

Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil

Leticia Carneiro Aguiar (UNISUL)
leticia.aguiar@unisul.br

RESUMO

O artigo procura contribuir para o debate acerca do atual processo de reconfiguração dos cursos de formação de professores em nível superior no Brasil, destacando a política curricular para a formação de professores proposta no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001) e do curso de Pedagogia (2006). O estudo analisa a articulação entre a política curricular e as transformações no mundo do trabalho e da produção, que possui, entre outros, um ideário que preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano que contribuiu largamente para a crença na função da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social.

Palavras-chave: Educação e Empregabilidade. Formação de professores. Diretrizes Curriculares. Teoria do Capital Humano.

ABSTRACT

This paper seeks to contribute to the debate about the current reconfiguration process of teacher training at higher education in Brazil, highlighting the curriculum policy for teacher education proposed in the National Curriculum Guidelines for basic school teacher education (2001) and the Pedagogy program (2006). The study examines the relationship between curriculum policy and changes in the labor world and production, which calls for a redefinition of the Human Capital Theory that has largely contributed to the belief in the role of education as an instrument for income distribution and social equalizer.

Keywords: Education and employability. Teacher education. Curriculum Guidelines. Human Capital Theory.

Este artigo procura discutir o processo de reconfiguração dos cursos de formação de professores em nível superior no Brasil, destacando a política curricular para a formação de professores proposta no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica e do curso de Pedagogia, respectivamente de 2001 e de 2006. O estudo analisa a articulação entre a política curricular e as transformações no mundo do trabalho/produção, e que tem, entre outros, um ideário que preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano (TCH) que contribuiu largamente para a crença na função da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social.

Nas reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, a TCH é ressignificada passando a fazer uma associação entre educação e empregabilidade, preconizando que a escolarização amplia as possibilidades de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. As atuais reformas curriculares para os cursos de formação de professores, sustentadas nesta ótica, tem o entendimento de que os modelos e perfis exigidos nesta formação pelo paradigma da produção capitalista (flexibilidade e polivalência profissionais) indicam que os currículos devem orientar-se para formar professores dinâmicos e adaptáveis às demandas e às rápidas mudanças no mundo do trabalho.

Educação, capital humano e empregabilidade

A denominada Teoria Econômica Neoclássica tem como uma de suas derivadas a TCH, cujo principal expoente é Theodoro W. Schultz (1902-1998), idealizador da ideia de capital humano nos anos de 1950, nos EUA. Para Schultz (1973), o trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital. Para essa teoria, capital humano é definido como sendo “o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país” (HARBISON, 1967, apud PEREIRA, 1974, p. 53).

Segundo Oliveira (2000, p. 223),

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista [nos anos 1940 e 50], a Teoria do Capital Humano contribuiu largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda

e equalização social. Esta teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos para alcançar o desenvolvimento pretendido. A Teoria do Capital Humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade.

Para Schultz (1973, p.19) as escolas podem ser consideradas “empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, ao congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria”. Ainda que o autor reconheça que as instituições educacionais não possuam todas as características econômicas da indústria convencional, os defensores da TCH partem da ideia de que desenvolvimento econômico e educação estão intimamente associados, e que a educação é fator estratégico para o progresso. Assim, os recursos que são aplicados na educação são um investimento e, por isso, deve-se observar se eles, de fato, estão sendo aplicados de forma a garantir o desenvolvimento socioeconômico pretendido. Esta concepção, portanto, considera que a instrução deve ser um atributo que garanta a elevação da produtividade e os salários futuros dos indivíduos na sociedade.

Partindo da premissa central de que o homem educado produz mais, a TCH afirma que a educação adquirida - que seria representada por novas habilidades e maior capacidade produtiva - se incorporaria ao homem como seu “capital”, ou seja, aumentaria sua capacidade de gerar renda. Preconiza que habilidade e conhecimento de uma pessoa constituem uma forma de capital, porque tais qualidades aumentam sua produtividade, rendendo-lhe benefícios econômicos. Dentro desse raciocínio, os trabalhadores são considerados capitalistas porque, através de investimentos na aquisição de habilidades e conhecimentos, eles têm capacidades economicamente valiosas. A teoria procura, portanto, dissolver a oposição capital-trabalho, tentando convencer o trabalhador de que ele não é dono da força de trabalho, mas sim dono de um novo tipo de capital, tão necessário ao desenvolvimento quanto o capital financeiro.

Nessa perspectiva, a educação funciona como investimento, mostrando uma ligação direta entre educação e renda. Os teóricos do capital

humano sugerem que os pobres só permanecem na sua condição de pobreza porque lhes faltam os conhecimentos que os tornariam produtores mais hábeis e com melhor renda. Afirmam que a educação será capaz de transformar uma pessoa de baixa qualificação em uma de qualificação mais alta. E, mais ainda, que, uma vez alcançada melhor qualificação, seria reduzida a oferta total de trabalhadores pouco qualificados. Assim, a educação determinaria uma distribuição melhor da renda, pois aqueles que melhorassem de nível seriam mais bem pagos e os que permanecessem na condição primeira também teriam seus salários aumentados devido à diminuição da oferta de “mão-de-obra barata”. Por isso, a solução para os problemas do desemprego, dos baixos salários, para a TCH, está sempre relacionada à melhoria dos níveis educativos.

A escola é valorizada, sendo concebida como um caminho necessário para a mudança das condições individuais de vida, ao mesmo tempo em que beneficia a todos na sociedade vigente. Logo, se a possibilidade de ascensão social está fundamentada no mérito individual, a educação passa a ser um instrumento para a mudança dos padrões de mobilidade social. E se, na sociedade, o que vai definir a posição social de cada indivíduo são as capacidades inatas desenvolvidas pela via educacional, os sucessos e os fracassos são transferidos aos próprios indivíduos. Logo, se o pressuposto é o de existir uma sociedade que ofereça oportunidades iguais para todos, para os teóricos do capital humano, para quem tem “mérito” não estariam abertas as portas da ascensão social?

Ao compreender a renda como resultante da produtividade, a diferença dos rendimentos entre os indivíduos é explicada pela diferença de capacidade de produção, sendo a educação considerada como o melhor instrumento de distribuição mais equitativa de oportunidades e de rendas. A educação seria, assim, um meio de ascensão social que, permitindo a mobilidade dos indivíduos no interior da estrutura social, funcionaria como o grande motor do desenvolvimento e do progresso técnico e humano. E a escola estaria cumprindo sua função de reguladora social na medida em que permite distribuir os indivíduos pelas diversas ocupações e meios de vida em que se dividem as atividades humanas, ignorando que, na ordem reprodutivista capitalista, o lugar na estrutura social capitalista já está socialmente determinado.

A TCH produz uma inversão que converte a educação de elemento determinado em elemento determinante da estrutura social e que

reinterpreta e transverte as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real. Os problemas educacionais são vistos como autônomos, a-históricos, isolados do contexto social e teorizados num sistema ideal, sistema este que mascara as desigualdades sociais advindas da divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas.

O conceito de capital humano apresentado por Schultz foi desenvolvido e popularizado por Gary Becker e retomado nos anos de 1980 pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva.

Encontramos nas agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, Organização Internacional do Trabalho, etc.) a concordância que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Contudo, contraditoriamente, a defesa de uma maior atenção à educação por parte destas instituições não vem acompanhada de uma reflexão crítica sobre as consequências nefastas advindas da internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do Terceiro Mundo participa subordinadamente. Desta forma, a apologia à competitividade - desenvolvida por essas instituições - expressa uma saída ideológica para uma situação de difícil resolução nas nações em desenvolvimento.

Em momentos anteriores, o que marcou o caráter das políticas educacionais no Brasil foi a vinculação das mesmas aos projetos desenvolvimentistas implementados em diversos governos. No momento atual, o teor dessas políticas passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como da adaptação do sistema educacional aos ditames do processo de mundialização do capital. Contudo, ainda que com características distintas, nesta nova fase das políticas educacionais, constata-se o incremento da influência de organismos internacionais, fortalecendo o seu poder de definir, direta e indiretamente, os rumos que devem ser seguidos pelo governo brasileiro nessa área.

Em comum acordo com o discurso que tende a se universalizar, estas instituições retomam o discurso presente na década de 1960 de que a profissionalização - pela via da escolarização - garantiria ao indivíduo as condições para competir no mercado de trabalho e melhorar suas condições econômicas. Entretanto, passadas algumas décadas, tornou-se fácil demonstrar a ineficácia destas proposições quando constatamos que a desigualdade social

existente na sociedade brasileira não se explica, exclusivamente, por uma distribuição desigual do conhecimento, mas sim pelas próprias características deste modelo econômico que tende a concentrar, de forma contínua, a riqueza historicamente produzida. Os propagadores da TCH “esquecem” que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das desigualdades geradas por este modelo de produção. Conseqüentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente.

Desde a década de 1990, no marco do Consenso de Washington, o Estado brasileiro foi reformado e as políticas públicas foram redirecionadas para atender demandas de uma economia mundializada, sob a égide do projeto societário neoliberal, e novamente recupera-se o raciocínio economicista para justificar os ajustes e reformas que atingem as políticas públicas na atualidade.

No Brasil, como um dos países signatários do Documento final da Conferência de Jontiem na Tailândia de 1990, e pautado nas diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, o discurso e a prática governamental vêm enfatizando a centralidade da educação no processo de elevação do país à categoria de “desenvolvido”. Assiste-se novamente a reedição do binômio educação e desenvolvimento, que, sob o prisma do neoliberalismo, recupera ideias monetaristas que reforçam a necessidade do investimento em educação como fator de desenvolvimento.

Destaca-se que o processo de redefinição das estratégias de legitimação social do Estado brasileiro, ocorrido em meados dos anos de 1990, estava fundamentado no programa político-econômico da Terceira Via. A concepção hegemônica – o neoliberalismo da Terceira Via - definiu como uma das funções da aparelhagem estatal a educação escolar e política da população para garantir a “coesão social”. A educação, assim, foi reconhecida como uma importante estratégia para formar diferentes intelectuais que vão aprofundar as relações humanas a partir dos pressupostos da nova sociabilidade e a partir da tese do individualismo reformado.

[...] a principal força do desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. [...] A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida. (GIDDENS, 2001, p. 78)

Com tal proposição, a Terceira Via retomou os pressupostos da TCH, atribuindo-lhe uma nova roupagem. Como destacam Lima & Martins (2005), ao mesmo tempo trouxe a noção de “capital social”, difundida por intelectuais estadunidenses (como Francis Fukuyama, James S. Coleman, Robert Putnam). Empregada nos documentos de organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, designa a capacidade de articulação dos grupos de pessoas ou de toda uma comunidade na busca de soluções para seus problemas mais imediatos; ou seja, a noção de capital social é utilizada na perspectiva de orientar as políticas sociais focalizadas, ao lado das noções de “pobreza” e de “desenvolvimento social sustentado” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 62-63).

Desde então, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, o país vivencia um intenso processo de reformas educacionais, expressos em ações e medidas que alteraram o objetivo das políticas, bem como a configuração do sistema. A política educacional vem sofrendo modificações nas suas orientações que, segundo Oliveira e Duarte (2005, p. 281), tendem “a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos”. A educação novamente passa a ser vista como importante instrumento de equalização social e distribuição de renda, pois o indivíduo investindo na sua formação aumenta sua capacidade de conquistar um emprego e tem um retorno econômico, pois, ao gerar renda, ele garante sua sobrevivência.

Essas ideias estão muito presentes na realidade atual. O recurso à educação básica como condição de empregabilidade está fundamentado na mesma assertiva de que investindo em educação o indivíduo amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, a escolarização dos indivíduos é vista como um instrumento para reduzir as disparidades na distribuição de renda e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2000, p. 223)

O que antes era afirmado como imperativo para a mobilidade social, hoje se afirma como a única possibilidade de empregabilidade. Se, antes, a questão centrava-se na possibilidade de mobilidade na estrutura social via educação, atualmente afirma-se como necessidade para a sua inclusão

nessa estrutura. “Premidos pela necessidade de incorporação no mercado de trabalho, os trabalhadores são estimulados a procurar a educação como forma de viabilizar sua empregabilidade” (OLIVEIRA, 2000, p. 310).

Importante ressaltar que o conceito de “empregabilidade” se presta muito mais para encobrir do que explicar a realidade do crescimento da taxa de desemprego, do aumento significativo do emprego precário, da queda generalizada dos salários, pois sua definição refere-se à capacidade de os trabalhadores manterem-se empregados, encontrar novos empregos quando demitidos, na medida em que possuem a capacidade de responder aos requisitos de qualificação demandados pelo mercado de trabalho.

Este conceito ignora, por exemplo, que a natureza das inovações tecnológicas e organizacionais, juntamente com o reduzido crescimento econômico - próprio de uma fase do capitalismo caracterizada pela mais absoluta hegemonia do capital financeiro e, por decorrência, de sua lógica de funcionamento - determinam a existência de elevadas taxas de desemprego e a ampla disseminação de um processo de precarização do trabalho. No limite, está-se criando uma grande massa de indivíduos dispensáveis, não exploráveis pelo capital; indivíduo cuja força-de-trabalho não possui valor-de-troca no mercado, e cujo trabalho, de forma autônoma, não consegue nem mesmo se materializar em mercadorias vendáveis.

O conceito de empregabilidade parte do falso pressuposto de que a causa do desemprego não é o desequilíbrio entre as dimensões da População Economicamente Ativa e as ofertas de trabalho no contexto das atuais relações de trabalho e produção, mas sim implica transferir ao trabalhador a responsabilidade pela sua condição de desempregado e/ou a vivência de condições precárias de trabalho, já que é o mesmo que não atende às demandas do mercado de trabalho que está exigindo maior e melhor qualificação e escolarização. É nesse contexto de “reedição” de teorias que reforçam seu papel no desenvolvimento econômico e na integração social, que a questão educacional é colocada na centralidade das políticas públicas como uma alternativa para resolver os problemas de exclusão social e de desemprego, servindo para alimentar um modelo perverso e excludente de desenvolvimento.

Embora o atual estágio de desenvolvimento capitalista apresente novidades de grande envergadura política, social e econômica, a reedição de estatutos teóricos elaborados em épocas passadas demonstra que na teoria não tem havido a mesma correspondência. Se, por um lado, na prática, o

mundo sofreu transformações significativas, por outro lado, no campo das teorias o mesmo não se verifica com igual intensidade. Matrizes teóricas que reforçam as noções de desenvolvimento como progresso, aliado ao investimento em recursos humanos, são mantidas, e o binômio “educação e desenvolvimento” novamente é colocado na centralidade das políticas educativas, sendo o cidadão educado aquele resultante de sua competência e habilidade produtiva como garantia de sua empregabilidade.

Oliveira (2000) afirma que o processo de reestruturação produtiva, exigindo novos padrões de produção acumulação e consumo, está prescindindo cada vez mais do trabalho humano em sua ordem de grandeza até então conhecida. E, diante do imenso descompasso entre a crescente acumulação de riquezas e o acirramento da pobreza, algumas estratégias estão sendo traçadas em âmbito internacional pelos organismos multilaterais. São estratégias que, ao mesmo tempo em que objetivam, por um lado, propiciar “condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico, ou seja, de qualificação da força de trabalho, sobretudo” (OLIVEIRA, 2000, p. 308), por outro lado, visam atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito.

Sedimentam-se, assim, os vínculos entre educação e desenvolvimento, possibilitando o desenvolvimento de sistemas escolares a partir de “um novo modelo de êxito em que a mobilidade social se realiza não mais pela livre-iniciativa, mas pela obtenção do emprego formal numa grande corporação” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 282). A educação passa a ser, desse modo, um requisito indispensável ao sucesso pessoal e profissional do indivíduo.

Teoria do Capital Humano e empregabilidade na reforma curricular dos cursos de formação de professores

No cenário mundial, em especial a partir da década de 1970, as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais afetaram significativamente a forma de ser e de viver da classe trabalhadora. No novo cenário, caracterizado como um patamar superior do capitalismo monopolista, foi significativamente alterado o conteúdo e a forma de organização do trabalho e da produção, bem como as relações de poder e as relações sociais. As transformações no modo de produção, nessa nova fase do capitalismo

monopolista, passaram a exigir do trabalhador conhecimentos mais complexos, a capacidade de se adaptar ao incerto, a flexibilidade. Ao mesmo tempo, do ponto de vista ético-político, surge a necessidade de se construir uma nova sociabilidade, ou seja, uma nova cidadania, uma nova politização, de modo a conformar a sociedade com os novos rumos do capitalismo mundial. Para a construção dessa nova sociabilidade, a educação escolar tornou-se imprescindível, como atestam os documentos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, nos anos de 1990. A educação, de acordo com os organismos internacionais, aparece tanto como estratégia de “alívio da pobreza” quanto na difusão de novos valores, habilidades e atitudes desejáveis para o desenvolvimento do “capital humano” adequado aos novos tempos.

Nesta direção, o conteúdo e a forma de se educar, num movimento de rompimento com o passado, no qual o modelo tradicional representa um pensamento ultrapassado, são expressos num discurso que valoriza a competição, a individualização, a responsabilização e a *performance*.

A formação do professor para o ensino fundamental passou a ocupar um lugar de destaque na reforma educacional, tanto para formar um profissional/intelectual de novo tipo, necessário ao novo projeto de sociabilidade do capital, quanto para difundir a nova forma de ser, pensar e agir desde os primeiros anos de escolaridade. Contraditoriamente, o papel dos professores foi substituído, passando, como afirma Delors (1998, p. 155), de “solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber”. Desse modo, a categoria trabalho, no que diz respeito ao professor, teve seu sentido esvaziado, sendo substituído por outras conotações, tais como atividades, tarefa docente (BARRETO, 2004), ou substituído pelas categorias de prática, prática reflexiva (FREITAS, 2003). Dessa maneira, formar o professor de novo tipo significa formar para educar o consenso, e não para formar um sujeito autônomo, criativo, crítico, com sólida formação teórica e prática.

Nesse contexto, a política curricular adotada para os cursos de graduação a partir da LDBEN/1996 integra o processo de reconfiguração da educação básica e da educação superior no Brasil na perspectiva de “educar para uma nova sociabilidade do capital” (LIMA, 2007). Essa política articula diretamente a reforma curricular com as mudanças advindas do mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais.

A reestruturação produtiva, aqui compreendida como uma resposta do capital à queda e também à estagnação da produtividade e diminuição dos lucros, envolvendo a crise do fordismo, ressaltando as novas tecnologias e as novas formas e métodos de gestão e organização do trabalho, interfere diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. A característica essencial desse novo paradigma tecnológico/organizacional pode ser resumida em uma palavra, qual seja: flexibilidade. É a busca permanente para libertar os processos produtivos, comerciais e financeiros, sob o comando do capital, de todas as formas de rigidez próprias do fordismo. Do ponto de vista tecnológico, é a substituição da automação rígida (não programável) de base eletromecânica, pela automação flexível (programável através da informação) de base microeletrônica; que permite rápidas mudanças no processo produtivo - quantitativas (volume produzido) e qualitativas (diferenciação do produto) -, através da reorientação das máquinas e equipamentos, conforme as flutuações da demanda e a instabilidade dos mercados, próprias desse novo momento do capitalismo.

Do ponto de vista do capital, essa nova concepção de empresa implica a necessidade de uma força de trabalho também flexível (polivalente), mais qualificada, que deve ter várias preocupações e realizar diversos tipos de tarefas, como operar as máquinas, fazer a manutenção, difundir informações, realizar o controle de qualidade, etc. O resultado é um tipo de trabalhador com maior iniciativa e maior capacitação do que o trabalhador fordista, em particular aqueles pertencentes ao núcleo central da mão-de-obra da empresa, que torna dispensável algumas das funções de gerência e controle exercidas pelos níveis hierárquicos intermediários, anteriormente existentes. No âmbito do mercado de trabalho, por sua vez, e sempre em nome da competitividade, a busca da flexibilidade exige a “livre contratação” entre capital e trabalho, sem nenhum tipo de restrição; exige a “livre negociação” sem intervenção e regulamentação por parte do Estado. O objetivo é flexibilizar a jornada de trabalho, a remuneração e os direitos sociais existentes.

Harvey (1992, p. 141) observa que a “acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego estrutural, [...], rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais, [...] e o retrocesso do poder sindical”. Para o autor, isso caracteriza um novo *modus operandi* do capitalismo em nível mundial, indicando que o mesmo está se tornando cada vez mais organizado

“através da dispersão da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo”, sendo que tudo isso vem acompanhado de “pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional” (HARVEY, 1992, p. 150).

Essa organização da sociedade capitalista vem sendo alcançada, em especial, “através do controle e do acesso à informação, esta agora vista como uma mercadoria valiosa”, do acesso ao “controle do conhecimento científico e técnico, de importância vital na luta competitiva”. “O conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagens competitivas” e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital. (CATANI et al, 2001, p. 70)

É nesse contexto que deve ser compreendida a reforma curricular nos cursos de formação de professores, pois ela promove a adaptação dos projetos formativos das instituições de educação superior às demandas da reestruturação produtiva capitalista, como é o caso da proposta de DCN para a Formação de Professores da Educação Básica e para o curso de Pedagogia.

Catani et al (2001) destacam que no contexto da reestruturação produtiva neoliberal, produtora de intensa competitividade entre empresas e mercados, agora globalizados, e altamente exigente quanto à *performance* produtiva para quem quer sobreviver no mundo dos negócios, verifica-se que grande parte das vantagens competitivas está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Nesta realidade onde o mercado de trabalho já não é mais capaz de responder às demandas impostas pela sociedade contemporânea, tornando-se muito heterogêneo, em prejuízo dos trabalhadores, onde ocorre um declínio dos níveis de emprego e uma redução da força de trabalho, e onde as mudanças tecnológicas ampliaram a produtividade, aumentando os lucros e reduzindo os empregos, o lema mais adequado nesse mercado é “formar para explorar mais e melhor” (OFFE, 1994).

O ideário hegemônico redefine a TCH na medida em que articula educação e empregabilidade. Na perspectiva do capital prevalece a compreensão de que o paradigma da produção capitalista exige novos perfis profissionais e modelos de formação. Perfis e modelos que possibilitem uma qualificação profissional polivalente e flexível. Catani et al (2001, p. 71-72) afirmam que as exigências de novos perfis e modelos de formação estão postas para os trabalhadores de todos os ramos e atividades e para todas as instituições educativas, “especialmente para as escolas e universidades”. A base da

formação desta polivalência e flexibilidade profissional é o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências sociais. Inclui também o “repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras”, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs (CATANI et al, 2001, p. 72).

No âmbito das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que se referem às reformas curriculares em curso, desde a aprovação da LDBEN de 1996, esse ideário está claramente presente. Desde então, a reforma educacional vem redirecionando a função social da educação e da escola, aliando os processos formativos ao processo de competitividade, ao economicismo do mercado de trabalho, “resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal” (CATANI et al, 2001, p. 72).

Observamos que a reforma curricular se constitui na centralidade das políticas voltadas à educação básica, nas quais assumem relevância os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental e Média (articulada à reforma da educação profissional), no intuito de redesenhar um “novo perfil” de aluno/cidadão/trabalhador brasileiro para atender às novas demandas do mercado de trabalho, diga-se, do capital (FALLEIROS, 2005). Esse mesmo ideário serve de fundamento para as reformas na educação superior, sobretudo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que, consubstanciado na LDBEN/96, apresenta a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração desse nível de ensino.

Nesse contexto, a questão curricular dos cursos de graduação ganha relevância na reforma da educação superior brasileira. Os principais elementos que desencadearam essa movimentação na área foram:

- a) a Lei nº 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º);
- b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados *currículos mínimos*, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre

diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho; d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; e) a definição de *Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação*, pela SESu; f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no *Plano Nacional de Graduação*, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação. (CATANI et al, 2001, p. 73)

Da reforma curricular, destacamos aquela referente aos cursos de graduação/licenciatura, no âmbito das políticas voltadas à formação de professores. Se um “novo perfil de trabalhador/cidadão” precisa ser garantido e o mesmo se constituirá no âmbito da educação escolar básica, torna-se fundamental que os professores que atuam nesse nível de ensino também tenham um novo perfil, uma nova profissionalização.

Com a aprovação da LDBEN/96, a formação de professores foi redesenhada. Pela lei, foram extintos os currículos mínimos, sendo estes substituídos por DCN. A partir desse reordenamento dos projetos curriculares dos cursos superiores, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior - MEC/SESu inicia a reforma curricular nos cursos de graduação através do Edital nº 04/97. Neste Edital, o MEC propõe as diretrizes em nome de uma flexibilização dos percursos pedagógicos como a razão de ser da substituição dos currículos mínimos pelas diretrizes curriculares, de modo a, “superando o engessamento, melhor responder à dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho”. As diretrizes são consideradas “princípios gerais amplos”, que asseguram a cada instituição formadora a “flexibilidade” para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e regional, e às especificidades institucionais e do alunado; sendo que cada curso deverá “ser um percurso”, de modo a atender às demandas de formação flexível. Essas demandas exigem “uma base genérica, inespecífica”, sem oferecer profissionalização *stricto sensu*, pois

esta estaria inadequada, tornando-se anacrônica, em face das rápidas e constantes mudanças científico-tecnológicas, ou “inadequada, em face do binômio redução de postos/diversidade de demandas em qualidade e quantidade” (KUENZER, 1999).

Para tanto, o MEC estabeleceu como princípios orientadores da reforma curricular nos cursos superiores de graduação: flexibilidade na organização curricular; dinamicidade do currículo; adequação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição de competências e habilidades gerais. Assim, a partir de 1996, começou a ser delineado um novo modelo de formação de professores no Brasil, e “o velho modelo de graduação” tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que o articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificadas em termos de formação. As diretrizes esboçadas pelas Comissões de Especialistas do MEC, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, com a justificativa de flexibilização, que “substituirá a formação já insuficiente, por percursos ‘aligeirados’, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior” (KUENZER, 1999).

Para Kuenzer (1999), esse modelo está adequado às diretrizes do Banco Mundial no que se refere à transferência de atribuições do Estado no ensino superior para a iniciativa privada: o que ocorre é a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a flexibilização do modelo tradicional de universidade, que relaciona ensino e pesquisa, “acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o produto”, o que acabou estimulando a iniciativa privada pela redução dos custos da formação (KUENZER, 1999), como foi a proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação, Artigo 63 da LDBEN/96. Shiroma (2003, p. 67) afirma que a decisão de retirar a formação de professores da universidade [como é o caso da proposta de criação dos Institutos] não visa apenas à redução de custos, mas também ao processo gradativo de desintelectualização do professor.

Na esteira da regulamentação da LDBEN/96, vários Decretos, Pareceres e Resoluções foram aprovados no intuito de normalizar a questão da formação de professores. Uma extensa gama de determinações legais estão sendo implementadas, e a maioria delas desconsideram as propostas

e projetos advindos dos movimentos sociais organizados e de entidades científicas e acadêmicas que há mais de duas décadas vêm colocando na pauta de suas discussões e proposições a questão da formação docente no Brasil. Das várias regulamentações destacamos aquelas que aprovaram as DCN para a Formação dos Professores da Educação Básica (Pareceres 09/01, 21/01, 27/01 e 28/01 e Resoluções 01/02 e 02/02) e as DCN para o Curso de Pedagogia (Pareceres 5/05 e 3/06 e Resolução 01/06). Com estas e outras regulamentações dá-se continuidade ao processo de regulação da profissão docente e o redesenhar de um novo perfil de professor, cuja preocupação maior é a instituição de um novo modelo de professor, tecnicamente competente e inofensivo politicamente.

Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a recomposição da hegemonia dominante. Para além da *performance* educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações. Assim, não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar futuros trabalhadores, mas de transmitir conhecimentos, valores, postura, formas de ver, ser e estar no mundo. Diferentemente de outros profissionais a quem a população recorre em situações específicas, com o professor tem-se encontro diário. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85)

As DCN trouxeram para as licenciaturas, portanto, um novo desenho curricular ancorado:

- i) na concepção de competências como princípio de organização do trabalho e não mais na questão da qualificação/profissão, deslocando a discussão de conteúdos e disciplinas, do currículo como espaço de produção de novos conhecimentos, para um processo de aquisição de técnicas e instrumentais no ensino e na ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem. Prioriza-se o domínio do saber fazer e da capacidade de mobilizar conhecimentos;
- ii) na ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela sua própria formação;

- iii) na aprendizagem, ou seja, centrado no “não ensino” e na inculcação de habilidades, quebrando o monopólio do conhecimento no professor. O professor é concebido como um facilitador de aprendizagens;
- iv) na concepção de conteúdos como meios para desenvolver as competências, desvalorizando-se sistematicamente a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade, deslegitimando-os;
- v) na visão instrumental da investigação e da pesquisa. A preocupação não é o desenvolvimento de competências para fazer pesquisa básica na área do conhecimento de sua especialidade. Mas apenas o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constituem o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente. A compreensão da “pesquisa” que se espera do docente apontada nas DCN é a de uma investigação que se distingue da produção acadêmica ou científica do conhecimento, estabelecendo uma confusão entre teoria e método de pesquisa com procedimentos e instrumentos de ensino, sendo a experiência imediata o norte da formação;
- vi) na ideia de avaliação, onde o currículo por competências é uma necessidade que exige a definição de desempenhos esperados, ou seja, que demonstrem sua aquisição e que possam ser avaliados por um Sistema Nacional de Avaliação - certificador da qualidade dos cursos, certificador das competências e habilidades docentes, do perfil do aluno que está sendo formado pela escola e dos conteúdos de ensino-aprendizagem, o que certamente também influenciará na política de financiamento e remuneração de professores;
- vii) na separação entre Bacharelado e Licenciatura. Ao mesmo tempo em que as DCN colocam em pé de igualdade o Bacharelado e a Licenciatura, dando a esta última autonomia e integralidade, um ganho significativo na formação pedagógica ampliando-a substancialmente, de outro, comprometem a integração da formação acadêmico-científica universitária multidisciplinar sólida isolando a formação do professor da formação do pesquisador/cientista. Esta dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura não favorece que todo professor também seja capacitado para o exercício da produção do conhecimento na área do conteúdo da sua docência.

Nas DCN a formação dos profissionais da educação assenta-se num modelo que afirma ser no exercício profissional, ou seja, “a prática”, “a solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e prático, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (KUENZER; RODRIGUES, 2006). Nas DCN está presente a concepção de “professor reflexivo” - aquele que pensa a prática a partir da própria prática, o que significa dizer que nesse modelo o conhecimento que dá fundamento, direção, conteúdo ao “aprender a ser um docente e pedagogo” é o conhecimento tácito - aquele resultante da experiência no trabalho. E como é um conhecimento restrito às formas de fazer, o mesmo está destituído de sistematização teórica.

Neste modelo entende-se que o aluno aprenderá com a prática, tomada no seu sentido utilitário, como se a prática por si só ensinasse, falasse por si, sem a mediação da teoria. As DCN não levam em consideração que os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata. É preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer nos primeiros momentos, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 1999).

A política de formação assenta-se, assim, numa perspectiva de desintelectualização do professor, referenciada numa “epistemologia da prática”, na qual são desvalorizados e considerados desnecessários os conhecimentos científicos e desqualifica-se um dos únicos espaços nos quais os educadores brasileiros podem acessar o conhecimento sócio-histórico, científico e tecnológico enquanto produto do pensamento humano em seu contínuo processo de práxis social: a práxis que une a compreensão teórica à ação real, com vistas à transformação radical da sociedade. A “epistemologia da prática”, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Do ponto de vista filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado às necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

Essa questão da unidade teoria e prática é uma questão fundamental, um princípio curricular essencial numa proposta formativa que vá além e supere o utilitarismo reinante nas DCN. Pois estes polos que se relacionam dialeticamente constituindo a práxis, embora se unifiquem através do pensamento, guardam especificidades. É nessa relação dialética que reside a riqueza dos processos pedagógicos, os quais, pelo seu caráter mediador, promovem a articulação entre teoria e prática, remetendo-se a discussão para o plano do método.

No caso das DCN do curso de Pedagogia, é provável que a questão seja mais grave ainda, pois este curso foi reduzido à prática da docência com crianças de 0 a 10 anos: a prática docente foi definida como base e/ou pré-requisito para a formação do pedagogo, seja este gestor, especialista ou pesquisador. Do ponto de vista epistemológico, isso significa afirmar que a prática docente é a base para a realização de estudos científicos avançados na educação, privilegiando-se a prática em detrimento da teoria na medida em que condiciona os estudos teóricos à prática - uma prática específica: a docência com crianças de 0 a 10 anos.

Considerações finais

As DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, assumiram os pilares da educação (aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver juntos; aprender a fazer), a ideia de educação ao longo da vida, a pedagogia das competências. A epistemologia da prática e as teses do “professor pesquisador reflexivo” também contribuíram para dar o contorno curricular à reforma da formação docente.

Em comum, estas teorias se apresentam no contexto de humanização do capitalismo, na perspectiva de colaborar para a “transformação social”. Entretanto, esta transformação não significa uma mudança estrutural da sociedade, mas uma melhoria gradual na distribuição de renda (alívio à pobreza), adaptação às incertezas, o que tornou as mudanças nos processos escolares necessárias. Elas enfatizam o papel da escola na construção da cidadania ativa, que permita aos alunos identificar e posicionar-se diante das mudanças em curso, incorporando-se ao trabalho precarizado e à sociedade vigente. Dessa forma, propõem uma atitude reflexiva e investigativa na prática docente, mas que é diferente da pesquisa acadêmica, além da ênfase excessiva na prática em detrimento da teoria, e no individualismo

na reflexão e a busca de emancipação e responsabilização meramente de caráter individual.

Logo, é possível concluir que as DCN reduzem a formação ao conhecimento tácito através de uma epistemologia na qual a prática se constrói através de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se o único espaço onde os professores poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, enquanto produto do pensamento humano, mas também enquanto método para aprender a conhecer.

Destaca-se que não se trata de retroceder às práticas pedagógicas teoristas, há muito questionadas, mas também não há como sustentar o pragmatismo utilitarista que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas com frequência cada vez maior, e ainda mais justificadas pela legislação, contrariando os avanços que a pesquisa e o debate acerca da Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos. Nesta perspectiva, a reforma curricular do curso de Pedagogia caracteriza-se como uma “qualificação que desqualifica”, pois é reducionista, limitada tão-somente ao domínio de habilidades cognitivas e competências sociais requeridas no exercício da profissão.

Portanto, a reforma da formação de professores, nos seus aspectos técnicos e ético-políticos tornou-se fundamental ao projeto da nova sociabilidade para o capital, com duas finalidades principais: formar os novos organizadores da cultura de acordo com as demandas técnicas e ético-políticas do capitalismo mundializado e preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo, além de prepará-las para a sobrevivência material e para a convivência social. Nesse ideário hegemônico da política de formação de professores encontra-se negada a compreensão da formação/qualificação numa dimensão ontológica do trabalho e da produção, numa dimensão de práxis transformadora e da natureza intelectual do trabalho docente.

O predomínio das propostas que desprezam as relações entre formação humana, conhecimento e classe social deixa de considerar histórica e socialmente os processos que constituem uma nova perspectiva para a sociedade. Isso significa que tanto a naturalização das desigualdades sociais e do acesso diferenciado aos direitos sociais quanto a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo seu sucesso ou fracasso são compreendidos como inevitáveis e em conformidade com o contexto da reestruturação

capitalista. Nesse sentido, o professor se torna um intelectual de novo tipo, colaborador na conservação da ordem estabelecida, na medida em que a noção de competência, a ideia do professor reflexivo, a centralidade na ação individual e na prática se coadunam com as suas funções técnicas e ético-políticas.

Referências

APPLE, Michael. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, José C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa et al (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernando. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 75, p. 67-83, 2001.

DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia M.W (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia; estratégias do capital para educar para o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via*. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PEREIRA, Luis. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 151-165.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida, RODRIGUES, Maria de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/Textos/Acacia.htm>. Acesso em: 9 ago. 2006.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza, MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-68.

MARTINS, André Silva. *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil Contemporâneo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MOTTA, Daniela. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Tradução de Paulo Sérgio Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. MORAES, Maria Célia Marcondes. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

Recebido em: 03/09/2012

Aprovado em: 28/09/2012