profissão dos professores.

A literatura que discute a constituição das profissões toma por base a sociologia das profissões e enfatiza a dificuldade de detalhar seus atributos, dada a polissemia que envolve o termo. Segundo Popkewitz (1997, p. 38), profissão pode ser definida por "[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam". Nesse sentido, o termo profissão configura-se em contextos específicos e adquire significação aceita, consensualmente, pela sociedade.

O autor analisando os diferentes significados do termo profissão, presentes nas atuais propostas reformistas, enfatiza que o termo não possui uma definição consensual entre os países, esclarecendo que:

> [...] esta palavra encerra diferentes significados nos Estados Unidos da América, na Islândia, na Austrália, na Suécia, ou na Espanha, entre outros países. A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar. Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. [...] este termo foi trazido para a língua de muitos países de modo a descrever as transformações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução e, especificamente no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente (idem).

Conforme afirma Dubar (apud. CAMPOS, 2002 p. 17), a palavra profissão, para os anglo-saxões, não apresenta apenas um sentido diferente daquele concebido pelos franceses, mas são, também, referências organizadoras de matrizes de classificação social totalmente diversas.

A dificuldade em definir o conceito de profissão foi, também, enfatizada por Ramalho (2003, p. 38-9), que, concordando com Popkewitz, entende seus significados diferenciados em relação ao contexto em que se inserem, isto é, países, referenciais teóricos, etc. Dada, pois, a polissemia do termo e sua constituição enquanto uma construção, sendo difícil uma definição unívoca, a autora assinala que diversos estudos buscam esclarecer o termo profissão, a partir do desenvolvimento das ocupações, delimitando as competências de base necessárias ao exercício da profissão.

> [...] a Sociologia das Profissões tem aproximado as transformações das ocupações em profissões ao processo de industrialização desencadeados a partir da Revolução industrial à conformação de campos especializados de conhecimentos produzidos pelo desenvolvimento das ciências racionais do século XVIII e a conseqüente divisão do trabalho na complexidade dos sistemas produtivos das sociedades modernas (RAMALHO, 2003, p.40).

As dificuldades teóricas e metodológicas em lidar com o conceito de profissão foram ressaltadas por Freidson (apud CAMPOS, 2002, p. 18), para quem a própria natureza do conceito é problemática, sugerindo que se abandone a tentativa de tratar profissão como um conceito genérico e se busque conceituar genericamente, sim, as ocupações, a fim de localizar, analiticamente, as ocupações particulares que têm sido rotuladas de profissões.

Referindo-se, igualmente, às dificuldades para se definir os atributos de uma profissão, Fontes (2004), afirma que esta pode ser concebida por um “construto”. Segundo esse autor, a língua portuguesa apresenta uma ampla definição no que se refere

à profissão vinculando-a à "ocupação" ou "emprego", que, nos países anglo-saxônicos, é entendida como profissões liberais, dentre outras definições.

No Dicionário de Educação profissional (2000, p. 261-2), os termos profissão e ocupação "[...] se referem a atividades especializadas, condicionadas ao tipo de estratificação social e ao grau de divisão do trabalho atingido por uma determinada sociedade". Encontramos também que a definição apresentada pela sociologia das profissões, apresenta uma dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específico e apenas acessível ao grupo profissional. Assim, conforme expressa o dicionário, no Ministério do Trabalho e do Emprego, o termo ocupação faz parte de um sistema de classificação, conceituado como "[...] o conjunto articulado de funções, tarefas e operações, que constituem as obrigações atribuídas aos trabalhadores, destinadas à obtenção de produtos ou serviços" (idem). Assim, podemos, então, inferir que os termos constituem construções históricas, resultando em cada época e local, das relações sociais predominantes.

Conforme a análise realizada por Costa, as origens do termo profissão têm relação com as primitivas formas industriais e concorrenciais do capitalismo. A autora – utilizando a análise de Nóvoa (1987), acerca da configuração da palavra profissão nos séculos passados – apresenta a seguinte definição

> [...] a palavra profissão nos séculos XVII e XVIII, abarcava um conjunto de significados laicos e religiosos dentre os quais as atividades de ensinar parecem ser o melhor exemplo. No século XIX os dicionários registram como referência obrigatória as lides religiosas, militares e de ensino; no início do século XX, profissão torna-se pouco a pouco, sinônimo de profissão liberal e os exemplos passaram a ser as três profissões clássicas – clero, medicina e direito. Essas antigas profissões têm origem no mundo pré-industrial, em que os poucos profissionais estavam a serviço de Deus ou do Rei. Apenas as classes aristocráticas tinham acesso às profissões e este fato não se justificava pela posse de um corpo de saberes [...] mas, sobretudo, pela condição social e tradição familiar (COSTA, 1995, p. 85).

Conforme verificamos, o termo profissão, nos séculos XVII e XVIII, revestia-se de uma forte conotação que vinculava-a, inicialmente, à religião. Mais recentemente, no início do século XX, com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização que lhe é inerente, as profissões, pouco a pouco, são vinculadas a profissões liberais. No século XX, com o surgimento de organizações burocráticas estatais e privadas, bem como a partir das significativas mudanças ocorridas nas profissões, ganham destaque as profissões de caráter burocrático, principalmente, no período entre guerras, diferenciando-se, consideravelmente, da concepção usual do conceito "profissão" (COSTA, 1995).

A necessidade de caracterizar uma profissão, como forma de reconhecimento de seu papel social, levou ao seu enquadramento em atributos que passaram a constituir parâmetro para as demais funções. Esse mecanismo utilizado convergiu para que as profissões liberais – tais como medicina, direito e engenharia – constituíssem o modelo ideal para as demais. No entanto, outros grupos profissionais emergentes na sociedade passam a questionar o modelo adotado, visto que nem todas as ocupações enquadravam-se nos parâmetros pretendidos pela sociologia das profissões.

Popkewitz (1997, p. 40), numa abordagem sócio-histórica, conceitua profissão como:

> [...] um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Para ele, o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública, é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos.

Os estudos que buscam repertoriar os traços associados às profissões em diversos países, nos levam ao reconhecimento de que as profissões têm, histórica e socialmente, um valor referenciado na sociedade. As formações profissionais, ao serem concebidas de acordo com contextos peculiares nas sociedades, terão uma determinada

designação, cujas características sinalizam para sua identificação às formas de organizações dos Estados e suas relações com a sociedade.

A corrente funcionalista da sociologia tradicional das profissões apresenta os parâmetros para que uma ocupação se constitua numa profissão. De acordo com Diniz (apud CAMPOS, 2002, p. 18), o problema central para os funcionalistas era o de demonstrar como os valores associados ao desempenho dos papéis ocupacionais estavam integrados ao sistema valorativo da sociedade, bem como o de identificar as funções que esses papéis desempenhavam para o sistema social. Tornava-se necessário, então, identificar as profissões, distinguindo-as das ocupações em geral. Essa questão desencadeou inúmeras pesquisas, centradas na investigação dos atributos constitutivos e definidores das profissões.

Campos (op. cit. p. 18) enfatiza que os estudos que decorrem de tal perspectiva buscam não apenas definir o que caracteriza uma profissão, mas, também, o estabelecimento de referenciais "[...] a partir dos quais se possa responder quando uma ocupação pode ser considerada uma profissão. Esse foi, ao que parece, o mote orientador das pesquisas que, classicamente, compõem o campo que veio a se chamar 'sociologia das profissões'".

Dentre os referenciais ou matrizes de pensamento que influenciaram os estudos de funcionalistas americanos, podem ser apresentadas as contribuições de Flexner, no início do século XX. Na tentativa de identificar, caracterizar, ou tributar uma profissão, Flexner apresenta seis critérios. Segundo o autor, uma atividade, para que adquira um caráter profissional, necessita: ser, basicamente, intelectual, implicando grande responsabilidade pessoal; a atividade deve ser aprendida e, não, baseada em rotinas; deve, ainda, ser prática e, não, puramente teórica ou acadêmica; sua técnica pode ser ensinada, provendo a base para a educação profissional; deve ter forte organização

interna e motivação assentada no altruísmo, sendo que os profissionais devem perceber a si próprios como labutando pelo bem comum (COSTA, 1995, p. 87).

Os estudos que adotam uma perspectiva crítica[14] para a análise das profissões, afirmam que, na análise tradicional-funcionalista, tais atributos se revelam imutáveis e descontextualizados do processo de constituição das profissões nas sociedades atuais. Esse modelo serviu pra embasar diversas pesquisas que se seguiram às características propostas pela sociologia das profissões.

Parsons, teórico americano, defensor da teoria funcionalista, é considerado um marco na sociologia das profissões por sua obra *The professions and social structure* (1939). Parsons considera que as profissões constituem um mecanismo de regulação das relações sociais nas sociedades modernas, traçando as características que as identificam como uma profissão. Seguindo a concepção tradicional das profissões, Parsons a defini como atividades necessárias na medida em que fazem frente a funções especialmente valorizadas; requerem, ainda, dedicação exclusiva e aquisição prévia de competência técnica específica; essa competência técnica se fundamenta em um corpo de conhecimentos científicos, altamente generalizados e sistematizados teórica e empiricamente; no âmbito formativo, é reunido um conjunto de pautas e diretrizes para a socialização profissional, que geram um código deontológico[15] próprio (apud COSTA, 1995, p. 87-8).

As características apresentadas por Parsons constituíram referência para outros estudos, inclusive, no âmbito da formação docente, cujos atributos estabelecidos para as

[14] Como expressão da sociologia crítica das profissões, o estudo realizado por Johnson, o *Professions and Powe (1972)*, questiona o modelo adotado pela sociologia tradicional das profissões, pelo seu caráter determinista e descontextualizado das mudanças pelas quais se constituem as formações profissionais em sociedades cultural e historicamente distintas (COSTA, 1995, p. 89).

[15] O código deontológico refere-se a diversos procedimentos que ocorrem no processo de formação e no exercício da prática profissional, tais como: os deveres, as obrigações, as responsabilidades, dentre outros. Tais procedimentos devem ser respeitados por todos os que ingressam em uma profissão, pois são estabelecidos mediante ações coletivas e precisam ser zelados e respeitados de acordo aos preceitos definidos. A formação de associações profissionais contribui para a manutenção dos padrões estabelecidos pelos membros de uma profissão (FONTES, 2003).

profissões permitiram diferenciar, de um lado, as características e processos de uma profissão e, de outro, das ocupações que se desenvolvem na sociedade.

Segundo Popkewitz (1997, p. 39), os grupos profissionais que se desenvolveram nos Estados Unidos e na Grã-bretanha divergiam, consideravelmente, dos países da Europa continental. Os profissionais americanos eram fruto de um Estado "debilmente centralizado", enquanto que, nos países europeus, a centralização do Estado configura uma nova forma de organização dos grupos profissionais. Tomando como exemplo o que ocorreu na Suécia, o autor ressalta que, por ter sido um dos Estados mais centralizados e burocratizados da Europa Ocidental, não possuía uma cultura profissional especializada, tal como a que se encontra nos Estados Unidos.

Campos (2002, p. 23-4), analisando o modelo europeu de organização das profissões, constata um processo diferente do ocorreu nos países anglo-saxões, pois que "nesses países, o *status* profissional era dado não pela ocupação exercida, mas pelo *status* de educação de elite, não importando a especialidade em particular. Sob o ponto de vista funcionalista, essas ocupações de elite não se constituem em profissões plenamente desenvolvidas, pois seus profissionais não gozam de autonomia profissional.

Ainda segundo Campos (2002), a tese central da abordagem funcionalista – a autonomia profissional, considerada requisito essencial para caracterizar uma ocupação como profissão – é criticada por teóricos como Freidson, que afirma não existir incompatibilidade entre autonomia profissional e estrutura burocrática. Referenciando-se nesse autor, analisa que as formas de organização dos Estados e das profissões leva a supor que, nos países em que o Estado é centralizado, os grupos profissionais têm pouco poder porque não podem organizar-se sob a forma de grupos autônomos e privados. Tal suposição só pode ser aceita como verdadeira, se for ignorada a maneira como os

Estados funcionam em sociedades complexas; tal observação permitirá verificar a presença de canais importantes a partir dos quais os profissionais influenciam a política e a ação do estado (CAMPOS, op.cit., p. 25).

Mediante os critérios estabelecidos pela sociologia das profissões, pode-se considerar que o determinismo associado aos modelos profissionais – na medida em que centra atenção ou nas características, ou critérios que definem uma profissão – desvincula as questões fundamentais, como, por exemplo, a função social e política relacionada às profissões. No século XX, esse determinismo passa a ser criticado por uma corrente mais crítica da sociologia, que, considerando os parâmetros deterministas acerca das profissões a-históricos e estáticos, questiona o papel sócio-político das formações profissionais, ao invés tão somente vinculá-las a estritas características profissionais.

Segundo Campos (2002, p. 22), muitos foram os estudos que procuraram traçar as características de uma profissão. Do mesmo modo, surgiram muitos questionamentos sobre se tais atributos constituíam traços variáveis ou invariáveis das profissões. A autora destaca que, a partir de então, as "profissões tornaram-se mais "fluídas", permitindo novas formas de classificação – algumas ocupações passaram, por exemplo, a ser consideradas como "semiprofissões", ou profissões "parcialmente desenvolvidas".

Entendemos também que a forma de desenvolvimento das profissões reflete o desenvolvimento da sociedade industrial, que, visando possibilitar a ampliação da produtividade, favorece a estratificação dos grupos sociais e, conseqüentemente das profissões, em que a maior especialização seria a maneira de exercer o controle dos grupos profissionais que compõe o mundo produtivo.

Campos (op.cit., p.26) assinala, ainda, que a sociologia das profissões, por volta de 1960, atravessa uma crise, visto que os pressupostos que davam sustentação a

essa área de conhecimentos são considerados "[...] insuficientes e pouco pertinentes para apreender os novos fenômenos sociais e, em especial, para elucidar e explicar dinâmicas profissionais distintas daquelas a que classicamente se voltaram – as profissões liberais ou intelectuais". Dentre as inúmeras críticas aferidas à teoria funcionalista, Diniz (2002) destaca:

> [...] a) os funcionalistas apenas enumeram os atributos considerados constitutivos das profissões, em uma hierarquia que vai do menor grau de profissionalização ao pleno profissionalismo sem, no entanto, estabelecer quaisquer relações entre esses; b) o suposto é que as qualidades inerentes ao conhecimento técnico da atividade profissional determinam, de forma autônoma, tanto as formas institucionais como os processos de controle profissional. Negligencia, por exemplo, aspectos resultantes das determinações políticas presentes nos contextos sociais em que as profissões são constituídas, não tratando dos atributos externos dos quais os profissionais lançam mão para serem reconhecidos como tais; c) a perspectiva histórica é secundarizada, sendo que as experiências dos países anglo-saxões são generalizadas, tornando-se modelo e referência básica para o estudo dos grupos profissionais; d) não localizam as organizações profissionais como elementos constituintes/constituídos pela estrutura econômica, política e social; isso faz com que não percebam as determinações desses contextos sobre as formas de organizações das profissões; e)elementos tais como coleguismo, lealdade, igualdade interna, altruísmo, considerados como universais e valores essenciais às profissões, são de fato, elementos que participam do que se designa a "ideologia do profissionalismo (apud CAMPOS, 2002, p. 22-3).

A ideologia do profissionalismo analisada por Contreras (2002) se refere aos aspectos ideológicos implícitos na defesa ao profissionalismo. Nesta perspectiva, as iniciativas tomadas pelos grupos ocupacionais, em sua tentativa de consolidarem-se enquanto profissão, a fim de controlar o exercício profissional, se relacionam à necessidade de garantir um reconhecimento social, valorização e elevação do *status* social, que o diferenciem das demais ocupações desenvolvidas na sociedade. Nesse sentido, as mudanças que caracterizaram o mundo capitalista, as novas formas organizacionais do trabalho, dentre outros fatores, contribuíram para a ascensão de novas análises sobre as profissões, que, sob a influência da teoria marxista, inauguram

um novo olhar sobre a forma de organização das profissões, analisando, desde uma perspectiva crítica o desenvolvimento das profissões na sociedade, de modo a apreender sua dinâmica e complexidade. Isso permitiu uma vasta literatura voltada à docência como profissão, bem com seu processo de profissionalização.

II.2. A Profissão docente

A temática da profissão docente – amplamente divulgada nos discursos oficiais que fundamentam as atuais políticas reformadoras – precisa ser discutida a fim de que possamos entender a retórica que advoga a urgente necessidade de profissionalizar os docentes, bem como as mudanças exigidas para o campo educacional e para a formação de professores.

No contexto brasileiro, a partir das reformas no campo da educação, realizadas na década de 1990, a retórica acerca da profissão docente se desdobra na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que no artigo VI, refere-se aos "profissionais da educação", gerando, dessa forma, um amplo debate e questionamentos sobre a profissão professor, pois o tema da profissionalização não é uníssono, despertando grandes controvérsias acerca da condição de profissionalidade dos docentes, no contexto brasileiro.

As questões relacionadas à profissão docente, seja pelo esforço de reconhecimento e valorização do ofício, seja pelas características que a envolvem, seja, ainda, pela aspiração a um maior *status* profissional, vêm sendo amplamente debatidas nos movimentos de educadores, que lutam pela garantia das conquistas e direitos profissionais, por meio da discussão acerca das condições profissionais em que se encontram os professores na sociedade.

Retomando o contexto que, no Brasil, foi propício à discussão acerca da profissão docente, Oliveira (2003) ressalta que os anos 1980 foram promissores para a discussão acerca da natureza do trabalho docente, mediante o debate que emergia sobre a organização do trabalho. Esse momento é marcado por uma grande "[...] tensão entre um trabalho reconhecidamente profissional e, portanto, merecedor de estatuto próprio e a caracterização do magistério como vocação, sacerdócio, sendo, por isso mesmo, revestido de um certo "messianismo" e voluntarismo (OLIVEIRA, 2003, p. 56).

A herança cultural que envolve a docência, no Brasil, atribui-lhe uma característica peculiar, como um bem ao próximo, visto que a educação emerge não como uma profissão, mas como um serviço aos semelhantes, revestido de uma função religiosa, que, na visão de Oliveira (op.cit p. 25), "[...] a carga dessa herança, sobretudo para os professores ou professoras primárias, parecia ainda mais pesada".

A partir dos anos de 1990, temos verificado uma iniciativa de nossos governantes que se insere na Reforma do Estado Brasileiro e no desenvolvimento de parcerias, incentivando o trabalho voluntário no ambiente escolar, chamado de "Amigos da Escola". Esse movimento ilustra a visão do trabalho docente como a extensão do trabalho voluntário, na medida em que, qualquer pessoa que queira dedicar-se a exercer funções educativas poderá fazê-lo sem que seja necessariamente exercido por um profissional da educação, gerando dessa forma a descaracterização da educação que se pretende ao ser humano, bem como a perda da identidade profissional já que a educação é vista como ofício de qualquer pessoa.

O período referente aos anos 1980 foi bastante salutar para se repensar o papel docente, acirrando-se os debates sobre o reconhecimento dos professores de escolas públicas enquanto membros de uma categoria profissional.

Prosseguindo em sua análise, Oliveira (2003) enfatiza que vários fatores contribuíram para que o poder público tomasse algumas iniciativas com relação aos docentes, sendo considerados fatores primordiais, nesse período, a abertura política dos anos 1980 e as grandes greves que marcam o período, ensejando a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Dada a repressão dos anos referentes ao Regime Militar, a autora (op.cit., p. 25) considera que essas iniciativas convergem para a superação do quadro de imobilismo e despolitização dos debates sobre o trabalho e política nas escolas, reconhecendo que os profissionais da educação intensificam a luta

pela direito de serem reconhecidos como organização sindical, no contexto do sindicalismo brasileiro, o que dá origem à defesa da categoria dos trabalhadores de educação.

A discussão sobre a profissão docente apresenta-se num momento de intensa efervescência política, em que a sociedade busca resgatar os direitos – até então perdidos – e lutar pela garantia de novas conquistas sociais. Nesse período, alguns movimentos de educadores ganham força política e encampam a luta em favor da educação e da docência como profissão e, ainda, a garantia do reconhecimento e da valorização dos profissionais da educação.

Dentre os movimentos que emergem em favor da educação, no contexto de abertura política – em outras palavras, na crise da Ditadura Militar –, podemos tomar como exemplo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1986), que encampa a luta pela redemocratização do país e pela reconstrução pluripartidária. Outro movimento que merece destaque é a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), fundada em 1983.

Já nos anos de 1990, as discussões e debates sobre a profissão e profissionalização dos docentes emergem em um contexto de intensas mudanças sociais, em que a docência, conforme mencionado por Barreto e Leher (2003, p. 1), tem sido "[...] objeto de sucessivos deslocamentos semânticos, sustentados por seu esvaziamento deliberado", no contexto das reformas do Estado brasileiro.

Oliveira (2003, p. 30) enfatiza que as reformas na educação brasileira – mais precisamente, a partir da segunda metade da década de 1990 – mudam substancialmente a legislação educacional, que passa a exigir maior formação dos professores e certificação em nível superior para o exercício do magistério na educação básica.

As reformas educacionais difundem-se por diversos países no mundo, como forma de concretizar os discursos dos organismos internacionais, que prescrevem a urgente necessidade de que os sistemas de ensino sejam reformados e modernizados, em conformidade com os novos paradigmas educacionais e tecnológicos das sociedades atuais.

Barreto e Leher (2003, p. 39), referindo-se aos discursos dos governos nacionais e organismos internacionais para justificar as mudanças na educação, indicam o fato de que:

> [...] é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

O contexto acima expresso demonstra que as discussões e debates acerca da docência encontram posicionamentos divergentes. Nesse sentido, a docência, enquanto profissão, é um tema bastante complexo e sua reflexão pode ser uma via para o esclarecimento dos meandros que a envolvem, bem como as perspectivas que acenam para as mudanças nos cursos de formação, mudanças essas que significam uma "nova" profissionalização nos moldes do ideário neoliberal, implementada por meio das reformas na formação docente, visando o atendimento das novas necessidades educacionais no contexto atual.

A definição de referenciais que concebem a docência como profissão envolvem os mais diversos posicionamentos, havendo os que a definem como profissão, os que a consideram como semiprofissões e os que afirmam uma docência em vias de profissionalização. Essa divergência de enfoques em relação à docência, enquanto profissão, se deve ao fato de que se busca concebê-la mediante as características profissionais que definem uma profissão. Esta, por não se enquadrar em todos os traços

profissionais postulados pela sociologia das profissões, deverá ser concebida em toda a sua complexidade.

Objetivando compreender como se estabelecem, no contexto atual, os discursos sobre a atividade docente e o processo de profissionalização, buscamos aportes na análise de alguns autores acerca da condição profissional dos docentes, apreendendo as contribuições que estes oferecem para a compreensão do desenvolvimento da docência enquanto profissão, a partir das contribuições deixadas pela sociologia das profissões.

Segundo Costa (1995, p. 89), os estudos críticos acerca do trabalho docente são analisados a partir da sociologia das profissões que, conforme pudemos observar, ao tomar como referência para as demais profissões a medicina e o direito, "[...] reforçam uma visão estática e positiva das profissões", encobrindo suas contradições e ambivalências internas.

Ramalho (2003, p. 40), fazendo referência à sociologia das profissões, analisa a forma linear como vem sendo concebido o processo de profissionalização, que tem suas bases assentadas nas normas e modelos das profissões liberais já estabelecidas. Segundo a autora, a sociologia contemporânea das profissões desenvolve um enfoque mais crítico acerca da docência, buscando refletir a profissionalização de modo não-linear, inserida em um processo dinâmico, contextualizado e em construção.

É, pois, na perspectiva da profissionalização como um processo em construção, que buscaremos situar a profissão docente, por entendermos que esta se desenvolve num contexto histórico, dinâmico, permeado por resistências, contradições e conflitos entre os atores sociais, que procuram garantir seus interesses em jogo na sociedade.

Conforme enfatiza Contreras (2002), são muitos os traços ou características que determinam uma profissão. E, ao que parece, quando se pensa em "profissão", vêm à mente os traços os quais configuram esse conceito. O autor, fundado nas análises de

Ginsburg (1988), ressalta que há uma clara e evidente relação entre as concepções dos professores sobre o profissionalismo e o tipo mais extenso de teorizações sobre esse tema, também conhecido como *teoria dos traços*.

De acordo com Skopp (apud CONTRERAS, 2002, p. 55-6), as características de uma profissão podem assim ser definidas: (a) um saber sistemático e global – o saber profissional; (b) poder sobre o cliente, que tende a acatar suas decisões; (c) atitude de serviço diante de seus clientes; (d) autonomia ou controle profissional independente; (e) prestígio social e reconhecimento legal e público de seu *status*; (f) subcultura profissional especializada.

Enguita (1991), ao discutir as polêmicas e os dilemas que envolvem a profissão docente, compara-a a um grupo profissional e à classe operária, chegando a identificá-la como uma semiprofissão. Desse modo, buscando articular as características de uma profissão com a função desenvolvida pelos profissionais da educação, o autor destaca cinco características, que designam um grupo profissional.

1- Competência: adquirida mediante a formação específica em um campo de conhecimento;
2- Vocação: entendida como prestação de serviços a seus semelhantes;
3- Licença: exclusividade de atuação profissional;
4- Independência: autonomia frente às organizações e aos clientes;
5- Auto-regulação: um grupo profissional deve ser auto-regulador de sua categoria.

Enguita, ao assim definir as características de uma profissão, compara-as às atividades docentes e constata que tais características não correspondem, em sua totalidade, ao fazer docente, o que lhe permite atribuir à docência um caráter de semiprofissão. Para isso, o autor vale-se dos argumentos de que os docentes

aproximam-se de algumas características das profissões, não usufruindo, entretanto, de todas as prerrogativas dos demais grupos profissionais.

O grupo constituído pelos docentes, para Enguita (1991, p. 43), apesar de apresentar uma formação similar ao grupo dos profissionais liberais, submete-se à autoridade de seus empregadores, ainda que lutem pela manutenção e ampliação de "[...]sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto a distribuição da renda, ao poder e ao prestígio".

Buscando justificar porque não considera a docência como profissão, o autor faz algumas comparações entre as características de um grupo profissional e aquelas das quais compartilham os docentes, quais sejam, a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação.

A *competência* permite ao profissional partilhar conhecimentos, saberes, normas e valores, em um determinado campo de conhecimentos específicos, permitindo, igualmente, a identidade política e técnica do profissional, que, em geral, é obtida em nível superior. Segundo Enguita (1991), o saber apresentado pelos professores das séries iniciais não são respeitados e reconhecidos, pelo fato de a formação ser oferecida em menor tempo, sendo pouco prestigiados, se comparados à formação universitária, em sentido estrito. Um professor que não seja licenciado – ainda que tenha um curso superior – possui competência reconhecida como técnico, mas não como docente. Para o autor:

> [...] o saber dos docentes não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas que qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, o que não ocorre em outras profissões. (ENGUITA, 1991, p. 45).

A *vocação*, para o autor, dado o fato de a profissão professor ser concebida como uma prestação de serviço aos semelhantes, associa-se à idéia de fé e "chamado". Nesse

sentido, Brzezinski (2002), afirma que, na visão de Enguita, ser professor diz respeito à "dedicação e abnegação ao apostolado", assinalando que o trabalho dos docentes não apresenta um valor reconhecido, tal como outras profissões, pois seu salário depende das opiniões sobre a adequação ou não de seu trabalho.

Uma terceira característica apresentada por Enguita é a *licença*. Para ele, os docentes têm um campo profissional parcialmente demarcado, pelo fato de que lhes é permitido somente avaliar e certificar o conhecimento dos alunos. Essa atribuição não é concedida somente aos docentes, dado que o ensino pode ser realizado por outros profissionais que não os professores. Nas palavras de Enguita (1991, p. 44.):

> [...] a capacidade de ensinar juntamente com o ensino regular há plena liberdade para o ensino informal. Esse fator permite conceber a parcialidade da licença, visto que, não é delimitado apenas aos docentes a intromissão nos assuntos educativos.

A *independência* dos docentes significa, para o autor (1991, p. 45), que a autonomia no exercício da função se apresenta de forma parcial, "[...] tanto frente às organizações como frente ao público", pelo fato de que, em geral, diante das agências que os contratam, são assalariados e mal remunerados.

A *auto-regulação*, para Enguita, seria a forma de controle da atuação profissional dos docentes, a partir de uma identidade e solidariedade entre o grupo. A auto-regulação indica a necessidade de órgãos reguladores, mediante um código ético, ou deontológico, que controlem a profissão. Para o autor (op.cit., p. 45-6), não existe um controle na formação dos futuros professores e a intervenção exercida sobre os mecanismos finais do acesso ocorrem sob a tutela ou da burocracia pública, ou dos empregadores privados.

As definições até aqui apresentadas acerca da docência como profissão, apesar de buscar avançar na discussão que a caracterizam como profissão, percebemos que tais

aspectos ainda estão bastante atrelados à teoria funcionalista, na medida em que a idéia do semiprofissionalismo está associada à falta de prestígio e ao enquadramento dos aspectos característicos das profissões tradicionais, conforme já mencionamos. Dessa forma entendemos que é necessário avançarmos em análises que fortaleçam a docência como profissão entendendo seus meandros e avanços, cuja perspectiva seja a garantia de direitos e reconhecimento de seus profissionais.

Contreras (2002), compartilhando a perspectiva de Enguita, considera a profissão docente como semiprofissional, dado, entre outros fatores, a ausência de autonomia dos docentes com relação ao Estado. A ausência de um conhecimento próprio especializado o leva afirmar que os docentes não estão revestidos de autoridade, não possuindo uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. Nesse sentido, afirma que:

> [...] os traços ideais de serviço, (ou vocação), e de autonomia em relação ao cliente (se entendermos aqui como tal os alunos) ou trabalho não rotineiro, não são elementos suficientes para que a docência seja considerada uma profissão. (CONTRERAS, 2002, p. 57- 8).

Ainda de acordo com Contreras (2202, p. 58), a iniciativa dos docentes e suas reivindicações, visando o alcance das características que definem uma profissão, não têm sido suficientes para afirmar a docência como profissão. Vinculando os traços característicos das profissões à situação de semiprofissionais que os docentes enfrentam, o autor ressalta que:

> [...] as reivindicações profissionalizadoras dos docentes seriam encaminhadas a adquirir aquele tipo de características que define o profissional, e que eles não possuem, permitindo melhorar sua imagem pública e os privilégios que essa condição traz consigo.

A teoria dos traços, conforme Contreras, dada sua debilidade, põe em dúvida a contribuição das características profissionais para entender a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência, pelo fato de que a identificação com uma profissão se dá por meio de elementos que já foram selecionados a *priori*. Para o autor (op.cit., p. 58), a definição de uma profissão e sua representação social – bem como a forma como foram construídas, historicamente, as condições de trabalho e as imagens públicas das profissões – respondem a uma dinâmica complexa, que não pode ser explicada por uma coleção de características. Contreras, referindo-se aos estudos de Larsons (1977), enfatiza, ainda, que as teorizações acerca dos traços:

> [...] não são senão formalizações de supostos ideológicos que as próprias profissões sustentam, com o objetivo de manter a legitimidade de seu status e seus privilégios, e para manter sua diferenciação com respeito a outras ocupações. (op. cit., p. 59).

A existência de um viés ideológico, tal como assinalado por Larsons, repercute interna e externamente nas reivindicações que se fazem acerca do profissionalismo. De um lado, o grupo ocupacional – trabalhadores –, que vislumbra, mediante o alcance do reconhecimento como profissional, a melhoria de condições de trabalho para a categoria e de outro, os empregadores, que vêem o recurso ideológico como uma forma de minimizar os conflitos, reorientar expectativas, ou estabelecer hierarquias de salários (apud. CONTRERAS, op. cit., p. 60).

Para Contreras (2002), a questão não se resume somente à possibilidade de a função docente progredir, transformando-se em uma profissão, mediante o alcance das características que a definem, mas, precisamente, trata-se de identificar o que as profissões representam socialmente para o ensino, isto é, se a profissionalização representa uma forma desejável de autonomia para o trabalho docente.

Contreras (2002), buscando estabelecer os traços característicos de uma profissão, apóia-se em Hoyle, ressaltando que a definição proposta por esse autor, é mais homogênea, não se caracterizando apenas por "uma justaposição de características". Nesse sentido, estabelece que:

1) Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial;

2) O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.

3) Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.

4) Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.

5) A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.

6) Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.

7) Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.

8) Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.

9) Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.

10) A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração. (apud CONTRERAS, 2002, p. 56-7).

Contreras (2002) ao posicionar a docência como semiprofissão, o faz porque dentre outros fatores, considera que a autonomia profissional seria fator preponderante para situá-la como profissão. No entanto consideramos que os grupos profissionais apesar de estarem subordinados ao Estado, estes se valem de estratégias como forma de alcançar conquistas por meio dos embates sociais. Isto nos leva a perceber que não existe uma total ausência de autonomia, pois mediante as intersecções políticas os docentes têm alcançado muitas conquistas e ganhos sociais, porém há muito ainda a se conquistar.

Ramalho (2003, p.49) referindo-se à Dias Barriga e Espinosa considera que a docência é uma profissão, dada sua ênfase intelectual, com regras de trabalho definidas, mecanismos concretos de ingresso e com um corpo de conhecimentos específicos. No entanto, as características estabelecidas pela sociologia das profissões, tais como um elevado *status*, a existência de um grêmio ocupado com o avanço dos conhecimentos profissionais, bem como a existência de mecanismos para decidir sobre o exercício da profissão, não existe para a profissão docente, o que caracteriza uma redefinição do próprio termo profissão para a docência.

As teorizações referentes à questão da profissão docente alimentam posições antagônicas, na medida em que tais teorizações buscam afirmar, ou negar a dimensão profissional da docência. Vale ressaltar que os estudos mais recentes, conforme analisado por Campos (2002), mesmo compreendendo os limites nos quais o magistério se realiza como prática social, retêm, em suas teorizações, um elemento de positividade,

que resgata e afirma a profissionalidade dos professores, desvinculando-a das proposições assinaladas pela perspectiva funcionalista.

Dessa perspectiva, emergem no debate educacional brasileiro as reivindicações em defesa do fortalecimento e da valorização da atividade docente, assim como o reconhecimento do educador como profissional – que, entre outros aspectos, envolve a dignidade e o respeito pela função que exercem –, pela especialidade no trabalho e pela formação em locais apropriados para a formação de profissionais da educação, dentre outras reivindicações. Contreras (2002) menciona que outras características e reivindicações dos docentes se referem a

> [...] condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais, e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. (CONTRERAS, 2002, p.54).

As reivindicações apresentadas pelos profissionais do ensino pelo reconhecimento de seu *status* profissional, são enfatizadas por Contreras (2002), tais como a "autonomia profissional", que envolve a dignificação e o reconhecimento social do seu trabalho e, nesse sentido, o anseio pelo reconhecimento da profissão docente assemelha-se às outras profissões reconhecidas na sociedade.

Considerando a importância das discussões acerca da profissão professor, no atual contexto, concordamos com Campos (2002), para quem, talvez, o mais importante não seja definir o que é uma profissão, em se tratando dos professores e de sua profissionalização, mas, sobretudo, sabermos quais as finalidades da profissionalização presente nas reformas educacionais em curso, no mundo capitalista e, em particular, as reformas que vem sendo implementadas no contexto brasileiro.

A profissão professor carrega consigo uma herança cultural que está intimamente ligada ao funcionalismo que estabeleceu as profissões tradicionais na

sociedade, porém a história mostra que um novo modo de concepção das profissões vem ganhando ressonância entre os teóricos das profissões, dentre estas encontra-se a docência.

A seguir discutiremos a profissionalização dos professores como destaque nas propostas educacionais de diversos países, dentre estes o Brasil, mediante as reformas educacionais cuja meta é melhorar a qualidade educacional e já que os professores são vistos como não-profissionais, advoga-se a necessidade de profissionalizá-los, visando adequá-los a responder as exigências e necessidades educacionais da atualidade.

II.3. A profissionalização docente

Retomando a origem das discussões e a ampla defesa da necessidade de profissionalizar os professores, podemos perceber que as teorizações, presentes em tais discussões, partem de um contexto em que se redefinem as políticas referentes à emergência de um novo paradigma de formação. Como parte desse cenário, surge, na década de 1980, uma excessiva crítica aferida ao sistema educacional norte-americano, devido ao baixo rendimento dos alunos, se comparados, por exemplo, aos alunos japoneses, que, aliás, fez com que o Japão ascendesse como grande potência educacional (RAMALHO, 2003). Nesta perspectiva, os cursos de formação, bem como os professores são, em grande parte, responsabilizados pela decadência do sistema educacional.

Partindo desse fato, os demais países dependentes do modelo de formação norte-americano, centram suas atenções na figura do professor enquanto profissional, emergindo, daí, as discussões acerca da urgente necessidade de reforma na educação, a ser viabilizada por meio de políticas voltadas à profissionalização da docência.

O novo paradigma educacional de formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações, preconizando uma formação voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências capazes de colocar o professor em sintonia com o nível de desenvolvimento do capitalismo, na atualidade (FREITAS, 2003, p. 1100).

A atual tendência das reformas educacionais, na América Latina, refere-se, basicamente, à expansão da educação básica, conforme os preceitos estabelecidos em Jomtien, na década de 1990[16]. As iniciativas para a ampliação da educação teriam como suposto o fato de que "[...] as sociedades com altos índices de desigualdade econômica

[16] Na década de 1990, em Jomtien (Tailândia), ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional de todo mundo. Os governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, 2002, p.56-7).

apresentam maiores entraves ao desenvolvimento". Nesse sentido, objetiva-se, a partir da ampliação da educação, amenizar as desigualdades sociais, fazendo com que, por meio da educação, os indivíduos disponham, conforme Oliveira (2003, p. 22-3), de "[...] condições para mobilizar-se socialmente ou obter certo grau de autonomia", com a finalidade de buscar sua sobrevivência e sair da condição de vulnerabilidade social.

> [...] a idéia de educação como principal meio de distribuição de renda, como caminho seguro para a mobilidade social será reforçado na noção de inevitabilidade do acesso à cultura escrita, letrada e informatizada, sem o que não seria ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou mesmo sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (OLIVEIRA, op.cit., p. 23).

Um dos princípios que orientam a reforma do Estado – reforma essa que se manifesta como uma reforma fiscal, conforme vimos no capítulo I – se refere à contenção dos gastos públicos estatais. Assim, pode-se afirmar que as reformas educacionais em curso são baseadas em estratégias que visam, ao mesmo tempo, alcançar as metas propostas para os sistemas de ensino, que responsabilizam, em demasia, os professores pela garantia do sucesso das reformas, sem, contudo, ampliar os recursos destinados para tal fim.

Segundo Oliveira (2003, p. 23-4), as reformas educacionais implementadas apresentam, nesse contexto, um duplo enfoque, ou seja, uma educação que forma para o trabalho e, ao mesmo tempo, uma educação orientada para a gestão e disciplina da pobreza. Nos países em que os níveis populacionais e de desigualdades sociais são elevados, ainda segundo Oliveira, a garantia de expansão dos sistemas de ensino se dá mediante estratégias de gestão e financiamento efetivadas por políticas focalistas, reivindicando-se a solidariedade e o voluntarismo da sociedade.

A melhoria na qualidade da educação assume lugar privilegiado nos discursos que advogam as reformas educacionais para a América Latina, melhoria essa a ser

alcançada mediante políticas que aí se delineiam, em que os profissionais do ensino são considerados “peças-chave” para a concretização de tais reformas. O relatório Delors (2003, p. 153) é bastante enfático, ao afirmar que:

> Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.

As novas necessidades e exigências que são feitas aos professores, a partir do contexto de mudanças na educação, conduzem a uma nova concepção de profissionalização, que objetiva, dentre outros aspectos, um maior controle na seleção, na formação e na prática educativa, visto que, se os professores não estiverem enquadrados nos parâmetros pretendidos pelo mercado, conseqüentemente, não encontrarão oportunidades que os possibilitem tornar-se empregáveis.

As reformas que evocam mudanças na formação partem do pressuposto de que os professores são vistos como não-profissionais, pois não vêm respondendo às carências e exigências requeridas da população escolar, dado não disporem de um repertório de qualificações necessárias para enfrentar os novos desafios da atualidade. Desse modo, segundo essa ótica, a tendência das atuais políticas educacionais é responsabilizar os cursos, ou as instituições de ensino por uma formação baseada nas competências e habilidades que irão capacitar os professores a estar em sintonia com as exigências das sociedades modernas, o que os tornaria profissionais do ensino.

Ramalho afirma que a docência é convocada a profissionalizar-se, na medida em que percebe-se a existência de um processo de desprofissionalização do professorado. A formação de professores, baseada no racionalismo técnico, limita a interação do professor junto a outros profissionais, sendo considerado, muito mais, um

consumidor de “conhecimento científico” desenvolvido por outros. Percebe-se que uma desprofissionalização técnica que se une ao contexto de desvalorização do trabalho do professor como elemento dessa profissionalização (RAMALHO, 2003, p. 38).

Perrenoud (1993) afirma que, para responder aos desafios que se apresentam à docência, no contexto das transformações que afetam os sistemas de ensino, o papel exercido pelos professores precisa evoluir. Nesta perspectiva, enfatiza que a profissionalização dos professores pode adquirir um grande significado, no sentido de “[...] preparar as novas gerações para uma sociedade complexa, planetária, incerta”, em que as novas necessidades dessa sociedade exigem não somente “[...] ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc” (p. 140-1).

De acordo com Oliveira, o consenso em torno da necessidade de profissionalização docente é compreendido como resultante de um processo de capacitação técnica, em que a profissionalização é evocada para a aquisição de um conjunto de competências, sem as quais o docente não pode ser considerado profissional. Assim, Oliveira (2003. p. 30) esclarece:

> Na realidade, a identidade profissional não estaria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias “consagradoras” a esse fim. Assim o que define se o professor é ou não profissional não é a sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas, sim, seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui.

Para Shiroma (2002), o sentido atribuído à profissionalização se expressa por meio de uma convergência de interesses entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais, podendo-se perceber que a difusão da profissionalização exige que o professor “saiba fazer”, de forma a superar o descompasso entre sua prática de ensino e

a vida em sociedade. Nesse sentido, a estratégia utilizada tem sido a de deslegitimar os saberes teóricos e práticos, construídos ao longo de anos, convencendo os professores de que precisam de uma (re)profissionalização (op. cit. 99).

Diante dos novos desafios que lhe são impostos, os professores tendem a sentir-se, muitas vezes, responsabilizados pelo seu insucesso, ou por sua pouca qualificação, fato que explica a situação de mal-estar ou de insatisfação com a profissão. Aliado a esses fatores, as precárias condições de trabalho e salários aprofundam a sensação de desvalorização e de perda de identidade profissional, diante de outras profissões que têm valor reconhecido na sociedade.

A profissionalização é apresentada por diversos autores sob diferentes concepções. Enquanto uns tendem a reafirmar a concretização das reformas, outros se contrapõem a sua efetivação. No Brasil, diversos autores, tomando por base os debates oriundos dos movimentos de educadores, apresentam a concepção de profissionalização numa perspectiva crítica, em que se busca a construção de uma identidade profissional, a valorização da profissão e o reconhecimento enquanto profissionais da educação.

Costa (1995, p. 89) define a profissionalização como um processo historicamente específico, desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e, não, como um processo que certas atividades devam estar sempre realizando, em virtude de suas qualidades essenciais. Para esse autor, a profissionalização é uma forma de controle político do trabalho conquistado por um grupo social em dado momento histórico.

Brzezinski (2002, p. 10), por sua vez, ressalta que a profissionalização seria "[...] um movimento em direção ao aperfeiçoamento das condições para se atingir um elevado status e valorização social". No entanto, ao realizar um estudo sobre a atual política educacional, enfocando a formação de professores, revela que as políticas

vigentes vêm contribuindo para a desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação, apesar da relevância da educação básica e do papel do professor no contexto atual.

Veiga (1998, p. 76-7), contribuindo com a reflexão sobre a concepção de profissionalização, destaca a necessidade de efetivar o debate sobre a situação dos profissionais da educação no movimento das mudanças culturais e sociais. Segundo esta autora, a profissionalização não é um movimento linear e hierárquico, não se tratando, pois, de uma questão técnica, meramente. A profissionalização deve constituir, antes, uma conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e o exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, que tenha como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico.

Enguita, ao enfatizar o sentido tradicional da profissionalização, destaca que, mais que qualificação ou competência, a profissionalização é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores. É, do mesmo modo, uma questão de jurisdição em relação aos outros grupos profissionais, bem como de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou, ainda, diante grupos ocupacionais subordinados.

Ainda de acordo com Enguita, aos docentes é necessária "uma nova visão de profissionalização", considerando a natureza social e educativa do trabalho, pois

> [...] os professores constroem saberes não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão" (ENGUITA, 2001, p. 37).

Entendemos que o processo de profissionalização da docência deverá ser concebido mediante a garantia de conquista da autonomia, da identidade do grupo profissional, da elevação do nível de qualificação, bem como pela garantia de uma sólida formação, de uma permanente atualização, de condições dignas de salários e de trabalho e, ainda, pela valorização e reconhecimento da função social da profissão na sociedade.

Alguns conceitos aparecem com certa freqüência nos discursos oficiais, que, ao constituírem elementos do processo de profissionalização, são, recorrentemente, abordados. Nessa perspectiva, discutiremos os conceitos de profissionalidade, profissionalismo, presentes na retórica sobre a profissionalização.

II.3.1. A profissionalidade como processo

Nos anos 1990, o conceito de profissionalidade é propagado amplamente, a partir das reformas educacionais. Para compreendermos a concepção que orienta sua difusão, buscamos a contribuição de alguns autores que discorrem sobre o assunto.

Nesse sentido, vimos que Sarmento (1898), auxiliando-se nas teorizações de Bourdoncle (1991), define a profissionalidade como a "[...] natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional" (apud BRZEZINSKI, 2002, p. 9). Por meio de uma análise dedutivo-indutiva dos elementos semânticos definidos por Bourdoncle, Sarmento enfatiza que o primeiro elemento semântico centra-se no conteúdo e refere-se à profissionalidade como um conjunto de saberes e de capacidades, sem, no entanto, incluir a questão de valores. O segundo elemento diz respeito à dimensão quantitativa da profissionalidade, isto é, pode-se ter mais ou menos profissionalidade. O terceiro elemento – que pode ser deduzido de uma omissão – é o sujeito profissional ator da construção da profissionalidade, ou, ainda, o grupo (atores) que partilha a mesma profissão (BRZEZINSKI, op.cit. p. 10).

Segundo Sarmento pode-se, pois, definir a profissionalidade como "[...] o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividade, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico" (apud BRZEZINSKI, 2002, p. 10). Para Brzezinski, o conjunto de saberes e capacidades envolve mudanças contínuas, assim como a evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos, que são ressignificados de acordo com o contexto vivido pela sociedade.

Campos (2002, p. 37) enfatiza que a utilização do conceito de profissionalidade apresenta-se como:

> [...] um "dispositivo discursivo que opõe pares dicotômicos do tipo moderno/antigo, antes/agora, recuperando, por esse mesmo ato, a idéia de um novo tipo de profissional, valorizado mais por seus atributos subjetivos – competências, capacidade gestionária, criatividade, autonomia, dentre outros – do que por seus títulos e diplomas [...] o termo profissionalidade é, com freqüência, associado nos discursos oficiais, mas também na literatura especializada, a repertórios de competências e comportamentos, reforçando uma concepção individualista de profissão. A hipervalorização dos aspectos subjetivos tem conduzido os debates atuais a uma espécie de "encantamento" com as individualidades, com as trajetórias de vida ou percursos individualizados, impondo novos registros que subjugam as dimensões coletivas da produção de saberes ao plano do indivíduo, isolado em suas possibilidades cognitivas.

Como pudemos verificar, o conceito de profissionalidade está vinculado ao conjunto de competências e habilidades que os docentes devem dispor, mediante uma formação que os capacite a enfrentar os novos desafios e exigências educacionais. O conceito de profissionalidade é, desse modo, demasiadamente enfatizado nos discursos oficias acerca da relevância da profissionalidade para a capacitação de novos contingentes profissionais adequados aos novos paradigmas produtivos e formativos.

Vale ressaltar que, pelo fato de a palavra profissionalidade ser polissêmica, é utilizada em diferentes contextos e por sujeitos sociais distintos. Assim, Campos ressalta que, no âmbito do movimento sindical, esse conceito expressa não apenas os saberes reconhecidos, mas também os saberes tácitos, expressão do trabalho real; no âmbito das gerências, ele legitima os discursos que advogam a filiação dos trabalhadores aos objetivos das empresas, fator que corrobora para que os indivíduos se identifiquem com os objetivos da organização; no âmbito do Estado, o conceito de profissionalidade serve à imposição de um determinado projeto de profissionalização dos professores (idem).

Contreras (2002, p. 73), por sua vez, afirma que a opção pelo termo profissionalidade seria a maneira de "[...] resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência". Fazendo

referência a Hoyle (1980), Contreras ressalta que a interpretação que este faz acerca da profissionalidade refere-se às "[...] atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam" (op.cit., p. 56).

Com base em Gimeno (1990), Contreras (op. cit., p. 73) destaca que a profissionalidade seria a "[...] expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor".

A partir das teorizações desses autores, Contreras (op. cit., p. 74) afirma que a profissionalidade refere-se "[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Segundo esse autor, falar em profissionalidade dos docentes significa não só descrever o trabalho de ensinar, mas, também, expressar valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver na profissão.

Nessa perspectiva, os valores e as características associados à profissionalidade não referem-se, simplesmente, ao que deve fazer um professor, ou ao que seja um "bom ensino", mas refere-se, justamente, àquelas condições que situam o professor em uma direção adequada para realizar um bom ensino (op.cit., p. 74). Pode-se, pois, perceber que o conceito de profissionalidade, enquanto elemento da profissionalização, passou a ser propagado, na retórica das reformas de formação, como justificativa para a inclusão de outras capacidades que os professore precisam adquirir, configurando-se como uma das novas exigências do novo perfil profissional docente, diante das inovações educativas na contemporaneidade. Este fator está associado às mudanças que caracterizam a lógica produtiva e repercutem nas relações de trabalho, da qual os profissionais da educação são partícipes.

II.3.2. Profissionalismo docente

O profissionalismo docente apresenta–se na retórica acerca do processo de profissionalização como outro elemento que se insere nesse processo – assim como a profissionalidade, igualmente utilizada nas propostas para a formação de professores – visando difundir, conforme menciona Campos (2002, p. 37), "[...] uma imagem valorizada do trabalho docente, assenta-se na idéia de *expertise* como contraposição ao amadorismo".

Sendo apresentado por diversos autores, com diferentes concepções, o profissionalismo, para uns, conforme esclarece Campos (op.cit., p. 38), é considerado como uma ideologia que objetiva conciliar os conflitos; para outros, a possibilidades de organização e controle sobre o trabalho; outra corrente teórica concebe o profissionalismo como o processo de socialização profissional, na medida em que os que adentram à profissão aderem às normas estabelecidas pelo grupo profissional.

A retórica oficial tende a vincular as reivindicações profissionais dos professores àquelas pretendidas pelas profissões tradicionais. Sem pretender deslegitimar as reivindicações dos professores pelo seu reconhecimento profissional e, mediante os riscos acarretados à docência, cabe atentarmos para as questões ideológicas que se estabelecem nesse debate.

A retórica que difunde a necessidade de uma nova profissionalização, por não reconhecer os professores como profissionais, é equivocada, na medida em que argumenta que a melhoria da qualidade da educação poderá ser obtida mediante o profissionalismo.

As teorizações críticas aferidas à sociologia das profissões por Densmore e Burbules afirmam que adquirir *status* profissional não é resultado do desenvolvimento de determinadas características, mas do engajamento em lutas políticas, que levam um grupo a legitimar diversos privilégios e recompensas (apud. COSTA, 1995, p. 124).

Os autores Burbules e Desnmore, referindo-se a Sykes, enfatizam que, na visão desse autor, o profissionalismo docente deve ser animado por uma perspectiva social, que inclua os interesses dos professores, abarque os objetivos de igualdade, respeite os direitos dos pais e da comunidade e desencadeie a tolerância à diversidade, bem como a responsabilidade para com os clientes. Trata-se, portanto, da idéia de promover um novo profissionalismo (op.cit., p.124).

Segundo Costa (op.cit., p. 127), os autores referenciados não concordam com Sykes sobre um "novo profissionalismo dos docentes", pois trazem implícita a idéia de que a docência não foi e não tem sido uma profissão, pois, se o fosse, não se encontraria em precárias condições. Na formulação dos autores, o profissionalismo apresenta um caráter excludente e discriminador, pois, mediante a seleção e a formação de um seleto grupo, a grande maioria – em outras palavras, os grupos subalternos – ficaria alijada do processo de profissionalização. De outro lado, o caráter elitista presente nas formulações oficiais é explícito, dado buscar atrair para o magistério aqueles que não se sentem inclinados a tal função, mediante considerarem as características de outras profissões.

Percebe-se, dessa forma, que as iniciativas oficiais para o profissionalismo docente, resguardam em seus discursos, tendências ideológicas e, por vezes, contraditórias. A análise desenvolvida por Campos, referindo-se a Densmore e Burbules (1998), ressalta que o profissionalismo tem se convertido:

> [...] em um sistema de crenças que contém uma parte de percepção que serve para obscurecer questões importantes [...] A aura positiva do profissionalismo é utilizada para manipular o consentimento do professor no respeito às ordens, responsabilidade e condições de trabalho que não seriam suportadas por um verdadeiro profissional. (CAMPOs, 2002, p. 38).

Contreras, realizando uma análise sobre as armadilhas do profissionalismo, argumenta que, em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se, ainda, sua colaboração. As formas de cooptação dos professores se dão mediante mecanismos em que eles sentem-se participantes do processo e "[...] recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção" (CONTRERAS, 2002, p. 66-7).

A difusão do profissionalismo, no contexto das atuais reformas na formação de professores, prescrevendo como deve ser a sua profissionalização, objetiva, na visão de Popkewitz, afirmar o profissionalismo como a conduta moral esperada. Por outro lado, impõe o modelo de formação proposto com a "única via" possível. Para além de simples nomeação, os termos da reforma – e profissionalismo é um deles – significam, muitas vezes, a instauração de novas práticas de controle e de novos mecanismos produtores de poder (CAMPOS, 2002, p. 39).

Assim, para além do que até aqui foi exposto, no que se refere aos elementos de profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo, importa analisar uma outra questão, que, constitui preocupação de todos educadores, no atual contexto de mudanças. Trata-se das questões relacionadas a proletarização docente, como veremos a seguir.

II.4. O processo de proletarização da docência

A situação ocupacional que se apresenta aos professores e a crise de identidade que afeta a categoria, na atualidade, conduz ao chamado processo de proletarização da docência, processo esse que a assemelha ao *status* e as condições de trabalho das demais profissões existentes.

A profissionalização da docência constitui um debate vivo em meio à comunidade educativa, que, ao pôr em questão o atual cenário da docência, em particular no Brasil, visa o reconhecimento social e elevação do *status* profissional dos professores. Em face da progressiva perda da qualidade e das condições de trabalho dos docentes, alguns teóricos destacam que os mecanismos estabelecidos pelo capital, no processo de controle e regulação do ofício dos professores, seriam uma forma de aproximar os docentes da classe operária, sendo esse processo chamado de proletarização.

A tendência ao processo de proletarização da docência parte da concepção de que as mudanças que afetam o fazer docente, na atualidade, encontram sintonia com as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho, a partir do processo de reestruturação produtiva – sinalizando novas formas de sociabilidade do capital, que repercutem na organização do trabalho e na sua forma de concepção –, implicando uma série de desdobramentos que impactam sobre a categoria docente e consolidam novos perfis produtivos e de trabalhadores.

Mediante a tese de que o trabalho vem sofrendo um processo de *degradação* na estrutura do processo produtivo, os teóricos que discutem a proletarização da docência enfatizam que as mudanças ocorridas aproximam a docência das subcondições de trabalho da classe operária (COSTA, 1995; CONTRERAS, 2002). Do mesmo modo, Enguita (1991) ao analisar o processo de proletarização da docência, assinala que a tendência ao processo de proletarização da função docente situa-se no contexto das

transformações ocorridas no processo de trabalho capitalista. As características que envolvem a profissão docente podem ser comparadas, pois, às mudanças que vem ocorrendo no trabalho fabril.

Outros estudos buscam revelar que existem diferenças consideráveis entre um profissional docente e um proletário. Nesta perspectiva, não se poderia assemelhá-los, incluí-los nas mesmas categorias, o que invalidaria a tese da introdução da lógica do trabalho fabril na docência.

Em termos gerais, entretanto, podemos considerar que, com a introdução da lógica racionalizadora inerente ao modo de produção capitalista, as funções exercidas pelos professores – bem como seu processo de profissionalização – são afetadas consideravelmente, na medida em que a racionalização do processo produtivo transporta, para o âmbito da escola, os princípios e características organizacionais. Nesse sentido, o ofício dos professores passa a ser caracterizado pela fragmentação e pela divisão de funções, separação entre trabalho intelectual e material, pela rotinização e pela excessiva especialização e hierarquização de funções.

De um modo geral, constata-se que os autores que discutem a perspectiva da proletarização têm sua análise assentada nas teses marxistas acerca das condições de trabalho no modo de produção capitalista, tal como os estudos realizados por Braverman (1981), que analisa as mudanças nos processos de trabalho no capitalismo.

Assim, a análise marxista do processo de trabalho evidencia que o trabalho é elemento determinante das relações de existência entre os homens. Com a evolução e organização da sociedade capitalista e o crescente controle do capital sobre o trabalho, ocorrem novas formas de exploração e controle sobre os trabalhadores, que perdem a capacidade de controlar o processo de produção, pois que, no interior das novas relações de trabalho, são destituídos da propriedade dos meios de produção (FRIGOTTO, 2001).

O trabalho apresenta, na sociedade capitalista, duas dimensões, quais sejam, o *trabalho concreto e trabalho abstrato.* O *trabalho concreto* se caracteriza pelo estabelecimento de relações entre o homem e a natureza. O que é produzido o é para a satisfação das necessidades dos homens, ou seja, possui um valor de uso para a sociedade, sendo, portanto, um trabalho qualitativo e necessário para o desenvolvimento das relações entre os homens. Por outro lado, o trabalho *abstrato* seria aquele em que se mesclam as forças físicas e intelectuais, passando o *valor de troca* a ser o fator determinante da produtividade, deixando de lado o valor de uso dos produtos, que se metamorfoseiam em mercadorias. Este fator estaria associado à precarização e à degradação do trabalho nas sociedades capitalistas (ANTUNES, 2002).

A racionalização do processo produtivo impõe ao trabalhador a expropriação da concepção do processo produtivo e de seu trabalho. Nesta perspectiva, são negados os saberes oriundos do ofício antes exercido, que passa a ser submetido a processos de controle e decisões do capital ao mesmo tempo em que o trabalhador perde o momento da concepção do trabalho, pois que há uma perda de autonomia em relação à função que exercem.

Braverman (1981) afirma que o trabalho, na sociedade capitalista, a cada novo ciclo de acumulação, sofre modificações, necessitando adaptar os trabalhadores a essas modificações, de modo que possam cooperar com o desenvolvimento produtivo, por meio do disciplinamento da força de trabalho e o estabelecimento de novos modos de regulação. Nesse sentido, expõe que:

> [...]. A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a "organização científica do trabalho", mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1981, p.124).

Para esse autor, em termos de qualificação, o desenvolvimento tecnológico possibilitaria a polarização de dois setores: o primeiro seria um grupo pequeno de trabalhadores, altamente qualificados e, o outro, referir-se-ia a uma grande quantidade de trabalhadores desqualificados.

De acordo com Souza (1999, p. 44), a análise de Braverman, apesar de contemplar um momento em que o mundo das técnicas de produção dava passos iniciais "[...] em termos de *automação e informatização*, suas idéias não deixaram de vigorar no novo cenário". No entanto, outros estudos mostram que as tendências atuais assinalam uma maior qualificação do trabalhador, no interior do processo produtivo

As novas tecnologias seriam responsabilizadas por este processo, pois aprofundam a divisão do trabalho nos pólos da concepção e da execução, conduzindo ao processo de desqualificação.

Castells (2003), em sua análise acerca da sociedade em rede, verifica que, no processo de reestruturação produtiva, nos campos institucional, político e organizacional vem surgindo uma nova "lógica organizacional", permeada pelas transformações tecnológicas, que tem se constituído em um novo paradigma de produção, paradigma esse assentado em novos mecanismos de acumulação.

Nessa perspectiva, as transformações que caracterizam a nova economia global operam ressignificações nos processos de trabalho, as quais – mediante o processo de automação[17] – redefinem as práticas de trabalho, trazendo novas exigências e graves conseqüências para a classe trabalhadora.

[17] A automação do processo de trabalho diz respeito à introdução de máquinas controladas pela microeletrônica, que vêm substituindo, em grande parte, a mão-de-obra trabalhadora nas grandes indústrias, conduzindo ao desemprego uma quantidade cada vez maior de trabalhadores. Sob as exigências da "qualidade total", as máquinas potencializam o trabalho humano e minimizam os defeitos das mercadorias, sendo bastante proveitoso para o empregador e problemático para o trabalhador.

As exigências do novo perfil do trabalhador, demandado pelo mundo produtivo, têm gerado substanciais mudanças ao desenvolvimento da educação, introduzindo diversos princípios desse novo paradigma produtivo na formação do trabalhador. As características mais expressivas exigidas por esse modelo são, dentre outras: ser constantemente "requalificado", ser flexível, competente – mediante o desenvolvimento de habilidades –, ser capaz de resolver problemas, ter iniciativa e ser empreendedor.

A necessidade de atualização profissional e as constantes renovações de aprendizagens tornam-se condições necessárias para que o trabalhador possa estar adaptado às novas mudanças e competir no mercado de trabalho, que, cada vez mais, vem restringindo as oportunidades de emprego.

A educação demandada pelo mundo produtivo, no interior do novo paradigma, visa à formação de um novo perfil profissional, exigindo do trabalhador, dentre outros aspectos, maior intelectualização. Tais demandas encontram eco nas atuais políticas educacionais, que visam o ajuste do processo educativo aos novos paradigmas produtivos, cujas exigências apontam para a flexibilização, a polivalência, a ênfase na qualificação e o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, as políticas que redefinem a formação de professores enfatizam a reorganização da gestão educativa por meio de mecanismos de regulação e controle da carreira docente, na medida em que são estabelecidos processos avaliativos com ênfase na certificação de competências, no praticismo e no produtivismo. Pode-se constatar que, ao invés de uma política de valorização do profissional da educação, o que se vivencia é o desenvolvimento de políticas meritocráticas, que seguem a lógica de ranqueamento nos cursos de formação.

O processo de proletarização conforme análise realizada por Contreras (2002), vai muito além de simples características associadas ao trabalho fabril, envolve sobretudo, a perda de um sentido ético implícito no trabalho dos professores, associado à perda de competência técnica e controle no processo de planejamento e execução do trabalho.

A tese da proletarização da docência é apresentada por Contreras (2002, p.33-5) como uma subtração progressiva de uma série de qualidades, subtração essa que conduz os professores à perda do controle e do sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. Para este autor, a introdução da gestão científica do ensino trouxe mudanças tanto para o conteúdo da prática educativa, quanto para o modo de organização e controle do trabalho do professor.

Assim, esse processo de controle sobre o trabalho dos professores, acontece na medida em que passam a depender de decisões provenientes de especialistas e administradores do ensino. Contreras (op. cit., p. 36) é bastante enfático ao afirmar que:

> A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção e execução, segundo o qual os docentes foram relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na sala de aula –, ficando sua função reduzida a de aplicadores de programas e pacotes curriculares.

O processo de racionalização que invade o âmbito educativo implica, para os professores, a perda do momento de concepção do trabalho como um todo, o que impulsiona um processo de desqualificação, na medida em que a necessidade de adaptação ao processo de racionalização conduziu a degradação das habilidades e competências profissionais acumuladas ao longo de anos de trabalho, havendo necessidade de desenvolver novas habilidades para o exercício da função docente.

Costa (1995, p. 107) enfatiza que tal processo afeta as funções exercidas pelos professores, que podem ser manifestas pelas:

> a) técnicas organizativas e de ensino (planejamento por objetivos, módulos instrucionais) formas estereotipadas de diagnósticos e avaliação, ensino programado por computador, etc.) b) de técnicas de administração e gerenciamento do trabalho na escola (divisão do trabalho em especialidades por campo de ação-orientação educacional, supervisão, administração, etc., e formas sofisticadas de controle do trabalho docente e de promoção na carreira).

A função docente altera, substantivamente, sua forma de organização e concepção do trabalho, que intensifica-se e rotiniza-se, pois a perda de autonomia da concepção do processo favorece o isolamento e o individualismo docente, perdendo de vista a concepção o processo de ensino como um todo. A perda de controle desse processo ocorre quando o docente é tolhido de exercitar suas capacidades intelectuais e participar do processo de decisões coletivas no processo educativo, dado que a participação na concepção do processo é o que, na realidade, dá significação à função do professor no processo de educativo. No entanto, na medida em que a lógica racionalizadora adentra o campo educativo, um novo processo de requalificação dos professores é posto em curso, processo esse em que as novas necessidades exigem o domínio de habilidades técnicas, domínio esse, muitas vezes, concebido pelos docentes como aumento de competências profissionais, conforme assinala Contreras (2002).

Para Densmore (apud CONTRERAS, 2002, p. 40), o anseio de alguns grupos por reconhecimento enquanto profissionais, como é o caso dos docentes, denota um desejo de desvincular-se da classe trabalhadora e buscar seu profissionalismo, o que significaria pertencer a um *status* de reconhecimento e prestígio social – o que, no contexto atual, se torna cada vez mais de difícil alcance. Para este autor, o profissionalismo surge como uma defesa ideológica contra o processo de desqualificação, que tende a levar os docentes a buscar adequarem-se aos novos

processos formativos, sem, contudo, ter clareza quanto às finalidades desse processo, o que finda por reforçar o viés racionalizador, o controle e a regulação dos profissionais docentes.

> É esta ideologia do profissionalismo com aparência de autonomia uma das estratégias das quais o Estado se valeu em diversas ocasiões para subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar colaboração dos docentes diante das reformas educativas. (CONTRERAS, 2002, p.40).

Nessa perspectiva, o profissionalismo veiculado exige – como condição para o alcance do reconhecimento social da categoria docente – o desenvolvimento de habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, revestidos da falsa idéia de autonomia profissional.

Se por um lado, a aspiração dos docentes à garantia de um *status* profissional representa um processo de alienação, por outro, pode ser entendida como um avanço, pois, apesar de seu caráter contraditório, essa aspiração também propiciou a mobilização de movimentos docentes, que, em busca da garantia da profissionalização da categoria, a partir de um compromisso e de uma ética com a função que exercem, dada a relevância de seu trabalho para a sociedade.

Enguita (1991, p. 46), analisando a tendência à proletarização manifesta no processo de trabalho desenvolvido no capitalismo, enfatiza que:

> [...] a proletarização não deve ser entendida como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. 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 vida.

Não se deve entender, entretanto, ainda em conformidade com Enguita (op.cit, p.46-7), que as condições de vida e trabalho dos professores apresentem-se tal qual a

dos operários da indústria automobilística. Deve-se, contudo, observar que a tendência em curso é a mesma para os demais trabalhadores, em que pese o processo de proletarização acontecer com suas peculiaridades e conseqüências diferenciadas para as demais categorias de trabalhadores.

Fazendo uma análise da situação dos docentes e do processo de proletarização, Enguita (1991) ressalta que a maioria dos docentes, hoje, são assalariados, comparando sua situação com a dos proletários industriais, que vendem sua força de trabalho em troca de um salário. Diante, pois, da perda de controle no desenvolvimento do ensino, o autor afirma que a regulamentação "[...] passou a prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino", revelando que os docentes vêm perdendo a autonomia profissional, de modo que pode se verificar a padronização sobre o quê ensinar e como ensinar. Para Enguita (1991, p. 48):

> [...] Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim das competências de todos: é o caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc.

A abordagem de Enguita acerca da tendência ao processo de proletarização revela que a situação vivenciada pelos professores, na atualidade, se traduz numa crise de identidade profissional e de desprofissionalização, pois, à medida que se difunde a urgente necessidade de profissionalizar os docentes, menos os professores são vistos como profissionais, encontrando-se, antes, em um nível secundário em relação às demais profissões.

Para Contreras (2002), a perda de autonomia profissional imposta pela falta de controle sobre o próprio trabalho se traduz em uma desorientação ideológica e – o que é ainda mais grave – não somente na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. Esse fator abre a possibilidade de que a categoria docente resista à lógica racionalista, assim como ao controle que pode se dar tanto no plano técnico, quanto no campo ideológico. Nesse sentido, apesar de os fatores que vêm contribuindo para a situação de semi-profissionalismo da categoria docente, bem como para a crise de sua identidade, crise essa que encerra uma série contradições e ambigüidades que afetam a categoria, os educadores vem reagindo e enfrentando essa crise.

É nessa perspectiva que os movimentos de educadores desenvolvem uma consciência coletiva acerca da situação profissional em que se encontram e fortalecem a luta pela profissionalização e construção da identidade profissional dos docentes, fazendo com que, apesar dos entraves ao reconhecimento e à valorização de sua profissão, grandes conquistas sejam alcançadas.

Os discursos oficiais do Estado acerca da profissão e da profissionalização docente, no contexto das reformas educacionais, em particular, no Brasil, deixa evidente o caráter ideológico dessa retórica, na medida em que impõe como necessidade urgente a vinculação dos países periféricos, no âmbito do capitalismo global, aos modernos sistemas educacionais das sociedades desenvolvidas.

Desse modo, ao postular-se novas exigências ao exercício da profissão docente, a qualidade na educação passa, assim, a adquirir destaque. Assim, nas formulações propostas, aparecem como protagonistas os professores, enquanto peças centrais para o sucesso das reformas, que, supostamente, colocariam a educação em níveis mais elevados de qualidade.

Vimos que as profissões foram surgindo e sendo organizadas em contextos específicos. O conceito de profissão, a partir do que expõe a sociologia das profissões, caracterizar-se-ia por seus atributos específicos, que as diferenciam das ocupações em geral. No entanto, esses atributos se revelam desconexos dos contextos em que as mesmas foram se afirmando, pois estas foram se organizando nos contextos específicos dos países. Assim, pode-se perceber que o enquadramento das profissões em atributos determinados desvincula-se de uma questão fundamental, qual seja, o papel social e político das profissões.

A docência, enquanto profissão, é um tema que gera polêmica, pois são divergente as opiniões acerca de sua condição enquanto profissão. Para alguns teóricos, a docência é mais uma semiprofissão, ainda que em vias de profissionalizar-se, dado não se enquadrar em todos os atributos que constituiriam uma profissão. Em uma outra perspectiva, dever-se-ia levar em consideração o seu papel social e político na sociedade, reconhecendo, portanto, o seu valor social enquanto profissão.

A discussão acerca do processo de profissionalização e da tendência à proletarização – concebida enquanto oposta à profissionalização – da docência deve ser entendida em um contexto permeado de contradições e conflitos, que se expressam entre Estado e grupos ocupacionais, que buscam consolidar-se como categoria profissional.

A emergência de tais debates se dá em virtude de a docência situar-se em uma posição intermediária no seu processo de reconhecimento e valorização profissional. Isto, aliado às ambigüidades que envolvem a docência, vem favorecendo a degradação das condições efetivas para o desenvolvimento profissional docente, degradação essa manifesta na perda do controle na organização e desenvolvimento do ensino,

significando, pois, a perda de autonomia profissional. Ao lado desses fatores temos, então, as perdas salariais e das garantias sociais conquistadas em anos de lutas.

Assim, objetivando a garantia de valorização e de reconhecimento profissional, surge a defesa ao profissionalismo como forma de se alcançar reconhecimento do papel social da profissão docente, bem como das condições para que se efetive a desejada profissionalização dos trabalhadores da educação.

Os discursos que abordam a profissão professor, conforme pudemos evidenciar, ainda situam-na em uma posição intermediária no âmbito das profissões e, sob o pretexto de contribuir para o alcance dessa profissionalização, veiculam um novo paradigma para os cursos de formação, cujas exigências postulam o desenvolvimento de novas atitudes, compromissos e responsabilidades no exercício profissional. Desse modo, uma nova concepção de profissionalização tende a ser partilhada por todos os profissionais da educação.

As discussões acerca da profissionalização docente, enquanto proposta propalada pelos países reformistas, encontram repercussões no contexto brasileiro. No próximo capítulo discutiremos, pois, a concepção acerca da profissionalização, que se manifesta na reforma da formação de professores, reforma essa implementada por meio de políticas públicas educacionais postas em movimento a partir da reforma do Estado brasileiro.

III. A REFORMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE PROFISSIONALIZAÇÃO

A década de 1990, no Brasil, é bastante expressiva para situarmos o cenário em que são implementadas as reformas na educação brasileira e, em especial, na formação de professores. A análise desenvolvida no capítulo anterior mostrou que a profissionalização do magistério foi objeto do discurso em diversos países coniventes com as reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais, dentre eles, o Brasil. No caso brasileiro, essa perspectiva desencadeou um amplo processo de reformas, que, materializadas em políticas públicas, efetivam as políticas de formação de professores, apresentando uma nova concepção de profissionalização para os profissionais da educação.

No contexto brasileiro, o Estado realiza suas reformas no discurso da necessidade de modernização do sistema de ensino e da condução do país rumo ao desenvolvimento, podendo-se perceber, aí, uma estreita vinculação com a economia internacional.

Tal projeto de formação de professores apresenta uma interconexão com as mudanças que afetam a produção da vida material e com as políticas macroeconômicas, decorrentes de um reordenamento global, que implica novas exigências para os trabalhadores, a fim de que possam ser mais eficientes e produtivos para o mercado. Nesse sentido, postula-se, no novo direcionamento assumido pelo Estado, que o trabalho do professor é relevante para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

O empenho em analisar as políticas de formação dos professores no atual contexto, se apresenta no sentido de desvendarmos a concepção que sustenta os discursos sobre a profissionalização do magistério, a partir da análise de documentos oficiais, tais como leis, pareceres, resoluções e decretos, correspondentes ao período 1995 a 2004, voltados à consolidação das reformas na formação de professores, no

Brasil. Como sustentação teórica de análise, referenciamo-nos em autores que buscam discutir as reformas em curso, desde uma perspectiva crítica, visando apreender, de um lado, a concepção que sustenta o novo profissionalismo docente e, de outro, as estratégias de enfrentamento e de ruptura engendradas pelos movimentos de educadores que se opõem à condução das atuais reformas na formação de professores.

A relevância da análise acerca das políticas oficias que conduzem à formação de professores reside no fato de que a legislação em vigor indica um novo profissionalismo docente, que necessita ser discutido por todos os educadores, como forma de se entender as implicações que a nova qualificação dos profissionais da educação traz à categoria docente, dado a proposta de formação dos profissionais da educação, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 – e na legislação dela decorrente –, vir sendo concebida, em um campo de lutas sociais. Em que pese, portanto, o profundo enraizamento da vertente neoliberal no interior do processo de reformas do Estado e da implementação das novas concepções de formação e profissionalização docente, algumas conquistas vêm sendo alcançadas no campo da educação por parte do movimento de educadores, o que intensifica a luta por uma outra concepção de profissionalização dos profissionais da educação, revelando que a história não está dada. Antes, ela acontece nas intersecções políticas empreendidas pelos atores sociais. O contexto é, pois, propício a que discutamos o que anuncia a LDB sobre a formação dos profissionais da educação.

III.1- A formação dos profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)

A promulgação da LDB 9.394/96 é considerado o marco inicial do período de reformas na educação brasileira, por inovar a organização e a gestão dos sistemas da educação básica. Dentre os princípios basilares em que se assentam as reformas, na nova Lei da educação, estão a flexibilização da gestão pedagógica, a diversificação curricular – que reafirma a autonomia escolar – e a democratização do acesso à educação. Nessa medida, a formação dos profissionais da educação proposta deverá atender a esses princípios. Vale ressaltar que a atual LDB vem regulamentar o que a Constituição de 1988 estabelece para a educação brasileira.

Em seu Título VI, *Dos profissionais da Educação*, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece como deve se dar a formação dos professores. Conforme pode ser lido no Art. 61, a formação destina-se a atender os diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como às características dos educandos, apresentando como essencial ao processo de formação, no inciso I, "[...] a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço". Essa associação entre teoria e prática, contemplada na LDB, pode ser considerada como positiva, por permitir o reconhecimento da educação enquanto processo. Tal proposição argumenta, de um lado, que existe, nos cursos de formação, uma separação entre os conhecimentos acadêmicos e teóricos, que produz um grande volume de informações desarticuladas e pouco significativas para o desenvolvimento da prática educativa. De outro lado, prioriza os conhecimentos práticos sem, no entanto, articulá-los aos aportes teóricos, em que pese essa articulação ser considerada um dos fatores responsáveis pela elevação da qualidade da formação.

Referindo-se a articulação entre teoria e prática na formação do professor Veiga (1998, p. 81) assim se manifesta:

> A ênfase em se preocupar com a visão relacional da teoria e da prática, tornando-se parte integrante de um todo, facilita o entendimento de formação como processo. É preciso, pois, com base nesse pressuposto, não perder de vista o projeto pedagógico. Teoria e

> prática devem perpassar todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que vai implicar novas formas de organização curricular.

A autora referindo-se ao que expõe o Sindicato APP (1997) enfatiza, que a desvinculação entre teoria e prática, pode dar margem à configuração – na formação do professor – não de uma perspectiva dialética, ou seja, relação teoria e prática, e sim uma ênfase e legitimação, sempre de menor custo, de uma prática sem teoria, de gosto instrumentalista. (op. cit., 81).

Nos discursos apresentados pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, a ausência de articulação entre teoria e prática nos cursos formadores vem sendo destacado como uma lacuna a ser suprida. De acordo com Mello (1999, p. 24), "[...] este é um ponto nevrálgico e ainda mal resolvido nos sistemas adotados nos diferentes países".

Analisando as proposições da LDB 9.394/96, podemos perceber que a articulação entre teoria e prática vem se destacando no interior das discussões que a legislação enseja. A LDB, no entanto, para justificar a importância do modo como compreende essa articulação elabora críticas a formação oferecida pelas universidades, alegando que os cursos universitários desarticulam em demasia a teoria da prática das salas de aulas, deturpando a análise, dado o fato de as universidades serem os locais mais adequados ao desenvolvimento de uma formação docente, exatamente por se verificar, aí, quer o ensino, quer a pesquisa, quer a extensão.

Na associação teórico-prática defendida pela LDB, podemos verificar, ao contrario, uma forma de praticismo docente, destacado como prioritário para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem conforme anuncia os discursos reformadores. Sabemos que, entretanto, para o desenvolvimento do exercício da docência, necessitamos obter as bases epistemológicas que possibilitam o domínio dos

saberes inerentes à profissão, fator importante para a constituição da identidade profissional do educador. Na medida, pois, em que se atribui prioridade à prática docente, esta poderá comprometer a qualidade da formação, pelo fato de que perde-se a dimensão do ensino como processo.

Ainda no inciso I, do artigo 61, advoga-se que a capacitação em serviço e o aproveitamento de experiências anteriores são capazes de habilitar o professor para o exercício docente. Entretanto, segundo Linhares (2003), apesar da grande ênfase dada à formação em serviço – tal como aparece nos artigos 61 e 67 da LDB 9.394/96 –, ainda são pouco conhecidas as iniciativas municipais que visam institucionalizar, legalizar e reconhecer esse tipo de processo formativo. Diante disso, o MEC vem lançando propostas que representam um único caminho de formação continuada e em serviço para os professores, destacando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA).

Brzezinski (2003) alerta para a possibilidade de uma interpretação que poderá se dar de forma enviesada pelos que têm interesse em substituir a indispensável base teórica da formação, pela simples prática em sala de aula, ou pela experiência que acumulam em instituições de ensino, ou ainda, o que é mais grave, pelas experiências em outras atividades que não sejam docentes.

A capacitação em serviço tem sido veiculada nas propostas do Banco Mundial, conforme enfatizamos no capítulo primeiro, na medida em que, tendo em vista a relação custo-benefício, destaca a formação em serviço, em detrimento da formação inicial. Assim, observa-se que tal medida busca retirar a formação inicial das prioridades de investimentos públicos do Estado, impondo a capacitação em serviço como uma responsabilidade dos próprios professores, de forma a integrar-se às exigências da legislação brasileira.

Verificamos que essas iniciativas objetivam suprir carência de professores para atender à educação básica, que precisa ser democratizada. Esse é um dos aspectos contraditórios da legislação, pois se veicula uma formação com qualidade, e acreditamos que qualidade pensada para a educação não se enquadra em tais parâmetros.

O debate que se estabelece acerca do *locus* da formação de professores, o qual consideramos fundamental à formação e ao processo de profissionalização da docência, a partir do que expõe a LDB, vem alimentando discussões e críticas entre os educadores e autores que se mostram contrários às políticas em curso, pelo fato de os textos legais conterem contradições e confusões nas iniciativas postas à formação de professores.

A discussão presente na necessidade de formar um profissional mais capacitado para atender às exigências dos sistemas de ensino brasileiro desloca a ênfase do ensino médio para o ensino superior, dado o fato de que se considera que o ensino superior (não a universidade) é o *locus* mais propício a formar o profissional para as atividades do ensino. A elevação da formação do ensino médio (curso normal) para o ensino superior, conforme fizemos referência no primeiro capítulo, é uma proposição apresentada pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que prevê neste nível de ensino a melhoria da qualidade educacional.

A formação em nível superior, conforme a LDB, é uma das inovações implementadas pela legislação, na medida em que a justificativa apresentada pelos textos legais para a elevação da formação dos professores é a de que a formação desenvolvida na modalidade normal, referente ao ensino médio, apresenta uma fragilidade teórico-prático. Assim, em seu artigo 62, a LDB (BRASIL, 1996) flexibiliza os locais de formação dos profissionais da educação, ao estabelecer que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A criação de novas instâncias e cursos de formação de professores, que não seja aquela oferecida na universidade constitui a estratégia utilizada na nova configuração da Educação Superior. A formação universitária vinculada à pesquisa, segundo os argumentos oficiais, apresenta elevados custos, o que, na lógica de redução das despesas estatais, impõe a necessidade de diversificar os espaços de formação, conforme orienta o BID. Desse modo, a flexibilização dos espaços de formação, apresentada pela LDB, para além das universidades, permite a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE's) e do Curso Normal Superior[18]. Essa diversificação das instituições seria, portanto, a via pela qual poder-se-ia atender às demandas de formação, dado a LDB estabelecer, como exigência para atuar na educação básica, a formação superior.

Consoante às iniciativas voltadas à elevação da formação em nível superior, o que poderia gerar uma formação com mais qualidade, temos presenciado medidas que sinalizam para um processo de desqualificação da formação, na medida em que alguns cursos – que não aqueles oferecidos pela universidade – desenvolvem apenas as atividades ligadas ao ensino, ou seja, a formação prioriza os aspectos referentes à prática da sala de aula, sem oferecer as outras dimensões da formação, isto é, a pesquisa e a extensão universitária.

Nesse sentido, Saviani (1994) afirma estar sendo assumido, explicitamente, no âmbito do ensino superior, uma diferença entre "universidade de pesquisa" e "universidade de ensino", visando a ampliação da expansão da formação em nível

[18] Cf. artigos 62 e 63, da LDB.

superior. Vale ressaltar que tal diversificação se insere na racionalização de custos com a formação no ensino público, abrindo precedentes para uma forte tendência privatista na oferta da formação. Esta expansão torna-se evidente nos inúmeros cursos que vêm sendo reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, para Maués (2003, p. 99), a "universitarização" seria a maneira pela qual poder-se-ia alcançar melhor qualidade na formação e possibilitar a profissionalização, visto que, propicia:

> [...] aprofundamento de conhecimentos e um maior domínio no exercício da função". A profissionalização seria alcançada mediante uma formação de natureza científica, cujo *locus* mais propício seriam as universidades por desenvolver a produção do conhecimento científico, dessa maneira, se criaria "uma forte ligação entre profissão e universidades.

Conforme enfatiza Bourdoncle (apud MAUÉS, op. cit., p. 99), o processo de universitarização representa "[...] um movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades, departamentos, faculdades ou outros". Importa destacar que a formação desempenhada pelas Universidades e suas Faculdades de Educação vinculam ensino, pesquisa e extensão, possibilitando uma unidade entre teoria e prática, uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

A universitarização que vem sendo disseminada oferece uma formação aligeirada tornando duvidosa sua validação, pois esta:

> [...] ocorre fora da universidade [...], a formação é oferecida em nível pós-secundário, ou seja, superior, mas sem obedecer aos princípios que a caracterizam como instituição universitária [...], ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e a socialização dos conhecimentos (MAUÉS, 2003, p. 100).

Nos debates que antecederam a implementação da reforma, a formação em nível superior e a defesa das universidades como *locus* formativo foi elemento de luta e

reivindicação dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, Nunes (2000) ressalta que os conhecimentos são construídos, aprofundados e disseminados competentemente neste nível de ensino.

A exigência de formação em nível superior para todos os professores da educação básica, posta pela LDB, vem ocasionando uma busca incessante por titulação superior. O que aparece como contradição, nos textos legais, contudo, é o fato de o docente ser responsabilizado pela sua própria capacitação, principalmente, os que já atuam no magistério. A oportunidade de formação oferecida pelo serviço público não tem sido suficiente para abranger a demanda de professores que precisam elevar a formação, gerando, dessa forma, uma grande preocupação e um sentimento de ameaça à manutenção do emprego.

Nesse sentido, a análise desenvolvida por Linhares (2003, p. 21) indica que:

> [...] nesta busca de titulação de professores, vêm confluindo tanto os desejos e projetos de qualificação dos profissionais da educação, como um sentimento de urgência e de alto risco de perdas, que ameaça no caso de muitos professores, o seu próprio emprego.

Essa afirmativa é objeto de preocupação dos professores pelo fato de que a LDB – em seu Título IX, *Das Disposições Transitórias*, no parágrafo 4º, do artigo 87 – institui que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Verificamos, dessa forma, que a legislação abre a possibilidade de que espaços alternativos para a oferta de formação em nível superior se proliferem – em geral, de natureza privada –, evidenciando, assim, uma tendência à mercantilização da educação superior, pois, à medida que o espaço público vem sendo ressignificado, a iniciativa privada passa a considerar que os cursos superiores são oportunidades lucrativas e, por isso, ampliam sua difusão. Exemplificando a flexibilização institucional da formação, os

Institutos Superiores de Educação aparecem como novo *locus* de formação, conforme veremos a seguir.

A formação de professores, bem assim como seu corpo teórico específico, que possibilita o domínio sobre a área profissional da educação, é considerada atributo constitutivo do novo paradigma de profissionalização da categoria docente, dado a formação ser, nessa ótica, a base do processo de construção da identidade profissional do educador.

O Curso de Pedagogia[19] enquanto espaço de formação do profissional da educação em nível superior, que contempla a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir da instituição da LDB e das Diretrizes Curriculares, vem perdendo a preferência na oferta da formação dos professores. Em face, pois, da legislação em vigor, o Curso de Pedagogia causa polêmica nos debates que se estabelecem a partir de três artigos implementados pela LDB, quais sejam, os artigos 62, 63 e 64.

O artigo 62 introduz como *locus* preferencial de formação os ISE's. No artigo 63, inciso I, fica estabelecido que o Curso Normal Superior oferecerá a formação de professores para atuar na educação infantil e ensino fundamental de 1ª à 4ª séries. Por fim, o Curso de Pedagogia aparece, somente, no artigo 64, com a incumbência de formar o supervisor, o orientador e o administrador, ou em nível de graduação, ou em nível de pós-graduação.

Essa posição legal foi, veementemente, contestada pelos educadores, por considerarem que, dentre outras atribuições, a docência constitui a base da formação e da identidade dos profissionais do ensino, conforme defendido pela ANFOPE.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia – apesar de revogada a determinação que retirava de sua responsabilidade a formação para a educação infantil e séries iniciais do

[19] As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, no momento em que escrevo, sua implementação está em processo de tramitação, cujos indícios apontam um retrocesso dos mais recentes avanços no campo da Pedagogia.

ensino fundamental, conforme estabelecia o decreto 3.276/96 –vem se mantendo pelas iniciativas do movimento de educadores, que contestou as determinações impostas, logrando algumas conquistas, como, por exemplo, a mudança na redação do referido decreto – especificamente, quanto à sua retirada da atuação nessas modalidades de ensino. Vale ressaltar que, apesar de tal concessão, tem-se priorizado outras instituições como *locus* preferenciais de formação, tais como os institutos superiores e o curso normal superior, o que pode indicar o fato de que tais medidas reforçam a tendência de retirar das universidades a formação de professores.

Importa lembrar que a introdução de outros espaços de formação apresenta uma relação direta com os princípios defendidos pela reforma do Estado brasileiro, que se expressa na redução dos gastos públicos; no incentivo a fontes alternativas de financiamentos ou à busca de parcerias, em nome da autonomia institucional, ou, ainda, na realocação de recursos; nas exigências de padrões de qualidade e eficiência nos sistemas de ensino; na transferência dos serviços sociais não-exclusivos do Estado para a tutela do mercado, em virtude de sua suposta maior eficiência.

A ação do Estado nas políticas sociais, conforme já enfatizamos, se realiza de forma indireta, ou seja, o Estado não financia diretamente tais políticas, apresentando-se portanto, como um Estado mínimo no compromisso com as políticas sociais e um Estado máximo ao exercer mecanismos diversos de controle e regulação do campo social. Nesse sentido, os cursos de formação em nível superior são imersos nessa lógica de redução de custos por parte do Estado, lógica essa que incentiva as instituições privadas a oferecer a formação, evidenciando que a implementação das reformas – inclusive as reformas legais –, no campo da educação atende muito mais aos interesses do capital do que a um compromisso com a classe trabalhadora, na medida em que

advogam existir uma "melhor qualidade" na educação fundada nos princípios mercadológicos.

A diversificação de instituições formativas, portanto, assim como o *locus* preferencial para a oferta da formação dos professores desvincula aspectos essenciais a uma formação e, conseqüentemente, a uma educação de qualidade, na medida em que ensino, pesquisa e extensão não constituem uma unidade no processo de profissionalização dos professores, nesses novos espaços de formação. Na formação propagada, isto tende a evidenciar uma perda de qualidade. Pode-se perceber, ainda, que a profissionalização difundida não caminha em direção à valorização e ao reconhecimento da docência como profissão.

Outro ponto considerado fundamental no processo de profissionalização docente e que evidencia a valorização da profissão são as condições salariais e condições adequadas de trabalho, que deveriam estar presentes nas pautas governamentais como elementos centrais ao desenvolvimento profissional do educador.

O artigo 67, da LDB 9.394/96, (BRASIL, 1996) explicita alguns indicadores que visam assegurar o desenvolvimento do exercício profissional e da valorização dos profissionais da educação, quais sejam: **(a)** o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; **(b)** o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; **(c)** o piso salarial profissional; **(d)** a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; **(e)** períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e (f) as condições adequadas de trabalho.

Conforme assinala Cunha (1998, p. 50), a política de valorização do magistério encontra maior espaço para discussão, com a luta pela redemocratização do país, culminando na incorporação da Constituição de 1988, enquanto um de seus princípios

basilares, a urgente necessidade de valorização dos profissionais da educação. Assim, o artigo 206, inciso V [...] firmou o compromisso de garantir na forma da lei, a valorização dos profissionais do ensino, com piso salarial profissional e planos de carreira para o magistério público.

A incorporação desse princípio, na Constituição, para Cunha (op. cit., p.50), foi saudada com entusiasmo, pelo fato de que representava o fim do período autoritário e novas perspectivas para a educação e para a valorização dos profissionais da educação.

O autor ressalta que, apesar da Constituição ter incorporado a valorização do magistério, estava presente a possibilidade de sua não-implementação, visto que a expressão "na forma da lei" vem sendo usada como elemento de protelação de seu cumprimento, o que tem contribuído para esvaziar as conquistas sociais, impedindo ou adiando decisões fundamentais.

As questões relacionadas à valorização do magistério, assim como já havia sido contemplada na Constituição brasileira de 1988, foram reforçadas e assumidas pelo Brasil, na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Assim, conforme a referida Declaração, o compromisso do Brasil se expressa no artigo 7, quando afirma:

> É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente (OIT/UNESCO apud CUNHA, 1998).

De acordo com a análise desenvolvida por Cunha, no Brasil, a repercussão da Declaração não se realizou conforme se esperava, pois não se discutiu com Estados e municípios a necessidade de se efetivar ações para tal realização. Sua divulgação, no Brasil, ocorreu somente em 1991, por iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a

Infância (UNICEF). Assim, a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB/MEC) foi encarregada de elaborar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tem na valorização do professor um de seus princípios norteadores. Cunha salienta, ainda, que no discurso do PNAC, a relevância do papel profissional docente vem em primeiro lugar e, por último, a garantia de planos de carreira e dos pisos salariais, ainda que isso seja um compromisso constitucional de 1988, o que indica sua posição na hierarquia das prioridades.

A garantia de valorização dos profissionais da educação, apesar de ser assegurada na legislação brasileira, apenas em parte vem sendo concretizada. Dessa forma, a valorização profissional constitui objeto de luta dos professores, na medida em que o que é proposto para a valorização, não contempla as aspirações da categoria, fator que tem levado os movimentos de educadores a reivindicar maiores direitos profissionais aos educadores, dentre os quais, a valorização e o reconhecimento profissional, tomados enquanto elementos essenciais ao processo de profissionalização docente.

A profissionalização dos professores apresentada na LDB 9.394/96, apesar de constituir referência nacional para os profissionais da educação, não consegue contemplar as necessidades de um real projeto de profissionalização dos educadores, condizente com as propostas políticas formuladas, coletivamente, pelos educadores, em que ocupa lugar relevante a valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação, bem como a formação de qualidade – que implica relação direta com o *locus* formativo, condições adequadas de salários e trabalho.

Como forma de consolidar o novo projeto de profissionalização na formação dos professores institui-se as Diretrizes Curriculares para Formação dos Profissionais da Educação, que dá nova organicidade e orientação à formação de professores, em nível

superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais, seguindo as orientações da LDB, apresentam uma nova visão de profissionalização para a formação dos profissionais da educação, conforme discutiremos a seguir.

III.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais: em busca de uma nova profissionalização de professores

No contexto da reforma do Estado, a formação de professores é destacada como elemento fundamental para consolidar as políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade da educação básica, constituindo retórica elementar, na legislação em vigor, o fato de que a formação de professores necessita desenvolver-se sob novas bases. Para justificar o novo paradigma de formação, são apresentadas críticas à formação tradicional, cujos indícios indicam um preparo inadequado dos professores para responder aos desafios da atualidade. Nesse sentido, postula-se uma urgente reformulação das políticas de formação de professores, assentada em outra concepção de profissionalização, conforme se verá a seguir.

Essa reforma na formação dos professores apresenta um projeto de profissionalização, sob uma nova concepção de profissionalidade. Conforme enfatiza Campos (2002, p. 180), vêm sendo invertidas as referências que, tradicionalmente, constituíram as bases das formações profissionais, "[...] dos saberes formais, disciplinares para saberes práticos considerados necessários às ações eficazes", engendrando uma nova lógica nas práticas de formação. Como conseqüência, ocorre a necessidade de construção de novos referenciais, capazes de dar suporte à atuação profissional, incluindo aí as novas representações acerca do que se espera do professor. O processo em curso implica:

> [...] a construção não apenas de novas referências identitárias, mas também, de re-significações das práticas educativas e da própria forma escolar de socialização (CAMPOS, op. cit., p. 180).

O parecer 009/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, indicando as linhas orientadoras das mudanças nos cursos de formação de professores. Tais diretrizes aplicam-se a todos os cursos de formação de professores, em nível superior,

destinando-se a todas áreas de conhecimentos e/ou etapas da escolaridade básica. Referindo-se a necessidade de revisão da formação, o referido Parecer enfatiza:

> Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001-a, p. 10-1).

A profissionalização docente, assegurada pelos termos legais, difunde uma cultura profissional que vem sendo socializada no âmbito dos cursos de formação. O conceito apresentado acerca da cultura profissional: [...] refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual. (BRASIL, op.cit. p. 44).

A nova concepção de profissionalização, conforme já assinalado, vincula-se às mudanças que caracterizam o mundo do trabalho, na atualidade, bem como as novas relações de trabalho e gestão da produção. Constitui estratégia fundamental da reforma em curso, a partilha entre todos os educadores de uma nova profissionalização, para que os objetivos propostos pela reforma sejam alcançados de forma exitosa.

Mello (2002, p. 7) – uma das grandes difusoras da reforma na formação de professores e uma das relatoras do referido parecer – destaca que um dos grandes obstáculos para a concretização dos objetivos da reforma tem sido a falta de envolvimento dos professores, na medida em que "[...] a participação dos professores na definição das políticas educacionais tem sido bastante limitada e deficitária, fator que tem prejudicado significativamente a concretização das mudanças desejadas".

Apesar da literatura que discute a profissionalização do magistério não estabelecer consenso sobre a docência enquanto profissão, conforme vimos no segundo capítulo, a legislação brasileira afirma o caráter profissional do magistério, a partir do novo perfil profissional que a reforma busca instaurar, expressando que "[...] reforça-se a concepção de professor como profissional do ensino que têm como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos". (idem, ibidem, 2001-a, p. 9). A profissão docente postulada pela reforma deverá desenvolver-se, então, a partir de novas relações pedagógicas, em que os professores deverão construir novas representações, novos conceitos e imagens acerca do trabalho educativo, que serão fundamentais para a atuação profissional.

Em conformidade com os discursos favoráveis à reforma na formação, não se dispõem de professores com o perfil profissional requerido pela mesma, pois:[...] é um novo ofício de professor que a reforma está a exigir, [...] é um novo profissional com um novo ofício e com novos saberes que a reforma precisa para ser implementada (GRELLET, 1999, p. 2).

Nesse sentido, tornar-se-ia necessário que os professores integrassem o projeto de reformas, que sejam partícipes da nova concepção norteadora dos cursos de formação, para que possam desenvolver um perfil profissional condizente com os princípios reformistas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001-a, p. 28), "[...] é preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível", sendo que a formação profissional é definida enquanto: "[...] a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica".

A falta de qualificação profissional vem sendo enfatizada como uma das causas quer das mazelas educacionais, quer do insucesso dos professores na trajetória do

ensino. A qualificação de alto nível é vista, pois, como o desenvolvimento de uma formação profissional que produza as competências de referência para atuar na educação básica.

Mello (2002), discutindo na Conferência Internacional sobre o Desempenho dos Professores na América Latina, enfatiza que, mediante os desafios apresentados à escola, no contexto atual, seria necessário uma "[...] espécie de reinvenção da profissão docente", destacando que são várias as expectativas depositadas no professor, para a realização da atividade docente. Assim são apresentados alguns pontos, referentes a:

> • [...] características pessoais, em que o professor deste século terá que ser acolhedor da diversidade aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos;
>
> • formação intelectual, aponta-se uma sólida formação científica e cultural, o domínio da língua materna e das novas linguagens da tecnologia associada ao domínio dos conhecimentos de sua especialidade;
>
> • formação profissional, destaca-se a capacidade de: a) articular conteúdos curriculares e conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos para assegurar uma gestão eficaz de ensino-aprendizagem; b) relacionar sua área de especialidade com outras áreas do currículo para garantir projeto de ensino interdisciplinar e integração da equipe de docentes dos estabelecimentos escolares; c) trabalhar em equipe, construir e implementar projetos coletivos contribuindo produtivamente para o projeto pedagógico da sua instituição; d) acompanhar as mudanças na produção e disseminação do conhecimento, e assumir com autonomia a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional;
>
> • estilo cognitivo e prático, o professor – com outros profissionais - tem sido definido como alguém que precisa saber fazer e refletir sobre o que faz com intenção de melhorar sua prática, num contexto em que não se detém o controle sobre todos os fatores que interferem no seu trabalho, e que o obriga a agir na urgência, decidir na incerteza, improvisar com criatividade e inteligência para sentir-se estimulado com a imprevisibilidade que caracteriza o trabalho docente (MELLO, op.cit., p. 4).

De acordo com os princípios da reforma, tais referências constituem a base do novo profissionalismo docente, devendo ser partilhada por todos aqueles que atuam na educação básica. As novas tarefas atribuídas à prática docente são assinaladas como sendo formas de participação na gestão e organização do trabalho pedagógico, cuja

abrangência não se restringe à execução tarefas do ensino. Dessa forma, as tarefas exigidas aos professores, se por um lado, podem garantir maior participação na organização do trabalho pedagógico, por outro, podem traduzir a ideologia do profissionalismo, tão bem explicitada por Contreras (2002), como vimos no segundo capítulo.

Tal evidência pode ser percebida nas novas incumbências que são definidas como inerentes às atividades realizadas pelos docentes, conforme é mencionado pelas Diretrizes:

> [...] orientar e mediar o ensino para aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem do aluno; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, op.cit. p. 4).

Desse modo, verificamos que o novo profissionalismo, no contexto da reforma – conforme os documentos referentes às discussões contidas no parecer do CNE 009/2001 e apresentadas na versão preliminar do referido documento (1999) – determina como devem ser desenvolvidas as práticas de educação, destacando como elementos e exigências essenciais ao ofício dos professores: o desenvolvimento de competências profissionais; a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos; a articulação entre teoria e prática; a reflexão sobre a prática, autonomia profissional, a flexibilidade, dentre outros aspectos.

Esses elementos, constitutivos da profissionalidade docente, devem ser garantidos pelos cursos de formação. Todavia, é preciso considerar que as novas tarefas a serem desenvolvidas pelos professores, assim como podem significar maior autonomia no

processo de trabalho, na medida em que alteram para além da sala de aula as funções docentes, podem gerar, também, a intensificação do trabalho dos professores.

Esse fator, aliado às precárias condições salariais e de trabalho dos professores, vem sendo questionado pelo fato de que tende a gerar formas de degradação da profissão, ou, ainda, a proletarização da docência, como vimos em Contreras (2002) e Enguita (1991), dado não vir sendo oferecida uma progressão salarial coerente com as novas incumbências que são atribuídas aos docentes.

Como se pôde perceber, no primeiro capítulo, desta dissertação, face às proposições apresentadas pelo Banco Mundial, a questão dos incentivos salariais e das condições de trabalho, não encontram morada nas prioridades do Estado. Ao contrário – em conformidade com as orientações do Banco –, advoga-se que os incentivos salariais devem se basear no desempenho dos professores. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam ratificar esta proposição, afirmando a estreita vinculação da questão salarial ao desempenho profissional docente, que se verifica no desempenho escolar dos alunos.

O comprometimento e a responsabilização do professor pelo sucesso da aprendizagem dos alunos passa a ser fundamental nas funções que, agora, ele deve desenvolver em sua prática pedagógica, devendo mobilizar conhecimentos e outras estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

> Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas (BRASIL, op. cit., p. 42).

Considera-se tarefa exclusiva do professor fazer com que todos aprendam e, para isso, a formação deverá desenvolver as competências necessárias à capacitação do

docente para que ele possa trabalhar os conteúdos adequados ao ensino das competências necessárias nos educandos. Conforme afirma Mello (2002, p. 24):

> [...] nesta nova perspectiva os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagens e constituir competências nos professores. Essas competências por sua vez devem estar em sintonia com as competências que se espera desenvolver nos alunos da educação básica.

Concebemos que o objetivo do processo de ensino que se efetiva nas inter-relações educativas é o processo de aprendizagem que ocorre de forma interativa, constituindo, mesmo, uma ética profissional para o educador, que deve ser realizada com autonomia. Convém, contudo, indagarmos: porque a centralidade sobre a aprendizagem dos alunos, nas atuais políticas? Percebe-se que a grande preocupação com o alcance de altos índices de desempenho escolar objetiva situar o país no *ranking* dos países desenvolvidos. Aí, uma grande contradição se apresenta. Nos últimos anos, a democratização do acesso à escolaridade vem se expandindo, sem, no entanto, o provimento de recursos suficientes que permitam às escolas e aos professores uma preparação adequada às novas demandas educacionais, o que tem gerado inúmeras críticas ao sistema educacional brasileiro, pois, o que se pretende – sem a devida responsabilização dos poderes públicos do Estado – é potencializar o desempenho escolar.

As reformas no campo da educação visam a elevação dos indicadores educacionais, propondo que o ensino e a formação de professores sejam estabelecidos a partir do desenvolvimento de competências profissionais a serem aplicadas em toda escolaridade básica.

Entre as iniciativas basilares da reforma da formação de professores e do novo profissionalismo docente, vem se destacando a valorização da prática profissional. Os

textos governamentais argumentam que as competências profissionais essenciais ao desenvolvimento de uma educação de qualidade são adquiridas na prática cotidiana do ensino. De acordo com Brzezinski (2002, p.15), "[...] trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no *saber fazer* para o aprendizado do *vai ensinar*".

Nesse sentido, são essenciais que, na formação, os conhecimentos, os conteúdos de ensino e os saberes a serem transmitidos visem o desenvolvimento da prática profissional, que deverá se concretizar no processo de ensino. Mello (1999, p. 11), justificando a importância atribuída ao praticismo docente, esclarece:

> A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas na prática, portanto isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas.

Para Brzezinski (op.cit., p. 15), a adoção de uma política global de formação, defendida pelo movimento de educadores, permite uma formação assentada em uma concepção de totalidade e não apenas sobre o que é prático, devendo, por sua vez, ser oferecida, preferencialmente, na universidade. Nessa perspectiva afirma que:

> A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina os conhecimentos específicos de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente da transformação da realidade.

Como fator crucial para a formação de professores e ao exercício da prática, a reforma advoga, ainda, o perfil de profissional reflexivo, tomando por base a análise de Schon (1998), que o caracteriza como:

> [...] uma atuação inteligente e flexível, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao

> profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos (apud MELLO, 1999, p. 10).

Esse perfil vem sendo questionado por teóricos que, desde uma perspectiva crítica, entendem a reflexão permeando todo o processo educativo e não apenas restrito à prática cotidiana da sala de aula. Ao discutir acerca da temática referente ao professor reflexivo, Pimenta (2005) enfatiza que, desde o início dos anos 1990, essa expressão vem tomando conta do cenário educacional brasileiro. Ainda conforme a autora (op. cit., p. 19), a contribuição trazida por Schon (1998) foi apropriada em diversos países em que se buscou implementar as reformas, como uma *epistemologia da prática*, que se caracteriza pela:

> [...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que o profissional encontra em ato.

O c*onhecimento na ação*, para Pimenta, encontra-se implícito e interiorizado na ação, não a precedendo. O conhecimento que os professores mobilizam, no seu dia-a-dia, não é, portanto, suficiente para a resolução de novos problemas que poderão surgir. Assim, diante de novas situações, os professores constroem e reconstroem novas soluções, momento esse conhecido como *reflexão na ação.* As experiências daí advindas configuram um conhecimento prático. Este conhecimento, em outras situações-problema, não dá conta de resolvê-las, sendo necessário analisar, contextualizar, explicar e compreender os fatores que as originaram. Esse movimento, por sua vez, denomina-se *reflexão sobre a reflexão na ação* (op.cit., p.20).

A difusão do perfil de profissional reflexivo desperta algumas indagações necessárias para analisarmos a partir de que perspectivas decorrem tal conceito. Assim, algumas preocupações são apresentadas pela autora, enquanto decorrência desse processo:

> [...] o desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo" fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2005, p. 22).

Podemos observar que as exigências sinalizam uma reflexão pura e simples acerca da prática, isto é, para as situações-problema que se apresentam no dia-a-dia do professor e que remetem a um saber-fazer, sem indicar uma dimensão mais abrangente de formação, que permita subsidiar a prática educativa e entendê-la como um fenômeno social.

A prática reflexiva apresentada no contexto das reformas, conforme analisa Pimenta, valoriza o processo de produção do conhecimento, a partir da prática docente, situando a pesquisa como elemento de formação e tomando o processo de ensino como "[...] ponto de partida e de chegada da pesquisa" (op.cit., p. 22).

Assim, as Diretrizes Curriculares afirmam que a pesquisa deve envolver os aspectos referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, que se estabelecem na prática profissional do educador, conforme expressa o excerto abaixo:

> [...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e a autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, 2001, p.34).

Fica evidenciado a partir do que foi exposto, que a dimensão mais abrangente da formação é suprimida por um saber-fazer prático, que compreende apenas ações cotidianas, sem que seja, nessa perspectiva, incorporada a produção de uma consciência das implicações econômicas, políticas e sociais subjacentes às atividades do ensino. A

formação, nessa ótica, deixa ausente uma formação de qualidade, pois, segundo Pereira (2002, p. 116), a preocupação centra-se mais no "como", do que com "o que" ensinar, isto é, substitui o fundamental (os conteúdos) pelos acessórios (os procedimentos e as técnicas).

A constante atualização ou formação profissional constitui uma exigência das sociedades atuais. Na reforma da formação de professores, tal exigência atribui ao docente as responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional, ou seja, este deve buscar a constante atualização de conhecimentos, uma vez que, na prática profissional, ele se depara com contextos complexos e variados, que exigem reflexão e resolução de problemas, a fim de enfrentar os desafios que se apresentam. Nesse sentido, os programas de capacitação e de aperfeiçoamento profissional devem ser buscados pelos próprios professores, como forma de garantir a atualização de seus conhecimentos. Campos (2002, p. 186), a esse respeito, salienta que:

> O desenvolvimento profissional passa a ser responsabilidade pessoal do docente, ao mesmo tempo em que expressa seu profissionalismo. Espera-se que os professores identifiquem suas necessidades de formação, tenham iniciativa para buscar meios de resolvê-las e, sejam também financiadores da mesma. Demonstrar iniciativa, flexibilidade e disponibilidade para a atualização são aspectos que manifestam, do ponto de vista governamental, o profissionalismo do professor.

Os elementos que compõem o novo profissionalismo docente são concebidos nos discursos oficiais como relevantes para a qualidade da formação de professores. Assim, para que a formação venha constituir esse novo perfil profissional, é necessário um desenvolvimento profissional comum a todos os professores da educação básica, que apresenta como referência de base as competências profissionais.

Todavia, pensar a formação profissional comum a todas as áreas apresenta problemas de exeqüibilidade, dadas as históricas contradições que orientaram a

formação dos profissionais da educação dos diferentes níveis educacionais, constituindo entraves à unificação de uma formação comum à educação básica.

Em suma, podemos salientar que o novo profissionalismo apresentado pela reforma assinala a construção de um professor prático-reflexivo, difundindo uma formação que deve ser partilhada por todos os professores da educação básica, cuja base de formação assenta-se nos referenciais de competências profissionais, que passam a ser determinantes da formação profissional dos professores.

É necessário percebermos que a nova concepção de profissionalização apresentada pela legislação brasileira é fruto dos embates sociais que envolvem diferenciadas opções políticas. Conforme destaca Campos (2002), é necessário considerarmos que as definições e os repertórios de competências apresentados pelos textos oficiais são confrontados com definições concorrentes produzidas por diversos setores do campo educacional – pesquisadores, estudiosos, sindicatos, associações, etc. Esses confrontos evidenciam que a profissionalização dos professores é um campo de luta, em que estão em disputa não somente conceitos e noções, mas, também, as formas de seu reconhecimento, legitimidade e validação.

III.3 As competências profissionais como base da formação

As competências profissionais apresentam-se em destaque nas Diretrizes que orientam o novo paradigma de formação para a atuação na educação básica. Assim, fica estabelecido que o desenvolvimento de competências profissionais deverá orientar o projeto pedagógico dos cursos de formação, a organização institucional, norteando o currículo, bem como servindo de referência para todas as formas de avaliação dos cursos de formação de professores (cf. MEC/CNE, 2001). Tais competências deslocam os aspectos conteudistas e disciplinaristas da formação para os aspectos práticos, dando ênfase à epistemologia da prática, que passa a permear todos os cursos de formação.

De acordo com a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares, no seu artigo 6º, estabelece-se que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes, serão consideradas:

> I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II- as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III- as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V- as competências referentes ao conhecimento do processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI- as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (MEC/CNE, 2001, p. 61).

Instituídas na formação dos profissionais da educação, as competências são consideradas essenciais na qualificação exigida aos professores, exigências essas que não surgem do acaso, mas vinculadas às transformações impostas ao mundo do trabalho. As novas funções atribuídas aos trabalhadores, como decorrência do novo paradigma de produção, tornam o trabalho mais flexível e exigem uma formação que, assentada nas competências, seja mais polivalente.

Assim, introduzidas nas novas relações de trabalho, as competências são estabelecidas com o intuito de materializar o conceito de qualificação, que, por ser um

conceito mais abrangente, envolve as relações sociais. De acordo com Soares (2001), haveria um "[...] deslocamento conceitual da qualificação à competência", ainda que esta não substitua ou supere o conceito de qualificação. Soares, utilizando a proposição de Hirata, acerca da noção de competência, afirma:

> A noção de competência perde a multidimensionalidade da noção de qualificação e, marcada política e ideologicamente por sua origem (discurso empresarial), deixa de lado a idéia de relação social, o que definiria o conceito de qualificação (op. cit., p. 41).

Esta noção, advinda do mundo do trabalho, apresenta-se nas novas relações de produção sob o conceito de eficiência produtiva, tornando-se determinante para a competitividade, constituindo-se parâmetro para a organização do trabalho e o estabelecimento de novas relações, associada à gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho.

A lógica que vem sendo implementada na formação dos profissionais da educação – em conformidade com o exposto no primeiro capítulo desta dissertação – com a reforma do Estado brasileiro, constitui decorrência do ajuste estrutural do Estado, tendo como difusores dos princípios reformistas os organismos internacionais, cuja orientação observa os princípios da gestão empresarial, em que se pode verificar termos recorrentes, tais como: gestão do ensino, noção de competências, flexibilização, eficiência, racionalização; enfim, uma nova lógica organizacional vem sendo instaurada nos sistemas de ensino.

No contexto da reforma brasileira, as bases epistemológicas da formação docente assentam-se nas competências e estas são constitutivas dos aspectos pedagógicos que priorizam a prática educativa cujo intuito é atender aos novos desafios que se apresentam à formação. Entendemos que a ênfase sobre as competências deixa a desejar uma formação de qualidade, tão propagada pela reforma, na medida em que

limita a possibilidade de uma compreensão mais abrangente sobre o processo educativo. Importa ressaltar que o profissional da educação necessita desenvolver o seu trabalho com competência, porém, à medida que as competências tornam-se aspectos centrais de sua formação, perde-se a compreensão das outras dimensões da formação como um processo em construção.

Freitas (2003) assinala que as políticas efetivadas, na década de 1990, fazem referência, de forma muito expressiva nos documentos oficiais, à lógica das competências, tomando por base estudos que se desenvolvem em outros países, pautados em novos paradigmas de educação. Desse modo, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP 01/2002) consideram que essa formação tenha por base o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à qualificação e ao desempenho docente, colocando a centralidade no conteúdo da escola, em detrimento da educação como um todo. Segundo Shiroma (2002, p. 98-9):

> As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, se articulam, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental, e de outra aquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil.

Nessa ótica, as competências alcançam centralidade nas novas relações de produção, na medida em que o mercado, não oferecendo garantia de estabilidade no emprego, exige que o trabalhador esteja, constantemente, se atualizando, de forma a tornar-se adaptável às novas oportunidades de emprego. Nesse sentido, as competências, por serem permanentemente atualizáveis, devem ser adquiridas e renovadas, possibilitando a empregabilidade. O mercado, hoje, supervaloriza as

experiências, daí a noção de competência ser considerada central em detrimento da noção de qualificação, que possui um caráter multidimensional.

A definição de competências necessárias à atuação profissional imprime, então, conforme Freitas (2003) uma concepção individualista e competitiva no trabalho docente, reunindo um conjunto de habilidades, capacidades, competências, centradas nos conhecimentos/conteúdos que os alunos precisam aprender e que os professores devem ensinar. Nesse sentido, ocorre uma redução do processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, tomado enquanto mera instrução, descaracterizando a formação global que se pretende para o ser humano. Nesse sentido:

> A concepção de competência, é incorporada na definição do perfil do novo profissional, com o objetivo central de adequar a formação de professores às exigências legais postas para a educação básica e aos sistemas de avaliação em desenvolvimento. (FREITAS, 2003, p. 1108).

As competências enfatizam a qualificação do professor como forma de adaptá-lo às necessidades do mercado, o que pode ser evidenciado na intensificação do trabalho, na ênfase à produtividade docente, bem como nos processos avaliativos que o governo tenta imprimir aos cursos de formação e aos educadores que atuam no processo educativo.

De acordo com o documento produzido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação no seu XI ENCONTRO (ANFOPE, 2002, p. 11), as atuais Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil (Resolução CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002) determinam a constituição de um Sistema de Formação, Avaliação e Certificação[20] Profissional baseado em Competências, redirecionando a perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne

[20] No contexto brasileiro, exemplificando essa prerrogativa, a Portaria 1.403/2003, definiu o exame de Certificação de professores, que apesar de estar temporariamente suspenso, mediante as reivindicações e luta dos docentes, este ainda não foi extinto, constituindo preocupação de todos educadores.

aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores.

Os mecanismos adotados visando certificar os professores enfatizam o processo regulatório exercido pelo Estado sobre os professores, pois, mediante esses mecanismos, objetiva-se enquadrá-los em parâmetros condizentes com o contexto das reformas. Freitas (2003), referindo-se à avaliação de desempenho docente, ressalta que "[...] todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo, e, por que não dizer, punitivo e intimidatório" (FREITAS, 2003, p. 1111).

A avaliação do trabalho docente reduz-se, deste modo, ao produtivismo, podendo-se tomar como exemplo o *exame de certificação de competências,* como estratégia para *premiar/punir* os professores face ao seu desempenho junto aos alunos da educação básica. (FREITAS, 2003).

Verifica-se, assim, que a nova concepção de profissionalização, apresentada no contexto da reforma, revela que as competências são determinantes da prática profissional e dos saberes pedagógicos a serem transmitidos no processo de formação, levando à compreensão de que, por meio de uma outra concepção de formação, alcançar-se-ia o *status* de professor como um profissional, o que, conforme evidencia Grellet (1999, p. 2), "[...] é um novo ofício de professor que a reforma está a exigir. Seu papel deverá evoluir, pois está em vias de passar de um status de executor, para um status de profissional".

Nesse sentido, visando consolidar o novo paradigma de formação, ou o desenvolvimento de uma nova profissionalidade nos docentes, destaca-se a necessidade de disseminar outros espaços de formação, que sejam condizentes com a reforma da educação básica. Acerca dessa questão, Mello (1999, p. 3) enfatiza que é preciso "[...]

rever ou reinventar as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar esses professores". Destacam-se, aí, os Institutos Superiores de Educação como *locus* preferencial para oferecer a formação dos docentes da educação básica.

III.4. Os Institutos Superiores de Educação: novo *locus* de formação e profissionalização docente

Nos discursos oficiais – e na LDB – os Institutos Superiores de Educação (ISE's) são considerados como o *locus* preferencial para a formação e profissionalização dos docente que atuam na educação básica. Assim, a legislação que dispõe acerca desse *locus* impõe a flexibilização dos espaços institucionais de formação docente, flexibilização essa considerada uma das inovações introduzidas pela legislação, o que tem causado acirradas polêmicas em relação à qualidade da formação face ao modelo de formação presente na reforma.

A Resolução do CNE nº 01/99, que dispõe sobre os ISE's, define sua natureza, as condições institucionais e acadêmicas em que podem funcionar, que tipo de cursos podem ofertar. A mesma resolução, ainda que de modo breve, dispõe sobre os cursos normais superiores. De acordo com Linhares (2003, p. 47), o objetivo desta resolução é o de "[...] preencher o grande vazio provocado pela LDB nº 9.394/96 no que tange aos ISE's e aos cursos normais superiores", pois a LDB não definia como e em que condições os ISE's poderiam funcionar. O artigo 63, da LDB 9.394/96, estabelece que os ISE's são responsabilizados por:

> I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado á formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Desse modo, a criação dos ISE's – enquanto *locus* preferencial para a formação dos profissionais do ensino – tem a clara intenção de, progressivamente, retirar das universidades a responsabilidade por essa formação, dado, nessa ótica, afirmar-se que o espaço universitário não vem cumprindo eficientemente seu papel.

Relembramos que a formação de professores traduz, em seu âmbito formativo, um projeto de profissionalização que visa, a um só tempo, desenvolver um perfil de formação para os professores da educação básica e, conseqüentemente, um novo perfil profissional. Assim, as reformas em curso buscam adquirir o consentimento dos educadores com relação à implementação de um novo projeto de formação. No interior, pois, do processo de flexibilização institucional dos cursos de formação docente encontramos o vínculo da reforma na educação com o contexto mais amplo da reforma do Estado brasileiro, na década de 1990. Não podemos, então, deixar de inseri-la nas orientações postuladas pelos organismos internacionais, que propõem a qualidade e a elevação da formação, justificando tais proposituras a partir das críticas direcionadas às universidades e ao modelo de formação que desenvolvem.

A formação universitária vem sendo objeto de críticas nos discursos reformistas, de acordo com as críticas levantadas por Mello (2002), dado as universidades constituírem um obstáculo à implementação de políticas condizentes com os princípios da reforma. Um dos fatores salientados pela autora refere-se ao fato de que a formação desenvolvida nas universidades produz uma formação dicotômica: de um lado, forma o professor generalista e, de outro, o especialista. Esta dicotomização da formação produz uma estratificação interna na profissão, refletindo nas divergências salariais, de acordo com o nível de ensino e o prestígio profissional do educador.

Nessa ótica, a universidade fere os princípios da reforma, na medida em que a nova formação veiculada prioriza o que é prático, ou seja, a formação contempla os aspectos práticos do fazer educativo. Afirma-se uma excessiva formação teórica no interior das universidade, sem que haja articulação com as atividades práticas desenvolvidas nas escolas, o que justificaria propor uma outra lógica de formação para

atender aos princípios reformistas. Alega-se, assim, que a reformulação destes modelos busca atender:

> [...] as necessidades das diferentes faixas etárias atendidas na escola básica e as características epistemológicas e psicológicas dos processos de aprendizagem das diferentes áreas do saber (MELLO, op.cit. p. 26).

Os ISE's são, então, apresentados como *locus* adequados para oferecer a formação mediante as críticas imputadas às universidades. É nessa perspectiva que Mello (1999) considera a formação nas universidades um entrave ao desenvolvimento de políticas de formação inicial para a educação básica:

> [...] a formulação de uma política de formação de professores é difícil porque se defronta com a complexidade do ensino superior brasileiro e a crise pela qual ele está passando neste momento. Os impasses estruturais da educação superior podem contaminar os debates e propostas para a formação de um profissional específico, no caso o professor da educação básica (Mello, op.cit. p. 3).

Como se pode perceber, a universidade vem sendo retirada das pautas governamentais como *locus* propício à formação de professores, conforme evidenciado no primeiro capítulo desta dissertação. A proposição do BM destaca a necessidade de uma diversificação das instituições de ensino superior (IES), inserindo o debate acerca de quais outras IES poderiam formar e preparar professores com um perfil profissional que, na ótica desses organismos, atendessem às demandas educacionais contemporâneas.

A regulamentação dos ISE's 01/99 (BRASIL, 1999), enquanto instituições de ensino superior não-universitárias, retira das universidades o *locus* preferencial de formação dos profissionais da educação, aligeirando o processo formativo e desvinculando, desse processo, a pesquisa e a produção científica. Some-se a isso a

redução da carga horária dos cursos desenvolvidos no interior dos ISE´s, que, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP 02/2002, será de 2.800 horas, com duração de 3 anos. Esse fator evidencia uma perda de qualidade e a fragilização da base teórica necessária à formação do profissional da educação.

Nesse sentido, tanto os Institutos Superiores de Educação (ISE's), quanto o Curso Normal Superior, criados pela lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e pela Resolução CP 01/99, (BRASIL, 1999-d) atendem aos objetivos da diversificação das Instituições de Ensino Superior, recomendada pelo BM e o BID, possibilitando novas fontes de financiamento e a ampliação das instituições privadas de ensino, que, por se desvincularem da pesquisa, tornam a formação do magistério, na perspectiva desses organismos, mais ágil, prática e eficiente (cf. Freitas, 2003).

A implementação dos ISE's apresenta-se, nos discursos reformistas, como a alternativa encontrada para a reinvenção das agências formadoras que integram o projeto das reformas, conforme afirma Mello (1999, p.3-4).

> [...] será preciso inventar outras instituições que possam abrigar projetos pedagógicos condizentes com as necessidades qualitativas e quantitativas de formação de docentes para a educação básica. Essa estratégia é vital, sob pena de comprometermos pelas próximas décadas a implementação da reforma da educação básica. No que diz respeito à formação de professores, a hora e a vez de rever a educação superior tem que ser agora.

É nesse contexto de mudanças que os ISE's são implementados e, conforme mencionamos, objetivam veicular uma nova concepção de formação. Segundo Campos (2002, p.198), no contexto da reforma "[...] suprime-se a diversidade de vias de formação, integrando todas em uma instituição: os Institutos Superiores de Educação".

A configuração da Educação Superior, no sistema federal de ensino brasileiro – estabelecida a partir da LDB 9.394/96 –, vem sendo alterada quanto à sua organização

acadêmica, por meio de sucessivos decretos[21]. A organização acadêmica estabelecida pelos decretos nº 2.207/97 (BRASIL, 1997) e nº 2.306/97 (BRASIL, 1997) classificava as instituições superiores da seguinte forma: universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades. O mais recente decreto de nº 3.860 (BRASIL, 2001) altera essa classificação, aglutinando a organização em: universidades, centros universitários e faculdades. Esse decreto aglutinou as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores em uma única classificação.

As sucessivas alterações no formato das instituições superiores representam, pois, uma diversificação institucional, visando atender aos princípios preconizados pela reforma. Magnani (2003, p. 3) ressalta que o Decreto nº 3.860/01:

> [...] aprofundou e pretendeu tornar irreversível a configuração de instituições de diferentes características, fixando para muitas a preparação profissional (ensino) e para poucas a produção de conhecimento juntamente com a preparação profissional (ensino, pesquisa e extensão).

Fica estabelecido nos decretos mencionados que somente as universidades desenvolverão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As outras instituições ficam desobrigadas da pesquisa e a extensão, revelando, neste formato de instituição e suas diferentes concepções, o caráter excludente e elitista presente na realidade educacional brasileira (cf. MAGNANI, op. cit. p. 4).

A esse respeito, podemos afirmar que os debates estabelecidos em torno do *locus* de formação do novo profissional da educação não se referem apenas à mudança de instituição, mas, principalmente, às implicações que tais mudanças podem ocasionar ao processo de profissionalização dos docentes.

[21] Conferir os decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97 e o que está vigorando, a partir de 9 de julho de 2001, o de nº 3.860.

Uma grande contradição pode ser percebida nos discursos que advogam a reforma da formação, dado que se, por um lado, uma grande "preocupação" revela-se na elevação da qualidade da educação, os ditos cursos "apropriados" (os ISE's) para oferecer tal formação, por outro, apresentam um caráter instrumental e pragmático, por propugnarem uma formação aligeirada.

A fim de possibilitar esse aligeiramento, algumas medidas vêm sendo tomadas visando a restrição de carga horária. A Resolução do CNE nº 1/99, que trata sobre os ISE's, estabelece a redução de 50% da carga horária dos cursos de formação superior, ou seja, de 3.200 para 1.600 horas, distribuídas do seguinte modo: 800 horas reservadas a estágios e o professores que comprovem atuação prática na educação básica podem ter mais 800 horas de aproveitamento prático, reservando-se, apenas, uma carga horária mínima para o restante da formação.

A pressão exercida pelo movimento de educadores contra tal medida alterou a duração da carga horária, sem contudo atender às suas expectativas, por ainda considerar insuficiente a carga horária estipulada, dado defender que a duração dos cursos de formação deva ser de, no mínimo, 3.200 horas

A Resolução do CNE nº 02/02 alterou o que a extinta Resolução nº 1/99 estabelecia para a duração e para a carga horária dos cursos de formação. O artigo nº 1º estabelece que:

> [...] a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
>
> I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
>
> II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
>
> III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

> IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002-e).

Apesar de estabelecidas 2.800 horas para a formação no interior das instituições superiores de ensino, o curso será realizado em 2.600, pois 200 horas serão destinadas a estágios e aos que comprovarem experiência na educação básica haverá isenção do estágio, reduzindo, portanto, em mais 200 horas o curso.

Outro fator que pode comprometer a qualidade da formação nos ISE's refere-se à exigência quanto a titulação de seu corpo docente. De acordo com Linhares (2003), esse aspecto pode ilustrar o aligeiramento que caracteriza a política oficial de formação de professores. A exigência da qualificação, em nível de mestrado, chegou a ser estabelecida em um terço do corpo docente dos ISE's. Entretanto, regulação não vigorou, em virtude da pressão das IES que não queriam comprometer-se com tal percentual de qualificação, alegando que isto oneraria o funcionamento dos ISE's. Ao final, a exigência referente à qualificação docente ficou reduzida a um décimo do percentual mínimo exigido de mestres.

Esses e outros fatores podem indicar que tais cursos – diferentemente daqueles oferecidos nas universidades – apresentam condições institucionais, acadêmicas e uma base teórica fragilizadas, dado seus aportes teóricos centrarem-se tão somente naquilo que é prático, o que nos leva a afirmar a precariedade da formação oferecida no interior desses institutos.

Se um dos fatores essenciais para a profissionalização da docência é a construção de uma identidade que lhe seja própria, mediante os conhecimentos específicos de sua área, a formação que vem sendo oferecida não contempla uma sólida formação teórica, implicando, conforme afirma Linhares (2003, p. 50), a destituição da "[...]dimensão crítica, humanista, científica, enfim, omnilateral" do educador.

O *locus* de formação profissional dos professores, conforme pudemos verificar, deve ser um espaço de construção de identidade profissional. Nóvoa (1992) adverte que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Contudo, no contexto da reforma, o espaço de construção de identidades profissionais vem sendo flexibilizado, incentivando a proliferação de outros espaços formativos, gerando graves implicações à formação dos profissionais da educação. Desse modo, torna-se necessário efetivar o debate e a luta acerca da garantia de uma efetiva profissionalização dos professores, mediante ações que dignifiquem o trabalho do professor. É nessa perspectiva que a ANFOPE vem fortalecendo suas intervenções políticas, conforme discutiremos a seguir.

III.5. A ANFOPE e o debate contra-hegemônico acerca da formação e profissionalização docente

Conforme assinalado anteriormente, as ações governamentais que se traduzem na definição de políticas de formação de professores visam instaurar um paradigma educacional "mais moderno", traduzindo na racionalização, eficiência e gerência de recursos humanos e materiais. A reforma – estabelecendo uma nova concepção de profissionalização da docência – busca atender, enfim, aos princípios mercadológicos, que exigem mudanças consideráveis na atuação do profissional da educação..

Diante das imposições políticas a que os profissionais da educação vêm sendo acometidos, temos presenciado o surgimento de ações contra-hegemônicas, que formulam um projeto alternativo às reformas em curso, revelando que as ações conjuntas podem significar o alcance de grandes conquistas para o campo da educação, evidenciando o poder que os movimentos sociais detém, quando se articulam, coletivamente, para propor alternativas ao autoritarismo que têm decidido, no Brasil, as políticas educacionais.

Nesse sentido, apesar das investidas governamentais, algumas conquistas vêm sendo alcançadas, a partir da intervenção do movimentos de educadores, no que concerne à redefinição de alguns dispositivos legais referentes às políticas de formação dos professores, no contexto das reformas brasileiras.

As proposições apresentadas pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), apresentadas no XI e XII Encontros Nacionais – realizados em 2002 e 2004, respectivamente – exemplificam a ação contra-hegemônica posta em prática pelos movimento de educadores. Assim, esses movimentos postulam a necessidade de uma educação de qualidade social referenciada pela sociedade e gratuita, de responsabilidade dos órgãos públicos, de modo a poder agrupar um maior contingente de pessoas que não têm condições para pagar por uma educação de qualidade.

As questões acerca das políticas de formação postas pela ANFOPE, objetivando apreender proposições políticas articuladas no interior do movimento de educadores, revela objetivos e aspirações em favor de políticas da valorização e dignificação do trabalho dos profissionais do ensino. Assim, esforçamo-nos no sentido de pôr em evidência, de um lado, os principais pontos estabelecidos pelas políticas difusoras do novo paradigma de formação e, de outro, as proposições da ANFOPE acerca da defesa em prol da profissionalização da docência.

A ANFOPE, enquanto movimento social vem, progressivamente, alcançando algumas conquistas. Sua caracterização enquanto movimento social funda-se na definição apresentada por Nonato e Silva (2002, p.63-4), que consideram que um movimento social reveste-se de três dimensões: a *identidade*, relacionada à autonomia, à consciência coletiva e a objetivos comuns, que mobiliza ações em favor da democracia e contra o autoritarismo; a *oposição*, que significa a resistência e a tentativa de superar a dominação pelo poder político e pelas imposições do poder institucional e, finalmente, a *totalidade*, que apresenta duas dimensões, sendo a primeira correspondente ao protesto popular na luta pela redemocratização do país – em que os professores estão integrados – e, a segunda, correspondente à participação em projetos sociais e educacionais, bem como na luta pela democracia e cidadania. É nessa perspectiva que a ANFOPE vem se consolidando enquanto movimento social, articulando os diversos profissionais da educação.

A ANFOPE é uma entidade político-acadêmica, tendo se constituído para efetivar os debates sobre a educação e a formação dos profissionais da educação, no Brasil, a partir de 1993, quando recebeu tal denominação e tornou-se associação dos profissionais da educação. Vale ressaltar que o fortalecimento da entidade na

organização dos educadores, enquanto movimento social, remonta à década de 1980, fortalecimento esse, conforme Nonato e Silva (2002, p.64)

> [...] construído na prática social e política, o movimento de educadores foi percorrendo etapas distintas de sua história que iam sendo absorvidas, sucessivamente, até sua estruturação final na Associação Nacional Pró-formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em 1993.

Nessa perspectiva, conforme expressa o documento de 2004, a ANFOPE engaja-se

> [...] na luta em defesa de uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade referenciada pelo social, procurou ao longo de sua história, no cenário Nacional, promover e intensificar o debate sobre as experiências relacionadas à formação dos profissionais da educação" (ANFOPE, 2004, p. 1).

Acerca das políticas de formação de professores, conforme pudemos verificar no tópico anterior, a ANFOPE expressa, no documento de 2004, que as políticas delineadas na reforma da formação de professores são norteadas pelo ideário neoliberal, buscando concretizar uma lógica mercantilista, que passa a dominar o cenário educacional, visando submeter o profissional da educação às contingências do capital. É nessa conjuntura que a ANFOPE insere o debate sobre formação e profissionalização dos professores, apresentando um projeto contra-hegemônico para as políticas de formação de professores. Nesse sentido:

> [...] é importante ressaltar que a participação da ANFOPE em diversas instâncias e fóruns especialmente na organização dos Congressos Nacionais de Educação, desde sua criação, vem fortalecendo a inserção dos debates da entidade na pauta do conjunto de entidades do campo educacional. Ao mesmo tempo, nesta participação que a cada ano se amplia, os representantes da ANFOPE tem reafirmado insistentemente a necessidade de instauração de políticas consistentes visando à formação dos profissionais da educação (ANFOPE, 2004, p. 3).

No seu XII Encontro Nacional, realizado em 2004, cuja temática referia-se às *Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições de ensino Superior*, a ANFOPE buscou discutir as políticas educacionais que se desenham no governo atual, bem como as expectativas e possibilidades das IES´s cumprirem sua missão político-institucional.

Dentre os princípios basilares defendidos pela ANFOPE, considerados um avanço para se entender a formação de todos os profissionais da educação, apresenta-se o princípio da base comum nacional, que, conforme referenciado na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), de 1983, assim pode ser definida:

> A base comum nacional dos cursos de Formação de 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 (apud ANFOPE, 2004, p. 4).

O princípio da docência como base da formação, segundo o documento, foi apresentado no I Encontro Nacional da ANFOPE, em 1983, pelo fato de que o movimento se contrapunha a concepção de pedagogo, que não contemplava como base de sua formação a docência.

> [...] Nessa direção procurava-se superar as antigas dicotomias expressas no curso de Pedagogia pela divisão do curso em habilitações (orientação escolar, supervisão e administração escolar), e, nas licenciaturas em geral pelo sistema de formação conhecido como "3+1", que separa conteúdo específico (comum ao bacharelado) e formação pedagógica (específico à licenciatura, como um complemento no final do curso). A busca de uma base comum nacional expressou o posicionamento dos educadores contra a imposição de uma formação dicotomizada nos cursos de licenciatura (ANFOPE, 2004. p. 4).

As diretrizes curriculares nacionais, utilizando a contribuição advinda dos movimentos de educadores, enfatizam a docência como base da formação. No entanto, no que concerne à definição de uma base comum, estabelecem que as competências devem constituir referência para toda a formação de professores que desejem atuar na educação básica. Isso evidencia que outras referências, que não as construídas nos debates coletivos dos educadores, vêm sendo instituídas para as políticas destinadas à formação, conforme verificamos nas diretrizes que orientam a reforma na formação de professores.

Ainda em relação aos princípios fundamentais para a profissionalização e valorização da docência, a ANFOPE (2004, p. 44-5) apresenta as sugestões abaixo destacadas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais[22]: **(a)** as universidades e suas faculdades de educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior; **(b)** é necessário repensar as estruturas das faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e os demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação; **(c)** é importante estabelecer uma base comum nacional para esta formação, integrada a uma formação específica para as diversas áreas de atuação. Os eixos norteadores estabelecidos para essa base comum nacional serão os seguintes: a "[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria prática [...]", que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento, que perpassa toda a organização curricular, não divorciando a formação do bacharel da do licenciado, embora sejam devam ser consideradas suas especificidades; a "[...] gestão democrática

[22] Apesar de exaustiva, a leitura dessas sugestões reveste-se de suma importância, pelo fato de expor os princípios que devem constituir a formação dos profissionais da educação.

da escola, o compromisso social e ético [...]" do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; o "[...] trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada [...]"; **(d)** os princípios para a organização curricular, defendidos na proposta socializada pela ANFOPE, são:

> [...] formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; - a docência como base da formação de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; - a incorporação da pesquisa como princípio de formação; - a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; - a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 2004, p. 4-5).

Os pontos acima evidenciados, oriundos das discussões emanadas dos movimentos de educadores, são apresentados nas Diretrizes Curriculares, revelando uma outra concepção de educação e de formação. Esses pontos foram, entretanto, semantizados diversamente das proposições articuladas entre os educadores. Exemplificando essa tendência, a LDB nº 9.394/96 define a *base nacional comum*, enquanto as Diretrizes Curriculares dispõem sobre a *formação comum*, tendo como referência as competências profissionais, assinalando que novas referências passam a orientar os discursos oficiais

De acordo com a ANFOPE (2004, p. 8), o conceito de base comum nacional, supõe que dever haver:

> [...] uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas).

Outro aspecto que tem sido respaldado pelo movimento docente como um dos pilares da profissionalização refere-se à uma formação teórica de qualidade, que contemple o fenômeno educativo em seus fundamentos basilares. Assim, a ANFOPE se posiciona para reafirmar quão fundamentais são os aspectos teóricos na constituição da docência como base da profissão:

> A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas formulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudos e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via proposta neo-tecnicista que pretendem transforma-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana (ANFOPE, op. cit. p. 8).

A proposição apresentada pela ANFOPE sobre a formação teórica de qualidade é considerada desnecessária nos cursos de formação superior, conforme assinala o Parecer nº 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares, priorizando como fundamental, nos aspectos teóricos a serem abordados, a ênfase no praticismo docente. Decorre daí a crítica aos cursos oferecidos pelas universidades, bem como as iniciativas no sentido de reduzir a carga horária dos cursos de formação, pois os conhecimentos fundamentais para se entender o fenômeno educativo são veiculados como não fundamentais à formação do educador.

Diante de tal investida, a ANFOPE buscou estabelecer o debate acerca das expectativas e apreensões que as políticas educacionais estão imputando, no contexto

atual, à educação e à formação docente, pautando a importância de uma formação teórica de qualidade, referenciada pelo social, no interior das universidades.

Nessa perspectiva, apresentando elementos que visam uma formação que valorize a profissão docente, o movimento entende que a construção de uma política global de formação é de fundamental importância, por constituir um desafio para o futuro da educação básica e da própria sociedade brasileira. Sobre a proposta de formação de professores, assim se manifesta o documento do X Encontro Nacional:

> [...] as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas. A redução dos recursos públicos para a educação pública, o processo de asfixia a que as universidades públicas estão sendo sujeitas, a trágica realidade da escola pública exposta no documento 'Retrato da Escola', elaborado pelo CNTE, vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual (apud ANFOPE, 2004, p. 6).

Essa perspectiva evidencia a possibilidade de construir uma formação de profissionais que desenvolva os aspectos autônomos e críticos, em que o compromisso e a ética sejam coerentes com ações voltadas à mudança da situação de desigualdades sociais a que a população brasileira está submetida. Nesse sentido, os professores têm muito a contribuir, desde que lhes sejam oferecidas condições que os permitam efetivar ações para a transformação social.

Outro aspecto que vem sendo destacado nas pautas de discussões e proposições da ANFOPE diz respeito à reafirmação da docência – entendida como a realização do trabalho pedagógico – como a base da identidade profissional de todo educador. Condizente com o propósito de que a docência seja realizada com qualidade, atendendo

às necessidades educacionais que se apresentam no contexto de nossas escolas, importa destacar o que reafirma a ANFOPE (2004, p. 8-9), ao propor a construção do professor enquanto profissional do ensino.

Ao lado da sólida formação teórica e interdisciplinar no fenômeno educacional, dos aportes teóricos que fundamentam os conhecimentos históricos e sociopolíticos, do domínio dos conhecimentos socialmente construídos, a serem transmitidos pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc), fundamentais à apropriação do processo de trabalho pedagógico, seriam oferecidas condições para que o educador pudesse exercer a atividade educativa, posicionando-se de forma crítica acerca da sociedade brasileira e da realidade que o cerca.

Nesse sentido, o documento afirma a necessidade de se reconhecer que os cursos de formação são momentos de construção coletiva do conhecimento, podendo-se buscar novas maneiras de pensar a organização curricular nas várias instâncias de formação:

> [...] em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo as formação e no espaço curricular, as disciplinas 'de conteúdo específico' das disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo (ANFOPE, op. cit. p. 9).

A unidade teoria/prática se destaca nas propostas apresentadas pela ANFOPE (ANFOPE, 2004) permitindo o entendimento de que teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação docente e não somente a prática de ensino, como enfatizam as diretrizes oficiais de formação. Para que essa unidade possa ser viável nos cursos de formação, é necessário:

> [...] 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 tecnologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do

> trabalho docente na escola; a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. (op.cit. p. 9).

Outra dimensão que deve permear a docência enquanto profissão é a gestão democrática, entendida como a luta contra o autoritarismo presente nas escola, significando que as práticas de gestão democráticas devem ser conhecidas e vivenciadas pelos profissionais da educação. Para além disso, o exercício da docência deve constituir um compromisso social, contribuindo para o fortalecimento de sua dimensão sócio-política e histórica, construída no interior das lutas que vêm sendo enfrentadas nos movimentos que constituem o espaço de discussão, debates e proposições para os educadores.

O *trabalho coletivo e interdisciplinar* deve nortear o trabalho docente na universidade e na redefinição da organização curricular. Essa forma de orientação do trabalho pedagógico e da produção do conhecimento permite a construção de um trabalho coletivo que apreenda os elementos do trabalho pedagógico e da construção do projeto pedagógico-curricular, na escola.

A *formação continuada* é considerada, nas proposições da ANFOPE, elemento essencial para o aperfeiçoamento docente. A idéia acerca dessa formação se contrapõe àquela do currículo extensivo, permitindo ao professor desenvolver uma formação de qualidade, sem comprometer a formação teórica e deve, portanto, ser oferecida na universidade, por meio de cursos de extensão/especialização, a partir do contato com o mundo do trabalho.

Com relação à avaliação permanente dos cursos de formação de professores, deve ser integrada às atividades curriculares e de responsabilidade coletiva, conduzida de acordo com o projeto político-pedagógico dos cursos que formam profissionais da educação. A avaliação de cursos que vem sendo realizada mediante os parâmetros

nacionais, não correspondem à realidade dos cursos de formação e nem contempla as especificidades regionais das instituições formadoras.

A defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação contempla, pois, os princípios os quais destacamos como essenciais para se firmar uma base comum nacional de formação. É nessa medida que a ANFOPE a entende como uma perspectiva de compreensão sócio-histórica da educação, podendo constituir uma direção importante para uma política orgânica e consistente de formação de educadores. Propõe, então, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como estrutura adequada aos cursos de formação que devem ser oferecidos pela universidade (ANFOPE, 2004. p. 10).

A garantia de uma política global de formação defendida pela ANFOPE pode ser considerada como uma iniciativa para a valorização dos profissionais da educação, contemplando a necessária articulação entre a formação inicial e a formação continuada, favorecendo a socialização e a pluralidade dos conhecimentos produzidos e que contribuem para o processo de profissionalização da docência.

Entendemos que a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação constituem uma necessidade ao processo de profissionalização docente. No entanto, no interior do contexto atual de reformas, essa formação se apresenta com uma qualidade duvidosa, conforme evidenciado pela ANFOPE. Os educadores em exercício, que não possuam a formação em nível superior, pressionados pelo prazo estabelecido pela LDB – a chamada "década da educação" –, participam de formações continuadas na busca ou por um diploma, ou por uma titulação que os habilitem a continuar exercendo a profissão, dado que, em conformidade com o que dispõe o artigo 87, da LDB, a formação pode ser alcançada, também, por meio do "treinamento em serviço". Diante disso, a ANFOPE alega que:

> De fato, pode-se afirma que todo esse processo configura um precário mecanismo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço, da imensa maioria dos professores, nesse contexto, passa a ser vista como um lucrativo negócio e não como uma política de responsabilidade do estado (ANFOPE, 2004, p.17).

Conforme definem as Diretrizes Curriculares, um dos componentes do profissionalismo docente é a responsabilização do professor pela sua própria formação, evidenciando que a formação continuada tende a não constituir responsabilidade do Estado, sendo, na maioria das vezes, paga pelo próprio professor, apesar do precário salário que percebe.

Como alternativa ao quadro que se desenha para a formação continuada de professores, a ANFOPE apresenta, no documento do XII Encontro Nacional, algumas finalidades, quais sejam: **(a)** o dever das instituições contratantes criar condições para sua operacionalização da formação continuada, garantindo o direito de todos os profissionais da educação à qualificação; **(b)** associada ao exercício profissional do magistério, devem ser possibilitadas a atualização, o aprofundamento, a complementação e a ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas; **(c)** ser capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos das instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação; **(d)** dar materialidade a um processo 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 trabalho docente, bem como desenvolvendo pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação; **(e)** deve ser desenvolvida, por

parte das instituições contratantes (públicas e particulares), uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua; **(f)** deve constituir elemento na avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação; **(g)** deve garantir o direito de o profissional e do trabalhador da educação intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive, por meio de suas organizações sindicais.

Ao lado dessas finalidades, outro aspecto que demanda a realização de políticas efetivas para a valorização do trabalho docente refere-se à adequação salarial e carreira que dignifiquem o trabalho do professor.

A regulamentação das profissões no campo da educação, conforme verificamos junto aos teóricos funcionalistas, seria um dos requisitos essenciais para que se pudesse vincular a docência às profissões liberais. As discussões no Brasil acerca da regulamentação da profissão professor, de acordo com a ANFOPE, configurou-se como uma luta pela valorização e profissionalização do magistério, em fins da década de 1970, como forma de resistência às políticas ditatoriais do regime militar.

Na virada das décadas de 1980 e 1990, o movimento dos educadores, buscando superar a fragmentação da categoria, busca unificar as entidades em nível nacional e estadual, voltando a luta para melhoria da qualidade da formação e para a garantia de condições adequadas de trabalho. Os debates estabelecidos articulam várias "[...] entidades do magistério- acadêmicas, sindicais e estudantis- na construção de um projeto coletivo de educação (ANFOPE, 2004, p. 19).

A ANFOPE enfatiza que a portaria 339/89, que regulamentava o registro profissional, foi revogada com a aprovação da LDB 9.394/96, que propunha a criação de um órgão regulador, possibilitando a retomada das discussões acerca da regulamentação da profissão. Segundo a ANFOPE (op. cit., p. 19), essa retomada:

> [...] imprime outro caráter a discussão provocando, inicialmente, encaminhamentos equivocados devido a confusão advinda da vinculação da discussão da regulamentação da profissão à criação dos Conselhos, e desta ao processo de profissionalização e valorização da categoria.

Conforme assinalado no documento do X Encontro da ANFOPE, a discussão sobre a criação de um Conselho, ou Ordem de Professores vem sendo debatida no interior do movimento, vinculada à possibilidade/necessidade de fiscalização da formação de professores, nas instituições formadoras, reivindicação essa associada à luta pela melhoria da formação e das condições de trabalho dos profissionais do ensino.

No encontro realizado pela ANFOPE, em 1998, discutiu-se a regulamentação da profissão do pedagogo, que face à aprovação da LDB e a possível negação da profissionalização que se previa, destacando alguns pontos referentes à construção de um Código de Ética e de uma concepção democrática de Conselho de Profissionais de Educação, o que evidenciou a unificação da luta entre as entidades representativas, sindicais, científicas e culturais da categoria (apud ANFOPE, 2004, p.20).

Nas discussões empreendidas sobre o processo de regulamentação, no entanto, conforme evidencia o documento do X Encontro, a ANFOPE (apud. 2004, p. 20) percebeu que as questões efetivadas divergiam da proposta de regulamentação e "[...] apesar de não considerar a questão fechada naquele momento, a ANFOPE entendeu, que a desvalorização profissional não se equaciona burocraticamente". Um dos aspectos contrários à regulamentação é o caráter cartorial e burocrático dos Conselhos diante da desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, aprofundando a ausência do controle público e propiciar a terceirização do trabalho docente (idem, ibidem, p. 20).

> Não podemos confundir a regulamentação da profissão com o processo de profissionalização do magistério, que apresenta estreita

> relação com a busca de dignidade profissional e de melhoria da qualidade da educação. Sem dúvida, os salários e as condições de trabalho dos profissionais da educação estão, há muito tempo, aviltados, fruto de uma política educacional descomprometida com os interesses da população e distante de suas reais necessidades. No entanto, consideramos que a regulamentação não representará uma solução para tais problemas (ANFOPE, 2004, p. 20).

Nas discussões acerca dos Conselhos Profissionais, a ANFOPE vem manifestando-se contrária à sua efetivação, pelo fato de que pode vir a tornar-se corporação de ofício[23], negando o que propõe o movimento em sua luta em prol de uma organização democrática. Para a ANFOPE, o controle do exercício profissional deve se dar por meio de "[...] um controle social, que envolve os pares, a comunidade escolar ou universitária, os alunos e suas famílias, as entidades representativas, e os órgãos públicos que já exercem essa função" (op.cit, p. 21).

Os princípios defendidos pela ANFOPE, em favor de uma política de profissionalização, não se enquadram em atributos ou características estáticas, conforme postulava a sociologia das profissões. Partindo de uma perspectiva crítica, a ANFOPE destaca que a formação se desenvolve em contexto dialético, dinâmico, histórico e em construção. Desse modo, as contradições e os conflitos se apresentam no interior de projetos políticos divergentes que buscam garantir sua hegemonia.

Assim, o movimento dos educadores elabora um projeto de profissionalização e valorização da profissão docente, que emerge dos anseios coletivos dos educadores, visando não apenas garantir o reconhecimento e valorização da categoria, mas, fundamentalmente, a luta em defesa de um projeto educativo vinculado com o presente e futuro da nação brasileira.

Evidencia-se, assim, que as políticas de formação dos profissionais da educação, no contexto das atuais reformas na educação brasileira, frente ao projeto de

[23] [...] As corporações constituem-se, enquanto associações profissionais de participação compulsória, fechadas em si mesmas, com características paraestatais e têm o poder de ignorara a legitimidade e legalidade de órgãos educacionais formadores dos respectivos profissionais. (ANFOPE, 2004, p. 20).

formação proposto pelo Estado, apresenta uma concepção de profissionalização que não contempla, em sua essência, o projeto de profissionalização idealizado pelos educadores que os situa enquanto profissionais da educação, reconhecidos e valorizados pela sociedade e pelo Estado. Em que pese tal projeto objetivar alcançar a totalidade dos educadores da educação básica, os docentes não foram os definidores das propostas que reformam a formação de professores. As medidas tomadas visando profissionalizá-los apresentam-se como medidas paliativas, cujo teor discursivo revela-se contraditório, em se considerando as ações implementadas pelo Estado.

Torna-se necessário, então, que as discussões acerca da atividade profissional do educador sejam constantes, pois entendemos que, para que os educadores superem as condições deterministas impostas pelas políticas de formação, é necessário que desenvolvamos uma concepção crítica acerca da realidade social em que a profissão se encontra, a fim de podermos lutar por um modelo politicamente democrático, construído no interior dos movimentos de educadores, que se volte à construção de políticas de formação, fundadas em princípios e objetivos que atendam à formação proposta pelo movimento docente organizado, na luta pela formação, valorização e profissionalização docente.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma na formação de professores inaugura mais um processo de consolidação das reformas que se apresentam no cenário brasileiro, na década de 1990. Conforme pudemos analisar tais reformas atendem aos princípios de ajuste estrutural do capitalismo, inserindo, nesse movimento, a reorganização econômica e as políticas sociais, tomadas enquanto saídas para mais um ciclo de crise vivenciada pelo capitalismo mundial.

Nesse contexto, as políticas educacionais e de profissionalização dos professores, vêm se colocando à frente do debate estabelecido pelos organismos internacionais, cujo teor discursivo veicula que, por intermédio da educação e de uma nova profissionalização, poder-se-ia elevar os índices educacionais, gerando, desse modo, o crescimento e o desenvolvimento econômico dos países, horizonte a ser alcançado com a nova forma de reorganização da economia.

Assim, a educação vem sendo considerada um importante instrumento capaz de ser utilizado pelo capital para consolidar, em novas bases, o capitalismo. Esse processo não se dá sem lutas e resistência por parte da sociedade, que, nesse embate, vem alcançando alguns ganhos sociais, permanecendo, no entanto, prisioneira dos mecanismos de controle e exclusão do capital.

Percebe-se, dessa maneira, que o capitalismo contemporâneo, na busca pela expansão do processo de acumulação, marginaliza e exclui uma grande parcela da população, destituindo-as do acesso às condições mínimas de sobrevivência, revelando quão falaciosa é, no atual padrão de desenvolvimento do capital, a perspectiva de afastar a degradação social e o nível de pobreza em que se encontram os países ditos em desenvolvimento.

Nessa fase vivenciada pelo capitalismo mundial, vimos que um novo paradigma de acumulação vem se disseminando, implicando a reorganização da

economia, em âmbito internacional, por meio da flexibilização da relação capital/trabalho. As mudanças vinculadas ao mundo do trabalho impõem novas exigências à atuação profissional, a fim de responder às novas necessidades produtivas, o que nos permite afirmar que, no âmbito da educação, tal imposição tem afetado a forma de condução do trabalho do ensino. Desse modo, as mudanças no mundo do trabalho vêm implementando novas formas de organização do trabalho pedagógico, que passa a ser estruturado a partir dos novos parâmetros de formação demandados pelo processo produtivo, bem como sob novas exigências ao desenvolvimento da educação e da formação dos profissionais da educação.

As características inerentes a esse processo, tais como a flexibilização, a noção de competência, a polivalência e a necessidade de um constante aprimoramento de aprendizagens, dentre outras, revelam que as políticas educacionais devem ser submetidas às necessidades mais imediatas do mercado, evidenciando o processo de ajuste e regulação social, por meio das políticas educativas.

A formação de professores, nesse contexto, caracteriza-se por novas exigências que permitirão aos educadores estar em sintonia com as novas necessidades produtivas. Nesse sentido, no âmbito da formação, a configuração de tais políticas focaliza o processo regulatório em curso, na medida em que imprime a necessidade certificação de competência docente, a ênfase na formação prática, na formação técnico-profissinalizante, no produtivismo docente, evidenciando uma concepção fragmentada de educação, acirrando, ainda mais, a competitividade e o individualismo.

Estes princípios permitem-nos, ainda, afirmar que a educação passa por um processo de flexibilização, conforme os parâmetros do mundo da produção o que, conseqüentemente, afeta a formação que se pretende para o ser humano.

No Brasil, a reforma na formação de professores inicia-se com a promulgação

da LDB 9.394/96, bem como com a legislação que a sucede, trazendo inovações ao sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, a retórica sobre a profissão docente vem se destacando, a partir da menção, presente na LDB, aos professores como profissionais da educação (Cf. o *Título VI*, da LDB), o que provoca intensos debates e questionamentos sobre a profissão professor. Tais questionamentos se referem às controvérsias e indefinições acerca da docência como profissão, gerando polêmicas e divergências entre os pesquisadores.

Conforme evidenciamos com base nos diversos enfoques apresentados, nesta dissertação, há os que concebem a docência como uma semi-profissão, outros que afirmam estar a docência em vias de profissionalização, bem como os que a situam enquanto profissão, por seu papel social e político, vinculando-a, contudo, aos atributos constitutivos de uma profissão. Os estudos que tratam de repertoriar a constituição de uma profissão, tomam por base a sociologia das profissões que, em uma perspectiva tradicional, definia uma profissão por suas características específicas. Esses estudos, baseados na teoria funcionalista, apesar de limitados em sua possibilidade de compreender as formas contemporâneas de constituição das profissões, serviram de subsídios para se pensar a profissão docente em processo dinâmico, contextualizado e em construção, cujo reconhecimento não deve se dar apenas por atributos desejáveis, mas por seus aspectos políticos, por sua ênfase intelectual e social.

A valorização e reconhecimento da docência como profissão tem sido destacada entre as reivindicações apresentadas pelo movimento de educadores (ANFOPE) e pelas associações acadêmico-científicas nacionais (ANPEDE, ANPAE, ENDIPE), que discutem o tema da formação e profissionalização, por entenderem que os mecanismos utilizados pelo Estado tendem a desmerecer a docência como profissão, situando-a em uma posição intermediária, concebendo-a como uma semi-profissão,

conforme indicado por Brzezinski (2003, p. 153), ao afirmar que:

> "[...] o profissional da educação é tratado como um semi-profissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB".

Mediante o que pudemos evidenciar no decorrer da pesquisa, a reforma na formação de professores apresenta um projeto de profissionalização que têm origem nas mudanças no mundo do trabalho. Assim, uma nova concepção de profissionalização, conforme mostram os documentos analisados, começa a ser difundida, no Brasil, a todos professores da educação básica. A Resolução 009/2001 postula que somente a partir de um novo profissionalismo, conforme salientamos no segundo capítulo, os objetivos da reforma serão alcançados e serão formados, "[...] professores como profissionais do ensino". (BRASIL, 2001).

A proposta de formação apresentada pelos textos legais evidencia alguns aspectos que constituem a nova profissionalidade dos docentes, levam-nos a assinalar o fato de que tais propostas apresentam uma formação pragmática, de caráter técnico-profissionalizante, cujos princípios adequam-se ao processo de ajuste fiscal do Estado, que se verificam em iniciativas como a redução de gastos com a formação, gerando desse modo, cursos de menor duração, com ênfase nos aspectos práticos e, portanto, mais condizentes com o projeto delineado pelo Estado. Evidencia-se, assim, o caráter profissionalizante dos cursos de formação, na ótica das políticas em vigor.

Nessa perspectiva, cabe ressaltarmos que a concepção de profissionalização apresentada na reforma da formação de professores pauta-se em novas exigências para a atuação do profissional da educação, que se verificam nas novas funções atribuídas aos educadores, visando a consolidação das reformas na educação.

As novas tarefas que constituem a profissionalidade docente se verificam nas exigências referentes: **(a)** ao desenvolvimento de competências profissionais; **(b)** à

responsabilidade com a aprendizagem dos alunos; **(c)** à articulação entre teoria e prática; à reflexão sobre a prática, sobre a autonomia profissional e a flexibilidade docente, dentre outras atribuições. Esse elementos são veiculados como novas atribuições das práticas docentes, ou seja, as novas tarefas precisam ser desenvolvidas como forma de concretizar o novo ofício pretendido pela reforma.

Percebe-se que o conceito de profissionalidade, enquanto elemento da profissionalização, passou a constituir a retórica das reformas de formação, como justificativa para a inclusão de outras capacidades que os professores precisam adquirir, a fim de atender ao novo perfil profissional docente exigido pelas inovações educativas da contemporaneidade. Esse fator associa-se às mudanças que caracterizam a lógica produtiva e repercutem nas relações de trabalho, das quais os profissionais da educação são partícipes.

Conforme vimos em Contreras (2003), essas novas atribuições são veiculadas no interior de uma concepção ideologizada do profissionalismo e da autonomia profissional. Contrapondo-se a essa ideologia, o autor argumenta que o profissionalismo vai muito além do que executar tarefas do ensino, referindo-se, antes, a valores e pretensões com o que se deseja alcançar por meio da profissão.

Observou-se como um dos pontos centrais salientados nas Diretrizes de formação referem-se à valorização da prática profissional, postulando-se que as competências profissionais são adquiridas na prática cotidiana do ensino, implicando a perda de uma concepção de totalidade da formação, na medida em que a ênfase dessa formação reside mais num saber fazer, num praticismo, uma vez que a teoria fica subjugada as determinações da prática.

Importa ressaltar que a concepção de totalidade do fenômeno educativo vem sendo substituída por saberes práticos. Isso nos permite afirmar que a nova

profissionalização destitui os conhecimentos inerentes à compreensão do processo educacional e que possibilitam o estabelecimento de relações entre as atividades do ensino e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais, assim como nega ao professor atuar como agente da transformação social.

Outro aspecto destacado pela reforma refere-se ao perfil de profissional prático reflexivo, perfil esse fundado nas contribuições de Schon (1998) propondo a epistemologia da prática. Tal perfil se caracteriza como uma atuação inteligente e flexível, um saber-fazer sólido e criativo, ou seja, a prática é momento de reflexão, construção de conhecimento, análise e problematização, de forma que o professor possa agir em contextos indeterminados e complexos.

Algumas indagações se apresentam pela ênfase que é dada ao perfil profissional demandado pela reforma. Observa-se que, mediante tal processo, um possível praticismo docente poderá ser desenvolvido, concebendo a prática docente como condição para a construção dos saberes a serem desenvolvidos na profissão, além de valores do individualismo, de um possível modismo, por meio de uma apropriação indiscriminada e sem críticas da compreensão de seu contexto de origem. Enfim a uma banalização da perspectiva de reflexão.

A nova profissionalização apresentada pela reforma, cujo eixo de formação se assenta nas competências profissionais, deverá ser compartilhada por todos os professores da educação básica. Podemos considerar que as competências profissionais, propostas nos textos oficiais, confrontam-se com as definições produzidas por diversos setores do campo educacional, evidenciando que o processo de profissionalização se efetiva num campo de lutas, estando em disputas não somente conceitos e noções, como enfatiza Campos (2002), mas, também, seu reconhecimento, legitimidade e validação.

Vimos que as novas exigências impostas à atuação profissional docente

propõem o desenvolvimento de determinadas competências profissionais. Tais noções são advindas das novas relações de produção e, portanto, orientam os novos paradigmas de formação. As novas funções atribuídas aos trabalhadores em educação, exigem uma formação mais polivalente, radicada na praticidade e no ensino do que é significativo e útil. Assim, a definição de competência incorporada na definição do novo perfil profissional reúne um conjunto de habilidades, capacidades, centradas nos conhecimento/conteúdos que os professores devem ensinar.

Nessa ótica, as competências são associadas à qualificação profissional, cuja ênfase se volta ao atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, *locus* em que se intercambia a força de trabalho. A ênfase na produtividade docente, presente em tais exigências, intensificam o trabalho dos professores, como pode ser verificado nos processos avaliativos aos quais o governo submete os cursos de formação de professores. Nesse sentido, ocorre uma restrição do processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, reduzindo à mera instrução, descaracterizando a formação global que se pretende para o ser humano.

Conforme enfatizamos, o Parecer 009/2001 ressalta que, para instaurar um novo paradigma de formação e uma nova profissionalização na formação profissional, é necessário que "[...] reinventar outros espaços de formação", coerentes com os princípios da reforma. Desse modo, são tecidas críticas ao modelo de formação oferecido pelas universidades, visando retirar-lhe a preferência na oferta da formação de professores.

Aparecem, nesse contexto, a figura dos ISE's como *locus* preferencial ao desenvolvimento da profissionalização docente. Os ISE's oferecem uma formação aligeirada, com carga horária bastante reduzida e cursos de menor duração, desvinculando a pesquisa e a produção científica na área, por entender que essas não são

essenciais na formação.

A implementação dos ISE's encontra-se inserida nas orientações apresentadas pelos organismos internacionais, tais como o BID – conforme ressaltamos no capítulo I –, que propõe uma diversificação das instituições de ensino superior e das fontes de financiamento da educação, incentivando a inserção da formação de professores como função profissional, nos espaços das instituições de ensino privadas. Segundo Freitas (2003), na ótica desses organismos, a desvinculação da pesquisa do processo de formação desenvolvido pelos ISE's, tornaria a formação do magistério mais ágil, prática e eficiente.

A profissionalização propagada pelos textos reformistas, não vem, nessa perspectiva, atendendo às expectativas e reivindicações dos profissionais do ensino, dado as iniciativas empreendidas pelo Estado, incluindo, aí, o seu projeto de profissionalização não garantir, entre outros aspectos, o reconhecimento e a valorização da profissão, nem tão pouco condições adequadas de trabalho, salários e plano de carreira docente, apesar dessas questões estarem contempladas nos textos da reforma.

Frente a essas imposições emerge um discurso contra-hegemônico, visando a propositura de ações conjuntas que buscam garantir os direitos sociais e profissionais no campo da educação e formação de professores. Isso evidencia o poder que a articulação coletiva dos movimentos detém, no sentido de proporem alternativas ao autoritarismo que têm decidido as políticas educacionais em nosso país.

Como um movimento de resistência e ação contra-hegemônica ao projeto de reformas instaurado pelo Estado brasileiro, a ANFOPE vem efetivando debates a fim de fortalecer a luta pela valorização, pelo reconhecimento e pela efetiva profissionalização da docência. Nonato e Silva (2002) caracterizam a ANFOPE como movimento social, em virtude de três dimensões fundamentais: a identidade, a oposição e a totalidade.

Dentre as ações propostas pelo movimento de educadores, destacam-se as deliberações dos XI e XII Encontros Nacionais, realizados em 2002 e 2004, respectivamente. Vimos que uma das principais reivindicações do movimento refere-se à educação pública, democrática e gratuita, de qualidade socialmente referenciada, cuja garantia pela oferta e manutenção seja de responsabilidade dos órgãos públicos do Estado.

Para a efetivação de políticas de profissionalização docente, a ANFOPE considera fundamental o estabelecimento de uma base comum nacional, entendida enquanto a característica básica da formação do profissional da educação, assentando na docência a identidade do profissional da educação, contrapondo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, que inseriram a docência como base da formação, fundando-a, entretanto, a partir de referências diversas daquelas defendidas pelo movimento. No interior das Diretrizes, pois, são as competências que passam a constituir a base comum dos cursos de formação.

Pode-se perceber que alguns pontos apresentados nas diretrizes têm origem do movimento de educadores e, em que pese apresentarem formulações semelhantes, acabam, dadas sua natureza e finalidades, acabam por evidenciar uma outra concepção de educação, diversas daquela defendida pelo movimento. A ANFOPE destaca, então, alguns pontos que considera essenciais à formação dos profissionais da educação, conforme podemos verificar a seguir: **(a)** a defesa das universidades como locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior; **(b)** a base comum nacional para a formação que contemple a educação em todas suas dimensões – sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, articulação da formação inicial e continuada; **(c)** uma ampla formação cultural; **(d)** a pesquisa como princípio da formação; **(e)** o compromisso social

e político da docência; **(f)** a reflexão sobre a formação do professor e suas condições de trabalho; **(g)** a avaliação dos cursos de formação como parte integrante das atividades curriculares e como responsabilidade coletiva, realizada mediante o projeto político-pedagógico de cada curso. É nessa perspectiva que se advoga a importância uma política global de formação é de fundamental importância para o futuro da educação básica e da formação dos professores.

Diante da proposta apresentada pela ANFOPE, salientamos que uma efetiva profissionalização inclui a valorização profissional e a luta contra sua degradação, o fortalecimento da profissão, melhores condições salariais e de trabalho, a elevação qualitativa da formação docente, assentada em uma concepção crítica de educação, significando um comprometimento político e social, que possibilite uma formação mais humana, visando a transformação das atuais condições impostas aos educadores.

Vimos que, apesar de o discurso oficial enfatizar a importância da profissionalização, no Brasil, a política educacional vigente tem sofrido sérias críticas por parte dos profissionais da educação, dadas as limitações e os equívocos presentes nos elementos que essa política elege, tais como a pluralidade de locais formativos e o aligeiramento dos cursos, que podem implicar perda de qualidade e, conseqüentemente, perdas sociais e profissionais para os docentes.

Nessa perspectiva, acreditamos que, por meio da luta ativa e dos movimentos de resistência a essas políticas oficiais, poderemos encontrar alternativas para a superação da hegemonia do capital, vislumbrando um outro projeto de sociedade, em que tenhamos uma educação para a cidadania, em que a formação do educador esteja assentada em novas bases, visando contribuir para a consolidação de uma sociedade mais humana, referenciada por uma ética e uma justiça social, superando a lógica do mercado que tem, historicamente, regido as políticas públicas em nosso país.

V- REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002.

_____. **Documento Final do XII Encontro Nacional**. Brasília, 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** -8.ed.- São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** 5.ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARRIGHI, G. **O Longo Século XX.** São Paulo. Editora Unesp e Contraponto, 1994.

BARRETO, R. G. e LEHER, R. **Trabalho Docente e as Reformas Neoliberais**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.- Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BRZEZINSK, I. **Profissão professor:** Identidade e Profissionalização docente**.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

BRAVERMAN, H. **A degradação do trabalho no século XX.** –3. ed.- Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1981.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BID. **Educação Superior na América Latina e no Caribe.** Documento de Estratégia. Washington, D. C., julho de 1998.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília (DF), 1995. 83p (Documento da Presidência da República).

_____, Resolução CNE/CP 002, de 26 de junho de 1997. (Parecer 004/97). Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 de julho de 1997, Seção I, p. 14926.

_____, Resolução CNE/CEB 02, de 19 de abril de 1999. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na modalidade normal. In: www.portal.mec.gov.br/cne (Acesso em: 04 abr. 2005).

_____, Resolução CNE/CP 01, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos de Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h", da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95. **Diário Oficial da União**, 9 de abril de 2002; p.31.

_____, Decreto Nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de dezembro de 1999, Seção 1, página 4 e 5.

_____, Decreto Presidencial 3.554/00, de 7 agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. De 07 de agosto de 2000, seção I, p. 01.

_____. **DECRETO** nº 2. 207, de 15 de abril de 1997

_____. **DECRETO** nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

_____. **DECRETO** nº 3.860 de 09 de julho de 2001.

_____, Parecer CNE/CP 09/2001 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p.31.

_____, Parecer CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea "c", do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p.31.

_____, Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção I, p. 31.

_____, Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 4 de março de 2002, Seção I, p.09..

_____, Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professos da educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção I, p. 31.

_____**.** Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, versão acrescida 136 p., 2003 a.

_____, Ministério da Educação. Portaria 1.403, de 09 de julho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de julho de 2003 b.

CAMPOS, R. F. **A Reforma da Formação inicial dos Professores da Educação Básica nos anos de 1990**- desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis, 2002. (Tese de Doutorado).

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: A era da informação: economia sociedade e cultura.** 6. ed-. São Paulo: Paz e Terra 2003.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo. -**Porto Alegre: Sulina, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores. –**São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-121.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 27-47.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. –8. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG - 2000.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência **:** entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação.** V. 4, 1991. p.40-73.

_____. O Magistério numa Sociedade em Mudanças. In: VEIGA, I. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-26.

FONTES, C. **Profissão: professor.** Disponível em www.google.com.br Acesso em nov. de 2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade.** CEDES, V.23, nº 80, set/2002.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação & Sociedade.** CEDES, V.24 nº 85, dez./2003. p. 1095-1124

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** –6.ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

GAIOFATTO, N. **Reforma do Estado e Educação no Brasil: perspectivas presentes na produção acadêmica.** Disponível em www.google.com.br Acesso em Mar. 2003.

GANDINI E RISCAL. **A Gestão da Educação como setor Público não-estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 39-58.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.76-99.

GRELLET, V. Anexo: notas conceituais. Versão preliminar. In: MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: **uma (re) visão radical**. Out/nov., 1999. Mimeo. Documento preliminar para discussão interna. P.1-17.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: Uma pesquisa das origens da mudança cultural.** -12. ed.- Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2003.

HOBSBAW, E. **A era dos Extremos.** O breve Século XX**.** 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2002. p.77-95.

LEAL, S. M. R. A outra face da crise do Estado de Bem- Estar Social: Neo-liberalismo e os Novos Movimentos da sociedade do Trabalho.. **Cadernos de Pesquisa do NEPP,** nº 13, Campinas, UNICAMP/1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, K. R. S. Organismos Internacionais: O capital em busca de novos campos de exploração.NEVES, L. M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Organismos Internacionais e política de Educação Superior na periferia do capitalismo**. Disponível em www.google.com.br Acesso em jun. 2004.

LINHARES, C. e SILVA, W. C. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal.** – Brasília: Plano Editora, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, I. **Ensino, Pesquisa e Extensão e a nona tipologia do ensino superior brasileiro.** Disponível em www.google.com.br Acesso em out.2004.

MAUÉS, O. C. As mutações no Mundo do Trabalho e as Repercussões na Educação: o caso da formação de professores. **Ver a Educação**. V. 6, n. 1 – jan/jun. 2000.

_____. Reformas Internacionais da Educação e formação de professores. In. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, nº 118, março, 2003, p.89-117.

_____. As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. **Revista Série Estudos.** Dossiê Educação Superior. N. 16, jul./dez, p.165-179, Campo Grande, 2003.

_____**.** Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil**.** In GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org). **Currículo e Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica**: **uma (re) visão radical**. Out/nov., 1999. Mimeo. Documento preliminar para discussão interna

_____. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência.** Brasília, julho, 2002.

NONATO, A. e SILVA, E. Movimento de Educadores e o Curso de Pedagogia: a identidade em questão. In: BRZEZINSK, I. **Profissão professor:** Identidade e Profissionalização docente**.** Brasília: Plano Editora, 2002. p. 53-73.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor. -** 2. ed.- Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (org.). **Os professores e sua formação.** -3. ed.- Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores.** Campinas, SP: 2000. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**.- Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do Estado dos anos 90. Brasília, **Cadernos do Mare.** n. 1.

PEREIRA, L. e MARTINS, Z. In: BRZEZINSK, I. **Profissão professor:** Identidade e Profissionalização docente**.** Brasília: Plano Editora, 2002.

PERONI. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90.** Disponível em www.google.com.br Acesso em Abr.2003.

PERRENOUD, F. et. al. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? –2. ed. ver. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. –3. ed**. –** São Paulo : Cortez, 2005.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. -3. ed.- Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

RAMALHO, B. L. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2002. p. 13-24.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1994

SIQUEIRA, A. C. Organismos Internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. NEVES, L. M. W. **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.

SIMIONATTO, I. **Reforma do Estado ou modernização conservadora?** O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul**.** 2003. Disponível em www.google.com.br Acesso em Mai. 2003.

SILVA. M. A. **Intervenção e Consentimento:** A Política do Banco Mundial. Campinas, SP: Editora Autores Associados, co-edição FAPESP, 2002.

SILVA, JR, J.R. e SGUISSARDI. V. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2. ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SOARES, M. C. O Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-38.

SOUZA, D. B; SANTANA, M. A; DELUIZ, N. (ORG.). **Trabalho e educação: Centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 1999.

MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, M. (Org.) **Crítica Metodológica, Investigação social e Enquete Operária.** São Paulo: Editora Polis. 1987.

TORRES, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p.125-186.

TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de WARD, M.J., HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p.195-226.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

VEIGA, I. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998.