

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

**AS RELAÇÕES ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO,
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CURITIBA
2005**

MARILISE MONTEIRO DE SOUZA ZOCCOLI

**AS RELAÇÕES ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO,
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA
2005**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestrado em Educação, personificados em seus professores e funcionários, pela atenção, dedicação e respeito dispensados, em especial a minha orientadora, Professora Doutora Maria Lourdes Gisi, pelo apoio na busca constante do conhecimento, a minha eterna admiração e respeito.

À Professora Doutora Acácia Zeneida Kuenzer pela valiosa contribuição a este trabalho.

À professora Doutora Ana Maria Eyng, pela confiança e incentivo em todos os momentos.

Minha gratidão ao professor Lindomar Wessler Boneti, cujo enorme conhecimento, apoio e solidariedade foram imprescindíveis na conclusão desse trabalho.

Agradeço a amiga Ileana P. Costa que sempre esteve presente.

DEDICATÓRIA

Ao meu marido **Walter** e a minha filha **Anelise** pelo incentivo na busca do sonho chamado educação.

OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO
ERA ELE QUE ERGUIA CASAS
ONDE ANTES SÓ HAVIA CHÃO
COMO UM PASSARO SEM ASAS
ELE SUBIA COM AS CASAS
QUE LHE BROTAVAM DA MÃO

MAS TUDO DESCONHECIA
DE SUA GRANDE MISSÃO:
NÃO SABIA, POR EXEMPLO
QUE A CASA DE UM HOMEM É UM TEMPLO
UM TEMPLO SEM RELIGIÃO
COMO TAMPOUCO SABIA
QUE A CASA QUE ELE FAZIA
SENDO A SUA LIBERDADE
ERA A SUA ESCRAVIDÃO

(VINÍCIUS DE MORAES)

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS	vii
INTRODUÇÃO	01
1 AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO	10
1.1 O IMPACTO DA MUNDIALIZAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	37
2 POLITICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA.....	55
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	80
3 A VISÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS E DAS ESCOLAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	93
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS NORMAL SUPERIORES.....	95
3.2 PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS NORMAL SUPERIORES.....	96
a) Incorporação do discurso de atualização contínua.....	97
b) Ressignificação do ensino.....	100
c) Descompasso entre as diretrizes curriculares nacionais e a formação do professor.....	102
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	107
3.4 PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS....	111
a) Novas exigências para a escola e para os professores.....	112
b) Novas funções delegadas à escola.....	115
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERENCIAS	125
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	132

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – OS CURSOS NORMAL SUPERIORES EM RELAÇÃO AO TEMPO DE EXISTENCIA E NÚMERO DE ALUNOS.....	95
QUADRO 2 – MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS PELAS ESCOLAS E NÚMERO DE ALUNOS.....	107
QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM RELAÇÃO AO TEMPO DE EXISTENCIA, NÚMERO DE PROFESSORES E ALUNOS	108
QUADRO 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS.	109
QUADRO 5 – TITULAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO DOS COORDENADORES	110

RESUMO

O estudo tem como objeto de investigação as relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores. As transformações do mundo do trabalho, que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, no modo de produção e nas relações sociais, resultam do atual modelo de acumulação capitalista, inserem-se no processo de globalização e foram favorecidas, em grande parte, pelos avanços técnico-científicos. Estas transformações ocasionaram impactos nos diferentes âmbitos da sociedade, exigindo um novo perfil profissional com repercussões na educação escolar. O sistema educacional é então requisitado a proporcionar a formação do trabalhador para atender essas exigências, o que, por sua vez, têm implicações para a formação de professores. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar as relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores, constituindo-se em preocupação, o modo como se formulam as políticas educacionais, seus determinantes e condicionamentos. Isto é, de que forma as transformações em curso interferem na formulação das políticas educacionais para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada mediante entrevista semi-estruturada junto a dois coordenadores de Cursos Normal Superiores e nove coordenadores pedagógicos de escolas de educação básica. Sendo cinco de escolas públicas e quatro de escolas particulares. Os resultados do estudo deixaram evidente que as transformações que vem ocorrendo na sociedade, assentadas na reestruturação produtiva, na economia e na política se refletem de forma significativa nas políticas educacionais de formação de professores. Tais políticas refletem um descompasso com uma formação que propicie ao professor as condições para fazer a leitura da realidade e contribuir com a sua transformação.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Formação de Professores; Educação Básica.

ABSTRACT

This study has the goal of investigating the relations between the transformations inside the world of labor, the educational policies and teacher formation. The transformations in the world of labor, which have been occurring in the contemporary society, in production technology and in the social relations, result from the current capitalist accumulation model, are fitted into the globalization process and have been favored, at large, by the scientific-technological advancements. Such transformations have caused some impact in the different segments of society, demanding a new professional profile with an effect in school education. The educational system is then required to provide the workers with their formation so as to meet these demands, which, in turn, have implication in teacher formation. Thus, this study has the goal of analysing the relations between the changes in the world of labor, the educational policies and teacher formation, based on concern, the means to formulate the educational policies, their standpoints and conditioning. That is, in which ways will the actual transformations eventually interfere in the formulation of the educational policies in teacher formation. It is about a qualitative reseatch, done through semi-structured interview along with two coordinators from High School and College Schooling and nine pedagogic coordinators from basic schooling, being five from public schools and four from private schools. The results from the study have made it evident that the transformations occurring in society, settled on production re-structuring, in economy and in politics reflect in a significant manner the educational policies on teacher formation. Such policies reflect an upbeat towards the formation which may grant the teacher the means to make a reading of the reality and contribute with their transformation.

KEYWORDS:

Educational Policies, Teacher Formation; Basic Education.

INTRODUÇÃO

As relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores, objeto de estudo desta dissertação de Mestrado em Educação, é uma etapa do processo de busca do conhecimento que teve início no 2º ano de graduação em pedagogia, quando bolsista no Programa de Iniciação Científica. Durante um ano desenvolvi pesquisa cuja temática *Educação e Cidadania: possibilidades, limites e contradições*, possibilitou-me uma caminhada na busca diária de entender e transpor questões que me angustiavam enquanto professora/aluna e futura pedagoga. Questões que se entrelaçavam nos por quês da sociedade, da educação, da exclusão, e da desigualdade social, que me fizeram ver a pedagogia numa perspectiva mais crítica.

Num misto de curiosidade, indignação e inúmeros questionamentos busquei aprofundar meus conhecimentos com a monografia de final de curso intitulada: *A identidade da pedagogia e o campo de atuação do profissional pedagogo: controvérsias e perspectivas*, além de desfrutar dos conhecimentos e do convívio com professores que, nessa caminhada, ajudaram-me a entender o processo de construção, não só de conhecimento, mas de vida, impulsionando-me a continuar nesta caminhada, com o curso de pós-graduação *lato senso* em docência do ensino superior, que alimentou a vontade de seguir em frente e no sentido do conhecimento.

Assim em 2003 iniciei o Mestrado em Educação, já com o intuito de analisar as questões educacionais sob a ótica da sua relação com as transformações em curso na sociedade, mais especificamente do mundo do trabalho.

Constitui-se, portanto, em preocupação neste estudo, o modo como se formulam as políticas educacionais, seus determinantes e condicionamentos, em decorrência das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, isto é, de que forma estas transformações interferem nas reformas educacionais para a formação de professores.

Para tanto este estudo tem como objetivo analisar as relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores com o intuito de contribuir para uma reflexão sobre o processo de formação de professores.

Para a concretização deste estudo, optou-se por um estudo qualitativo¹, por acreditar que este possibilita, de forma mais adequada, a compreensão e a análise da realidade, oportunizando novas formas de construir o conhecimento, mediante processos contextuais que facilitam o confronto de perspectivas diferentes de entender a realidade.

Face, a importância de apreender aspectos da realidade, adotou-se a pesquisa de campo, que permite a interação do investigador com o objeto de pesquisa, sendo sua intenção buscar conhecimentos da perspectiva humana e da sociedade, caracterizado no respeito à natureza dos investigados.

Para tanto, na coleta de dados junto aos coordenadores, utilizou-se a comunicação bilateral, através da entrevista semi-estruturada², que além de valorizar

¹ (...) é o que se desenvolve “uma situação natural”, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LUDKE; ANDRE; 1986, p.18).

² (...) em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo

a presença de todos os envolvidos, proporciona ao investigador analisar tudo o que é dito, sendo seu roteiro construído com base no referencial teórico.

Útil esclarecer, que para melhor resultado desse estudo, o processo da entrevista se deu com os coordenadores dos cursos de Formação de Professores de duas instituições de nível superior e nove coordenadores pedagógicos da escola básica, sendo cinco da rede pública municipal e quatro da escola particular.

A escolha dos coordenadores foi motivada pelo fato destes constituírem-se em sujeitos com maiores possibilidades de discorrer criticamente sobre a relação que norteia o processo de formação de professores com as transformações no mundo do trabalho. Da mesma forma, ao serem contempladas as escolas públicas e particulares, buscou-se favorecer a análise de diferentes percepções dada às características das instituições.

Foram também verificados e observados todos os passos para melhor encaminhamento nesse processo, como: solicitação de autorização para gravar a entrevista, transmissão fidedignas das respostas, assegurando aos entrevistados que os dados seriam tratados de modo a preservar o anonimato das instituições e dos coordenadores.

Para análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo³, com o intuito de aprofundar a compreensão das informações fundamentais sobre o objeto de pesquisa. Segundo Richardson (1999, p. 224), [...] “pela sua natureza científica, a

expontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS. 1987, p. 146)

³ “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam

análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso [...] e extrair os momentos mais importantes”, tomando como referência as categorias de estudo para o entendimento do que está por trás das palavras.

Á luz de autores como: Harvey (2004), Saviani (1986; 1991; 1994; 1999; 2002; 2003), Kuenzer (1998; 2001; 2002), Shiroma (2000), Basbaum (1957), Poulantzas (2000), Dourado (2001), Ferretti (2002), Giroux (1997), Hobsbawm (1995), Gomes (2000), Vieira (2002), Gounet (2002), Beer (1968), Brzezinski (2001), Sacristán (2002), Pino (1992), Jaguaribe (1978), Aranha (1996), Antunes (2004), Santomé (1998) entre outros, este estudo divide-se em quatro momentos.

O primeiro capítulo aborda as transformações do mundo do trabalho na sociedade atual impulsionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, tais como: a telemática, que pôs o homem em contato, em tempo real, com outros países possibilitando a informação e a interação entre os povos e a biotecnologia que em escala crescente e em menor tempo possibilita a descoberta de novos medicamentos, aliando-se ao *laser* no tratamento das mais variadas doenças. Avanços estes que revelam apenas uma das faces do cenário da globalização advindo do século XX, uma outra face caracteriza-se pela elevação dos índices de desemprego configurando um processo de exclusão da produção e do consumo, que é poderoso, ativo e agressivo, para a maior parte da população.

a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN. 1995, p. 42).

Ao mesmo tempo em que os avanços científicos e tecnológicos são importantes para a humanidade, estão lastreados de conseqüências perversas, se de um lado possibilitam a interação rápida e de diversas formas entre os países, de outro, a degradação do meio ambiente, a contínua exclusão de pessoas da vida econômica, do acesso ao trabalho e, portanto, da vida produtiva.

O processo de acumulação capitalista no mundo globalizado, que se contrapõe, segundo Harvey (2004) à rigidez do fordismo, [...] “exclui diferentes segmentos sociais da expansão do capital”, sendo [...] “em si mesmo diferenciador”, pois [...] “a integração do atual padrão de desenvolvimento é impossível, o que se vê é o crescimento de desigualdades que passam a chamar cada vez mais a atenção pela violência de seu crescimento e resultados sociais”. (PINO. 2001, p. 66).

Apesar de seu caráter específico, as políticas educacionais não estão isentas das transformações do mundo do trabalho e do ideário da classe dominante nos países dependentes, caso do Brasil, através dos acordos econômicos para a reconstrução da ordem capitalista por intermédio dos organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio) e posteriormente derivando deste último a Organização Mundial do Comércio (OMC), que só assim conseguem controlar os embates das classes trabalhadoras, para a perpetuação do capitalismo.

No segundo capítulo sobre as políticas educacionais de formação de professores, buscou-se analisar como as políticas públicas tratam dessa questão, transformando os professores em meros executores dos “pacotes”, negando-lhes a possibilidade de participação ativa no planejamento e no desenvolvimento dos

currículos. Enfoca o neoliberalismo tratando no estabelecimento de suas políticas, a educação como mercado, e os professores como mão de obra a quem é negada a possibilidade de agir na construção de um conhecimento para que sejam agentes de transformação social.

O sistema educacional é considerado o caminho para a resposta às exigências do mercado de trabalho. O que se questiona é restringir a função de um processo formativo apenas a isso, o que reforça o caráter capitalista da escola.

A proposição do Estado mínimo reflete exatamente esse momento na esfera educacional, na medida em que incentiva as privatizações, delegando ao indivíduo a aquisição da sua formação e colocando a educação como uma mercadoria. (PINO, 2001). Além da educação, passar da esfera pública para a de mercado, cada vez mais se consolida o poder do neoliberalismo, que por sua vez coloca à margem a maioria da população.

Contraditoriamente à retórica do capitalismo, o que se vê é a redução do orçamento do Estado para a educação. A contradição fica evidente nos objetivos do Banco Mundial para a educação. Segundo Carnoy,

O objetivo atual do Banco Mundial, focalizado na privatização do mercado do corpo docente e no aumento do número de alunos por turma, continua a enviar o mesmo sinal aos Governos, dizendo-lhes que ainda é possível aumentar a carga de trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, reduzir seus salários, sem causar prejuízo ao desempenho dos alunos. (2002, p. 97).

As transformações advindas dos processos de acumulação capitalista atingem fortemente as políticas sociais, entre estas a educação, com graves conseqüências para o ensino e ainda progressivamente despem, despojam e degeneram as condições de trabalho dos professores.

Neste contexto mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenha um importante papel para fixar as condições do desenvolvimento econômico dos Estados. Uma grande parte das medidas preconizadas pelo FMI para os países que se preparam para um crescimento econômico dos Estados “sadio” consistem em reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o setor privado. (CARNOY. 2002, p. 61).

A minimização do Estado em relação às políticas sociais piora as condições de trabalho, e a formação profissional passa a ser fortemente influenciada pelas políticas econômicas, sendo [...] “vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural”. (PINO. 2001, p. 77).

Verifica-se que os novos mecanismos de produção trazem novas exigências ao trabalhador, sendo necessário a busca constante de conhecimentos que possibilitem sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

O sistema educacional é, assim, requisitado a proporcionar a formação do trabalhador para atender essas exigências. Como indica Pino “a inserção e o ajuste dos países dependentes ao processo de globalização e de reestruturação produtiva,

sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação”. (2001, p. 77).

Diante do exposto, surgem questionamentos sobre o processo de formação do professor em cursos de licenciatura, responsável pela condução do processo educativo de jovens que sejam preparados para compreender a sua realidade e transformá-la.

Analisa-se, também, a influência da globalização na formulação das políticas para a educação, e de que maneira é cerceada a atuação dos professores como agentes sociais, a quem é sobremaneira dificultado o trabalho de contribuir na formação de estudantes não alienados. As formas e os interesses que prevalecem nas muitas reformas educacionais, em que as políticas públicas e a educação permanecem atreladas e subordinadas a interesses econômicos igualmente é abordada.

O terceiro capítulo trata da percepção dos coordenadores dos cursos de formação de professores na cidade de Curitiba e região metropolitana e da percepção dos coordenadores das escolas de educação básica, especificamente educação infantil e séries iniciais, de quatro escolas públicas municipais e quatro escolas particulares na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Enfoca a formação de professores na visão dos coordenadores, analisando a percepção sobre a relação entre formação de professores e mudanças na sociedade atual, suas relações mais significativas com o exercício do magistério e o processo de formação do professor.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo oportunizar o contínuo questionamento e reflexão sobre a qualificação docente, na perspectiva de buscar

elementos que possam contribuir significativamente para a formação de um profissional comprometido com as transformações que se fazem necessárias na sociedade contemporânea.

1 – AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

As transformações do mundo do trabalho que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, no modo de produção e nas relações sociais, resultam do atual modelo de acumulação capitalista, inserem-se no processo de globalização e foram favorecidas em grande parte pelos avanços técnico-científicos, que de acordo com Dowber (1996), são resumidos em cinco grandes eixos:

A **informática**, que está revolucionando todas as áreas, em particular as que lidam com o conhecimento, as **telecomunicações**, que conhecem uma revolução tecnológica mais profunda e dinâmica ainda do que a da informática, tornando possível e cada vez mais barato transmitir tudo – textos, imagens, som – em grandes volumes e com rapidez, em particular através da **telemática**, associação da informática com as telecomunicações, a **biotecnologia**, que ainda não invadiu o nosso cotidiano, mas deverá constituir a força principal de transformação na agricultura, indústria farmacêutica e outros setores na próxima década, as **novas formas de energia**, em particular o laser, permitindo aplicações que estão generalizando-se na medicina, no comércio, nos eletrodomésticos e outros setores, finalmente os **novos materiais** que incluem as novas cerâmicas, os supercondutores, as novas formas de plásticos, etc., que por sua vez, permitem novos avanços na eletrônica e na informática, nas telecomunicações, e assim por diante. (1996, p. 20).

Esses avanços ocasionaram impactos nos diferentes âmbitos da sociedade, e, em especial, no mundo do trabalho, minimizando os custos pela diminuição do número de trabalhadores, exigindo um novo perfil profissional, um cidadão

polivalente, participativo, competente, habilidoso, que saiba interagir com a equipe e ainda segundo Kuenzer, (1998, p. 4) um novo trabalhador "com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível", exigida pelo atual modelo de acumulação do capital, que busque constantemente as informações diante das rápidas mudanças que ocorrem na produção como também nas relações sociais, objetivando por parte das empresas maior produtividade, portanto maior lucro e ainda o produto é definido pela demanda do mercado, reafirmando o indivíduo como subordinado a este.

Não se pode esquecer, no entanto, que essas mudanças resultam de um processo histórico e têm estreita relação com o sistema capitalista, e com o modo de produção e organização do trabalho que o viabiliza nas sociedades. Para tanto torna-se apropriado compreender sua origem e evolução até o momento atual.

Sendo assim, faz-se necessário voltar ao século XI quando se verifica que com a ascensão da burguesia ocorre o retorno das cidades greco-romanas, desaparecidas na "idade das trevas", em decorrência das invasões bárbaras e da expansão muçulmana que provocou o êxodo urbano, fazendo com que a sociedade se tornasse agrária, ou seja, auto-suficiente na agricultura e no artesanato doméstico. Com a urbanização ocorre a substituição da troca de mercadorias, novamente, pela moeda.

[...] "o comércio ressurgiu, as moedas voltaram a circular, os negociantes formaram ligas de proteção, montaram feiras em diversas regiões da Europa e dependiam das atividades dos banqueiros. As cidades cresceram graças ao comércio florescente, e começaram as lutas contra o poder dos senhores

feudais. Aos poucos as vilas se libertam e transformam-se em *comunas* ou *ciudades livres*. (grifo da autora). Essas mudanças repercutem em todos os setores da sociedade. Onde só existia o poder do nobre e do clero contrapõe-se o do burguês”. (ARANHA. 1996, p.77).

Percebe-se nessa época, que o comércio burguês, advindo da expansão de algumas atividades, controla a produção, ou seja, o como fazer, o que fazer, o quando fazer, o quanto fazer, por este ou aquele ofício, através de grupos que formavam as *corporações de ofício*, e ainda através das cobranças de altos impostos. Observam-se três processos: O primeiro está vinculado à divisão de classes sociais, pois só os filhos dos comerciantes burgueses, ricos, tinham condições de pagar à corporação para abrir seu próprio comércio, derivando deste o acúmulo de capital que passou a ser investido na própria produção. O segundo processo, refere-se a industrialização, trazendo na sua gênese o capitalismo, e o terceiro processo que se caracteriza pela forma de buscar o trabalho, isso porque para que alguém se tornasse comerciante, era necessário, além de pagar altos impostos, colocar o seu conhecimento à prova, também, para a corporação. Verifica-se que:

[...] “o desenvolvimento das atividades artesanais, fortalecendo as corporações de ofícios, aliado ao grau de acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que está na origem do capital. Esta atividade mercantil foi se concentrando nas cidades, primeiro organizadas periodicamente na forma de feira de trocas, de grandes mercados de trocas. Esses mercados foram se fixando e dando origem às cidades. A origem do burguês é o habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade. Através do comércio, ele foi acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim, a indústria”. (SAVIANI. 1994, p. 154).

O período compreendido entre os séculos XV e XVI, também conhecido como Renascimento, representa a retomada dos valores greco-romanos, aflorando no humanismo a expectativa dos novos tempos, pela busca da individualidade, e caracterizado por Aranha (1994) pelo *espírito de liberdade e crítica* que se opõe à autoridade e aos valores, ainda medievais naquele período.

A necessidade de renovação, no renascimento, leva o homem à mudança de pensamento e a busca de si mesmo, contrapondo-se ao autoritarismo das concepções teológicas que se apresentavam como elemento agregador entre espírito e política, através dos clérigos.

Dessa forma, através da individualidade, o homem passa a valorizar a razão e através dela a tecer seu caminho, recusando a submissão e as imposições tradicionais do feudalismo em oposição ao critério da fé, colocando a possibilidade da capacidade de discernimento e comparação, portanto, a dúvida e o questionamento. Não mais o saber pelo saber, mas o saber como instrumento de transformação. Este momento caracterizou-se na Europa do século XVII como a crise da consciência.

A urgência para o enriquecimento da burguesia que se deu pela ampliação do comércio marcou este período, como o período das grandes invenções, decorrendo do fato de o humanismo estar associado às mudanças na economia, ocorridas nas atividades artesanais, portanto do comércio burguês, onde a riqueza não está mais na posse de terras.

O enriquecimento da burguesia, através do comércio, assenta-se na invenção da pólvora, da imprensa, do papel, diminuindo a distância entre os países com a

invenção da bússola e conseqüentemente possibilitando que as mercadorias chegassem em outros lugares com segurança, abrindo as fronteiras pelo mar e propiciando, com a intensificação do comércio, a ascensão da burguesia.

Decorre daí uma nova relação com o trabalho, posta pelo aumento da produção, instalando-se o capitalismo⁴.

A Época Moderna, diferentemente da Idade Média, caracteriza-se por um processo voltado para a industrialização, que se efetiva no modo de produção capitalista, trazendo o início do processo de trabalho que está baseado na venda e na compra da força de trabalho pelos seus atores, na relação trabalhador e capitalista, respectivamente. Segundo Marx (1996), isso ocorre quando o trabalhador coloca à venda sua força de trabalho, transformando-a em mercadoria. Através do salário o comprador paga o produto confirmando a posse, também, dos meios de produção.

Na sociedade moderna as relações deixam de ser naturais e passam a ser sociais. Essa sociedade segundo Saviani (1994, p. 154-155), [...] “rompe as relações dominantes naturais que prevaleciam até a idade média, ou seja, [...] a forma de produção dominante era lidar com a terra, as relações também dominantes eram do tipo natural e se constituíam comunidades segundo laços de sangue”.

A sociedade, nesse sentido, liquida o poder absolutista e começa a se organizar pautada no direito contratual, fortalecendo a burguesia e germinando o

⁴ “Sistema econômico e social predominantemente na maioria dos países industrializados ou em industrialização. Neles, a economia se baseia na separação entre trabalhadores juridicamente livres, que dispõem apenas da força de trabalho e a vendem em troca de salário, e capitalistas, que são proprietários dos meios de produção e contratam os trabalhadores para produzir mercadorias (bens dirigidos para o mercado) visando à obtenção de lucro”. (SANDRONI. 1989, p. 37).

liberalismo⁵, se constituindo, a partir do século XVIII, no processo de Revolução Industrial.

Advinda da Revolução Comercial (séculos XV ao XVII), que decorreu do desenvolvimento do comércio no continente europeu, a Revolução Industrial que se deu na Europa, particularmente na Inglaterra, no século XVIII e XIX marcadas pelas transformações tecnológicas, políticas, econômicas, e sociais trouxe o sistema fabril que se desenvolveu pela melhoria e implantação das máquinas de fiação e tecelagem e pelo aparecimento de inúmeras outras, como a máquina a vapor, força motriz na indústria, e a locomotiva.

Tais transformações favoreceram a propagação do sistema capitalista, cujas raízes estão na crise do sistema feudal europeu, sendo também o ponto principal para um novo modo de pensar sobre as forças produtivas que inclui o próprio homem, pois é ele quem cria e aperfeiçoa o seu instrumento de trabalho, através da indústria de massa e das novas formas de relações sociais pelo dinheiro e pela propriedade privada.

O liberalismo econômico em seus princípios norteia a ação do Estado atribuindo-lhe a função de defender a ordem capitalista e o sistema de livre

⁵ “Doutrina que serviu de substrato ideológico às revoluções antiabsolutistas que ocorreram na Europa (Inglaterra e França, basicamente) ao longo dos séculos XVII e XVIII e à luta pela independência dos Estados Unidos. Correspondendo aos anseios do poder da burguesia, que consolidava sua força econômica ante uma aristocracia em decadência amparada no absolutismo monárquico, o liberalismo defendia: 1) a mais ampla liberdade individual; 2) a democracia representativa com separação e independência entre três poderes (executivo, legislativo e judiciário); 3) O direito inalienável à propriedade; 4) a livre iniciativa e a concorrência como princípios básicos capazes de harmonizar os interesses individuais e coletivos e gerar o progresso social. [...] Com o desenvolvimento da economia capitalista e a formação dos monopólios no final do século XIX, os princípios do liberalismo econômico foram cada vez mais entrando em contradição com a nova realidade econômica baseada na concentração da renda e da propriedade. Essa defasagem acentuou-se com as crises cíclicas do capitalismo, sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial, quando o Estado tornou-se um dos principais agentes orientadores das economias nacionais”. (SANDRONI. 1989, p. 174-175).

concorrência. O desejo liberal econômico da não intervenção do Estado na economia, configurado na expressão *Laissez-Faire, Laissez-Passer*⁶, “deixar fazer, deixar passar”, criada pelos franceses, mas defendida radicalmente pelos ingleses, por causa da necessidade de mercados para os seus produtos, exigia efetivamente a liberdade de produção e comercialização de mercadorias.

A Revolução Industrial, que durante a fase do mercantilismo⁷, possibilitou o acúmulo do capital, principalmente pela enorme exportação de algodão, pela mão de obra barata e em quantidade, aliado a outros fatores como os de incentivos e concessão de monopólios, favoreceu a expansão da produção em larga escala e a custo menores, sedimentando o poder hegemônico capitalista e contribuindo para que na outra extremidade da cadeia produtiva aumentassem as carências das pessoas.

Dessa forma, o estado de miserabilidade dos trabalhadores, sufocados pela cultura da época sempre reforçada pelo patronato, pouco a pouco deixa de ser contido, fazendo com que floresça o desejo cada vez maior de melhores condições

⁶ “Economia política de não intervenção do governo nos assuntos monetários. É uma doutrina que defende a concorrência e as preferências naturais dos consumidores como principais forças para alcançar a prosperidade e a liberdade. Surgiu no final do século XVIII como reação liberal à taxação do comércio e ao controle nacionalista dos governos conhecido como mercantilismo”. (MICROSOFT CORPORATION. Enciclopédia Encarta. 1993-1999).

⁷ “Doutrina econômica que caracteriza o período histórico da Revolução Comercial (séculos XVI- XVIII), marcado pela desintegração do feudalismo e pela formação dos Estados Nacionais. Defende o acúmulo de divisas em metais preciosos pelo Estado por meio de um comércio exterior de caráter protecionista. Alguns princípios básicos do Mercantilismo são: 1) o estado deve incrementar o bem-estar nacional; 2) a riqueza da economia nacional depende do aumento da população e do aumento do volume de metais preciosos no país; 3) o comércio exterior deve ser estimulado; 4) o comércio e a indústria são mais importantes para a economia nacional que a agricultura. Essa concepção levava a um intenso protecionismo estatal e a uma ampla intervenção do Estado na economia. Uma forte autoridade central era tida como essencial para a expansão de mercados e a proteção dos interesses comerciais. [...] os mercantilistas, limitando sua análise ao âmbito da circulação de bens aprofundaram o conhecimento de questões como as da balança comercial, das taxas de câmbio e dos movimentos de dinheiro. (SANDRONI. 1989, p.197).

de vida, ao mesmo tempo em que o medo e o sentimento de obediência incondicional são gradativamente substituídos pela consciência de que era necessário lutar para conseguir condições de vida minimamente dignas.

A burguesia francesa, pautada nos conceitos de liberdade e igualdade política efetivado pelo direito natural e pelas idéias de liberdade econômica e de inviolabilidade da propriedade privada, assim como na Inglaterra, derruba o absolutismo e o domínio da aristocracia agrária na França, garantindo pela força a separação entre Estado e Sociedade, ao mesmo tempo em que descarta as classes populares apesar do apoio recebido destas para a concretização da revolução.

Fica claro que a separação social e política são expressões do forte sobre o fraco, da ação do homem sobre o homem e que uma vez vitorioso, poderá ser novamente derrubado e (re) construído.

Sendo o marco da Revolução Européia a Revolução Francesa, e o segundo a expansão manufatureira, que resultou da ampliação do consumo sob a influência dos princípios do iluminismo, ou seja, o poder de interpretação e organização do mundo através da razão humana, já apontado no Renascimento, efetivou-se na revolução científica com a máquina ocupando o lugar das ferramentas. Encerra a transição entre feudalismo e capitalismo consolidando este último como modo de produção dominante efetivando-se na divisão de classes e na acumulação de capital.

Marx (1962) explica a acumulação do capital na relação de *dependência* entre o “salarizado” e o capitalista. Essa dependência ocorre no momento do contrato, quando o “salarizado” coloca a sua força de trabalho a serviço do capital, renunciando a qualquer propriedade sobre o seu produto. Enfatiza ainda que essa relação de

dependência é um “círculo vicioso” pois a acumulação capitalista “supõe a presença do aumento de valor, e este o sistema de produção capitalista que, por seu turno, depende da acumulação já operada, nas mãos de negociantes de capitais assaz consideráveis, sendo o ponto de partida da produção capitalista a acumulação primitiva”. (p.260).

Entende-se então que o assalariado nega, enquanto valor também de seu trabalho, a força necessária desprendida que compreende a energia física e todos os instrumentos de que ele necessita fazer uso para dar pronto o produto, e ainda necessários à sua própria subsistência, aceitando e assimilando que a energia e os instrumentos também são propriedades do capitalista.

Por conseguinte, a base do sistema capitalista é a radical separação do produtor dos meios de produção. Para que este sistema se estabeleça, pois, é preciso que, pelo menos em parte, os meios de produção sejam arrancados sem rodeios dos produtores que os empregam na exploração do trabalho alheio. O movimento histórico que divorcia o trabalho das suas condições exteriores, dos seus meios de produção, eis o segredo da acumulação primitiva. (MARX. 1962, p. 262).

Marx faz uma crítica ao sistema capitalista, expressando que os operários recebem bem menos que o valor acrescido pelos capitalistas nas mercadorias, isto é, do produto final, da mão-de-obra, originando a mais-valia ⁸, que consiste no valor do

⁸ “Marx, assim como Adam Smith e David Ricardo, considerava que o valor de toda mercadoria é determinado pelos meios de vida necessário para produzi-la. Sendo a força de trabalho uma mercadoria cujo valor é determinado pelos meios de vida necessários à subsistência do trabalhador (alimentos, roupas, moradia, transporte etc.), se este trabalhar além de um determinado número de horas, estará produzindo não apenas o valor correspondente ao de sua força de trabalho (que lhe é pago pelo capitalista na forma de salário), mas também um valor a mais, um valor excedente sem contrapartida, denominado por Marx de mais-valia. É desta fonte (o trabalho não pago) que são retirados os lucros dos capitalistas (industriais, comerciantes, agricultores, banqueiros, etc), além da renda da terra, dos juros, etc. (SANDRONI. 1989, p. 183).

trabalho não pago ao trabalhador, ou seja, o capital sobre a exploração do trabalho humano.

O modelo de organização do trabalho na sociedade industrial desponta para uma nova teoria conhecida como, “teoria geral da administração” que buscava o aumento da produtividade nas indústrias e conseqüentemente a concentração de capital para poucos.

A nova teoria geral da administração conhecida como modelo taylorista, criada por Frederick Winslow Taylor, utilizada como elemento de coordenação do trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que coloca um novo perfil para o trabalhador, gerador de valor, portanto riqueza, que ele seja um executor de tarefas, estabelece também um novo perfil para o trabalho.

A heterogestão define o conceito de controle do taylorismo, que assume uma conotação inteiramente nova: a necessidade absoluta da gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Relacionada ao controle, surge a noção de tarefa: o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito acerca do que, como e em que tempo deve ser feito o trabalho. A gerência passa a ser científica: realiza estudos e coleta conhecimentos e informações acerca do trabalho, o que não ocorre com o trabalhador, dada a sua suposta incapacidade. Este monopólio de saber sobre o trabalho confere ao gerente poder para controlar cada fase do processo de trabalho, que, quanto mais complexo, mais se separa do trabalhador. (KUENZER. 2002, p. 30).

A heterogestão, que retira e nega ao trabalhador o “saber sobre o trabalho”, tem como conseqüência para o trabalhador, a isenção da necessidade de

qualificação acarretando menor remuneração, visto que é imposto a ele a forma como o seu trabalho deverá ser executado. Assim, a heterogestão, que separa administração e execução e ainda que funciona a favor do capital na exploração do trabalho, desqualifica e aliena o trabalhador. (KUENZER, 2002).

Baseado nos princípios racionais do trabalho industrial, normas de controle do homem e da máquina no momento da produção, esse sistema introduziu também o incentivo para a produção, através de premiações e remuneração extra, para as peças produzidas. Além disso, automatizou os movimentos do trabalhador, intensificando a exploração do trabalho do homem e impedindo o desenvolvimento do raciocínio na ação.

Os anseios populares assentados em uma sociedade justa e igualitária não desapareceram, obrigando ao novo burguês, ceder a algumas reivindicações do proletariado, como melhores salários, condições e jornada de trabalho, etc. tentando evitar, movimentos políticos sociais isolados e internos para que fosse mantido o domínio do poder. Mantendo a compra da força de trabalho como mercadoria e reconhecendo as reivindicações feitas.

Quanto a esse aparente ganho, nas relações de classes, Harvey (2004, p. 128) explica que “há disputas sobre a profundidade dessas novas relações de classe, mas, de todo modo, isso por certo variou muito de país para país e até de região para região”, e continua dizendo que, em algumas regiões dos Estados Unidos,

Os sindicatos ganharam considerável poder na esfera da negociação coletiva nas indústrias de produção em massa, [...] preservaram algum controle dentro das fábricas sobre as especificações de tarefas, sobre a segurança e as promoções, e conquistaram importante poder político (embora nunca determinante – grifo do autor) sobre questões como benefícios da seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social. Mas adquiriram e mantiveram esse direito em troca da adoção de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias corporativas cognatas para aumentar a produtividade. [...] Não obstante, as organizações sindicais burocratizadas foram sendo cada vez mais acuadas (às vezes através do exercício do poder estatal repressivo – grifo do autor) para trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplina dos trabalhadores de acordo com o sistema fordista de produção. (Harvey. 2004, p. 128-129).

No modelo taylorista é negado ao trabalhador a participação no todo permitindo a ele conhecer apenas parte desse processo, oferecendo à indústria, através da racionalização do tempo, maior aumento da produtividade. A isso se refere Kuenzer ao afirmar que,

a divisão pormenorizada do trabalho exerce papel central, seguida de suas decorrências, quais sejam, a hierarquia, a especialização, a autoridade, o controle, tendo em vista o aumento da produtividade da mão-de-obra. Esse aumento de produtividade representa o objetivo comum a unir patrões e operários; aqueles seriam recompensados com maiores lucros, e estes, com maiores salários. Taylor acresce à fragmentação do trabalho a divisão de funções entre gerência e trabalhador. A necessidade absoluta de a gerência impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo. (2002, p. 29-30).

O controle do trabalho e do trabalhador evidencia uma política de desqualificação do trabalhador, que vai tornando-se progressivamente mais intensa.

Essa nova maneira de trabalhar se materializa na linha de montagem utilizada nos estados Unidos, pela Ford, denominada de modelo fordista de produção verticalizada e/ou linha de montagem, caracterizado pela empresa que produz desde a matéria prima até o produto final.

Os métodos fordistas diminuem, ainda mais, o tempo das tarefas através do controle rigoroso das atividades dos trabalhadores nas esteiras móveis, visando paralelamente o aumento do consumo, fazendo com que o operário não mais circulasse pela fábrica para atender o próximo passo do produto. Hobsbawm, diz que o modelo de produção em massa de Henry Ford⁹,

espalhou-se para as indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para novos tipos de produção, da construção de habitações à chamada junk food (o Mc Donald's foi uma história de sucesso do pós-guerra). Bens e serviços antes restritos a minorias eram agora produzidos para um mercado de massa, [...] o que antes era um luxo tornou-se o padrão do conforto desejado, pelo menos nos países ricos: a geladeira, a lavadora de roupas automática, o telefone. Contudo o que mais impressiona nesse período é a extensão em que o surto econômico parecia movido pela revolução tecnológica. (1995, p. 259).

Essa nova relação entre trabalhador e trabalho, impossibilita o uso das habilidades cognitivas, ação-reflexão-ação + criatividade do homem.

⁹ “O que havia de especial em Ford [...] era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerencia do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY. 2004, 121).

Poulantzas (2000, p. 52) diz que “essas relações são o solo de uma *reorganização prodigiosa da divisão social do trabalho*, (grifo do autor), [...] produção ampliada do capital no estágio do “maquinismo” e da “grande indústria”, [...] representa a condição de possibilidade do Estado Moderno.

Henry Ford declarou que “o trabalho que qualquer operário tem de realizar é tão fácil que até o indivíduo mais estúpido pode aprender a executá-lo em dois dias; nem mesmo a força física é necessária, pois a força de uma criança de três anos é suficiente¹⁰”. Ford, apenas lembrou o que Adam Smith já havia dito sobre a geração de riquezas, que esta provem do aumento da produtividade, sendo determinada pela divisão do trabalho.

Esse grande aumento da quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo numero de pessoas é capaz de realizar, é devido a três circunstâncias distintas: em primeiro lugar, devido à maior destreza existente em cada trabalhador; em segundo, à poupança daquele tempo que, geralmente, seria costume perder ao passar de um tipo de trabalho para outro; finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitos. (SMITH. 1996, p. 68).

Percebe-se uma relação organizada e disciplinadora com o trabalho, negando ao trabalhador a participação no planejamento e na elaboração sobre a produção, hierarquizando as relações de poder e colocando novos contornos às relações sociais.

¹⁰ SANTOME. 1998, p. 11.

Saviani (1986) lembra que foi suprimido do homem interagir na busca do entendimento do processo de trabalho de forma ampla, bem como esses modelos, trazidos para satisfazer a necessidade de acumulação do capital, não ficaram nas fábricas, estenderam-se para a educação, tecnicizando o saber no fazer pedagógico, recusando a subjetividade e emergindo a especialização, a operacionalização para atender os interesses políticos e econômicos do regime militar, garantindo mão-de-obra para o crescimento industrial que ocorreu na década de sessenta e setenta, no Brasil.

Queiroz (1983, p. 120) enfatiza que o taylorismo e o fordismo¹¹ “concorreram para a valorização do trabalho especializado. Reforçaram também um projeto educacional baseado no conhecimento especializado porque as indústrias precisavam de trabalhadores com essas características para a produção em série”.

Os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo de tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação; portanto preocupavam-se mais com manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar a tempo, não falar sem permissão, manter a ordem nas filas, etc. Na verdade o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares”. (SANTOMÉ. 1998, p. 15).

¹¹ (...) de caráter repetitivo, (...) a atividade do trabalhador torna-se ao máximo parcializada e especializada, como formas de intensificação do trabalho na produção seriada. A gerência se reserva o monopólio do conhecimento e toda organização pressupunha um adestramento prático do trabalhador nas tarefas mecânicas e padronizadas de tal maneira que, habilidade tornou-se sinônimo de repetição rápida e com margem mínima de erros de um pequeno número de gestos predeterminados e fixos. (MACHADO. 1994, p. 174).

Entende-se aqui que a relação de produção com o trabalho imposta pelo capitalismo, não acontece só no chão de fábrica, significando apenas a apropriação da força física de mão-de-obra, mas também, verifica-se a apropriação da força intelectual de trabalho do homem. Reforçando, também, segundo Poulantzas, as relações de dominação política entre o “saber e o poder capitalista”. Sobre a apropriação também do conhecimento pelo capitalismo. Poulantzas enfatiza que, a divisão do trabalho manual e trabalho intelectual:

não pode ser concebida de maneira empírico-naturalista, como uma cisão entre os que trabalham com suas mãos e os que trabalham com sua cabeça: ela remete direto às relações político-ideológicas tais como ocorrem em determinadas relações de produção. Ora, como Marx muito bem mostrou, há uma especificidade desta divisão do capitalismo, ligada à espoliação completa do trabalhador direto de seus meios de trabalho. [...] Marx demonstrara a respeito do despotismo da fábrica e do papel da ciência no processo de produção capitalista, ao analisar as relações daí em diante orgânicas entre saber e poder, entre trabalho intelectual (saber-ciência investido na ideologia) e as relações políticas de dominação, tais como existem e se reproduzem no processo de extorsão da mais-valia. (grifo do autor). (POULANTZAS. 2000, p. 52-53).

Desta forma os métodos de Taylor e de Ford exigiam que a educação disponibilizasse um trabalhador especializado que não tivesse condições de análise, intervenção e avaliação do sistema produtivo, sendo complementado pelos métodos de Fayol. Este [...] “mostra que o exercício de cada função depende de um conjunto de habilidades próprias; ou seja, existem pessoas que nascem aptas para

administrar, devendo apenas submeter-se a uma adequada preparação, enquanto outras nascem para executar”. Acabando por expressar-se,

na “separação entre administração e execução: prever, organizar, coordenar, comandar e controlar. [...] O interesse de Taylor pela base e de Fayol pela cúpula [...] a partir de seus trabalhos foi possível construir uma teoria sólida e bem estruturada, embora simplista e dotada de mecanismos hoje inaceitáveis, mas que revolucionou os métodos de administração dos países industrializados, tanto capitalistas como socialistas. [...] (Kuenzer. 2002, p. 30-1).

Antunes (2002, p. 37-8) esclarece que [...] “a mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista e os conceitos administrativos de Fayol, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução”, suprimiu [...] “a dimensão intelectual do trabalho operário” transferindo-o “para as esferas da gerência científica” e completa que essa fusão acabou [...] “por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista, do processo de trabalho”.

Nesse sentido, o trabalho especializado exige da educação que forme e desenvolva habilidades específicas para os profissionais colocados no mercado.

Percebe-se aqui, não só a pedagogia tradicional, mas também a pedagogia tecnicista, solicitada a oferecer conhecimento específico, especializado, para esse trabalhador, negando a ele em contrapartida a possibilidade de “pensar, criar e controlar” o trabalho.

Dessa forma a pedagogia tecnicista, conforme aponta Saviani, (1986, p. 15) “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Verifica-se, assim, que as transformações ocorridas na sociedade capitalista, pautadas nos modelos econômicos e produtivos ocasionaram da mesma forma e na mesma medida, reformas no sistema educacional, colocando a ele a mesma prática da indústria.

Essas reformas objetivavam promover indivíduos qualificados para atender as novas demandas, pois cada modelo exige habilidades e capacidades diferentes.

De acordo com Gómez (2000) o processo histórico que se desencadeia a partir do liberalismo se dá num duplo movimento, uma primeira fase em que as forças do mercado se liberam de todo e qualquer controle social e tem como conseqüências a erosão da coesão social e acirramento da luta de classes; e uma segunda, na qual a sociedade busca atenuar os efeitos danosos do mercado, introduzindo um certo controle na economia.

Esta última começa com a regulação das condições na fábrica, implementação de políticas de seguro social, negociação entre trabalhadores e capitalistas e ascensão de partidos socialistas e social democratas, culminando na metade do século XX, com o Estado de Bem Estar Social que se caracterizou pela incorporação da dimensão social na própria democracia liberal.

A economia global que marcou o início do processo de globalização¹², primeiramente com o Plano Marshall, na década de 1950, com injeção de recursos dos estados Unidos na Europa e Japão, foram a porta que os americanos criaram para desovarem o capital excedente, as mercadorias e coibir o comunismo. Não só com a implantação de filiais, mas também ao comprar empresas na Europa ocidental, os EUA retomaram o processo de industrialização, agregando também sua tecnologia e seus padrões de consumo, isto é, agregando estrategicamente o valor social à classe operária. Isto significa dizer que a classe operária, passando a usufruir, dos produtos até então consumidos apenas pela elite, passaria a fazer parte da cultura capitalista, fazendo com que o pensamento de igualdade e inclusão estivessem expressos no uso de sua “identidade social”.

Com a satisfação das necessidades básicas do trabalhador e de sua família ele se insere na sociedade, identificando-se num padrão de consumo. Os trabalhadores, seres humanos sociais, o seu consumo é uma atividade cultural, mediante a qual eles se relacionam e comunicam. Quando um trabalhador põe a comida no prato e uma roupa no corpo, ele está marcando um evento e os que dele participam como seus iguais numa comunhão. [...] Os grupos de maior poder aquisitivo usam formas caras de consumo para excluírem do seu meio os menos aquinhoados. Os excluídos ficam privados não só do convívio social com gente de prestígio, mas, também da participação em grupos informais em que trocam informações, recomendações e outros serviços vitais para o acesso ao poder e a altos ganhos. No fundo as decisões de cooptação para

¹² “Significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta tanto a atividade produtiva quanto a vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneira distintas em cada caso”. (SACRISTÁN. 2002, p. 71).

escalões elevados das diversas hierarquias políticas e administrativas são tomadas a partir do relacionamento informal em grupos sociais de consumo. (SINGER. 1998, p. 97-98).

A década de 1970, em função da crise do capitalismo, como afirma Harvey (2004, p. 119) deu “início a momentos de rápidas e inúmeras mudanças, de fluidez e de incerteza, [...] marcam a passagem do fordismo para o que poderia ser chamado de *regime de acumulação flexível*¹³”. (grifo do autor) pautados em situações completamente novas e na desigualdade do padrão de desenvolvimento entre os diversos setores e as bases sociais dos Estados e das relações internacionais das décadas do pós-guerra.

Os sistemas de regulação nacional e internacional que, segundo Gomes (2000) de certa forma, eram eficazes dão lugar a uma economia global amplamente desregulada. Essa crise segundo Brenner encontra,

suas raízes profundas numa crise secular de produtividade que resultou do excesso constante de capacidade e de produção no setor manufatureiro internacional. Em primeiro lugar, o grande deslocamento do capital para as finanças foi a consequência da incapacidade da economia real, especialmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada. Assim, o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir da década de 1960, foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro a partir da década de 1970. [...] as raízes da estagnação e

¹³ “A acumulação flexível, [...] 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, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões até então subdesenvolvidas” [...]. (HARVEY. 2004, p. 140).

da crise atual estão na compressão dos lucros do setor manufatureiro que se originou no excesso de capacidade e de produção fabril, que era em si a expressão da acirrada competição internacional. [...] as baixas taxas de acumulação de capital acarretaram índices baixos de crescimento da produtividade redundaram em percentuais baixos de aumento salarial. O crescente desemprego resultou do baixo aumento da produção e do investimento. (1999, p. 12-13).

No contexto da globalização econômica, como resposta à crise do sistema capitalista ocorre uma reestruturação dos processos produtivos e a busca de novo modelo de organização do trabalho, o modelo toyotista¹⁴, que a partir dos anos 70 procura substituir, embora não totalmente a sociedade industrial. Conforme indica Gounet (2002, p. 8) “o sistema fordista está sendo progressivamente substituído por outro, o toyotismo”.

Este modelo, pautado na flexibilização, intensifica o trabalho e sobrecarrega o trabalhador, impondo a este que diminua ao máximo o tempo ocioso ocupando-se de outras tarefas, como o controle e a manutenção das máquinas.

A característica da flexibilização, como sinônimo de liberdade de desenvolvimento do homem, na realidade é a forma de expressão da dominação do capital. Essa aparente liberdade dá ao homem o sentimento de prazer que devolve ao capital com maior produtividade, portanto mudanças também nas relações sociais de produção. As transformações trazidas pelo desenvolvimento da ciência, que possibilitam o aumento de produtividade no trabalho para o capital, com o imbricamento da ciência com as forças naturais emancipam o processo de produção

¹⁴ [...] sistema produtivo próprio do Japão, que, conforme o caso, recebe o nome de métodos flexíveis, just-in-time, método *kaban* ou toyotismo [...]. (GOUNET. 2002, p. 25).

e não o homem. Outra característica é quanto a proteção social que nas fábricas foi diminuída junto com os salários impossibilitando com isso a força organizada, dividindo e reduzindo a capacidade de resistência coletiva dos trabalhadores, reduzindo significativamente o emprego formal, emergindo um novo perfil que se impõe ao trabalhador.

Esse novo modelo, como aponta Antunes (2004, p. 337) “que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, [...] são os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas que se expandem em escala global” além de dispensar tanto trabalhador como empregador das obrigações trabalhistas em prol do capitalismo, originou várias mudanças no processo produtivo trazendo também no seu bojo contradições sociais, como a elevação dos índices de desemprego, configurando-se um processo de exclusão da produção e do consumo para a maior parte da população.

Apesar da “flexibilização”, requerida pelo toyotismo, a classe trabalhadora é heterogênea, reconhecendo-se ainda o proletariado que atendia aos modelos anteriores, e hoje, também na subcontratação, pois agora não são aceitos pelo novo modelo, com isso o aumento do número de trabalhadores desempregados, conseqüência da recessiva política macro-econômica. Machado (1994) enfatiza que:

[...] a mudança de padrões tecnológicos no capitalismo é um processo restritivo, heterogêneo e não coetâneo, na medida em que está ligado à dinâmica da concorrência intercapitalista e aos períodos de acentuada crise e estagnação econômica. Mesmo dentro de uma mesma empresa, é possível encontrar um sistema de produção dual, coexistindo diferentes opções tecnológicas tendo, de um lado, um grupo de

trabalhadores atuando segundo a organização fordista e, de outro, outro grupo operando sistemas flexíveis. São lógicas organizacionais diferenciadas, que necessariamente não se opõem, porque sua combinação atende a uma lógica comum e superior, à lógica da acumulação. (MACHADO. 1994, p. 171-172).

Levando-se em consideração o objetivo do bem estar social, vigente até a década de 1970, que tem como fundamento proporcionar a todos os cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolvendo a produção de bens e serviços sociais, cabendo ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal com vistas à moradia, saúde, educação, previdência social, etc., as formas de horizontalização do capital produtivo, a significativa exclusão de jovens e idosos, e ainda com a expansão do trabalho terceirizado, são situações que contribuíram com a perda do *Welfare State*¹⁵ e dos direitos sociais adquiridos.

Neste contexto, o terceiro setor assume uma forma alternativa de ocupação com predomínio do caráter assistencialista, que se desenvolve fora do mercado, apontando mais uma vez a fragmentação e intensificando o aumento dos níveis de desemprego.

¹⁵ “O Estado do bem-estar social consiste em um capitalismo regulado pelo Estado, em termos que preservem os mecanismos de mercado na formação dos preços e no ajustamento entre a oferta e a demanda, assegurando os estímulos e a eficiência da economia, ao mesmo tempo em que permitam que se evitem e corrijam os desequilíbrios socioeconômicos que tenderiam a resultar da livre concorrência. Esses desequilíbrios da livre concorrência são de duas ordens, econômica e social. Economicamente, consistem nos desequilíbrios cíclicos, nos desequilíbrios do balanço de pagamento no intercâmbio com o exterior, nas crises da produção nacional provocadas pela estrangeira, na influencia de formação de capital, de poupança ou de inversão, nos inconvenientes de excessiva concorrência ou do monopólio. Socialmente, esses desequilíbrios resultam dos efeitos da forte concentração de renda a que tende o sistema capitalista, para a correção dos quais o Estado do Bem-estar social, ademais de assegurar o pleno emprego, impõe salários mínimos que proporcionam um razoável nível mínimo de vida a todos os trabalhadores, estabelece um sistema de previdência social que proteja de contingências esse mínimo de vida e proporciona diretamente serviços que assegurem o atendimento de necessidades básicas, como educação, saúde, habitação e lazer. (JAGUARIBE. 1978, p. 80).

Esta processualidade atinge, também, ainda que de modo diferenciado, os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultante a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc., além de enormes níveis de desemprego, de trabalhadores (as) desempregados (as). (ANTUNES. 2004, p. 337).

A nova forma de ser do trabalho e como consequência da classe trabalhadora como afirma Antunes (2004), incorpora o homem e a mulher, que sobrevivem da venda da sua força de trabalho, bem como o trabalho social e o trabalho coletivo, em troca do salário. Incorpora também aquele trabalhador que produz diretamente e aquele que não produz diretamente a mais valia, abrange o ser humano rural, incorporando também aquele que vive do trabalho temporário (*part-time*) bem como, o trabalhador desempregado.

Compreender a classe trabalhadora hoje, conforme esclarece Antunes:

implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. [...] a classe trabalhadora, portanto, é mais ampla que o proletariado industrial do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada. (2004, p. 343).

A fase atual, pautada na flexibilização, exige do modelo educacional novos perfis, cujas competências e habilidades atendam ao novo mercado que está posto,

isto é, a educação deve colocar no mercado um profissional que demonstre capacidade de abstração, de gerenciamento, conhecimentos tecnológicos e que saiba resolver problemas. Reforçam-se as exigências, de um trabalhador polivalente, com capacidade de perceber e interagir no ambiente de trabalho, fatores que se contrapõem a fragmentação e a repetitividade do fordismo, mas que ao mesmo tempo se articulam a ele, enfatizando o trabalho como medida de riqueza, na proporção em que as empresas investem na qualificação, no treinamento e na participação dos seus trabalhadores com vista a melhorar a qualidade e conseqüentemente a produtividade.

O trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; [...] o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também, para poder ajudar o colega quando preciso. (GOUNET. 2002, p. 27).

As inovações tecnológicas no contexto da globalização que flui em escala real, como reforça Carnoy (2002, p. 22), “Tudo se globaliza: capital, tecnologia, gestão, informação e mercado interno”, reforçam a ênfase no discurso das aptidões cognitivas e conhecimentos teóricos, em detrimento da função manual com o intuito de obter maior contribuição dos trabalhadores. Em decorrência do novo regime de acumulação em resposta a crise capitalista, ocorre a reorganização do sistema produtivo que é favorecido pelas inovações tecnológicas.

O toyotismo adapta-se melhor às mudanças tecnológicas, que permitem maior flexibilidade e integração dos sistemas de produção. [...] em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe, [...] elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. (GOUNET. 2002, p. 33).

Neste novo padrão tecnológico, verifica-se um discurso da necessidade de desenvolvimento de novos conhecimentos por parte do trabalhador, exigindo que este detenha um conjunto de habilidades básicas, que busque educar-se permanentemente, acompanhando as inovações do mundo do trabalho e que tenha criatividade e autonomia para realizá-lo da melhor forma, exigindo também, transformações na sociedade atual nos seus diferentes setores, ocasionando mudanças no perfil do próprio trabalhador.

Da mesma forma, os diversos momentos “colocados” à sociedade exigem também por parte da educação um novo modelo que atenda as expectativas e as necessidades da indústria e do mercado.

O neoliberalismo defendendo os princípios individualistas que, insuflam a exclusão social aposta no controle da inflação, defendendo a diminuição dos custos do governo e por parte das empresas privadas, a minimização dos gastos sociais, possibilitando assim maiores lucros, sendo o combustível da economia capitalista.

Queiroz (1983) afirma que o neoliberalismo, que valoriza e centra-se no núcleo econômico, traz a expansão das escolas intensificando a concorrência entre elas, Singer (1998, p. 70) enfatiza que a única despesa social admitida pelos neoliberais é a da educação pública, “vista como o principal instrumento para o desenvolvimento da

qualificação e motivação e, portanto, o melhor meio de reduzir a exclusão social” eis que os mesmos modelos que estão para as indústrias, estão para o sistema educacional.

Verifica-se que as qualidades exigidas pelas novas bases produtivas que compõe o perfil do novo trabalhador são atribuídas a escola.

Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino. Não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrando a escola básica além do interesse por processos de requalificação profissional. (LIBÂNEO, 1998, p. 20).

Nesse sentido a busca pela qualificação por parte do trabalhador vira produto de consumo logo descartado pelas rápidas mudanças do mercado, pois além do esforço para essa aquisição por parte do trabalhador ela é curta e superficial, ocorrendo assim a desqualificação do trabalhador, apontada por Kuenzer:

A história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato esse apontado por Marx, [...] cujo discurso é o da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo. Para explicar essa história, Marx remonta ao surgimento da produção capitalista como um modo de produção, caracterizado por determinadas relações de produção que trazem, como um dos resultados, a exploração do trabalho humano e a sua alienação. (KUENZER. 2002, p. 32).

Sendo assim, depara-se com a contradição na sociedade capitalista através da transformação constante da divisão do trabalho – o manual e o intelectual – interfere no desenvolvimento da capacidade de produção, mantendo e ampliando o lucro do capital e reduzindo ou congelando a remuneração do trabalhador, perpetuando a mais-valia e interferindo no desenvolvimento da capacidade e das potencialidades do trabalhador.

Assim a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador. Paralelamente a um pequeno número de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o saber sobre o trabalho, se desenvolve uma imensa massa de operários desqualificados, que não dominam mais que o conhecimento relativo à sua tarefa parcial e esvaziada de significado pela simplificação do processo produtivo, cuja função é a eterna geração da mais-valia. (KUENZER. 2002, p. 47).

Diante desse cenário, há que se verificar como as transformações econômicas, políticas e sociais advindas do processo de industrialização se vincularam, refletiram e se estabeleceram no processo de produção na sociedade brasileira.

1.1 O IMPACTO DA MUNDIALIZAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.

O surgimento da modernidade na Europa (Séculos XVIII e XIX) marcou enormes mudanças no mundo inteiro, em decorrência da perda do poder eclesiástico, da luta pela manutenção dos interesses políticos do clero e da nobreza,

desencadeou uma nova forma de pensar o homem, por ele mesmo e nas suas relações sociais, interferindo significativamente na história do Brasil.

A formação dos mercados nacionais e do desenvolvimento do comércio no continente europeu, configurado no conjunto das relações de troca entre a Europa e o resto do mundo, culminando na Revolução Comercial, fato determinante na destruição do feudalismo, tornou-se fonte de riqueza, poder e domínio da burguesia, surgindo neste momento uma nova classe social e a ascensão das grandes potências comerciais, através das atividades mercantilistas, fruto do embate entre Inglaterra, Holanda, França, Portugal e Espanha.

A Revolução Comercial europeia resultou, dentre outras conseqüências, na colonização do Brasil, pois aos europeus era conveniente, já que “as colônias representam não só maior ampliação do comércio, como também são fornecedoras de produtos tropicais e metais preciosos, [...] no caso do Brasil, no início, restringindo-se a extração do Pau-Brasil”. (ARANHA.1996, p. 99)

A economia das capitanias hereditárias¹⁶ (1530), começa a crescer sendo necessário que o proprietário de terra para a manutenção dos seus privilégios e da sua sobrevivência, bem como da fonte de riqueza da metrópole, ou seja, de Portugal, solucionasse o problema da falta de mão de obra barata, momento em que ele recorre ao trabalho escravo (índios e negros africanos).

¹⁶ “De 1534 a 1536 são criadas catorze capitanias com o objetivo de tornar possível o povoamento, a defesa, bem como a propagação da fé católica. O sistema de adoção a particulares parecia o mais adequado diante da incapacidade de Erário régio atender as vultuosas despesas da colonização”. (RIBEIRO. 2003, p. 17).

Nesse contexto, e sob o aspecto econômico-social se caracteriza o modelo agrário exportador dependente¹⁷, enfatizado por Novais (1975, p. 07), como “um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão (metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais”, objetivando o lucro através do trabalho dos colonos. Desta forma, para o crescimento desejado e a manutenção do poder foi necessário que parte do lucro retornasse à colônia. Novais, explica que,

[...] “detendo a exclusividade da compra dos produtos coloniais, os mercadores da mãe-pátria podiam deprimir na colônia seus preços até ao nível abaixo do qual seria impossível a continuação do processo produtivo, isto é, tendencialmente ao nível dos custos da produção; a revenda na metrópole, onde dispunham da exclusividade da oferta, garantia-lhes sobrelucros por dois lados – na compra e na venda” (1975, p. 21).

Da mesma forma que em outros países, já se percebe, no processo de colonização do Brasil, a sobreposição do homem pelo homem e ainda a divisão do trabalho e a divisão de classes, onde os senhores de engenho, classe dominante, proprietários de terra e livres, e da exploração do trabalho escravo satisfazendo assim, os interesses da burguesia, agora com a expansão não mais do pau-brasil, mas da monocultura da cana-de-açúcar. Portugal dependendo política e

¹⁷ “é aquele que, quer sob o jugo da Metrópole portuguesa, quer sob uma monarquia constitucional ou uma Republica Federativa Oligárquica, organizou-se e reorganizou-se com a função de incrementar capitalismo mercantil e depois o capitalismo industrial europeu”. (XAVIER; RIBEIRO; NOROHA; 1994, p. 27).

economicamente da Espanha, acaba sendo atingido pelos países opositores dos espanhóis, com isso o comércio brasileiro também sofre represálias.

Os interesses políticos e econômicos, entre a metrópole e a colônia e as revoltas internas acontecendo, o Brasil excluído das mudanças que aconteceram na Europa, a crise do absolutismo e mercantilismo, apontando para o ideário liberal, e conseqüentemente nas revoluções burguesas, ao iniciar o capitalismo industrial, como enfatiza Aranha (1996) [...] “o Brasil ainda permanece numa fase pré-capitalista”.

A descoberta e a exploração das minas de ouro, em Minas Gerais, deram início ao comércio e ao processo de urbanização, trazendo o sentimento de revolta pela situação do colono. O sonho de riqueza é logo desfeito quando Pombal, através dos altos impostos, centralizando o monopólio comercial controla política e administrativamente todas as atividades da metrópole e da colônia.

Percebe-se aqui, o controle total da Europa principalmente da Inglaterra, que se beneficia dos preços dos produtos agrícolas em relação aos produtos manufaturados advindos da produção de Portugal, mas também o uso da mão de obra barata e a exploração do trabalho escravo.

Desta forma, Portugal passa por enormes dificuldades e o processo de industrialização é adiado. Basbaum, afirma que Portugal,

como nação, continuava um País pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em

importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. (1957, p. 48-49).

Esse período, organizado com base numa economia de exploração agro-exportadora dependente, efetiva o lucro como objetivo dos colonizadores. Esse lucro, proporcionado pelo trabalho dos colonos, que garantiam através da relação de submissão à vida das classes dominantes da metrópole, assim como dos componentes para o desenvolvimento do capitalismo, começam a se estabelecer.

A abertura dos portos interessa a todos, dominados e dominantes. Europa e Portugal, iniciando com bases no ideário liberal o comércio que proporcionaria para a Inglaterra o aumento da produção e a conquista de novos mercados, povos e idéias e para o segundo (Portugal) a tentativa de sua sustentação.

Não demora muito para que novamente as dificuldades econômicas voltassem, isto porque a produção não é suficiente para atender o consumo e enfrentar a concorrência, advinda principalmente da Inglaterra com o fim do bloqueio continental.

Caio Prado Jr. (1969), esclarece que pouco a pouco a estrutura colonialista começou a se diluir, apontando que “depois do monopólio do comércio externo e dos demais privilégios econômicos, virão os privilégios políticos e sociais, os quadros administrativos e jurídicos do País”. Reforça ainda que:

[...] é o conjunto todo que efetivamente fundamenta e condiciona o resto que entra em crise: a estrutura econômica básica de um país colonial que produz para exportar e que se organizara, não para

atender às necessidades próprias, mas para servir a interesses estranhos [...] desencadeiam-se então forças renovadoras latentes que, daí por diante, afirmar-se-ão cada vez mais no sentido de transformarem a antiga colônia numa comunidade nacional e autônoma. Será um processo demorado. (Prado Jr.1969, p. 124).

As novas formas de se relacionar com a economia que se instala com base no ideário liberal traz a crise econômica (empréstimos, taxaões das importações) e a crise social (rebeliões regionais) ao Brasil, e é através do plantio cafeeiro, que a economia por pouco tempo se re-estabelece, sendo o maior comprador os Estados Unidos, voltando logo para a dependência externa. Não era interessante para o capitalismo internacional a autonomia brasileira em que a exploração do trabalho garantia a geração de lucros e a porta para a expansão do capitalismo.

Por outro lado, as novas idéias que chegam com a abertura dos portos, trazem também uma nova maneira de pensar as relações sociais, já que a aristocracia rural se sentia excluída da vida política.

Com o regime republicano inúmeras mudanças aconteceram no Brasil pelo contínuo interesse dos países capitalistas.

O desenvolvimento urbano comercial cresceu, a abertura do Banco do Brasil, o telégrafo, e a primeira linha de estrada de ferro do país são agentes que impulsionaram as transações comerciais através da indústria, na importação do carvão e das máquinas para a modernização do país.

A consolidação desse desenvolvimento econômico manifesta-se de imediato com o contato mais intenso com a Europa, fonte fornecedora

não só dos novos maquinários e instrumentos, que importávamos, mas também das novas idéias que passaram a circular no acanhado meio intelectual dos meados do século XIX brasileiro. (REIS FILHO, In: RIBEIRO. 2003, p. 64).

A forte influência do liberalismo e do cientificismo Europeu, conforme indica Ribeiro (2003) fez com que se tornasse ordem do dia o desenvolvimento do Brasil ao nível do século. Assim, aconteceu a Proclamação da República em 1889.

Foram, justamente, a reforma social e a reforma política que acabaram centralizando os esforços renovadores da elite intelectual brasileira dos últimos decênios do Império. É uma fase de espantosa confiança. Acreditava-se que as novas idéias iriam transformar radicalmente o país. Inspirando-se em autores europeus que difundiram as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo, a intelectualidade brasileira defendia um programa de inovações considerado indispensável à elevação do Brasil ao nível do século. Isto é, pelas novas idéias, políticos e publicistas pretendiam realizar a atualização histórica, considerada como forma de realização nacional. Entretanto, a própria maneira de perceber e de analisar a realidade sociocultural brasileira refletia as últimas teorias importadas que passavam a exercer dupla função: para diagnosticar a realidade e para propor soluções. O modelo pensado assumia a forma de projeto que passava para os programas partidários e daí era transformado em leis de organização política, judiciária, eleitoral ou educacional. É um período em que as propostas de reformas, de quase todas as instituições brasileiras existentes, entravam em debate, agitando o pequeno mundo intelectual e político da época. Porém as reformas não partiam da realidade, mas do modelo importado. (REIS FILHO. 1981, p. 187).

Com a instalação do governo representativo, federal e presidencial, manteve-se a desigualdade social, a exploração do trabalho de muitos por parte da República

dos Coronéis e daqueles que eram chamados de participantes da política do café-com-leite.

Observa-se no período da Primeira Guerra Mundial (1914), além dos operários brasileiros, a forma capitalista industrial que se consolida com o modelo liberal, apesar das idéias positivistas, impulsiona diversos setores da sociedade, modificando a organização do trabalho bem como a forma de viver dos homens, agregando ao trabalho, com o modelo econômico agrário-exportador, os estrangeiros italianos e espanhóis.

Dessa situação resultaram alguns movimentos de oposição à ordem vigente, ou ainda, movimentos que culminaram na busca de proteção do trabalho operário, da afirmação cultural e do nacionalismo, dentre outros.

Apenas a título de ilustração cita-se a Semana de Arte Moderna, O Movimento Tenentista, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a Coluna Prestes, a Revolução de 30 e o Estado Novo, com Getúlio Vargas apresentando-se como “protetor dos trabalhadores e pai dos pobres”.

Nos anos de 1934 e 1937 o Brasil chega a desenvolver seus negócios com a Alemanha, porque não encontra o que busca nem na Inglaterra, nem nos Estados Unidos. Em 1940, Getúlio se sente, por isso mesmo, com forças para demonstrar abertamente suas simpatias pelos países do Eixo. Para obter sua adesão ao bloco das Nações Unidas, teve o governo Americano de fazer forte pressão diplomática e econômica, e que consistiam em um empréstimo de vinte milhões de dólares e venda de armamentos a longo prazo, oferecimento de bases em Fernando de Noronha e financiamento para a construção de uma usina siderúrgica em Volta Redonda, que depois se chamou Companhia Siderúrgica Nacional. É somente em 1945, com a derrota dos países do Eixo, que o Brasil se amarra definitivamente aos Estados Unidos, único país capitalista que sobrou

da segunda guerra em condições de sobrevivência. E é quando começa realmente a grande penetração capitalista norte-americana, que iria atingir seu apogeu em 1955. (BASBAUM. In : RIBEIRO. 2003, p. 131).

Nos anos 50 e 60 a economia brasileira adotou uma coloração nacional desenvolvimentista, enquanto a política, em paralelo, marcadamente populista.

Nesse período (1955) foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) integrado por intelectuais de diferentes áreas. O ISEB contribuiu de maneira efetiva para o rompimento da tradicional prática colonialista de considerar válido para o Brasil o movimento cultural importado.

Embora seus integrantes tivessem recebido influência da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), alguns deles, mesmo sendo marcadamente de esquerda, não adotavam postura de intransigente combate ao capitalismo, ou mesmo, à entrada de capital e indústrias estrangeiras no Brasil. Antes, e em nome da necessidade do desenvolvimento do país, preconizavam mecanismos de controle dessas entradas, para se evitar prejuízos futuros.

No ISEB fechado, em 1964, pela Ditadura Militar conviveram diferentes posicionamentos, teórico/ideológicos: marxismo, existencialismo e pensamento cristão, este sob a influência do Concílio Vaticano II.

Mesmo sem aderir ao marxismo é adotado o método do materialismo dialético, notadamente pelos cristãos progressistas. Fechado pelos militares, que o consideravam subversivo a produção intelectual do ISEB é alvo de críticas por outros que a consideram excessivamente tolerante com o pensamento liberal e capitalista,

tanto no que se refere ao capital como no tocante ao trabalho. Mas, a realidade é uma intensa produção teórica de isebianos como Nelson Werneck Sodré, Cândido Mendes, Celso Furtado e outros. Essa produção marcou o pensamento pedagógico brasileiro.

A entrada do capital e de empresas multinacionais no Brasil, os movimentos operários, camponeses e estudantis, o desemprego, a exploração dos trabalhadores, as carências em áreas como educação e saúde, o embate político entre grupos que temiam perder o poder para os trabalhadores que se organizavam e começavam a lutar por seus direitos, dentre outros fatores, formaram o caldo de cultura para a instauração da ditadura militar, assim como, o aumento da inflação e a concentração de renda agravaram a situação dos trabalhadores prejudicados pela política econômica vigente e pela impossibilidade de transformação.

A entrada de empresas estrangeiras, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) pelos incentivos fiscais e pela mão-de-obra barata, cria a necessidade de um novo tipo de trabalhador, fazendo com que a educação enfatize o trabalho manual através dos cursos técnicos de nível médio, passando a oferecer mão de obra especializada, ou seja, média e tecnicamente especializada, para atender as exigências do mercado e do sistema. Mas ao mesmo tempo as diferenças regionais se agravavam e os centros urbanos começaram a receber pessoas de outros estados em busca do trabalho.

A concentração de renda, nas mãos de poucas pessoas, agravava a pobreza que é fortalecida pela alta inflação.

O desgaste do populismo no governo de João Goulart (1964), que defendia o programa de reformas de base, dentre elas e principalmente a reforma agrária que buscava a desapropriação dos latifúndios improdutivos, teve a contrapartida de seus opositores através de reações diversas até mesmo desproporcionais.

O Brasil com a perda do apoio dos Estados Unidos passou a enfrentar grave crise econômica e social, abrindo caminho para a instalação da ditadura militar.

As dificuldades enfrentadas pela população, no período da ditadura, fizeram com que a mulher deixasse de ser mãe e esposa para exercer também outros papéis, na intenção de compor a renda familiar, buscando o mercado de trabalho.

Essa situação intensificou a entrada no país de novos bens de consumo, estratégias das grandes empresas industriais, e fortaleceu o capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que inchou o mercado de trabalho acentuando o empobrecimento por causa das falências das empresas brasileiras.

A mentalidade estatizante, originada de um “pseudo” nacionalismo fez com que o Brasil ficasse muito mais dependente das importações de máquinas, tecnologia e petróleo aumentando significativamente a dívida externa.

Dessa forma os trabalhadores necessitavam de conhecimentos técnicos para se relacionar com a tecnologia que invadia o Brasil.

Esse período é retratado por Marcelo Coelho (1994) como “o sonho do capitalismo sem risco”, quando aconteceu o “crescimento econômico e a modernização com autoritarismo, repressão política e exclusão social”.

[...] o crescimento promovido pelo regime de 64 resultou de um jogo político claro. Estava em jogo: 1) acabar com as pressões para maior distribuição de renda; 2) impedir a reforma agrária; 3) dar segurança e condições de investimentos às empresas multinacionais; 4) atender às pressões corporativas e aos devaneios de Brasil-potência dos próprios militares, com programa nuclear, transamazônicas e estatais de todo o tipo; 5) assegurar um sistema de favorecimento político e econômico, do qual se beneficiariam empresários privados e membros do governo. (Folha de São Paulo, 1º de abril de 1994, Ilustrada, p. 12).

Enquanto na América Latina continuavam governos autoritários ou ditatoriais, na Europa da década de 70 a democracia se fortalece.

A crise do capital, fortalecida pelo aumento dos preços do petróleo em 1973, pela OPEP, atingiu os países recém-industrializados, caso do Brasil, e o resultado, extremamente negativo, agravava o problema da inflação, arrefecendo o crescimento econômico. Harvey (2004), explica que:

O ímpeto da expansão de pós-guerra se manteve no período 1969-1973 por uma política monetária extraordinariamente frouxa por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra. O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação. A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo uma crise mundial nos mercados imobiliários [...] e severas dificuldades nas instituições financeiras. Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. [...] A forte deflação de 1973-1975 indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos recursos, criando uma profunda crise fiscal e de legitimação. (p.136-137).

A indústria automobilística teve forte queda na produção fato que provocou demissões em massa, entrando em recessão em 1979 com a segunda crise do petróleo.

Em 1985 a volta de eleições, mesmo indiretas, simbolizaram para a população a esperança de um regime democrático, consubstanciado no anseio por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais.

Apesar da Constituição de 1988 assegurar o bem-estar, a igualdade e a justiça social, o Brasil vive uma inflação desenfreada por causa da crise econômica.

A redução dos índices inflacionários em 1990 pelas medidas tomadas por Fernando Collor de Mello, através da diminuição da produção industrial e com a liberalização de importações sem maiores preocupações com o equilíbrio da balança comercial, fez com que o Brasil oferecesse à população produtos estrangeiros com preços mais baixos, fatores que contribuíram para a continuidade do desemprego e da falência de inúmeras empresas. Aquelas que resistiram foram obrigadas a se modernizar adotando novas tecnologias na tentativa de concorrência com os produtos externos, diminuindo a mão-de-obra, aumentando o desemprego, a miséria e a concentração de riquezas do país sob o domínio de poucos, oferecendo dissimuladamente uma nova forma de trabalho ao povo brasileiro: o mercado informal, ao mesmo tempo em que coloca à educação, como lembra Ferretti (2002), “a necessidade de rever o ensino técnico do país”, proposto pelo PACTI (Programa de Apoio à capacitação tecnológica da Indústria) e pelo PBQP (Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade), e as propostas do Banco Mundial para o ensino técnico e sua adequação à realidade brasileira.

Esses fatos se repetiram no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994), apesar da estabilização da economia e da queda da inflação com o Plano Real, com propostas advindas do *Consenso de Washington* (1987).

As empresas que estavam sediadas nos grandes centros mudaram-se para o interior dos Estados bem como para Estados localizados fora dos tradicionais pólos industriais, oferecendo por curto tempo aumento de emprego. Logo uma nova exigência foi colocada ao trabalhador.

Decorrente da modernização do maquinário e das novas tecnologias que entraram no País com a abertura comercial, o trabalhador precisou buscar maior qualificação, e ainda as privatizações, a desregulamentação dos mercados, a austeridade fiscal atraindo a especulação financeira internacional foi outra conseqüência. Para a educação o mote era saber o estritamente necessário. Kuenzer explica que [...] à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial. (2002, p. 25).

As mudanças na Legislação trabalhista que trouxeram o contrato de trabalho por tempo determinado colocam novamente ao trabalhador o trabalho informal como alternativa de sobrevivência, cuja palavra de ordem passa a ser o empreendedorismo.

Os diversos sindicatos, através da CUT, com as mudanças no mercado de trabalho buscam não mais as novas conquistas aos seus sindicalizados, mas passam a defender a permanência dos direitos já adquiridos em outras épocas,

como a diminuição da jornada de trabalho e as chamadas cláusulas sociais, objetivando novos postos de trabalho.

Outro fator a ser considerado dentro das mudanças ocorridas no processo de globalização está na invasão das tecnologias, como a internet, TV a cabo, o telefone celular etc, mudando significativamente a relação dentro da família, ao mesmo tempo em que coloca à educação novas formas de adequação ao currículo escolar em todos os níveis, no sentido de atender às exigências mercadológicas e do sistema capitalistas.

O governo do Partido dos Trabalhadores, colocado no poder pelo voto popular, expressou nos discursos de campanha a esperança de modificar os rumos do país com a implementação de políticas efetivas rumo ao desenvolvimento econômico e conseqüente redução do desemprego, situação que permitiria considerável melhoria na qualidade de vida especialmente da população mais carente.

No entanto o atual governo ao manter a política macro econômica neoliberal que era praticada no governo anterior mantém a mesma situação de vida sob a égide do individualismo, apesar da retórica fundamentada na democracia e na defesa dos mais necessitados. A economia continua a impor os valores do mercado de capital às pessoas.

Longe de um pensamento comunista, o governo atual nos lembra o discurso Getulista, que ao se dirigir às classes menos favorecidas procurava convencê-las de que elas eram efetivamente o foco central de todas as ações governamentais.

Na prática ao manter a política macro econômica imposta pelo FMI o governo permite que permaneçam inalteradas situações de privilégios para uma ínfima parcela da população.

Daí resulta a redução do poder aquisitivo da maioria dos brasileiros e a diminuição dos postos de trabalho. Paralelamente o governo retira-se, através da descentralização, e beneficia-se com as ONG's e outras instituições que assumem cada vez mais como suas a responsabilidade social.

A privatização do ensino, que continua inalterada, oferece à população uma educação quantitativa, levando-a a acreditar, com seu discurso de igualdade de oportunidades, que estaria recebendo uma educação de qualidade.

O fenômeno da globalização colocado pelos mercados externos, principalmente pelo norte-americano, aos países periféricos, traz a intencionalidade do domínio da produção com mão-de-obra barata, e a expansão do capitalismo que reforça o individualismo e o próprio neoliberalismo. Este advoga a não interferência do Estado na economia, a venda de empresas estatais e a abertura para os investimentos estrangeiros, e defende que os Estados tenham gastos sociais, ao mesmo tempo em que defendem a tese de que cabe às empresas decidirem quanto a legislação trabalhista.

Essas situações são colocadas para que os países periféricos possam competir no mundo globalizado, que exige novas formas de gerenciamento por parte das empresas, ao mesmo tempo em que reduzem a mão-de-obra apenas ao mínimo indispensável.

O processo de reestruturação capitalista, que na década de 1990 vem se consumando como uma nova ordem mundial, trouxe mudanças políticas, econômicas e culturais que refletiram um movimento de acirramento das polaridades entre capital e trabalho ou entre ricos e pobres. Se, por um lado, a reestruturação capitalista, [...] exige novos padrões de produção, acumulação e consumo, por outro, prescinde cada vez mais do trabalho humano em sua ordem de grandeza até então conhecida. Vem se delineando como um processo de intensificação da competição internacional, como um movimento de integração do capital em torno da necessidade de generalizar as condições gerais de produção. Esse processo tem como corolário a fragmentação dos trabalhadores, como classe, reduzidos a um aglomerado de indivíduos que devem cotidianamente engalfinhar-se uns com os outros na disputa por um emprego formal, regulamentado, com condições dignas de rendimento. Marcada por uma acumulação e distribuição profundamente desigual da produtividade, isto é da riqueza, a atualidade remete trabalhadores ao imediatismo de tecer estratégias criativas para a sua sobrevivência diária. (OLIVEIRA. 2001, p. 111).

Essas são situações vivenciadas pelo Brasil e por muitos brasileiros que, colocados à margem do processo de crescimento econômico, são postos também à mercê da internacionalização do desenvolvimento social.

Dourado indica que é nesse cenário, que a modernização do Brasil se assenta.

o processo de reforma do Estado no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Tal retomada conservadora agudiza, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado, patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital. (2001, p. 49 – 50).

Dessa forma é necessário que se faça a análise das Políticas Educacionais, frente as propostas do Estado capitalista que emergem no âmbito do neoliberalismo.

Considerando que a política educacional é parte da política social entende-se as políticas educacionais como “um processo mais que um produto, envolvendo negociações, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação”. (OZGA. In VIEIRA: 2002, p. 14-15).

É a partir desse conceito que desenvolvem-se as próximas reflexões sobre as políticas educacionais.

2 – POLITICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA

As transformações ocorridas na sociedade interferiram e modificaram significativamente as relações sociais do mundo do trabalho.

Essas transformações que advêm das relações sociais capitalistas, como expressa Dourado (2001), [...] “nesta virada de século, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização, redimensionaram o papel da educação e da escola”, vêm sendo utilizadas para o fortalecimento da intencionalidade do sistema capitalista, respondendo a ele (ao sistema) com o discurso de formação de profissionais habilidosos, capazes e competentes, harmonizando-se com o setor produtivo onde estar e, ter educação é traduzido como sinônimo de empregabilidade e competitividade.

A década de 1990 caracterizou-se por alterações fundamentais nos padrões de intervenção estatal, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo. A emergência de novos mecanismos e formas de gestão, ao redirecionar as políticas públicas, possibilita novos elementos às análises no campo da relação entre estado e políticas educacionais, desvelando prioridades e compromissos no escopo da materialidade de tais políticas. (DOURADO; PARO. 2001, p.7).

Com a reforma do Estado no Brasil, que lado a lado com o discurso de modernidade onde se inserem as privatizações, intencionalmente se diminui a sua

responsabilidade quanto às políticas públicas, impõe ao trabalhador novas formas de gestão e intervenção do Estado para a manutenção da expansão do capital no âmbito do neoliberalismo.

É através dessa manobra política do Estado, para atingir os ideais capitalistas, que inúmeras reformas na década de 90 são colocadas para a educação no Brasil, estreitando os “laços” entre as políticas educacionais e o setor econômico, sob a orientação dos organismos internacionais, sintetizadas, conforme indica Dourado e Paro,

[...] a partir da defesa das teses de Estado mínimo, desregulamentação, privatização. Dessa forma, as políticas educacionais são expressão, elas mesmas, dos embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais – e, conseqüentemente, do Estado – e dos desdobramentos assumidos pelo Estado sob a égide ideológica da globalização, que rearticula o papel social da educação e da escola, submetendo-as, em menor ou maior escala, a um crescente processo de privatização. (DOURADO; PARO. 2001, p.7).

Antes é necessário retornar na história a fim de perceber como a educação, através das políticas educacionais, veio se estabelecendo no período do processo de industrialização, ainda dependente, tomando como referência a década de 1930.

A busca pela modernização do Brasil, na década de 1930, traz consigo a intenção de se redefinir o papel do Estado e com ele a valorização da importância da educação que não era despido de ideologias, já que a proposta de reforma que se

delineava na sociedade, desde a década de 1920¹⁸, incluía também uma nova proposta de educação e de ensino.

Nos anos de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo de Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas. (SHIROMA. 2003, p. 17-18).

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (1930) com Francisco Campos ocupando o cargo de Ministro, dava ao Estado o direito de decidir sobre as questões políticas educacionais no país, objetivando nacionalmente mudanças nos níveis de ensino secundário, comercial e superior.

As reformas no ensino efetivadas na gestão de Francisco de Campos foram ditadas sob forte rigidez através de seus regulamentos. “Parecia ao governo que, uma vez equacionados no âmbito da legislação, os problemas educacionais encontrariam solução real, como decorrência natural da lei bem formulada”. (SHIROMA. 2003, p. 19).

A Igreja católica, nesse período, influenciava politicamente no processo de definição das diretrizes educacionais, trabalhando no sentido de solidificar a intenção

¹⁸ [...] a reforma João Luis Alves (Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925), também conhecida como Lei Rocha Vaz. Esta proposta, realizada no governo de Artur Bernardes (1922-1926), organiza o departamento nacional de Ensino e reforma o ensino secundário e superior, além de outras providencias. Sua contribuição principal foi estabelecer a responsabilidade da União na difusão do ensino primário e extinguir os exames preparatórios e parcelados, herança do império ainda em vigor naquele período. (VIEIRA. 2003, p. 79).

existente, de manter sob sua responsabilidade e guarda a educação moral da população brasileira.

Somavam-se os interesses e os esforços de governantes e clérigos no sentido de manter inclusive a educação como competência da Igreja, mantendo-se inalterado o modelo de situação que vigia antes da Constituição de 1891, que retoma o objetivo de descentralização do império, trazendo os princípios do liberalismo. Vieira explica que:

A Constituição de fevereiro de 1891 define como atribuição do Congresso nacional “legislar sobre (...) o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (Art. 34, inciso 30). Suas responsabilidades limitam-se à esfera da União, que tem ainda a incumbência de “*não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências (...) sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal*”. (grifos da autora). (Art. 35, incisos 2º, 3º e 4º). (2003, p. 80).

O pensamento racional que se opunha à Igreja, quanto a um “espaço público e laico para o ensino, considerado pelos católicos uma violência à fé cristã da Nação”, (SHIROMA, 2003), buscava alternativas na educação que viessem ao encontro do processo de industrialização que desembarcara no Brasil, trazendo em seu discurso as novas relações sociais, mas que atribuíam à educação a responsabilidade para que incluísse o novo cidadão de maneira eficaz na modernidade. O discurso coadunava-se com as propostas de Francisco Campos e de Getúlio Vargas, que incluía além da cidade com a formação técnico-profissional, a

área rural, com o objetivo de fixar o trabalhador ao campo, na intenção de conter ações por parte dos trabalhadores que viessem de encontro as intenções do governo. (SHIROMA, 2003).

As novas idéias trazidas por educadores influenciados pela teoria da Escola Nova, tiveram interferência significativa na criação em 1924 da ABE (associação Brasileira de Educadores) em defesa da educação.

Para esse setor de intelectuais e educadores, o emergente processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo. As idéias de uma nova pedagogia – às vezes mais, às vezes menos referenciada em pensadores da Escola Nova –, que desde a década anterior vinham inspirando as várias reformas estaduais, bem como o debate entre educadores na ABE, constituíam-se na versão pedagógica do horizonte ideológico dessa formação de cidadania. (SHIROMA. 2003, p. 21).

O manifesto dos Pioneiros (1932), redigido por Fernando Azevedo e apoiado por vários educadores liberais, são eles: Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes, apesar da forte

ideologia de seus criadores, defendeu em comum a escola pública, e leiga, obrigatória e gratuita, e da co-educação como dever do Estado em âmbito nacional, “tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país” (SHIROMA, 2003), apontando o vazio entre a educação e o desenvolvimento, e ainda a esperança de transformação através da escola, principalmente no seu aspecto técnico, reivindicando a escola básica única e criticando o sistema dual que defende uma escola para os ricos e outra para os pobres.

O Manifesto dos Pioneiros apoiando-se nas capacidades biológicas do ser humano, intencionava um novo tipo de homem, ou seja, o novo homem ideal que não era mais “determinado pela sua condição econômica e social”, mas pelas suas “aptidões naturais”, como expressado abaixo, por Anísio Teixeira¹⁹, no original:

[...] a educação nova não póde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um "caracter biologico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social. (TEIXEIRA, 1984, P. 407-425).

¹⁹ TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. (www.prossiga.br/anisioteixeira/visita.htm).

Em que pese o ideário liberal do Manifesto, oportuno destacar a importância dada à necessidade de formação do professor, em todos os seus graus, no Ensino Superior, e ao levantar a questão, ainda atual e imbuída de um contínuo descaso pelo governo, de uma remuneração que possibilite ao professor a sua manutenção e dignidade.

O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de caracter mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a funcção educacional, de todas as funcções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjunctamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na diferenciação dos grãos de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da funcção educacional, que, applicado, ás funcções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espiritual e economica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permittam manter, com a efficiencia no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensaveis aos educadores. (TEIXEIRA, 1984, P. 407-425).

A Igreja, contrária aos ideais do Manifesto quanto a laicidade e a co-educação sentiu-se agredida e fundou a CCBE (Conferência Católica Brasileira de Educação) nos mesmos moldes da LEC (Liga Eleitoral Católica), cujo objetivo era a “orientação”

aos eleitores católicos no apoio a candidatos à Assembléia Constituinte que defendessem a religião e os princípios cristãos-católicos, como o ensino religioso. Com a aprovação da proposta de ensino primário obrigatório, gratuito e universal, o Conselho Nacional de Educação teve como incumbência elaborar o Plano Nacional de Educação.

Logo após a promulgação da Constituição de 1934 a repressão obteve êxito sobre as manifestações populares que, no bojo de sua luta trazia, entre outros, os projetos liberais com vistas a ordem econômica e social; a família, a educação e cultura; e a segurança nacional. Vieira esclarece que:

“Os dispositivos econômicos revelavam as intenções nacionais em relação às riquezas naturais do país (minas, jazidas minerais e quedas d’água). Aqueles de caráter social visavam garantir a pluralidade e a autonomia dos sindicatos, assim como regulamentar a legislação trabalhista. A segurança nacional, matéria tratada pela primeira vez por uma constituição, [...]. Quanto à família, educação e cultura, embora o texto constitucional atenda às solicitações de reformadores e católicos, é inegável a atenção dispensada à educação [...]. (VIEIRA. 2003, p. 87-88).

Mesmo sendo a educação enfatizada pela sua importância, na formação política da população brasileira, e ainda pela aprovação da proposta do ensino primário gratuito, era deficitário o atendimento escolar.

A Constituição de 1937, de cunho autoritário, contribuiu para que a discussão sobre a importância da educação com vistas à questão social cobrisse a intenção ideológica do Estado Novo, que referendava em sua propaganda a preocupação com

as classes menos favorecidas, sinalizando o cenário político do Brasil de cunho ditatorial. Este outorgava poderes irrestritos ao Presidente da República, que dentre eles, além de não oportunizar o desenvolvimento para a educação, reforçou a dualidade de educação entre ricos e pobres, acentuando o caráter discriminatório da Constituição, principalmente quanto a gratuidade do ensino firmada na constituição anterior. (VIEIRA, 2003). *“não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”*. (art. 130/1937), algo que até hoje presenciamos.

Por conta dos interesses políticos, unem-se Estados, indústrias e sindicatos econômicos para o ensino profissional e pré-vocacional. Sobre esse momento Shiroma explica que eram demarcados,

os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (2003, p. 26).

As reformas de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde (1942) conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino²⁰ contribuíram para que o governo estabelecesse diretrizes sobre todos os níveis de educação, visto que, no Governo Provisório, apenas os níveis, secundário, comercial e superior foram estruturados.

Mesmo com o aumento do poder do Estado sobre o ensino, nota-se a exclusão das camadas menos favorecidas, eis que por causa da necessidade de trabalho, só poderiam usufruir, de uma preparação voltada para este fim.

Com a Revolução de 1930, [...] foram baixadas por decreto as Reformas Francisco campos, que abrangiam os ensinos médio e superior, com validade para todo o território nacional. E durante o Estado Novo, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foram decretadas as Leis orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Secundário (1942) e do Ensino comercial (1943), além das leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino de Agrícola, decretadas em 1946, portanto, imediatamente após a queda do estado Novo. Com isso, procedendo por partes, foram reorganizados todos os ramos do ensino primário e médio. (SAVIANI. 1999, p. 29).

Para atender a industrialização que já desembarcara no país necessitando de mão de obra, foi fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942 (SENAI) que através da criação e organização de escolas pela Confederação

²⁰ “Entre 1942 e 1946 foram postos em execução os seguintes decretos-leis: 1) Decreto-lei 4.048/42, Lei orgânica do Ensino fundamental; 2) Decreto-lei 4.073/42, cria o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI) – outros decretos se seguiram a este, completando a regulamentação da matéria; 3) decreto-lei 4.244/42, Lei Orgânica do ensino Secundário; 4) Decreto-Lei 6.141/43, Lei Orgânica do ensino Comercial; 5) Decretos-lei 8.529 e 8530/46, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente; 6) Decretos-lei 8.621 e 8.622/46, cria o serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); 7) Decreto-lei 9.613/46, Lei Orgânica do Ensino agrícola. (SHIROMA. 2002, p. 26-27).

Nacional das Indústrias (CNI), supria a incapacidade do governo, através do sistema formal de ensino, em oferecer a formação necessária que a indústria precisava. Reconheceu mais tarde ser dever do Estado a tarefa de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho industrial, e o organismo sindical patronal da indústria assumiu o ensino técnico industrial.

Em 1946, nova Constituição foi promulgada, dentro dos princípios liberais e democráticos, garantindo legalmente a todos a liberdade e o direito à educação em todos os níveis, junto com a iniciativa privada.

Em 1947, Clemente Mariani²¹, Ministro da Educação e Saúde e membro da UDN – União Democrática Nacional, junto com uma comissão indicada pelo governo, sendo seus membros compostos por diferentes tendências, propôs uma reforma geral da educação nacional, e depois de incansáveis debates, em 1961, foi promulgada a LDB da Educação Nacional, através da Lei 4024/61.

Shiroma (2002) explica que foi uma vitória dos conservadores e privatistas, trazendo prejuízos ao repasse de recursos públicos e com reflexos negativos quanto a ampliação das oportunidades educacionais.

O anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1948), resultado do trabalho de educadores, subscrito por Clemente Mariani, insufla discussões por um período

²¹ “O projeto original [...] se caracterizava por uma tendência descentralizadora esposada desde a década de 30 pela Associação Brasileira de Educação (A.B.E.)”. Almeida Junior, Relator Geral do Projeto, busca fundar essa concepção descentralizadora no exame estrito do texto constitucional. Combinando o artigo quinto, inciso XV, Alínea d (à União compete legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional) com o artigo sexto (a competência federal para legislar sobre as matérias do artigo quinto, XV, d, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar), acrescidos dos artigos 170 (a União organizará o sistema federal de ensino com caráter meramente supletivo e os sistema de territórios) e 171 (os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino) acreditava o relator geral do projeto que a sua interpretação se impunha peremptoriamente.

de 13 anos, até que em 1961 foi promulgado, com um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, principal representante dos interesses mais conservadores, e que traz à baila a “liberdade de ensino”, contrapondo-se a crítica dos escolanovistas, quanto a descentralização do ensino, e preconizando a igualdade de recursos técnicos e financeiros para a educação pública e privada, conforme indica a Lei 4.024/61: *“Financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor”*.

Foram aprovadas reformas que abrigavam interesses de uma educação elitista.

A escola particular confrontava-se e pressionava o governo, com base na constituição de 1946, a educação surge como “direito de todos”, para a permanência das e nas verbas públicas. Apesar de toda a pressão exercida pelos dois lados na intenção de obter recursos financeiros, e ainda pela criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), a participação da representação da escola particular é permitida, conservando mesmo assim a injustiça de manter a maioria da população fora da escola.

Percebe-se essa situação no que se refere à nova constituição quanto à preocupação com a gratuidade do ensino público havendo a necessidade, por parte do cidadão, de provar a falta ou a insuficiência de recursos e ainda, transferindo às

Não foi esse entretanto, o entendimento do ex-ministro da educação do Estado Novo, Gustavo Capanema”. (SAVIANI. 2003, p. 12).

empresas a responsabilidade quanto à educação dos empregados e dos filhos desses, desde que tivessem uma centena ou mais de funcionários.

Saviani (1999, p. 38), esclarece que o embate entre escola pública e escola particular, surgido a partir da proposta de Clemente Mariani, “deslocou o eixo das preocupações do âmbito político-partidário, mais próximo da esfera da “sociedade política” para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a “sociedade civil”. (grifos do autor).

Dessa forma patenteia-se a exclusão social, a quantificação do sistema educacional em detrimento da qualidade deste, e ainda a omissão do governo quanto ao distanciamento do cidadão da vida social, política e intelectual de forma ampla.

Levando-se em conta que o Brasil vivia sob o modelo desenvolvimentista industrial, a falta de tempo do trabalhador para a busca da educação e desenvolvimento de suas potencialidades contribui para transformar a educação, privilégio de uma minoria.

Shiroma (2002) aponta que a vitória de Fidel Castro em Cuba, em 1959, fortaleceu os defensores da ideologia conservadora no Brasil. A crise econômica deflagrada pela redução do capital estrangeiro, o crescimento da inflação e da organização de sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, a organização dos estudantes através da UNE, e as organizações populares, aumentavam o clamor por reformas de base.

Em decorrência da procura de mão-de-obra especializada, e do fato de o ensino técnico não receber a necessária atenção dos órgãos governamentais, muitas indústrias foram obrigadas a proporcionar formação em serviço.

Situações marcantes ainda hoje, as novas formas de centralização e descentralização, e o controle por parte do poder central, colocaram a educação em via paralela ao sistema econômico, tendo sido negado ao homem a sua emancipação e construção das suas potencialidades, através do trabalho, pelo próprio homem e não no trabalho dividido em pacotes, como expressava Smith, tornando-os cidadãos alheios a sua própria cidadania. Isso fez com que o trabalhador fosse excluído da vida política, da cultura e da ciência.

A LDB permaneceu sob as idéias da Reforma Capanema. Mesmo sendo um processo de ensino seletivo e excludente, gerou inquietude e esperança de possibilidade de educação para todos, já que prevaleceu, a “estratégia da conciliação”, representando uma “solução de compromissos”. (SAVIANI. 1999, 45).

O Plano Nacional de Alfabetização, proposto no governo João Goulart, não sobreviveu ao golpe de 1964, cujo propósito garantiu ao capital o poder a todo custo, calou a população, impôs a censura e as aposentadorias compulsórias, dissolveu as organizações políticas e dos estudantes, e introduziu a tortura como instrumento auxiliar no controle político e ideológico da intelectualidade, e das artes, no País. Com esses atos abriram as portas para o capital estrangeiro.

A entrada de capital estrangeiro no país, sob a forma de empréstimos ou investimentos, e ainda a instalação de indústrias no Brasil, não só reestruturou a

economia, conforme os seus objetivos, como também interferiu no cenário educacional.

Os anos 1950 e 1960 marcaram também a preocupação do Estado com a educação, pois ela era vista num período de desenvolvimento técnico como mola propulsora para os recursos humanos conforme os padrões do modelo de industrialização, marcado pela criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), incluindo questões políticas como o controle e gestão da educação e financiamentos.

Estruturaram-se os laços entre política econômica e educação para formar para o mercado de trabalho, através do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social que assentava-se no processo de desenvolvimento econômico do país.

Inúmeras Leis, Decretos-Leis e pareceres foram postos para a educação objetivando a manutenção do controle político e ideológico pelo governo, justificando o regime de exceção. Vieira explica, que:

Na educação, os rumos seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária, institui os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Lei 5540/68); a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei n 5692/71). (2003, p. 122).

A Constituição de 1967 não contemplava financeiramente a educação, seguindo as orientações dos organismos internacionais para investimentos.

O Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) – Secretaria da Organização dos Estados Americanos (OEA) para assuntos culturais, científicos e de informação – indicavam com desconcertante franqueza que o educador e educando haviam se transformado em capital humano. Capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individual e social. (SHIROMA, 2000, p. 36).

As reformas educacionais que aconteceram foram inspiradas e orientadas pelos acordos celebrados com agências estrangeiras. Quanto a isso, Vieira destaca os “Acordos MEC-USAID” (United State Agency for International Development), seguindo-se corretamente a cartilha desenvolvimentista, onde dentre esses,

[...] destacaram-se o Convenio Cultural, o Acordo Geral, e, o acordo sobre Serviços Técnicos Especiais. Na década de sessenta, todavia, o número de acordos atingira proporções de tal modo elevadas, que despertaria a atenção de intelectuais e estudantes mais atentos à política educacional desenvolvida pelo governo. Somente entre junho de 1964 e janeiro de 1968, 14 acordos seriam firmados. (1982, p. 27).

A reforma Universitária de 1968 foi o resultado das propostas trazidas por especialistas estrangeiros que naquele período uniram-se às idéias internas. O decreto tinha por objetivo garantir a “eficiência, modernização e flexibilidade

administrativa” da universidade brasileira, tendo em vista a “formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. (SAVIANI. 1999, p. 67), ou seja, para o processo de industrialização nacional, que aos olhos estrangeiros era altamente lucrativo.

A Lei 5.540/68 aprovada em caráter de urgência pelo Congresso Nacional, na vigência de um governo autoritário, extinguiu as cátedras, introduziu para os professores o regime de trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva, criou a estrutura de departamentos, o vestibular eliminatório e instituiu os créditos por disciplina, implantou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Aos educadores impôs a tarefa de executar as decisões do poder colocadas a educação, com o intuito de acelerar o processo de modernização, sendo esta tarefa rigorosamente controlada pelo governo. Por outro lado não foi possível controlar por parte do governo o crescimento acelerado de instituições isolada de ensino superior e do aumento de vagas, resultando na não absorção, pelo mercado de trabalho, desses profissionais. Esta situação ocasionou pouco tempo depois a reforma do ensino primário e secundário, com vista a formação técnica, isto é para o trabalho, no sentido de conter a demanda no ensino superior.

A Lei 5692/71 ampliou para 8 anos a obrigatoriedade escolar, renegando o aspecto qualitativo do ensino, enfatizando apenas o quantitativo, impossibilitando a revisão da organização escolar e diminuindo os recursos financeiros destinados à educação, e ainda privilegiando e favorecendo o aspecto profissionalizante, trazendo o caráter tecnicista, verificado, como aponta Saviani (1999, p. 119) na ênfase do aprimoramento técnico, na eficiência da produtividade em busca do máximo de

resultado com o mínimo de dispêndio. Esta formação vem em atendimento as exigências do sistema econômico capitalista que já está delineado no Brasil.

Com isso a educação em seu sentido amplo passa a ser mercadoria, e a instituição escolar um bom negócio, pois os benefícios oferecidos às empresas privadas que estivessem ligadas à educação eram muitos, desde executivos, subsídios fiscais, transferências de recursos públicos, e a corrupção, atingindo os recursos destinados às escolas públicas.

A crise econômica dos anos 1970 resultou na estagflação²². O aumento do preço do petróleo durante a “crise do petróleo” atingiu também as bases políticas do regime militar. Um novo discurso apontou com vistas às políticas sociais onde a educação estava inserida, e por isso mesmo, utilizada para tornar grandioso o discurso que garantia a diminuição das desigualdades na distribuição de renda.

A Constituição de 1988 firma o compromisso de garantia de educação básica para todos, o que posteriormente não é assegurado na Lei nº 9394/96 em que a garantia é apenas para o ensino fundamental.

Com o fim da guerra-fria e a substituição da ditadura por um novo governo retomando a implantação da democracia, com bases capitalistas, vivencia-se um novo momento nas relações internacionais.

Essas relações foram estreitadas e fortalecidas com o primeiro processo de *impeachment* do mundo, em setembro de 1992, do então Presidente Fernando Collor de Mello.

²² “estagnação da produção de bens e alta inflação de preços”. (HARVEY. 2004, p. 140).

Com a eleição direta de governadores a educação ganha alguma autonomia, educadores impulsionando as políticas educacionais e renovando em seus pares o desejo de aperfeiçoar as propostas para a educação.

Mas era necessário ainda vencer o poder centralizador do Estado, que continuava ainda fragilizando qualquer articulação para melhoria da educação, através de ações diretas com Estado e Municípios.

A educação, nesse período, continuou sendo prejudicada no que se refere ao financiamento, posto que a centralização ainda era a base política, interferindo na separação das relações entre os estados e municípios e ainda na falta de recursos.

As organizações de oposição, (ANFOPE, ANDES, ANPED) que já nos anos 70 reivindicavam mudanças no sistema educacional, exigiam a constituição de um sistema social de educação orgânico que “se firmou a concepção de educação pública gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública visando a formação de um aluno crítico”.(SHIROMA. 2002, p. 47).

Promulgada, a Constituição de 1988 reconheceu a educação como direito inalienável das crianças pequenas, ao transferir as creches, que oferecem atendimento para as crianças de zero a seis anos, para a esfera do sistema educacional.

A Constituição promoveu condições para mudanças na educação no Brasil, e com esperança de reordenar a situação educacional no País, em 1996, com substitutivo de Darci Ribeiro, foi aprovada a LDBEN 9394/96.

Shiroma, traduz que:

O governo, ao lançar mão do ardil de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos de 1980, ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo. Para essa empreitada discursiva concorreram renomados intelectuais de expressiva participação na construção da proposta dos educadores na década anterior. [...] A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação na sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor”. (2000, p, 52).

A década de 1990 impõe para a educação e para os cidadãos brasileiros assegurar a permanência das crianças na escola, para tanto vários programas, através de financiamentos foram implementados pelo MEC, e percentuais de alguns programas são destinados para a aquisição e incentivo de tecnologias da educação e comunicação, cita-se o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, como objetivo de “desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade. Seus recursos são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006”; e ainda o Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Quanto a este último, o atual governo decretou em 21/10/2003 a instituição do “grupo de trabalho interministerial encarregado de analisar a proposta de criação e implementação do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica - FUNDEB, em substituição ao atual fundo de manutenção e desenvolvimento da educação fundamental e de valorização ao magistério – FUNDEF”. (Portaria/MEC nº 222 de 14/11/2003 e portaria/MEC nº 648/de 16/03/2004).

Parágrafo único. O Grupo deverá analisar a Proposta de Emenda à Constituição, que institui o FUNDEB, apresentada pelo Ministério da Educação, sugerir-lhe ajustes e adequações necessárias à sua implementação e, caso assim entenda, elaborar proposta alternativa. Art. 2º- O Grupo de Trabalho será integrado por três representantes de cada um dos seguintes órgãos: I - Ministério da Educação, que o coordenará; II - Casa Civil da Presidência da República; III – Ministério da Fazenda; e IV - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. (Fonte: MEC – fev/2005).

A educação na década de noventa, vista como campo de investimentos, é marcada novamente pelos acordos internacionais. Cita-se a Conferência Mundial de Educação para todos, Jontien, Tailândia (1990), onde o Brasil participou nas discussões de universalização da educação básica e de redução do analfabetismo. Nessa Conferência a preocupação com uma educação com vistas à equidade social é a recomendação dos organismos internacionais ligados à ONU para os países pobres; a Conferência de Nova Delhi (1993), que enfoca a responsabilidade da educação não só aos sistemas governamentais, mas nas ações conjuntas entre governos, família e comunidade, coadunando com o Plano decenal de Educação,

propõe todas as crianças na escola; a proposta de educação de jovens e adultos, proporcionada não só pelo setor público, mas também pelo privado.

Importante destacar que na Declaração de Nova Delhi, articula-se quanto à melhoria para o exercício do magistério bem como seus conteúdos. Lembra-se ainda os interesses dos Ministérios da Educação na América Latina e Caribe, instituído em 1979.

Nesses encontros são construídas as bases dos diferentes acordos, incluindo aqui a discussão sobre o papel da escola e formas de gestão e modelos pedagógicos. (UNESCO. 1996).

Os organismos internacionais apostam na educação, que é vista como investimento, iniciando a propositura de projetos para a educação, caso do Unicef e do Banco Mundial²³, criado em 1944. Cabe destacar que o sentido da globalização e do Neoliberalismo perpassou todo esse movimento.

Observa-se até agora um período fecundo em termos de propostas no que se refere à educação no Brasil, em especial à gestão. Mudanças na forma de administração dos sistemas de ensino municipal, estadual e federal emergindo assim as diversas experiências quanto a educação no Brasil, justificando-se nas demandas econômicas do capitalismo, no modo de produção e na organização da sociedade, trazendo marcas de flexibilidade, da centralização da decisão e descentralização das ações. Oliveira enfatiza que:

²³ (ou Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, [...] instrumento para financiar os países abalados pela Segunda Guerra Mundial).

“As reformas educacionais dos anos 1990 no Brasil têm como preocupação comum estender o atendimento do ensino fundamental, interpretado como educação básica, apesar da amplitude adquirida por esse termo na Constituição de 1988. O intuito justifica-se na necessidade de se propiciar a população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga integrar-se à sociedade atual. Mais recentemente, essa preocupação passou a ser simplificada através de um novo conceito, cunhado nos discursos oficiais, cuja definição é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade. A educação básica, assim, passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. [...] objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho [...] de novos padrões de produção”. (2001, p. 107).

Ao mesmo tempo em que se propõe a educação para todos, pelo menos o ensino fundamental, os recursos e investimentos não são suficientes no setor educacional, isso atingiu a qualidade da educação.

No caso brasileiro, a crise anacrônica do sistema educacional provocou o fenômeno denominado por Mendonça (2001) de “democratização tardia”: o acesso universalizado (95%) no ensino fundamental e, conseqüentemente, o crescimento das matrículas no ensino médio, [...], durante a década de 90, repercutiu sob a forma de um descompasso tanto no que se refere à capacidade instalada dos sistemas educacionais e à estrutura efetivamente necessária ao atendimento dessa “demanda reprimida”, como no que diz respeito ao preparo dos professores para atender a um público escolar cada vez mais diversificado. (CAMPOS. 2003, p. 84).

Na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada, sem vetos, em 20 de Dezembro de 1996, em que foram ignoradas as diversas discussões

e propostas da sociedade civil, novos parâmetros são fixados para a educação do país devendo os profissionais da educação, em suas ações vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. Importante refletir a qual mundo do trabalho deve-se vincular a educação. A questão aumenta de importância com a diminuição da responsabilidade do Estado.

Verifica-se que as políticas educacionais formuladas no contexto das políticas públicas surgem a partir das demandas do processo produtivo, que sob a égide do neoliberalismo, coloca a educação como mercadoria.

A relação de poder se reflete especificamente nos sujeitos, neste caso o professor e o aluno, para quem a aquisição deste “bem, ou mercadoria”, é desprovido do “controle de qualidade” posto que é imposto por leis, pareceres, ementas e decretos.

[...] é dentro desse contexto que se estabelecem as políticas públicas da educação que afetam diretamente o desempenho do professor. É importante ressaltar que as políticas públicas são definidas por legisladores, políticos, grupos que estão fora do espaço escolar e que as definem a partir de suas concepções que, muitas vezes, não coincidem com a concepção do professor que está na prática escolar. É nessa ambiência que se insere a formação do professor, no nosso caso a licenciatura, (grifo da autora), que é um espaço de construção, reconstrução, aquisição e interlocução de saberes. (FRIZZO. 2003, p. 81).

Percebe-se que na união das forças entre sociedade política (União, Estados e Municípios) e sociedade civil²⁴ (sindicatos e organizações profissionais) é que ocorre a formulação das políticas públicas.

Nessas voltas e revoltas, idas e vindas não podemos perceber apenas um locus de formação das políticas educacionais. Pode-se registrar, por exemplo, a criação, na década de setenta, da ANPED (Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação) que colocam em pauta a questão da especificidade da educação, bem como defendem e consolidam ao longo de suas histórias o estatuto científico da área educacional, e que nos últimos anos tem-se manifestado contra as propostas voltadas para uma formação técnico-profissional do professor.

As políticas educacionais vêm se “constituindo hoje em um terreno de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro”. (CURY: 2003, p. 15).

As transformações, advindas do processo de globalização, colocam como tônica das políticas educacionais que a sociedade passa a ter diversas denominações, sociedade do conhecimento, era da informação, sociedade em rede, etc, expressadas através das reformas educacionais, sendo o início de

²⁴ “O Estado é concebido como sociedade política mais sociedade civil, o que significa coerção mais consenso. A dominação da classe se exerce por meio dele, cuja função coercitiva não se separa de sua função adaptativa e educativa, que procura adequar ao aparelho produtivo a moralidade das massas populares. [...] Assim, o Estado longe de reduzir-se a um instrumento externo às relações sociais, articula-se com elas a partir de um ponto preciso: a dominação de classe determinada pela função exercida no processo produtivo a partir da contradição entre capital e trabalho”. (KUENZER. 2002: 49).

possibilidades de transformação e desenvolvimento para a sociedade global, através da educação.

As políticas educacionais que se referem à formação de professores são reflexões e análises proporcionadas pelas diversas áreas do conhecimento, assim como seus diversos tipos. Análises e reflexões proporcionadas de forma mais intensa pelas mudanças ocorridas no mundo no século XX.

Assim, para compreender a relação das políticas educacionais e a formação de professores deve-se levar em consideração o “pano de fundo” das transformações que ocorrem na sociedade em decorrência do processo de globalização econômica e do ideário neoliberal.

2.1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ser humano vive hoje, momentos de profundas incertezas provocadas pelo acelerado processo de globalização econômica, que como já exposto é desigual e contraditório. Desigual porque aumenta as distâncias sociais, e contraditório porque no discurso traz a idéia do estreitamento, da aproximação, ou seja, da diminuição entre as relações e interesses sociais, na possibilidade de maior autonomia e igualdade de direitos entre os seres humanos, desigualdade esta marcada pelo processo de acumulação flexível que se efetivou através das políticas neoliberais.

As novas demandas econômicas do modo de acumulação flexível que se sustentam nas políticas neoliberais, interferem significativamente no mundo do trabalho e na formulação das políticas educacionais ditando um novo modelo de formação de professores para a educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 10.172/2001) aprovado durante o mandato do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, dá legalidade as inúmeras reformas educacionais no campo da formação, que caracterizou a década de 1990. Destaca-se a Resolução 02/97 que oferece para qualquer graduado/bacharel, possibilidade de com uma complementação pedagógica atuar na educação básica e a política de formação em nível superior de professores.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, conforme indica Freitas, “a educação constituiu-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. ((2001, p. 18).

Diante do exposto, faz-se necessário compreender as políticas de formação de professores na perspectiva das transformações que ocorreram na sociedade, principalmente na relação com o mundo do trabalho, “uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores”. (KUENZER. 1998, v. 19 n.63).

No primeiro capítulo desta dissertação discorreremos sobre as transformações do mundo do trabalho que também modificaram as relações sociais e colocaram

novas necessidades de educação para o desenvolvimento das forças produtivas, variando, conforme as “diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelos grupos que ocupam o poder a partir de determinada correlação de forças”. (KUENZER. 2001, p. 166).

Da mesma forma que cada fase do desenvolvimento social e econômico exige mudanças no perfil do trabalhador, essas exigências estão postas também para a educação que na mesma proporção exige um novo perfil de professor para atender a formação desse trabalhador.

No binômio taylorismo/fordismo, verifica-se que a educação na sua relação com o mundo do trabalho oferece duas pedagogias: a da prática e a da teoria. A primeira, para atender ao trabalhador que executa a tarefa; a segunda aos gerentes, supervisores, isto é, aquele que dirige o trabalho, através da heterogestão, separando assim as ações intelectuais e instrumentais.

Ao mesmo tempo em que o capitalismo opera a cisão entre teoria e prática, surgem dois tipos de ensino, destinados a reproduzir as condições de expansão do capital. Assim, há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador [...]. (KUENZER. 2002, p. 47).

Portanto, a característica conservadora da pedagogia tradicional, nova e tecnicista sustenta também as bases rígidas, verticalizadas e organizada dos modelos taylorista/fordista de produção seriada, através de um número expressivo

de trabalhadores, negando-lhes a possibilidade de interação entre pensamento+ação+ criatividade do homem.

A pedagogia criada para atender essa etapa de desenvolvimento social e econômico centrava-se em um paradigma linear e fragmentado que necessitava apenas da disciplina e da “decoreba”, sendo necessário para isso, pouca escolarização, ou seja, o suficiente para o desenvolvimento das habilidades motoras.

Sendo assim, o professor para formar esse trabalhador deveria garantir o desenvolvimento nos alunos para esse fim, bastando ao docente a transmissão do conteúdo escolar, enfatizado no currículo que garantisse os requisitos básicos para o trabalho.

O processo de globalização econômica, o desenvolvimento técnico e científico, e a reestruturação produtiva, com bases flexíveis, mudou as relações sociais e o perfil do próprio trabalhador, que agora além de servir ao mercado interno precisa estar apto a atender as exigências do capital internacional.

Sendo assim, o perfil do trabalhador agora requer autonomia, trabalho em equipe, flexibilidade, dinamicidade, capacidade de resolver situações-problema, etc, sendo necessário para aquisição dessas habilidades a mediação do conhecimento através da ampliação da sua escolaridade.

Muda o modo de produção, muda a exigência do perfil do trabalhador, se requer uma outra pedagogia, portanto, outro perfil de professor. Kuenzer coloca como característica desse novo professor:

Ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (2001, p. 170).

A nova organização dos processos sociais e produtivos solicita do novo professor a mediação entre aluno e o conhecimento, oportunizando o desenvolvimento das atividades intelectuais e cognitivas, entrelaçando conteúdos e metodologias, sociedade e história com ciência e tecnologia para através do conhecimento e da leitura da realidade poder transformá-la, utilizando-se também da vivência dos alunos.

Essa relação aluno-professor-conhecimento deve objetivar o desenvolvimento do comportamento científico nos alunos. Visto a complexificação da ação docente, essa proposta pedagógica estabelece também relação com as diversas áreas do conhecimento, bem como, com seus pares.

O momento atual que pauta-se na flexibilização, traz uma nova pedagogia exigindo agora que a educação desenvolva as capacidades intelectuais do homem.

Sendo assim o professor, elemento chave na formação desse novo homem, deve buscar interagir, permanentemente com seu aluno e o conhecimento, buscando desenvolver, não só através dos conteúdos, mas na interação dos conhecimentos

historicamente construídos com a ciência e a tecnologia, para que através do desenvolvimento cognitivo possa levar o aluno e a si mesmo à compreensão e a leitura das diferentes formas de interpretação da realidade num contínuo processo de crescimento, que só acontece em situações de aprendizagem, para a busca do comportamento crítico de seus alunos. (Kuenzer, 2001).

Verifica-se que para que o professor consiga desenvolver as competências cognitivas exigidas, há a necessidade de conhecimento e da interação das diferentes áreas do conhecimento, de uma formação interdisciplinar.

Esse processo de transformação só poderá ocorrer se o professor, cômico de suas responsabilidades, modificar também a sua prática em relação a sua atuação pedagógica.

Sendo assim, a formação do professor requer cada vez mais a graduação superior, isto porque, como enfatizado anteriormente, a ação docente é complexa, visto a necessidade de compreensão para interpretar as diferentes realidades.

Verifica-se, no entanto, que apesar das exigências da sociedade capitalista, advindas da nova etapa de acumulação através dos processos flexíveis do mundo do trabalho, que a educação volte-se para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do homem reforçando que mais e maior formação é sinônimo de emprego, o que se vê são as antigas formas, como a sub-contratação, trabalho familiar, entre outras, como mostra Dourado (2001):

[...] a crescente redução do proletariado fabril e de serviços; [...] incremento do subproletariado fabril e de serviços [...] denominado de trabalho precarizado; [...] aumento significativo do trabalho feminino;

[...] exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho; [...] expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços [...] aumentando os níveis de exploração do indivíduo. (DOURADO. 2001, p. 22-23).

Ao mesmo tempo em que exige-se maior qualificação dos trabalhadores, fomenta-se a exclusão com a diminuição dos postos formais de trabalho, impossibilitando assim, o acesso a educação de forma ampla, a busca contínua de sua formação, na intencionalidade de buscar constantemente o conhecimento para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas.

A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupara os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas. (KUENZER. 2001, p. 173).

Aliado aos fatores acima expostos, esse entendimento torna-se cada vez mais sério e maior quanto menor forem os investimentos públicos na educação. Isto atribui ao professor que ele assuma um compromisso ainda maior para enfrentar as desigualdades sociais, exigindo deste, “competência”, criatividade e esforço para desenvolver no aluno as exigências postas, através de um trabalho desenvolvido em escolas precárias ladeado de um salário que agride a dignidade do professor.

Estas situações são resultantes de propostas internacionais, através das políticas neoliberais, para enfrentar a crise do Estado. Uma das propostas está na diminuição de custos por parte do Estado, na esfera da educação, na tentativa de compor as ações para se estabelecer a economia, objetivando a aquisição de financiamentos. Kuenzer (1998, v. 19 n.63) resume essas políticas nos seguintes tópicos:

- Substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, ou seja, a cada um educação segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho;
- Diferenciação do modelo tradicional de universidade, criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médio ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo;
- Fomento à oferta privada de ensino, particularmente para oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração;
- Redefinição da função do estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior e médio, e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas a oferecer cursos mais “adequados e eficientes” para atender às demandas do mercado de trabalho, o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos. (Grifos da autora)

A justaposição feita aqui faz com que se perceba de forma positiva o artigo 62 da LDB – Lei 9394/96 – quando estabelece como regra para a formação dos

profissionais da educação, o nível superior, mas a “preocupação reside na inclusão do curso Normal Superior paralelo à Universidade”. (SAVIANI, 2003).

Neste contexto a nova LDB cria os Institutos Superiores de Educação, imputando a eles a responsabilidade da formação de professores, desconsiderando a possibilidade de discussão por parte dos professores num processo, realmente democrático, não “incorporando os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate nos últimos anos”. (KUENZER. 2001, p. 164).

A criação dos “Institutos Superiores de Educação” previsto no artigo 62 da nova LDB que para a formação dos profissionais da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental se dará no nível superior, admitindo a modalidade normal no nível médio, além de ser contraditório, segue na contramão já que [...] as investigações sobre o desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a faixa etária [...] (BRZEZINSKI. 2001, p. 159). O contido na LDB leva a acreditar que seria a solução para as questões que supostamente a Universidade não deu conta, e que o lugar de formação do docente seria nos Institutos Superiores de Educação, apontando para a defesa de uma nova modalidade de usar a educação e o professor apenas quantitativamente e com vistas ao comércio.

A inclusão do Curso Normal Superior paralelo à universidade passou a ser o motivo de preocupação por parte dos educadores, entre estes cabe citar Saviani:

Os Institutos superiores de educação [...] não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver um problema para cuja solução a universidade se revelara incapaz. Ao contrario, tais institutos deverão

ser criados, senão no interior das próprias universidades, como organismos a elas fortemente articulados de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis em seu interior. (SAVIANI. 2003, p. 221).

Com a apropriação do decreto 3276/99, que possibilitou o ensino fora das universidades prejudicou a formação do professor pesquisador, visto que as novas instituições a formar o professor são isentas da busca constante do saber, através da pesquisa. Isto ocasionou revolta, indignação e uma posição contrária dos educadores, pois retira-se dos professores uma formação que contempla a relação entre ensino pesquisa e extensão, uma vez que nos Institutos não é obrigatório, desconsiderando-se como afirma Brzezinski (2001, p. 171) “os resultados das pesquisas e experiências já realizadas e violentou o direito de os educadores, autoridades teórico-práticas da área, de oferecerem democraticamente suas contribuições sobre o assunto”.

Outra questão que foi motivo de revolta é que o curso de Pedagogia foi induzido ao “coma” quanto a formação para a docência. Com a aprovação da LDB que no seu artigo 64, propõe cursos de pedagogia voltados ao preparo dos especialistas.

Essa indignação, mola propulsora para uma conquista, mesmo que paliativa, conseguiu substituir o termo “exclusivamente”, constante no Parecer 970/99 de ofertas de cursos somente em institutos, por “preferencialmente”, através do Decreto nº 3554 em 07 de agosto de 2000, colocado na legislação para a formação do professor de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Mesmo tendo logrado algum êxito nessa batalha, o que se vê é a continuidade da prevalência das bases conservadoras do governo na condução das políticas educacionais. Isso faz com que o Estado para responder às imposições dos organismos internacionais, e ainda para a manutenção dos seus interesses econômicos e políticos, desconsidere a realidade brasileira ou quando muito a compare com realidades diferentes. Quanto ao embate, instalado há muito entre o mundo oficial e o mundo real, Poulantzas (1977) diz que a luta e a resistência, num processo dinâmico, traz um novo significado ao mesmo tempo em que reanima a cada momento, aparentemente desalentador, provocado pela brutalidade oficial àqueles que não possuem o poder.

Ao mesmo tempo em que reiteradas vezes os profissionais da educação se manifestaram sobre a necessidade de nível superior, como nível mínimo, aceito para professores, o Parecer CNE/CES nº 01/99 e posteriormente a Resolução CNE/CES 01/2002 agride mais uma vez a luta por uma educação de qualidade.

Entretanto é preciso reconhecer a coerência que os descompassos observados na nova LDB, que já nasce velha, e na legislação complementar, apresenta através da retórica harmônica de uma estratégia para a imposição da mercantilização da educação, pois qualquer profissional que tenha o ensino médio e/ou superior, desde que faça a complementação pedagógica, poderá ser professor, não havendo a necessidade de buscar os conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.

Algum progresso pode se observar na LDB (Art. 61)²⁵, quanto a formação do professor na relação teoria e prática. Entretanto, o mesmo Artigo, desconsidera essa relação já que admite a formação mediante a capacitação em serviço e aproveitamento de experiências anteriores e em outras atividades, trazendo e reforçando a formação aligeirada e caracterizando assim, como capazes de habilitar o professor. (BRZEZINSKI. 2001).

Ora, se existe a possibilidade de se considerar na carga horária no currículo a “capacitação em serviço” e “experiências anteriores e em outras atividades”, onde está a relação na relação entre teoria e prática?, visto que, a relação teoria e prática deve ser compreendida como indica Kuenzer em artigo intitulado, *Competência como práxis: Os dilemas da relação teoria e prática na educação dos trabalhadores*: “A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico”.

Verifica-se em Kuenzer (1998) que as diversas reformas colocadas ao sistema educacional em todos os seus graus, amplia a exclusão social, aumenta as diferenças e descaracteriza a formação do professor como “cientista e pesquisador da educação” definindo assim, uma formação específica para atender a demanda do mercado de trabalho, já que fica restrito o acesso para a maioria da população ao nível superior. Isto significa dizer que para esta população, excluída, basta apenas

²⁵ “I. a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; II. Aproveitamento e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (CURY. 2003, p. 47-48).

que o professor, além de ter uma formação aligeirada e técnica, que esta também seja descaracterizada de especificidade e de compreensão pedagógica das relações sociais e produtivas em seu sentido amplo, assim como a compreensão dos procedimentos educativos das diferentes formas e modalidades de ensinar que permitem “dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade”.

Oportuno lembrar Anízio Teixeira, quando se refere ao vazio que ocorre entre a lei elaborada e a realidade brasileira.

3 – A VISÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS E DAS ESCOLAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estudo busca compreender a relação entre o mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores, diante das transformações em curso na sociedade contemporânea. Para tanto, analisou-se os modos de produção, tomando-se como referência o binômio fordista/taylorista e o atual padrão de acumulação flexível, o toyotismo.

Ao mesmo tempo buscou-se compreender como as transformações sociais, na visão dos coordenadores de curso e das escolas de educação básica, interferem na formação dos professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais. Examinou-se também como os coordenadores de curso, percebem as Diretrizes Curriculares Nacionais – CNE/CP nº 01/2002 para a formação de professores.

As análises têm como base as transformações que vêm ocorrendo na sociedade tais como: o processo de globalização econômica e o atual modo de acumulação capitalista, a reorganização do Estado e a interferência dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas.

Com base em referencial teórico, delineado no campo das transformações do processo produtivo e, portanto, nas relações sociais do mundo do trabalho, na sociedade capitalista, buscou-se analisar as implicações destas transformações no processo de formação de professores. Conforme aponta Vieira (2002, p. 19-23): “[...] esses impactos já estão chegando à educação, à escola e aos professores, e

deverão ser ainda mais visíveis no futuro. [...]. Os impactos da globalização no campo educacional ainda estão por ser devidamente dimensionados e avaliados”.

Diante disso, entende-se, que estas mudanças interferem significativamente na formulação das políticas educacionais e conseqüentemente na formação de professores.

Diante das respostas obtidas percebe-se que as transformações sociais vêm sendo observadas e sentidas pelos coordenadores das escolas e dos cursos Normal Superiores, aqui investigados, sendo apontados como preocupação no processo de formação dos professores: o novo aluno e a formação requerida.

Para facilitar a identificação das respostas, as Instituições de ensino superior selecionadas para a pesquisa de campo são denominadas de “Instituição Z” e “Instituição Y”. As escolas particulares passam a ser denominadas como “Escola A; B; C; D”, e as públicas “Escola E; F; G; H”. Essa sistemática é utilizada para resguardar as suas identidades.

As entrevistas possibilitaram identificar a percepção existente sobre as relações entre a formação de professores, as políticas educacionais e as transformações do mundo do trabalho. Os elementos postos pelos coordenadores, expressão da sua prática social, construída com base nos determinantes desta classe de trabalhadores, enriqueceram significativamente essa compreensão.

3.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS NORMAL SUPERIORES

De acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) nov/2003, existem em Curitiba e região Metropolitana cinco cursos Normal Superiores, sendo que dois são da mesma instituição de Ensino e desenvolvem idêntico projeto pedagógico, com os mesmos profissionais.

Das quatro instituições de Ensino encontradas, somente duas tem o curso presencial em funcionamento. Segundo informações obtidas nas duas outras Instituições, pela baixa procura, não foi possível formar turma, razão pela qual buscou-se coletar dados junto as Instituições aqui investigadas.

QUADRO 1 OS CURSOS NORMAL SUPERIORES EM RELAÇÃO AO TEMPO DE EXISTÊNCIA E NÚMERO DE ALUNOS.

INSTITUIÇÃO	TEMPO DE EXISTÊNCIA DO CURSO	NÚMERO DE ALUNOS
Y	1ano	200
Z	4 anos	160

FONTE: DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Verifica-se que o curso Normal Superior, na instituição “Y” está em funcionamento há 01 (um) ano e conta com 200 alunos, número maior que o da instituição “Z”, que existe há 04 (quatro) anos e tem 160 alunos.

Os cursos Normal Superiores surgiram logo após a aprovação da LDB Lei nº 9394/96 e destinam-se a formação de professores para a atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino Fundamental. Com a aprovação do Decreto 3276/99 abriu-se também a possibilidade da oferta desses cursos em Institutos Superiores de Educação.

Ressalta-se que a instituição “Z”, além de oferecer o curso Normal Superior oferece também o curso de Pedagogia.

Neste estudo um dos cursos (instituição Y) é desenvolvido em Instituto Superior e o outro (instituição Z) em universidade.

Em relação a formação acadêmica o coordenador do curso Normal Superior da Instituição “Z” possui formação em pedagogia, e o da Instituição “Y” em filosofia e ambos possuem o título de Mestre. O tempo de exercício no cargo é de 5 anos do coordenador da Instituição “Z” e de 1 ano do coordenador da Instituição “Y”.

3.2 – PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS NORMAL SUPERIORES

As mudanças no mundo do trabalho tiveram implicações diretas na educação. A sociedade capitalista, com a retórica da busca constante de formação, coloca com primazia a importância da educação como elemento chave para a valorização do “capital humano”. Isso aponta para a manutenção e ao mesmo tempo a ocultação, da intencionalidade capitalista: a obtenção de maior lucratividade.

A busca da formação constante é vista, hoje, como sinônimo de garantia de trabalho quando coloca exigências de um trabalhador polivalente, flexível, que saiba trabalhar em equipe. Na realidade, como aponta RIBAS (2002) o que se deseja é um trabalhador para resolver os problemas do dia-a-dia no processo de produção.

Nesta perspectiva não se concebe a qualificação do trabalhador para pensar, estudar, dirigir ou controlar o seu próprio trabalho, objetivando torná-lo um indivíduo autônomo.

Diante dessa idéia, buscou-se junto aos coordenadores do Curso Normal Superior das duas instituições de Ensino, verificar como eles percebem a relação das transformações sociais e a formação de professores.

As respostas obtidas junto aos coordenadores possibilitaram identificar os seguintes núcleos temáticos:

a) – INCORPORAÇÃO DO DISCURSO DE ATUALIZAÇÃO CONTÍNUA

A partir das transformações ocorridas na sociedade pelo desenvolvimento tecnológico, produzido pelo capitalismo, a educação tem sido fortemente chamada para preparar profissionais adequados para o mercado de trabalho.

Nesse contexto as transformações advindas do processo de globalização, interferem também na formação do docente. Esta afirmativa foi apontada pelos coordenadores do curso normal superior, das instituições pesquisadas.

As mudanças na sociedade atual têm implicações no processo de formação do Professor... A cada demanda a cada nova força produtiva que surge o professor precisa estar dando conta. Se um professor, por exemplo [...] na área tecnológica, 4 ou 5 anos atrás a disciplina era eletroeletrônica, agora é mecatrônica, agora é robótica... então eu preciso como docente ter uma interligação direta. Essas mudanças tem uma implicação direta com a formação dos professores. (Instituição Y).

Muitas são as mudanças que acontecem hoje na sociedade atual, tendo relação com o exercício do magistério. É obvio. Nós temos hoje a evolução da era da informática, na era digital, então eu vejo assim, que as professoras hoje elas tem que correr em busca de uma capacitação, até porque muitas delas são da época do "dial", de um outro tipo de trabalho que não se sinta hoje uma formação pra elas. E, essas mudanças é obvio que elas influenciam na relação com o magistério. (Instituição Z).

Pode-se perceber, nestas colocações, por parte dos coordenadores que as exigências postas pela atual fase do capitalismo, estão sendo incorporadas pelos coordenadores. Verifica-se ainda que nas instituições de ensino, aqui verificadas, há uma constante mudança do currículo no sentido de adequá-lo as mudanças sociais em atendimento as Diretrizes advindas do MEC também para esse fim. Observa-se ainda a utilização de uma terminologia, também capitalista e que o professor, (aluno do curso Normal Superior que já se encontra em exercício no magistério) visto como cliente tem que dar conta do que se exige, portanto, não colocando em questionamento o discurso vigente sobre a formação profissional.

*Porque se o professor não **acelerar o processo de formação** dele ele vai ficar aquém dessas mudanças da sociedade. (Instituição Z).*

*[...] até porque se a gente for analisar as próprias **grades curriculares** do ensino superior, na academia elas **são reformuladas constantemente**. [...] a formação do professor tem que estar intimamente ligada com esses acontecimentos que estão ocorrendo no conjunto da sociedade. (Instituição Y).*

*[...] esse professor que já está, que nós temos que é o nosso **cliente**, ele é um professor de sala de aula, ele é um professor em exercício. (Instituição Z).*

Os coordenadores enfatizam que o professor deve buscar constantemente atualizar-se, que seja capacitado para interagir com essa nova sociedade que está posta.

*Bom, o que se percebe hoje, a gente tá em meio a um novo momento histórico, a uma nova revolução da indústria. E essa idéia do novo cyber espaço, do mundo, de uma sociedade intensiva do conhecimento, então as novas relações de produção a forma como a sociedade está se organizando **exige que o professor, primeiro seja um profissional altamente capacitado para dar significado** a esse amontoado de relações que chegam a ele e aos alunos através dos meios de comunicação, das mídias em geral. Então é o que se procura localizar aqui. [...] o professor hoje, ele precisa ser um profissional que esteja num constante processo de **atualização para dar conta desta demanda que está posta**. Nós vivemos numa sociedade intensiva do conhecimento, muita informação. (Instituição Y)*

*Porque se o professor não acelerar o processo de formação dele **ele vai ficar aquém dessas mudanças da sociedade**. (Instituição Z).*

[...] no meu entendimento o professor precisa ter uma visão muito holística, no sentido omnilateral, no sentido da totalidade da forma como a sociedade está constituída para ele dar conta de tentar re-significar essa própria reformulação constante nas grades se não ele

acaba sendo um ...massa de manobra, acaba sendo objeto de alienação de terceiros ou seja, alguém elabora um projeto e ele vai lá na ponta e da conta de materializar. Então ele precisa ter essa clareza teórica para saber o que ele está fazendo no seu plano de aula. Qual é o meu Projeto Político Pedagógico? Será que ele vai ao encontro do que a Instituição oferece? Do que ela propõe?" (Instituição Y).

b) RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO

A relação professor/aluno foi uma característica marcante na entrevista com os coordenadores do Curso Normal Superior das instituições pesquisadas. Percebe-se em suas falas que é necessário por parte do professor articular o seu conhecimento com o conhecimento do novo aluno. Nesse mesmo contexto, enfatiza-se a necessidade do professor buscar constantemente a sua formação, para entender melhor o aluno, estimulando-o diariamente.

Se o professor realmente quer trazer essa criança pra escola, que ela venha estimulada, o professor tem que mudar a sua forma de ser. Ele tem que tornar a sua aula mais atrativa. (Instituição Z).

[...] como re-significar essas informações, se eu não estou atualizado com esse construtivismo para buscar essa superação para poder entender e dar conta do meu aluno? (Instituição Y).

[...] porque se esse professor não mudar a sua forma de agir o seu trabalho em sala de aula se não for buscar a melhoria da sua atuação, ele não tem como exercer a sua função hoje". [...] a própria criança hoje ela tem tanto conhecimento muitas delas que elas acabam desequilibrando esse professor. (Instituição Z).

Eu sempre digo que a criança ela é o termômetro. Ela faz uma leitura de você. Ela sabe como você está, ela sabe se sabe, está entendendo ou não, se você está sabendo ou não, [...] assim na provocação. Se você está sabendo se defender, se você tem respostas adequadas pra ela. Ela testa. Então, [...] Eu sempre digo para as minhas alunas professoras, que a criança precisa ter estímulo para vir para a aula. Ela tem que ter vontade de vir pra aula então a professora tem que buscar uma fórmula de atrair a criança. (Instituição Z).

Verifica-se que ao mesmo tempo em que os coordenadores consideram que o professor deve estar atualizado, e fazem menção as tecnologias, apontam a escassez de recursos existentes.

Os entrevistados apontaram que na grade curricular dos cursos sob a sua coordenação são enfatizados na formação do professor/aluno a importância da tecnologia educacional e da comunicação e da informação. Consideram ainda que os cursos aqui representados, estariam com um grau médio para alto, porém reduzem as tecnologias apenas ao uso do computador, impedindo também a criatividade dos professores/alunos neste aspecto.

Nós temos mais dificuldades. Até porque as nossas salas, elas tem poucos recursos e quando a gente fala em tecnologia da informação e da comunicação a gente não pode deixar de ver um elemento básico que é o próprio computador pra fazer a viabilização da comunicação. Sabemos que na área de classe média e classe alta, é mais fácil de você fazer. Mas numa classe mais simples tem poucos privilégios... Então esse é um fator que acaba inibindo um pouco, por mais que você queira dar ênfase. (Instituição Z).

Acredito que aqui ele também poderia se encaixar como alto porque no nosso curso existe uma disciplina que está voltada para as

tecnologias, embora a grade seja pouca os alunos reclamam que gostariam de ter mais aulas voltadas para as tecnologias educacionais. (Instituição Y).

c) DESCOMPASSO ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Questionados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais os coordenadores afirmam que os projetos pedagógicos têm como base a Resolução CNE/CP nº 01/2002.

Foram organizados em cima da resolução 01 de 18 de fevereiro de 2002 [...]. E quando o projeto foi enviado, a Brasília, ele foi enviado antes disso, no ano de 2001, mas quando por ocasião da visita aqui, eles já sugeriram que a gente se adequasse as novas diretrizes. Então como o nosso curso foi autorizado no mês de junho de 2002 ele já foi construído a partir dessa nova resolução. (Instituição Y).

Sim. O curso foi reformulado com a resolução. (Instituição Z).

Verifica-se que existe um descompasso entre as Diretrizes Curriculares Nacionais, uma formação ampla e o que vem ocorrendo nos cursos Normal Superiores.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, Resolução CNE/CP 01/2002 em seu Art. 3º que deverão ser observados os

seguintes princípios norteadores: 1) “a competência como concepção nuclear na orientação do curso; 2) a coerência entre a formação específica e a prática esperada do professor; 3) a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem”.

- **A concepção como competência nuclear na orientação do curso.**

A proposição do professor competente, conforme indica Freitas (1999), distancia-se de uma formação ampla que possibilite ao professor ter compreensão da realidade de seu tempo e consciência crítica para transformar a escola, a educação e a sociedade.

Os coordenadores dos cursos Normal Superiores, quando questionados sobre a formação centrada em competências, não questionam esta orientação, mas expressam incerteza e dúvida se realmente o curso consegue atingir o objetivo, após a reformulação da grade curricular, de formar um profissional com as competências exigidas pela sociedade atual.

Quando se fala em formação centrada em competências a gente tenta ... mas... se eu consegui eu não acredito que esteja assim num nível tão bom. (Instituição Z).

[...] as disciplinas devem ser articuladas de uma forma interdisciplinar, [...] os professores devem ter uma dimensão teórico/prática, cada disciplina deve tentar visualizar lá em campo o aspecto não pragmático, mas tentar materializar aquilo que se fala. (Instituição Y).

Outra questão observada é que ao mesmo tempo em que responde que o currículo foi reformulado com bases na Resolução em questão, e construído “a partir da idéia das competências” lembra a questão do *aulismo*, fortemente utilizada na pedagogia tradicional.

Observa-se também que apesar do currículo ter sido reformulado no papel a prática é distante já que fica evidenciado o não atendimento ao parágrafo V do Art. 7 da Resolução 01/2002: “A organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação”.

O currículo nosso foi construído a partir da idéia das competências. Ele é alto na medida em que os professores vem fazendo uma discussão constante da grade. A cada ano os professores de cada período conversam entre si para fazer um trabalho bem articulado. Porque a gente vive o fenômeno do aulismo então a gente nem sempre tem tempo de sentar e conversar. (Instituição Y).

- **A coerência entre a formação específica e a prática esperada.**

Este princípio remete à relação teoria/prática e pode ser considerado como ponto central na defesa das reformas, ao ser utilizado para criticar o ensino ministrado nas universidades, como indica Campos (2003, p. 86): “Da perspectiva dos reformadores a lógica universitária é incompatível com a lógica que orienta as

formações profissionalizantes, consideradas mais eficazes para fazer frente aos problemas postos pela urgência da prática”.

“[...] no discurso já tem uma grande alteração quando você coloca esses professores em uma prática. Eles ainda querem uma receita a seguir. [...] aqui é um centro de estudos e pesquisas e o que nós mais escutamos é “como que se faz” ? como se existisse um modelo pronto que eu possa seguir um modelo e que esse modelo vai dar conta do meu aluno. [...] o discurso ta bonito”. (escola A).

Olha nosso professor, (o aluno), [...] a gente nota que eles trabalham. [...] mas eles tem uma certa dificuldade de entender a formação interdisciplinar, o que realmente se deseja. (Instituição Z).

- **A pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem.**

Perguntou-se aos coordenadores se o curso sob sua coordenação, contempla a formação do professor pesquisador. Obtivemos as seguintes respostas.

O trabalho de conclusão de curso que elas são acompanhadas desde o 1º período. É aí que a gente vê o avanço delas. Eu hoje pela manhã estive em uma escola que quando (ela já é formada pelo nosso curso) quando ela veio pro nosso curso o sonho dela era montar uma sala pra desenvolver atividades artísticas ... de expressão artística, tela, trabalhos manuais. E hoje eu estive lá e ela me mostrou tudo que ela fez a partir do OTC. Um trabalho maravilhoso. E a gente houve, como outro dia eu estive também na séc. de educação numa reunião... e eu vi alguns comentários de que algumas professoras realmente, estão desenvolvendo trabalhos a partir das pesquisas que elas tiveram que fazer pro OTC. (Instituição Z).

Sim, [...] a idéia de que o nosso próprio docente seja um pesquisador isso é posto e também a noção de que o próprio discente caminhe pra isso. Então nós a cada bimestre temos um livro pra ser lido, o aluno lê um livro e tal, isso cada professor exige a partir dali a discussão em cima de um livro como tema central. Então a noção de problematizar, de levar o aluno a pesquisar pra dar conta da problemática ela é constante. (Instituição Y).

Verifica-se aqui que ambas as instituições consideram que o curso dá grande ênfase quanto a formação do professor pesquisador, mas reduzem a pesquisa somente a leitura e debate. Um (a) coordenador (a) coloca que os discentes são obrigados a ler um livro por bimestre e o (a) outro (a) constata que os discentes não lêem os textos obrigatórios das disciplinas, ao mesmo tempo em que a “idéia” é posta aos docentes, não havendo, portanto a materialização na ação. Não existe espaço para a pesquisa se for só domínio técnico.

[...] quantos livros vocês leram nesse semestre? Por favor, levantem a mão... eu não vou brigar com ninguém, mas eu gostaria de saber... duas ou três levantaram a mão pra dizer que leram um livro nesse semestre. E outras que não leram absolutamente nada. Então eu parto do pressuposto que elas não tem lido nem os artigos que elas são obrigadas a ler, que são indicados no curso. (Instituição Z).

A própria resolução 01/02 embora indique a pesquisa como foco no processo ensino aprendizagem a sua maior ênfase está voltado para o domínio técnico, além do que a possibilidade de desenvolver os cursos que não em universidade limitam em muito a possibilidade de formar o professor pesquisador.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Para situar o espaço de trabalho dos coordenadores que participaram do estudo, apresenta-se, em linhas gerais, a caracterização das escolas.

QUADRO 2 – MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS PELAS ESCOLAS E NÚMERO DE ALUNOS.

NÚMERO DE ALUNOS MODALIDADES DE ENSINO	ESCOLA PARTICULAR				ESCOLA PÚBLICA			
	A	B	C	D	E	F	G	H
	3980	800	340	520	450	640	178	1069
Educação Infantil	X	X	X	X	X	X	X	X
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	X	X	X	X	X	X	X	X
5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental	X	X	X	X	X	X	-	-
Ensino Médio	X	X	X	X	X	X	-	-
Educação de Jovens e Adultos – EJA	-	-	-	-	-	X	-	-
Graduação	X	X	X	-	-	-	-	-
Pós-Graduação	X	X	X	-	-	-	-	-

FONTE: DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

No que se refere às modalidades de ensino, todas as escolas ofertam educação infantil e séries iniciais, o que está relacionado ao objeto deste estudo que tem como foco a formação de professores destes níveis de ensino. Verifica-se também, que 3 (três) (A; B; C;) das 4 (quatro) escolas particulares oferecem cursos de graduação e pós graduação *lato senso*, e a escola (F), da rede pública, oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA). A oferta de cursos de graduação e pós-

graduação pelas escolas particulares, que vem ocorrendo após a aprovação da LDB, levou-as à criação de faculdades.

QUADRO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM RELAÇÃO AO TEMPO DE EXISTÊNCIA, NÚMERO DE PROFESSORES E ALUNOS.

ESCOLA	TEMPO DE EXISTÊNCIA DA ESCOLA EM ANOS	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE ALUNOS
A	106	140	3980
B	50	24	800
C	40	13	340
D	100	23	520
E	25	18	450
F	35	35	640
G	53	15	178
H	31	70	1069

FONTE: DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.

Tomando-se como base de análise as escolas particulares e públicas, aqui investigadas, com maior número de professores e de alunos verificou-se que a escola mais antiga (A) particular tem 106 anos e 3980 alunos, só na escola situada em Curitiba, já que possui escolas também em outros Estados.

Quanto ao número total de professores (200 professores) e de alunos (5640 alunos) das escolas particulares (Escolas A + B + C + D), em relação ao total de professores (138 professores) e de alunos (2337 alunos) das escolas públicas (E+ F + G + H), aqui investigadas, verifica-se que a média de aluno por professor na escola

particular é de 28.2 alunos por professor. Já na escola pública, constatou-se 16.9 alunos por professor.

Percebe-se que o número de alunos por professor, nesta amostra, é menor na escola pública. Se considerar que o número ideal de alunos em sala de aula para o bom desempenho escolar destes e dos professores, é de 25 alunos, as escolas (E, F, G, H) teriam condições de acolher mais 8 alunos por professor, o que poderia representar mais 1104 crianças na escola. Aponta-se ai uma nova indagação: onde estão essas crianças? Necessário esclarecer que foram considerados apenas os docentes que atuam em sala de aula, nas respectivas escolas.

QUADRO 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS

FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESCOLA PARTICULAR				ESCOLA PÚBLICA			
	A	B	C	D	E	F	G	H
Nº de Professores	140	24	13	23	18	35	15	99
Nível Médio	x	x	x	x	3	2	2	6
Graduação	140	24	13	23	15	33	13	93
Especialização	126	24	11	23	10	23	6	25
Mestrado	12	x	x	1 em curso	4	x	1 em curso	3

No que se refere a formação acadêmica dos professores das escolas particulares (A, B, C, D), 184 professores possuem especialização e 12 professores (escola A) cursaram mestrado. Nas escolas públicas (E, F, G, H) 64 professores têm

especialização e 7 professores o mestrado. Verifica-se ainda que 13 (treze) professores da escola pública possuem só o ensino médio.

Considerando as exigências de maior qualificação de todos os profissionais, na sociedade contemporânea, para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais e ainda considerando o artigo 62 da LDB²⁶ Lei nº 9394/96, 13 professores da rede pública deverão ser “instigados” a buscar a formação em nível superior, conforme § 2º do Art. 2º:

Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior”, e ainda §1º do Art. 3º “A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei”.(Resolução nº 1 de 20 de agosto de 2003).

QUADRO 5 – TITULAÇÃO ACADEMICA E TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO DOS COORDENADORES

TITULAÇÃO E TEMPO DE EXERCÍCIO NO CARGO	ESCOLAS PARTICULARES				ESCOLAS PÚBLICAS			
	A	B	C	D	E	F	G	H
Ensino Médio					X			
Graduação								
Especialista		X	X	X		X	X	X
Mestre	X							
Tempo de exercício no cargo em anos	4	8	4	25	3	14 e 3	3	2

Obs: O tempo de exercício no cargo da escola “F” refere-se a dois coordenadores, um coordenador com 14 anos, e outro com 3 anos.

²⁶ Art. 62. “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”. (LDB: CURY. 2003, p. 48).

Em relação às escolas de educação básica que ofertam educação infantil e ensino fundamental, foram entrevistados 09 coordenadores, dos quais 05 são da escola pública e 04 de escola particular. Em relação à formação acadêmica é importante destacar que 05 coordenadores são pedagogos e 01 possui apenas formação no magistério de ensino médio, e ainda que o coordenador da escola “E” já está aposentado, tendo posteriormente retornado ao trabalho e há 03 anos exerce a coordenação pedagógica.

[...] sou professora aposentada e voltei a trabalhar. (E).

3.4 – PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos das escolas permitem conhecer a percepção que estes possuem sobre a relação entre as transformações sociais e a formação de professores, tomando-se o entendimento que esta percepção é expressão da prática social ao longo da existência do indivíduo, determinada pelo modo de produção.

Buscou-se verificar ainda, como os coordenadores pedagógicos, pois são eles que recebem os futuros professores para atuar em sala-de-aula, na efetiva relação entre teoria e prática, percebem a formação desses novos profissionais, no contexto da sociedade atual.

Os elementos apontados pelos coordenadores pedagógicos das escolas públicas e particulares aqui investigadas compuseram a idéia de que os cursos de formação de professores estão desarticulados em relação às exigências da sociedade atual.

A investigação junto aos coordenadores pedagógicos possibilitou uma aproximação da problemática concreta da formação de professores e apontou para os seguintes núcleos temáticos:

a) NOVAS EXIGENCIAS PARA A ESCOLA E PARA OS PROFESSORES

A escola por si só não transforma, mas através da educação poderá proporcionar subsídios para uma ação transformadora ante as descobertas na era da informação, na área científica e técnica, na política econômica da sociedade e na formação cultural.

No entanto, as respostas dos entrevistados parecem estar mais em sintonia com o ideário da sociedade capitalista. As exigências postas no momento atual para a escola dificultam sobremaneira a transformação e a busca por uma educação de qualidade, pois a preocupação maior está centrada no atendimento das exigências do mercado.

[...] educação está sentindo a necessidade de atualizações, a necessidade de oferecer dentro da escola mais alternativas então a gente percebe que essa modernização, a tecnologia, a globalização, a urbanização a própria vida diária, a mídia enfim, a sociedade, o

mercado, ta exigindo que a escola também mude a sua postura, também se atualize, também ofereça uma realidade que atenda a necessidade dessa clientela que hoje é bem diferente. (Escola D).

Todas as mudanças na sociedade influenciam de certa forma na educação. A educação deveria ser baseada nas transformações sociais da realidade atual. Por exemplo: na era digital é imprescindível que os professores tenham competência para utilizar as tecnologias digitais disponíveis. (Escola H)

[...] a sociedade exige do profissional hoje em dia, mais do que conhecimento, que ele consiga tirar leite de pedra, digamos assim, e dentro do curso de formação de professores eu acho que já deveria estar tendo cursos para ensinar. (Escola C).

Eu acho que por mais que o profissional se especialize, que ele busque conhecer de todas as áreas um pouco nunca vai ser suficiente pra ele conseguir lidar com todas essas questões que ele tem que enfrentar no dia a dia. Porque eu acho que cada caso é um caso, sempre vão aparecer situações diferentes ou talvez até parecidas mas que exigem uma postura, uma atitude diferente em relação àquela situação. (Escola F2).

Eu acredito que em termos de universo de Brasil é relativa a procura pelos professores, dessa atualização para dar conta dessas mudanças, vai depender muito de onde o professor está atuando e das possibilidades que lhe são oferecidas [...] (Escola G).

O professor hoje ele tem que entender de diferentes áreas e que a gente nota assim que os professores são todos estudiosos, hoje o professor precisa dominar um pouco da psicologia infantil, da sociologia, dos relacionamentos [...] (Escola F1).

As entrevistas contribuíram para o entendimento sobre o trabalho que é desenvolvido pelos docentes na escola. Ao mesmo tempo em que a sociedade coloca novas exigências para o trabalhador, estas também são colocadas para a educação.

[...] Mudando o modo de produção, muda o tipo de profissional que essas empresas necessitam. Elas não precisam mais de uma pessoa que execute uma tarefa de modo repetitivo e do modo como se pede. Elas precisam de uma pessoa que seja criativa que saiba buscar a informação. Que saiba validar essa informação [...] Que além de tudo, de saber validar essas informações, que saibam estabelecer relação transformando informação em conhecimento. Então hoje o grande diferencial competitivo das instituições seria o capital humano. Que a gente chama do capital intelectual. Por isso que a escola precisou mudar também. Mudou a sociedade... eu vejo assim, mudou o modo de produção, mudou o profissional que você espera que essa escola entregue para o mercado de trabalho e conseqüentemente mudou a escola também. [...]". Fala da formação do aluno crítico, do aprender a aprender, do aprender por toda vida porque é isso que o mercado de trabalho está pedindo. (escola A).

Hoje o que se espera é um cidadão crítico, que seja capaz de modificar o seu meio e que saiba usar essa informação. Então dentro desse contexto eu preciso que meu aluno seja um ser criativo que crie que invente e que seja inovador. Penso que é isso que a sociedade exige do profissional hoje em dia. (Escola C).

[...] Infelizmente a escola corre sempre atrás do prejuízo. A escola mudou pra atender essa demanda social mesmo de profissionais. (escola A).

B) NOVAS FUNÇÕES DELEGADAS À ESCOLA

Além das funções tradicionais a escola, hoje, assume outras em razão do aumento das mulheres no mercado de trabalho, impossibilitando o acompanhamento dos filhos, os baixos salários dos professores e a excessiva burocracia administrativa resultando no acúmulo de tarefas, afetando até mesmo a saúde dos professores. Tais questões foram apontadas principalmente pelas professoras das escolas públicas.

Particularmente eu acho que a escola hoje ela cumpre funções que não era dela antigamente. Não era do professor dar educação. A educação vinha de casa. A gente dava só a formação. (Escola C).

Eu acho que isso acaba contribuindo muitas vezes com o stress do profissional, assim realmente digamos que há uns anos atrás a gente não via o professor estressado, acaba afetando a saúde do profissional e da escola, então hoje a gente sente isso muito forte na escola. Toda essa questão aí o professor acaba sendo realmente afetado sofrendo também com tudo isso na própria saúde. (Escola F2).

Os pais não estão dando aquela força, aquele acompanhamento para os próprios filhos em casa. Eles abandonaram, então as professoras [...] a gente tá preocupada com isso aí, principalmente a alfabetização. (Escola E).

[...] hoje a mãe trabalha, não existe mais aquela pessoa que atende o aluno então os pais jogam a responsabilidade na maioria das vezes pra escola. Então nós temos que cumprir, além das nossas tarefas, que é a transmissão de conhecimentos a gente tem que fazer também cumprir essa parte, que a família deixa uma lacuna na

formação da criança, passando pra escola que não seria o nosso dever como profissional do magistério. (Escola F1).

Bem, são muitas. Eu considero uma das que a gente sente como educador no âmbito da nossa escola é o problema familiar [...]. (escola F1).

Por outro lado o tempo de trabalho dos entrevistados na escola aponta para a impossibilidade da busca contínua do conhecimento. Outro fator relevante é quanto a busca de empregos complementares, ocasionado pelo baixo salário, acarretando também a queda na qualidade do padrão de vida do professor.

Inclusive também o professor está apertado, por uma carga de trabalho muito grande. Geralmente são pessoas que trabalham em dois ou três períodos e ainda têm as suas famílias, então o professor também fica sobrecarregado quanto à atividade dele. Como uma pessoa que tem que dar conta da vida pessoal, da função dele e mais suprir todos esses problemas que a gente tem dentro da escola. (Escola F1).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer a relação entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores não é tarefa fácil. Por um lado não é possível discutir a formação de professores sem compreender a realidade social, em especial o novo regime de acumulação, os processos de globalização e o ideário neoliberal que perpassa esses processos, uma vez que, estes, têm implicações diretas na formação profissional. Por outro, tratar da formação de professores na sociedade contemporânea exige clareza sobre qual educação se deseja. Assim, é preciso entender o estudo a partir da compreensão que foi possível obter da complexidade que envolve estas questões.

As transformações que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, assentadas na reestruturação produtiva, na economia e na política se refletem de forma significativa nas políticas educacionais na medida em que, para o desenvolvimento do processo de acumulação capitalista, é exigida a formação de profissionais que correspondam a esse novo modo de produção.

O desenvolvimento das novas tecnologias, que acirraram a competitividade das empresas através do mundo globalizado, exige que o trabalhador busque qualificar-se permanentemente para atender a mudança do processo de trabalho.

A nova forma de organização, de gestão e da racionalização produtiva, requerem que o trabalhador movimente as engrenagens que levam à acumulação crescente do capital nas mãos de uma minoria e que atenda agora ao processo de acumulação flexível.

Em face dessas mudanças – da rigidez à flexibilização – o trabalhador necessita agora buscar e interagir de forma diferenciada com o conhecimento e a educação para atender a necessidade desse novo perfil de trabalhador, que, por sua vez, vem sendo rapidamente substituído pela máquina, precisa superar as suas bases tradicionais.

A ciência e a tecnologia, agora presentes de forma bastante diferenciada nas relações produtivas e sociais, exigem maior conhecimento crítico e criatividade do trabalhador através da interação entre os conteúdos e os métodos das diferentes áreas do conhecimento, exigindo que a educação esteja presente de maneira continuada na vida desse novo tipo de trabalhador.

Percebe-se, assim que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho colocam novas exigências para a educação que é chamada a atender essa nova demanda da formação do trabalhador.

De um lado o discurso de maior escolaridade que está por trás do “mundo oficial”, de uma participação mais qualificada na vida produtiva, atrelado a assegurar a permanência no mercado de trabalho, de outro, o “mundo real” mostra que isso está longe de acontecer.

O desemprego estrutural, característica da sociedade atual faz com que aumente o índice da exclusão social pela crescente extinção dos postos formais de trabalho, emergindo os terceirizados, os sub-contratados, o trabalho familiar, entre outras formas.

Um contexto que traz em seu bojo o desemprego ascendente e a redução da remuneração, ocasionando o aumento das desigualdades sociais, mudanças nas relações sociais, dificultando tanto o acesso como a permanência no trabalho.

Os desafios colocados à educação quanto aos impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na mesma medida em que solicitam um trabalhador de novo tipo que atenda a esta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, requer da educação uma nova pedagogia que venha a responder a esta demanda que está posta para atender aos diversos níveis de trabalhadores, assim também, um novo perfil de professor.

Para isto a LDB e uma vasta legislação complementar trata da formação do professor. Legislação esta criada para atender em curto prazo as políticas ditadas pelos organismos internacionais no que se refere ao sistema educacional e que trouxeram implicações desastrosas para esta formação.

As políticas educacionais no Brasil são fortemente influenciadas pelo ideário da classe dominante condicionadas e direcionadas, inclusive por organismos internacionais, para a formação de profissionais que atendam as necessidades do sistema em diferentes níveis, tecnicizando e tornando alienante essa formação.

A criação dos Institutos Superiores de Educação como *lócus* preferencial, de formação de professores retira da formação dos futuros professores que atuarão na educação infantil e séries iniciais, a ciência e a pesquisa pedagógica, surgindo a proposição de cursos aligeirados para a formação de professores.

É motivo de revolta dos educadores brasileiros quando se nega a participação efetiva, dos professores para a transformação social através das práticas

pedagógicas de forma crítica objetivando proporcionar aos estudantes que sejam cidadãos ativos para a busca dessa transformação, desconsiderando também a realidade, dando forças à reprodução, esvaziando-se de seu compromisso político e social que o momento exige, imputando a ele o cargo de “executor” de tarefas.

Ao exigir do professor constante atualização ao tempo em que o remunera de forma a que isso se torne de difícil consecução, obriga-o a múltiplos empregos, exaure-o e o mantém em permanente estado de estresse, limitando sobremaneira os resultados de seu trabalho. Na prática, impedindo que possa desenvolver um trabalho de efetiva formação crítica e transformadora do ambiente social. De um lado o sistema educacional é apresentado como a solução de todos os problemas, de outro é limitado e condicionado, pois, ao não permitir que o professor participe da formulação das políticas educacionais ou do planejamento da educação, transforma-o em mero executor de tarefas, qual um operário que aperta parafusos ou executa outra tarefa mecânica qualquer.

O Estudo permitiu perceber que o mercado de trabalho é que estabelece o quanto, o como e quais conhecimentos devem ser buscados pelos trabalhadores, sendo oferecidos a eles vários tipos de educação pelas escolas e vem tendo influência também nos cursos de formação de professores, aqui pesquisados, o que se verifica quando os coordenadores enfatizam a necessidade de atualização contínua e mudanças constantes dos currículos.

O professor, elemento chave na construção do conhecimento, também está inserido no contexto de uma sociedade em ebulição, portanto as exigências do mundo globalizado perpassam e exigem a sua contínua formação, possibilitando-lhe

apropriar-se dos conhecimentos para interagir com o aluno na aquisição dos saberes contextualizados, de forma crítica e reflexiva, sendo importante que ele participe ativamente nas decisões das políticas educacionais.

Verifica-se o contínuo desrespeito para com a educação e com o magistério, como se a docência fosse algo muito simples, e ainda que através do poder, encoberto pelas inúmeras reformas, afirma-se na instrumentalização.

A pesquisa de campo junto aos coordenadores pedagógicos das escolas apontou que os novos professores não conseguem fazer a relação teoria e prática. Essa situação demonstra a eficácia da atual legislação (Art. 61 da LDB) na medida em que considera o aligeiramento na formação dos professores como capaz de habilitá-los, significando o simples fazer, descaracterizando assim as concepções para intervir na prática e transformar a realidade.

É possível verificar o descompasso e a contradição da sociedade capitalista na medida em que o professor, mediador entre aluno e conhecimento, deve objetivar o desenvolvimento do comportamento científico dos educandos, retira-se da sua formação o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e cognitivas para compreender e transformar a realidade, através de um comportamento crítico que só se dará em situações de aprendizagem.

Constata-se ainda a gradativa redução do orçamento do Estado destinado à educação ao mesmo tempo em que a transforma em mercadoria a ser usada pelo mercado para a consecução do seu objetivo de lucro.

A diminuição dos custos destinados à educação por parte do Estado, oferece ao professor condições precárias de trabalho e salário que fere, há muito, sua

dignidade estas situações apontam para a defesa de uma nova modalidade de usar a educação e o professor apenas quantitativamente, e com vistas a mercantilização.

O Estado vem formulando as políticas para a educação, como o faz com as demais políticas sociais, pautando-se pelos interesses globais capitalistas e neoliberais, situação que permanece no governo do Partido dos Trabalhadores, eleito em 2002, na medida em que preserva e segue rigidamente os ditames do FMI, tal como aconteceu nos antecessores.

Por um lado o discurso de permitir o acesso da população marginalizada à educação em seus diferentes níveis permanece seguindo a mesma linha mestra, adotando-se alguns mecanismos que são apresentados como solução quando, na realidade, são efetivamente paliativos, assistencialistas e paternalistas, dos quais os diferentes programas como bolsa escola e vale creche são exemplos.

Os professores igualmente continuam com suas deficiências e condições inadequadas de trabalho. Recebem alunos que não possuem a base mínima para compreender criticamente o que lhes será transmitido, mas que, mesmo assim, no final do ano serão novamente promovidos. Enquanto alguns professores, dependendo do turno, vieram de outro emprego que igualmente os esgota, frustra e estressa, outros dirigem-se para mais uma jornada de trabalho onde encontrarão situações semelhantes ou idênticas às enfrentadas no turno anterior. Inclusive com alunos apresentando problemas de ordem familiar, que decorrem, por sua vez, da situação em que se encontra a maioria das famílias brasileiras, que vivem em situação de extrema dificuldade econômica e com o agravante que as desigualdades

sociais passam progressivamente a ser percebidas como naturais, reforçando ainda mais a exclusão.

A escola é um instrumento do desenvolvimento da cultura a partir do qual vai possibilitar ao aluno a aquisição do conhecimento como um direito humano fundamental.

O desafio que se coloca para a educação escolar é o de como preparar as novas gerações para o trabalho, para a vida social e para a cultura, sem degradá-las, sem submetê-las à opressão social ou aliená-las.

É necessário, então, que se perceba que as instituições educacionais não estão isentas para a contribuição dessa (re) significação do sujeito em uma sociedade historicamente construída.

Deve-se ter clareza que a escola é uma instituição social, e como tal, está inserida na história. É nela que se reflete a estrutura da sociedade, na medida em que esta determina o processo educativo, sobretudo diante da função não só da escola, mas também do educador quanto a formação do educando.

Isso significa dizer que a escola sofre e exerce influência na relação com a realidade da sociedade em que está inserida. A escola não se encontra de forma neutra frente às interferências externas, nem há como imaginar que poderia ser construída isoladamente.

A Educação escolar precisa assumir nos dias de hoje a significação de um processo voltado para a instauração da cidadania. Por ser a educação escolar uma prática cujas ferramentas técnicas são especificamente simbólicas e constitutivas da condição humana, ela atua sobre o conjunto das demais mediações da existência, a

partir dessa sua especificidade. É ela que torna possível a apropriação do saber sistematizado e elaborado produzidos pelas gerações anteriores, ou seja, o acervo cultural da humanidade.

Portanto, a escola, sendo um espaço de acesso aos bens culturais tem por função garantir a todos o conhecimento científico e elaborado para ser crítico, conhecedor e transformador de sua realidade.

A época atual continua solicitando dos profissionais da educação a busca contínua na formação, efetivando-se na *práxis* e num pensar “reflexivo-crítico-criativo”, na busca de um aprofundamento dos estudos referentes às políticas educacionais e a formação de professores.

É preciso caminhar para a diminuição da exclusão e marginalização social, para o aumento da participação política do homem, na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo.; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In : revista Educação & Sociedade. N. 87. São Paulo : Cortez, 2004.

_____, Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo : Boitempo, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. HISTORIA DA EDUCAÇÃO: São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurene. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

BASBAUM, Leôncio. Historia sincera da republica: das origens até 1889. Rio de Janeiro, Livraria São José. 1957, vol. 1.

BASBAUM, Leôncio. In : RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da Organização Brasileira: a organização escolar. Campinas, SP : Autores Associados, 2003. – (Coleção memória da educação).

BEER, Max. A história do socialismo e das lutas sociais: da antiguidade aos tempos modernos. Tradução de MELLO, H. Rio de Janeiro : Laemmert S.A., 1968.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96 de 24 de dez. 1996.

BRENNER, Robert. A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão? Nº 3/out. São Paulo : Xamã, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: Possibilidades e perplexidades. In : LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. BRZEZINSKI, Iria (org.) São Paulo : Cortez, 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In : Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares. MORAES, M. Celso; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (orgs). Porto/Portugal : Porto Editora, 2003.

CABRAL NETO, Antonio. Política educacional no projeto nordeste: discursos, embates e práticas. Natal. 1997.

CARBONELL, J. A aventura de inovar: A mudança na escola. Porto Alegre : Artmed, 2001.

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma na educação : o que os planejadores devem saber. Brasília : UNESCO, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

DAMIS, Olga Teixeira. Docência: uma intencionalidade social? In : Conhecimento local e conhecimento Universal : Políticas sociais aulas e saberes e políticas. Vol. 4 : 12º ENDIPE. Curitiba, Champagnat, 2004.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: Políticas públicas & educação básica. (Orgs) DOURADO, Luiz Fernando Dourado.; PARO, Vitor Henrique. São Paulo. Xamã, 2001.

DOWBER, Ladislaw. Educação tecnologia e desenvolvimento : In : CATARINA, Afranio Mendes. MORAES, Carmem Sylva Vidigal. OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Et all). BRUNO, Lucia. (org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo : Atlas, 1996.

FERRETTI, Celso João. Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, José Claudinei.; SAVIANI, Dermeval, Saviani.; SANFELICE, José Luis. (Orgs.) Campinas, SP : Autores Associados, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino Superior no cmpo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In : Revista educação & sociedade, nº 68, Campinas : CEDES, 2001.

FRIZZO, Marisa Nunes. As políticas publicas e a formação de professor. In : BONETI, Lindomar Wessler. Educação exclusão e cidadania. Ijuí : Unijui, 2003.
Folha de São Paulo, 1º de abril de 1994, Ilustrada, p. 12.

GIROUX, Henry. Os Professores como intelectuais. Porto alegre : Artes Médicas. 1997.

GOMES, José Maria. Política e democracia em tempo de globalização. Petrópolis : Vozes, 2000.

GOUNET, Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo : editores Associados. 2002.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 13ª edição. São Paulo : Loyola, 2004.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: O breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

JAGUARIBE, Hélio. Introdução ao desenvolvimento social: As Perspectivas liberal e Marxista e os Problemas da Sociedade Não Repressiva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da Fabrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo : Cortez. 2002.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: IX ENDIPE. Águas de Lindóia, 1998.

_____, As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranste. In: Formação de profissionais da educação Políticas e Tendências. Revista Educação & Sociedade: nº 68. Campinas : CEDES, 2001.

____, A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. Campinas : Educ. Soc. V. 19 n.º 63 Ago. 1998.

____, A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. (mimeo, s.d.)

LIBANEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo : Cortez, 1998.

LÜDKE, M. & ANDRÉ. M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In : KUENZER, Acacia Z.. PINTO, Ana maria Rezende. SALM, Cláudio. Et.all : Trabalho e educação : São Paulo : Papirus. 1992.

____, A Educação e os desafios das tecnologias. In FERRETTI, Celso J. et all: Novas tecnologias, trabalho e educação : Um trabalho Multidisciplinar. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

MARX, Karl. Manifesto comunista. Cadernos desafios 1. São Paulo : CS editora e gráfica Ltda., s/d, p. 18.

MARX, Karl. O Capital. Tradução Edições e Publicações Brasil Editora, São Paulo : Edições e Publicações Brasil Editora S. A. Da educação Francesa de G. D., publicada na ocasião sob os auspícios e orientação do próprio Karl Marx. 1962.

MICROSOFT CORPORATION. Enciclopédia Encarta. 1993-1999.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira Republica. São Paulo. USP, 1974.

NOVAIS, Fernando A. Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial (séculos XVI-XVIII). 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1975.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educacionais nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In : Políticas públicas & educação básica. (Orgs) DOURADO, Luiz Fernando Dourado.; PARO, Vitor Henrique. São Paulo. Xamã, 2001.

OZGA, Jenny. In : VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; AMARAL, Ana Lucia (Orgs), (et al). Formação de professores Políticas e debates. Campinas, SP : Papirus, 2002.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. IN: GENTILI, Pablo. FRIGOTO, Gaudêncio. A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo : Cortez, 2001.

POULANTZAS, Nicos. O estado, o poder, o socialismo. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

_____, Poder político e classes sociais. Trad. Francisco silva. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

PRADO JÚNIOR. Caio. História econômica do Brasil. São Paulo : Brasiliense, 1969.

QUEIROZ, Maria Tereza Sokolowski. Desafios a educação de política e administração da educação. Vol. 1 (Jan/Jun. 1983) Porto alegre : ANPAE, 1983.

REIS FILHO, Casemiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1981.

REVISTA DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO: Educação & sociedade. São Paulo: Cortez, n. 77. Campinas, CEDES: 2001.

RIBAS, Marina Holzmann. Construindo a competência: processo de formação de professores. São Paulo : Olho d'água, 2002.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da Organização Brasileira: a organização escolar. Campinas, SP : Autores Associados, 2003. – (Coleção memória da educação).

REIS FILHO. In : RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da Organização Brasileira: a organização escolar. Campinas, SP : Autores Associados, 2003. – (Coleção memória da educação).

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social metodos e técnicas. São Paulo : Atlas, 1999.

SACRISTÁN. J, Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre : Artmed, 2002.

SANDRONI, Paulo. Dicionário de Economia. São Paulo : Editora Best Seller. 1989.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto Alegre, 1998.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo : Cortez, Autores associados, 1986.

____. Educação e questões da atualidade. São Paulo : Cortez, 1991.

____, Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In : FERRETTI, Celso João.; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felícia R.; (et.al). (Ogs.). Novas tecnologias trabalho e educação: Um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

____, Política e Educação no Brasil: O papel do congresso nacional na legislação do ensino. Campinas : Autores Associados, 1999.

____, A nova lei da educação : LDB trajetória Limites e perspectivas. Campinas. São Paulo : Autores associados, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola e a construção da cidadania . In : ZALUAR, Alba Maria. PINO, Angel. SEVERINO, Antonio Joaquim. Sociedade civil e educação. São Paulo : Papyrus, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia. EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Moderna, 2000.

SINGER, Paul. Aprender economia. São Paulo: Contexto, 1998.

SMITH, Adam. A riqueza das nações: Investigação sobre a natureza e suas causas. Os economistas, Vol. I. São Paulo : Editora Nova Cultural, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. (www.prossiga.br/anisio/teixeira/visita.htm).

TRIVIÑOS. A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em execução. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Informe final. Sexta Reunión Del Comité Regional intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe/Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe.. Santiago, UNESCO/Orealc, maio de 1996.

VALENTE, Ivan. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro : DP&A, 2001).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. (In : VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; AMARAL, Ana Lucia (Orgs), (et al). Formação de professores Políticas e debates. Campinas, SP : Papirus, 2002.

___; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. Política educacional no Brasil. Introdução Histórica. Brasília : Plano editora, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. Historia da educação: a escola no Brsil. São Paulo : FTD , 1994.

www.mec.gov.br.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSIS, Mariza de. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e das novas tecnologias : In : FERRETTI, Celso João. ZIBAS, Dagmar M. L. MADEIRA, Felícia R. et. All. (orgs). Novas tecnologias trabalho e educação : Um debate Multidisciplinar. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a Prática Pedagógica. Curitiba : Champagnat, 2002.

BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. São Paulo : Cortez, 1991.

BONAMIGO, Rita Inês Hofer. Cidadania: Considerações e Possibilidades. Porto Alegre: Dacasa, 2000.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação exclusão e cidadania. Ijuí : Unijui, 2003.

BUFFA, Éster.; ARROYO Miguel.; Nosella Paollo. Educação e Cidadania. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos R. Jamil Cury. EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: São Paulo: Cortez, 1979.

_____, Carlos R. Jamil Cury. LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96: Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMPARATO, Fábio Conder. Educação, Estado e Poder. São Paulo : Brasiliense, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e Democracia no Brasil. São Paulo : Cortez; Niterói, RJ : Editora da Universidade federal Fluminense : Brasília, DF: Flacso do Brasil, 2001.

DEBRUN, Michel. Gramsci: Filosofia, política e bom senso. Campinas : Editora da Unicampo; Centro de lógica e epistemologia, 2001.

EYNG, Ana Maria. Políticas e práticas de gestão pública na educação municipal: as competências da escola. In : Revista Dialogo Educacional. Vol. 2 : Número 4. Curitiba : 2001 (p.21-34).

FERRETTI, Celso J. et all: Novas tecnologias, trabalho e educação : Um trabalho Multidisciplinar. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo; FREIRE. Ana. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo : UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real . São Paulo : Cortez, 1985.

_____, Gaudêncio. GENTILI, Pablo. A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo : Cortez, 2001.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Rio de Janeiro : Editora Fundo de Cultura. 1964.

GISI, Maria Lourdes. ZAINKO, Maria Amélia S. Políticas e gestão da educação superior. Curitiba : Champagnat, 2003.

_____, Políticas Públicas, educação e cidadania. Anais Seminário de educação internacional Políticas e gestão da educação superior. Curitiba : Ilaedes. 2002.

GONÇALVES, Marco Antonio. Formação da Cidadania. Coleção Temas da Atualidade. Rio Grande do Sul: Paulus, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMSCI, A. A Vitalidade de um pensamento. AGGIO, Alberto. (Org.) São Paulo : UNESP, 1998.

_____, Os intelectuais e a organização da cultura : Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.

HAGUETTE, T. Metodologias Qualitativas na Sociologia. Petrópolis: Vozes, 1995.

IANNI, Octavio. Estado e capitalismo. Rio de Janeiro : Editora Civilização Brasileira, 1965.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo. FRIGOTO, Gaudêncio. A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo : Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas Tecnologias : In : FERRETTI, Celso João. ZIBAS, Dagmar M. L. MADEIRA, Felícia R. et. All. (orgs). Novas tecnologias trabalho e educação: Um debate Multidisciplinar. Rio de Janeiro : Vozes, 1994.

MARSHALL, L.H. Cidadania, Classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1963.

MARX, Karl. O Capital. Tradução de Ronaldo Alves Schimidt. Rio de Janeiro : Zahar Editores. 1967.

MARX, Karl. Conseqüências sociais do avanço tecnológico. São Paulo : Edições Populares, 1980.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: Vida, Paixão e morte do estado Nacional?. In : revista Educação & Sociedade. N. 87. São Paulo : Cortez, 2004.

PARO, Vitor Henrique. DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas públicas e educação básica. São Paulo : Xamã, 2001.

PINO, Angel. Escola e cidadania : apropriação do conhecimento e exercício da cidadania In : ZALUAR, Alba Maria. PINO Angel. SEVERINO, Antonio Joaquim. Sociedade civil e educação : São Paulo : Papyrus, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO: Educação & sociedade. São Paulo: Cortez, Vol. 1. Campinas, CEDES: 1978.

REVISTA DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO: Educação & sociedade. São Paulo: Cortez, n. 80. Campinas, CEDES: 2002.

Rodrigues, Gilberto Marcos Antonio. Relações Internacionais. São Paulo : Brasiliense. 1994.

SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. Campinas : Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia da educação: Construindo a cidadania. São Paulo. FTD, 1994.

SCHLESENER, Anita Helena. Hegemonia e cultura: Gramsci. Curitiba : Editora da UFPR, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção. In: Cadernos de Pesquisa : São Paulo. N. 87, 1993.