

A CONSTRUÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DIANTE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Ednaldo Gonçalves Coutinho

Mestre em Educação Superior. Professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
E-mail: ednaldo@iftm.edu.br

RESUMO

A proposta deste artigo é analisar as novas políticas de formação de professores diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho embasado nas políticas educacionais determinadas após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96). A presente discussão aborda o caráter orgânico dessas políticas, a extinção de postos de trabalho, a flexibilização e a polarização das competências buscando demonstrar que as políticas de formação de professores podem inviabilizar a construção da identidade de professor como cientista da educação para constituí-la como um executor de tarefas, devido ao aligeiramento e à desqualificação em sua formação. Dessa forma, o autor pretende contribuir para que os professores e suas organizações possam estabelecer uma pauta mínima de negociação com o MEC, visando assegurar as condições necessárias a uma formação que responda às novas demandas dos trabalhadores e excluídos.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, políticas de formação de professores de Ensino Médio e profissional, educação e trabalho.

ABSTRACT

This article is aimed on the analysis of the new policies for the preparation of teachers in the context of the late changes in the labor world taking for granted the educational policies urged since the approval of a law called "Law of Lines of direction and Bases" (LDB/96). The present discussion addresses the organic character of these policies, cuts of jobs, flexibilization and the polarization of the abilities in order to demonstrate that these policies for the preparation of teachers could make impracticable the construction of the teacher's identity as a scientist of the

education due to the new tasks, the time and to the disqualification in the preparation. Throughout this discussion, the author intends to contribute to teachers and their organizations on their own definition of a minimum guideline for the negotiation with the Ministry of Education (MEC) in order to assure the needs for a presentable preparation to the new demands of the working class and the marginality.

KEYWORDS

Teacher's preparation. Policies for the preparation of high-school and vocational teachers, education and labor.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata das políticas de formação de professores de Ensino Médio e profissionalizante, buscando em textos acadêmicos, oficiais e na legislação vigente, as dimensões que caracterizam a especificidade dessa formação.

Posto que tais políticas inserem-se, de forma orgânica – e essa é a novidade – em um modelo de educação e, portanto, na formação de professores, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, as quais fazem parte de um plano de governo articulado que vem sendo desenvolvido desde 1994, durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula, observa-se, então, que as especificidades são absolutamente pontuais e que sua análise resultaria em uma compreensão fragmentada, devido a um aligeiramento da formação dos novos professores (COU-TINHO, 2007, p. 57-59).

Foi possível perceber também que, provavelmente, as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, com base no que se configura o novo modelo de formação de professores, não são ainda suficientemente compreendidas pelos professores de educação média e profissional.

Essa pouca clareza talvez explique, em parte, a cena inusitada, para não dizer dramática, vivida pelos professores e suas organizações nos últimos anos, que protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas, com alguns aderindo, outros resistindo, outros ainda se deixando usar ou sendo usados, por inércia ou ingenuidade, culminando com a aprovação de um modelo de formação que em nenhum momento esteve presente nos debates.

Assim, a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) como instituições responsáveis pela formação de professores dos vários níveis e modalidades, acabou sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou

a maioria atônita e que não incorpora o consenso que havia sido estabelecido ao longo do debate dos últimos anos.

Concomitantemente, a relação que se estabelece entre as mudanças ocorridas na última década e as políticas educacionais do atual governo reveste com maior complexidade esta temática, que, longe de ter sido analisada a contento e ainda estando sob a hegemonia da organização dos modelos fordista/taylorista, terá que responder às novas demandas sobre o mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais, pouco compreendidas. A partir da concepção adotada pelos governos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para explicitar o modo de compreender essa relação, um grupo de especialistas, identificados com o discurso oficial, elaborou pareceres e parâmetros curriculares para a Educação Infantil, Fundamental e Média que adotam uma concepção de educação e de escola que orientará os processos de formação de professores.

Isso vem ocorrendo sem que professores e suas organizações amadureçam suas divergências, de modo a permitir a negociação com o governo de alguns princípios essenciais que reflitam uma concepção de sociedade e de educação que certamente se diferencia daquela que sustenta a proposta dos ISEs e dos IFETs. A mera existência de uma concepção mais unificada por si mesma não garante o sucesso nas negociações, em face da determinação do governo em viabilizar um plano de desenvolvimento que delimite o processo de formulação das políticas públicas. Fosse isso suficiente, os esforços da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), acrescidos pelos do Fórum de Diretores, teriam sido suficiente para a abertura das negociações. Contudo, as divergências dentro do núcleo dos especialistas em pedagogia, somadas à falta de mobilização nos diferentes fóruns das licenciaturas que não possuem uma posição consensual, fragilizaram a posição dos professores nesse processo, facilitando ao governo, apoiado nas posições não hegemônicas favoráveis, usar a desorganização em seu favor. Cabe, ainda, observar que, se as divergências são saudáveis e necessárias no âmbito da academia, na esfera da discussão política a ninguém compete falar por sua categoria sem que represente o consenso possível, a não ser os que assumem, o que é legítimo, com base em suas próprias convicções, o papel de intelectuais orgânicos da correlação de forças no poder, ou seja, da grande burguesia internacionalizada, nesta conjuntura.

Esta breve introdução mostra a necessidade e a urgência da realização de uma análise aprofundada, a fim de compreender as concepções sobre as quais se assenta a política oficial de formação de professores, de modo a contribuir para o estabelecimento de uma pauta mínima que nos permita enfrentar os novos desafios postos pelas políticas educacionais formuladas a partir da LDB/96. Pro-

ceder a essa análise é o objetivo deste artigo, que incorpora os debates havidos no ambiente escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro e as discussões que vêm sendo levadas a efeito entre o setor e as coordenações de ensino dos campi dessa instituição. Muitas dessas ideias coincidem com as da ANFOPE, contudo, a responsabilidade pelas formulações aqui apresentadas são de inteira responsabilidade do autor, a quem devem ser imputadas as limitações que forem identificadas.

O PONTO DE PARTIDA PARA A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO

As mudanças ocorridas nas relações sociais no final do século XX e no mundo do trabalho colocaram em curso novas demandas de educação que vêm estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia. É afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação que a tarefa a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as articulações necessárias para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações democráticas.

Essa compreensão tende a afirmar que não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses contraditórios. Assim sendo, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e nas configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Portanto, a compreensão das atuais políticas de formação de professores para a educação média e profissional exige que se delimitem novos contornos, para que as diferentes posições sejam explicitadas e possam ser construídos os consensos possíveis entre os profissionais e suas representações, e entre essas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica, que, mesmo provisória, incorpore o conhecimento historicamente

acumulado sobre o tema.

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico baseia-se em projetos pedagógicos os quais correspondem a perfis diferenciados de professores para atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, a primeira questão a ser elucidada diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores.

Visando atender a tais demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base fordista/taylorista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Desta maneira, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, por uma combinação de método expositivo com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada com a disciplina, ambas fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizadas sob a hegemonia do fordismo/taylorismo.

Essas propostas, adequadas para a educação de trabalhadores, executavam ao longo da vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para a qual era suficiente pouca escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação e memorizá-los, repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (KUENZER,1998).

Com certa evidência, esse modelo definiu um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplava, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido. A sua formação, portanto, até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelato contemplando umas poucas disciplinas, pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo

escolar que compunha o currículo e manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão do conhecimento. A falta de especificidade contribuía para a falta de identidade do professor.

Com a reestruturação produtiva e com a crescente globalização da economia, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, o modelo de “desenvolvimento” econômico hegemônico nas últimas duas décadas (HARVEY, 1992) muda radicalmente esse quadro.

Essa nossa análise rápida permite identificar a primeira característica do novo tipo de 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. Isto é, 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.

Fazendo uma análise mais superficial das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais que conduzem à constatação de que essas mudanças apontam para a ampliação da educação de forma generalizada e, ainda, de modo a superar a clássica dicotomia entre conhecimento humanista e científico-tecnológico, articulando ciência, cultura, cidadania e trabalho, o Parecer 15 do Conselho Nacional de Educação (CNE), complementado pela Resolução 03/98, que estabelece as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, a direcionar a formação de professores para esse nível de ensino, sinaliza para as mudanças mencionadas.

A consideração mais cuidadosa dos processos da acumulação flexível, no entanto, apontam em outra direção. Uma das mais significativas transformações decorrente da nova etapa de acumulação ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável nas relações de assalariamento, passando a assumir novas e outras formas, que vão desde a terceirização ao resgate de antigas formas de trabalho domiciliar, entretanto cada vez mais precário e informal e, diminuindo sensivelmente os postos de trabalho, tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível.

Podemos estabelecer, dessa forma, uma realidade inusitada: novas demandas aproximam e confundem educação e trabalho, de modo a não mais haver diferenças entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo, passando-se

a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções. Extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho. A precarização do trabalho, revertido em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para 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 uma pequena minoria ocupará os postos de trabalho vinculados à ciência, à criação de tecnologia, à manutenção e à direção, e essa minoria terá direito à nova forma de educação, nos níveis superiores e em boas escolas.

Essa análise reveste-se de maior dramaticidade em países que desempenham a função de consumidores na divisão internacional do trabalho, pois não resolvem desequilíbrios e desigualdades internos e externos, tampouco consolidaram suas economias; com as receitas públicas corroídas pela fuga de capitais, pela sonegação e corrupção, recebendo capitais predominantemente especulativos e afundando-se cada vez mais na dependência das economias desenvolvidas. Pouca ou quase nenhuma margem existe para investimentos no sistema produtivo que melhore as possibilidades de acesso a emprego e renda, como também não são destinados recursos suficientes para as políticas sociais.

Não menos importante é a formação para articular ciência, cultura e trabalho, em face do “novo” caráter propedêutico do Ensino Médio, como proposto pela Resolução 03/98 do CNE. Sem ser profissionalizante e, portanto, sem contar com os recursos necessários para tal, a escola pública deverá contemplar parte de seu currículo, conhecimentos e atividades que permitam aos jovens das camadas populares, de alguma forma, integrar-se ao sistema produtivo, como condição de sobrevivência. Fazê-lo, nas atuais condições da escola média, com professores formados com perfil acadêmico, certamente será um grande desafio a ser enfrentado, principalmente no âmbito escolar dos recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). O perfil desse professor, como define Machado (2008), seria o

sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (p. 1-22).

Ao mesmo tempo, abrem-se outros espaços para a ação docente, igualmente sistematizada, mas não escolares: a educação profissional, o ensino para trabalhadores em empresas, programas educacionais em sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais organizados, partidos, e assim por diante. Essa nova realidade deverá fazer parte dos cursos de formação, a partir de uma formação básica comum.

Em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Médio e profissional, que contemple os seguintes eixos:

- *Contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- *Institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- *Teórico-prático*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- *Ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- *Investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação.

Talvez assim, poderíamos dar uma resposta para as novas demandas que a formação de professores exige, neste nosso mercado de trabalho que é tão competitivo e exigente em nossos dias.

A resposta para as novas demandas: as políticas de formação de professores no conjunto das políticas para a educação

Com esse quadro configurado, torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas de educação e, em consequência, de formação de professores, por meio de legislação e de políticas públicas a partir de 1990.

Um primeiro aspecto a ser registrado é o empenho do governo em reformular o projeto da LDB, elaborado pela sociedade civil e seus representantes no Congresso, que, fundado em uma concepção de Estado e de bem-estar so-

cial, atribuía ao poder público a obrigação de fazer valer os direitos de todos em relação à educação e suas modalidades, incluindo a educação profissional, com destaque especial para a universalização progressiva do Ensino Médio. Esse princípio corresponde ao preceito constitucional que aponta a educação como um direito não impedido por discriminação de qualquer natureza, inclusive de natureza econômica, cabendo ao Estado assegurar a universalização, pela gratuidade, nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis. Essa concepção supõe um forte investimento em educação e, portanto, guarda organicidade com a concepção de um Estado que exerce seu papel de mediador das relações entre capital e trabalho, protegendo e viabilizando os direitos de cidadania, típicos de um modelo de Estado e de desenvolvimento econômico que já vinha sendo superado pela globalização do capital, que passou a determinar outro tipo de relação entre as esferas política, econômica e social, constituindo-se no modelo neoliberal a partir de economias mais desenvolvidas.

Assim, as novas políticas, não obstante às cansativas repetições do compromisso com a universalização, na prática, conduzem à polarização das competências por meio de uma concepção de sistema educacional que articula formação e mercado, de forma que se assegure à maioria da população o acesso à educação fundamental, única modalidade a ser generalizada em curto prazo, embora sem a qualidade a ser complementada com uma formação profissional que permita o exercício de uma ocupação precária na informalidade, posto que a economia “teima” em não responder às ordens do governo em relação ao crescimento econômico, sempre projetado para os anos seguintes. A oferta de educação científico-tecnológica de qualidade fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e mesmo assim de forma hierarquizada para atender às demandas dos postos existentes, com níveis crescentes de complexidade, que são adquiridos nos pós-médios (também chamados de cursos subsequentes) ou pós-graduação.

Baseado no elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos onze anos (já são doze em alguns estados) de escolaridade por meio do Ensino Fundamental e Médio, aproximando-se dos índices educacionais dos países desenvolvidos, o Banco Mundial tem recomendado que os países em desenvolvimento priorizem o Ensino Fundamental deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com o objetivo de atingir metas para o ajuste fiscal. Esta recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico sendo irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos de trabalho e da mudança no paradigma técnico para o tecno-

lógico. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo seus resultados, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres.

Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. (KUENZER, 1999) .

A principal mudança, com profundos impactos sobre a atuação e a formação de professores, diz respeito à autonomia didática no ensino superior. Até a LDB/96, havia estreita articulação entre a formação e a empregabilidade, assumindo o Estado, segundo o modelo de bem-estar social, a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle do processo, dos currículos, da certificação e da qualidade de oferta estabelecendo critérios rigorosos de qualidade que se constituíam como condições para a autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos. De acordo com o entendimento do Banco Mundial, a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas providências: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a flexibilização do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada pelo rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle de processo para o de produto, de modo a estimular a iniciativa privada reduzindo os custos de formação. Torna-se desnecessário para os leitores desse artigo referenciar a organização das reformas que vêm se processando no ensino superior e às políticas do Banco Mundial (Banco Mundial, 1995).

Para ingressar no mercado de trabalho visando às profissões que continuam nobres, deverá o trabalhador continuar a ser regulado pelas ordens de corporações, agora sem a mediação do Estado, que, reconhecendo a validade nacional dos diplomas, assegura um mínimo de igualdade de direitos. Sem essa mediação são as ordens que determinarão o que vale e o que não vale, em consonância com os interesses de corporações que continuarão a exercer o poder de defender suas fatias de mercado por meio de exames.

Em nível individual, a relação entre candidato a emprego e empregador passou a ser mediada por empresas do terceiro setor que selecionam privilegiando as atitudes e os comportamentos considerados adequados à qualidade da formação científico-tecnológica em face da simplificação de tarefas pela crescente automação, fenômeno chamado por Gorz de banalização das competências, porque todos podem aprender a fazer quase tudo (TEDESCO, 1998).

A formação aligeirada é de baixo custo, concentra a formação específica

e pedagógica em espaço não universitário, pode terceirizar cursos ou a força de trabalho e até mesmo pode ser em ambiente virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em nível superior de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na proporção dos recursos disponíveis, uma versão de Ensino Médio, secundarista e propedêutica, barateada.

O mesmo raciocínio deve ser feito em relação às diretrizes curriculares para as licenciaturas, que em muitas áreas estão adotando o aligeiramento e a desqualificação do professor com redução de carga horária total e de disciplinas e atividades relativas aos conteúdos responsáveis pela formação docente e para pesquisa, sem uma análise mais profunda do perfil do professor em face das novas demandas cumprindo as orientações oficiais relativas à formação básica inespecífica. Essa discussão não está encerrada, restando um hiato, à data da redação deste texto, para a reação organizada dos cursos de licenciaturas nos IFETs e faculdades de educação, desde que se articulem para superar o movimento autofágico que parece ter contaminado a área.

Ao substituir o princípio da universalidade pelo da equidade, essa política de formação de professores reveste-se da lógica do novo modelo educacional apresentado: como o ensino médio científico-tecnológico e o superior não são para todos, considera-se desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores, que poderão ser clientes dos cursos de formação profissional. Para os que não puderem chegar às universidades, professores precariamente qualificados e, em decorrência, com salários achatados e condições precárias de trabalho. Já para os cursos superiores, a LDB/96 determina que a formação de professores ocorra em cursos de pós-graduação em universidades.

Em relação à formação de professores para o ensino profissional, o que se tem é a proposta do Decreto 2208/97, que atribui essa competência às licenciaturas e aos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados nos recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). Não há, contudo, determinações precisas que permitam novas análises, além das já publicadas em artigo (KUENZER, 1998b).

A adesão a essa política corresponde à adoção do princípio da racionalidade econômica, inclusive porque a educação fundamental é um bom antídoto contra a barbárie, desde que articulada a alguma forma de preparação para a sobrevivência na informalidade. Em decorrência desse princípio, o conceito de universalidade do direito à educação passa a ser substituído pelo de equidade, segundo o qual se dá a cada um, conforme sua diferença, para que permaneça desigual em virtude de “dificuldades naturais” para o exercício do pensamento

lógico-formal, para o domínio das linguagens e de outros atributos inerentes à atividade intelectual.

A GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Percebe-se que o Estado retoma a dualidade estrutural desde o Ensino Fundamental, ao separar a educação profissional da escolaridade acadêmica. Segundo o MEC, a recriação do Sistema Nacional de Educação Profissional, por meio do Decreto 2208/97, viabilizou nas redes pública (Escolas Técnicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs) e privada (Sistema S) existentes, a terceirização de cursos de “formação profissional” básica, independentemente de escolaridade anterior, cursos técnicos modulares concomitantes ou sequenciais ao Ensino Médio, novamente secundarista e propedêutico, ou cursos tecnológicos, em nível superior, cuja especificidade e natureza ainda não estão bem definidas.

O resultado final é que voltam a existir duas redes que não se articulam formalmente por meio de mecanismos que permitam equivalência ou continuidade na rede regular. O acesso ao nível superior se dá exclusivamente pelo Ensino Médio, não profissionalizante, tal como na Reforma Capanema, que havia sido superada pela LDB 4024/1961.

A inexistência de programas públicos comprometidos com o resgate da escolaridade de uma população economicamente ativa, que tem em média 3 a 4 anos de escolaridade, a disseminação indiscriminada de propostas de aceleração, correção de fluxo e ciclagem sem condições materiais que assegurem qualidade, e o baixo nível de produtividade do Ensino Médio, que atende a 25% dos jovens entre 15 e 19 anos, segundo estatísticas oficiais do MEC (Parecer 15/98/CNE), apontam para dois cenários que aos poucos vão se comprovando: o progressivo repasse das responsabilidades do Estado para a esfera privada, e a ampliação progressiva da massa de excluídos do sistema educacional, porquanto já excluídos da economia e da sociedade.

Retirando da universidade a formação do professor, o governo ignora a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, tornando-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a executor de tarefas, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas. Como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que

justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas aos planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. As atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobejante, excedente.

As demandas do mundo do trabalho e a tendência à drástica redução dos postos de trabalho no mercado formal revelam a organicidade desse novo modelo adotado. A contradição se evidencia apenas quando se faz a análise do ponto de vista dos trabalhadores e excluídos, baseada na escola pública: quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor. É necessário conquistar essa nova qualidade, por meio da organização de processo permanente de construção e por meio de saudável discussão acerca das diferenças, desde que o sonho continue sendo a destruição das condições de exploração, para que finalmente nasça a nova sociedade!

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.

BRASIL. MEC. Lei 11.892/08. Criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Diário da República Federativa do Brasil*, 30 de dezembro de 2.008.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Parecer n.15, de 1º de jun. de 1998. *Câmara de Educação Básica*. Que integra a Resolução 3/98 (CNE - CEB, 1998b), no que se refere à articulação entre o ensino regular e a educação profissional, e, conjuntamente, às relações entre a formação geral e a preparação para o trabalho no nível médio.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Resolução n.3, de 26 de jun. de 1998. *Câmara de Educação Básica*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998b.

_____. Decreto nº. 2.208/97. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da República Federativa do Brasil*, 17 de dezembro de 1997.

_____. MEC. Lei nº. 4.024/61. Lei de diretrizes e bases da educação. *Diário da República Federativa do Brasil*, 20 de dezembro de 1961.

COUTINHO, Ednaldo Gonçalves Coutinho. **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: diretrizes e perspectiva nas políticas educacionais atuais**. Dissertação (Mestrado em Educação Superior). 2007. Centro Universitário do Triângulo – UNITRI. Uberlândia, MG, 2007.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, Acacia Z. “As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão”. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58.

_____. “A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação”. **Educação & Sociedade**, nº. 63, ano XIX, ago. 1998b.

_____. “Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho”. **Boletim Técnico**. Rio de Janeiro: Senac, 1999 (no prelo).

MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Primeira Reunião do Ciclo de Palestras para a Discussão das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação**. 2008, Brasília. Texto digitado. Brasília: [s.n.], 2008. p. 1-22.

TEDESCO, Juan C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.