

A formação docente nas licenciaturas no ensino superior “mercantilizado”

Teacher training in the “mercantilized” higher education

*Celso Carvalho**
*Ivanise Monfredini***

Resumo

O texto analisa as transformações no campo da educação nos últimos anos no Brasil, de modo especial a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Destacam-se as mudanças que ocorreram na legislação e nas orientações políticas que resultaram numa crescente mercantilização do ensino. Essas mudanças interferem na formação de professores no ensino superior. Surgem novos conceitos associados à educação, como o de produtividade, crescimento econômico, gerenciamento etc. A formação passa a se limitar ao domínio da leitura, da escrita e da aritmética, associada à apropriação de valores para uma convivência harmoniosa. A formação não pode se limitar à regulamentação jurídica e ao acompanhamento realizado pelo MEC, nem às tendências do mercado, que trata os atuais e futuros alunos como clientes.

Palavras-chave: Formação de professores. Mercantilização do ensino. Ensino superior. Políticas educacionais.

Introdução

Recentemente, nas três últimas décadas do século 20, um conjunto de reformas foi apresentado e defendido no contexto mundial por meio de intensa ação político-institucional das agências multilaterais. Essas instituições, na condição de intelectuais orgânicos do capital, foram responsáveis, no plano mais amplo, pela elaboração das diretrizes dessas reformas.

O pressuposto inicial a orientar as reformas era de que as transformações em processo no capitalismo mundial não comportariam mais as formas de organização criadas no contexto do imediato pós-guerra, ou seja, o chamado

* Professor Doutor em Educação: história, política e sociedade pela PUC/SP.

** Professora Doutora em Educação: história e filosofia pela PUC/SP.

Estado de bem-estar social, experiência histórica que marcou a sociabilidade notadamente europeia até a década de 1980, não possuía mais viabilidade em razão da crise fiscal e dos elevados custos decorrentes dos intensos programas de seguridade social e previdenciária do período. Esse movimento defendia a necessidade de construir novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos, financiamento e distribuição do fundo público.

No Brasil o debate sobre a reforma do Estado deu-se a partir de uma falsa dicotomia, ou seja, o confronto entre o *velho* e o *novo*. O *velho* era entendido como o Estado que fora construído e moldado na chamada “Era Vargas”; Estado interventor, regulamentador e responsável pelo controle de significativa parcela do setor produtivo. O *novo* foi apresentado como o “Estado mínimo”, produto das novas demandas de um mundo cada vez mais globalizado e a exigir grande capacidade de adequação às exigências postas pelo desenvolvimento econômico-social de um capitalismo que não possuía mais fronteira. As grandes corporações eram anunciadas como “apátridas” e com ramificações e interesses espalhados por todo o mundo. A circulação do capital possibilitaria que a composição acionária dessas corporações fosse representada por um intenso conjunto de sócios e, assim, a propriedade passaria a adquirir caráter universal.

Dessa forma, o Estado não deveria mais ser um agente impeditivo dessa

funcionalidade; pelo contrário, deveria ser um agente a incentivar e a facilitar tal processo. Todas as formas de impedimento e obstáculo à circulação somente concorriam para o aumento dos custos e para a perda de competitividade das nações. Um mundo globalizado e sem fronteiras econômicas possibilitaria a todos não somente o acesso a produtos e serviços mais baratos e de melhor qualidade, mas também a possibilidade de obtenção de créditos mais baratos. Dessa forma, o discurso acerca da globalização da economia e da liberalização dos mercados de produção e consumo passou a fazer parte da agenda política brasileira.

O curto governo de Itamar Franco, após o afastamento de Fernando Collor de Mello, consolidou posições e propiciou o momento de rearticulação do projeto de reformas já iniciado no governo anterior. A aliança em torno da candidatura de Fernando Henrique Cardoso representou, sobre novas bases, a possibilidade de realização das reformas, agora não somente dotadas de sua lógica econômico-social, mas também “legitimadas” pelo estatuto técnico-intelectual conferido pela grande imprensa às lideranças políticas da socialdemocracia representada pelo PSDB. Em seu discurso de despedida do Senado Federal, FHC fez um balanço de nossa história recente e anunciou as diretrizes que orientariam suas ações. Para ele:

[...] estas eleições colocam, a meu ver, um ponto final na transição. Depois de dezesseis anos de marchas e contramarchas, a “abertura lenta e gra-

dual” do ex-presidente Geisel parece finalmente chegar ao porto seguro de uma democracia consolidada – e aqui falo mais como observador da história recente do que como presidente eleito. É um edifício acabado essa democracia? Decerto que não. Há uma agenda de reformas políticas que não se esgotou na questão do sistema de governo. Teremos de encaminhar essas reformas, até para compatibilizar a opção presidencialista do eleitorado com os requisitos de legitimidade e eficácia das instituições representativas. Quando digo que a transição chegou a bom termo, não me refiro, portanto, às instituições. Refiro-me, em primeiro lugar, ao enraizamento da democracia no solo firme da sociedade brasileira (CARDOSO, 1994).

As bases para a reforma do Estado estavam dadas. O senador despedia-se e entrava em cena o presidente. Para dar conta de seus objetivos, Fernando Henrique indicou para o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) Luiz Carlos Bresser Pereira, que, juntamente com Pedro Malan e Paulo Renato, apresentaram à nação os novos paradigmas que iriam direcionar as ações políticas do governo.

No primeiro ano do governo foi apresentado o Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado, de autoria de Bresser Pereira. Embora o governo tenha realizado seminários com o objetivo de debater as diretrizes da reforma, marcados pela presença de grande número de lideranças políticas e intelectuais, ações originadas no Executivo tratavam de instituir, por meio de medidas administrativas, na maioria das vezes sequer debatidas com o Congres-

so Nacional, aspectos significativos da reforma. Tal ação viria a tornar-se padrão na conduta do governo de FHC. Os seminários foram mais um meio de legitimação das reformas do que um meio de estabelecer consensos acerca das diretrizes.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as ações do governo de FHC não podem ser analisadas como mera subordinação às exigências de reformas impostas pelas agências multilaterais, mas como expressão da ação orgânica de um grupo de intelectuais que, a partir de suas atividades acadêmicas, foram personagens importantes na construção das estratégias e diretrizes das agências multilaterais. Grande parte dos membros do governo de FHC foi colaboradora dessas instituições. Falso era o debate que pretendia explicar as reformas como imposição externa.

Contando com a imensa simpatia da mídia, de importantes setores do empresariado e, ainda, legitimado por setores da universidade, o governo de FHC apresentou ao país seu receituário em busca da chamada “modernização e eficiência” da administração pública: a *Reforma Gerencial*. Incorporando o discurso dos setores mais conservadores do país, teve início intensa campanha com o objetivo de transformar as conquistas sociais da constituinte de 1988 no elemento central da crítica empreendida pelos reformadores.

Partindo do suposto de que a crise do Estado era de natureza fiscal, fator que diminuía profundamente a capacidade de manutenção dos investimentos públicos nos patamares exigidos

para o estabelecimento de um novo ciclo de crescimento econômico, além de dificultar a realização das políticas sociais, a proposta do governo reiterava a necessidade de recompor o fundo público e a autonomia financeira do Estado. A tese de um Estado rígido, que desperdiçava seus recursos, que não tinha flexibilidade, que tinha um número significativo de empresas que não faziam parte das atribuições do Estado, aliada ao discurso de que o Estado deveria se concentrar apenas em suas atividades básicas, como saúde e educação, formou o arcabouço ideológico divulgado pela mídia a justificar o intenso programa de privatização.

Reforma do Estado e da Educação Superior

Em relação à educação superior as mudanças realizadas pelo governo foram intensas. No caso do ensino superior foi estabelecido um modelo que permitiu a diversificação das instituições de ensino superior (IES) ao mesmo tempo em que abriu espaço para intensa mercantilização da atividade educacional. Aproveitando-se de uma disposição presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o governo, por meio do decreto nº 2 207/97, estabeleceu as bases para que se constituíssem diferentes modelos de IES, a saber, universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos de educação. Essa medida contemplou antigas reivindicações do setor privado, pois

estabeleceu que somente as universidades estariam obrigadas a manter a estrutura de ensino, pesquisa e extensão. A diferenciação acentuava a já tão limitada produção de pesquisa nas IES privadas, transformando-as em espaços voltados somente ao ensino, com conseqüências as mais diversas. Nessas instituições os professores são, em sua maioria, contratados por hora/aula, sem possibilidade de participarem da realização de pesquisas e atividades de formação.

O decreto nº 2 207/97 também contribuiu para acentuar a diversidade e heterogeneidade das IES brasileiras, acirrando no setor privado o caráter mercadológico da educação e a transformação dos alunos em clientes. Esse processo tornou mais explícito um dos pontos centrais da reforma: a cristalização da educação como um bem econômico, não mais como bem público e investimento político e social.

Outra face da reforma da educação superior pode ser verificada por meio das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Nessas, a lógica que as orienta está centrada no desenvolvimento das competências e na garantia das condições de empregabilidade. Estabelecem uma relação em que a centralidade conferida à ciência e tecnologia é intensa, em detrimento de uma formação de caráter humanista. O discurso do empreendedorismo mistura-se à presença de pedagogias orientadas pela lógica do saber ser.

O Estado gestor assume sua expressão na educação por meio da criação dos sistemas de avaliação. No caso

do ensino superior, o Exame Nacional de Curso é apresentado como o instrumento capaz de verificar a qualidade do ensino ofertado e de possibilitar ao governo o estabelecimento de medidas de correção. Mais uma vez reafirmava-se o princípio norteador das reformas no sentido de permitir o avanço do setor privado, embora submetido à possibilidade de controle pelo setor público.

No itinerário traçado pelo governo FHC para a reforma do Estado brasileiro toda uma construção lógico-conceitual se fez necessária. Conceitos como “organizações sociais”, “publicização”, “propriedade pública não estatal” e outros passaram a ser debatidos pela grande imprensa e por setores políticos próximos ao governo. A busca da tecnicização do debate político, aliada a uma concepção neopragmática de compreender os interesses do Estado, e o estabelecimento de novos limites acerca dos interesses público e privado definiram as ações desencadeadas no sentido de justificar a necessidade e os caminhos seguidos pela reforma do Estado.

O Estado gestor apresenta-se em substituição ao Estado provedor. Nessa passagem, importantes questões relativas à manutenção de direitos sociais historicamente consagrados é profundamente afetada. No caso específico da educação superior pública, tal perspectiva acenava claramente para o reforço da tendência de sua mercantilização e privatização mediante a restrição de ações do espaço público e crescimento do espaço privado.

Após oito anos de governo de FHC, as relações entre o setor privado e os

interesses públicos estreitaram-se. As políticas sociais passaram a ser regidas pela lógica e pelo interesse do econômico. O grande definidor das políticas sociais passou a ser o Ministério da Economia.

A materialização das reformas educacionais, como produto de modificações na estrutura jurídica, necessita ser verificada nos espaços em que efetivamente eles se dão, ou seja, nas escolas. Nesse sentido, é importante considerar que o processo de diversificação das IES e o significativo avanço do setor privado podem favorecer a efetivação, nessas instituições, de uma condição de maior aceitação dos postulados das reformas, ou seja, nos espaços educacionais privados a aceitação de teses como a mercantilização da educação pode encontrar nos professores uma maior aceitação. Tal aspecto adquire significativa importância tendo em vista o fato de que essas instituições são cada vez mais representativas no processo de formação de professores. Estaríamos, assim, diante de um processo de transformação dos professores formados nessas instituições em agentes potenciais a disseminar e implantar a reforma na instituição escolar.

Um levantamento sobre as IES que oferecem essa formação na cidade de São Paulo indica que 90% das licenciaturas são oferecidas pelo ensino superior privado (ESP),¹ fato que permite formular a seguinte questão: A formação nas IES, reorganizadas por critérios de mercado, reproduz as orientações contidas nas políticas de formação de professores? Em caso afirmativo, que conseqüências delineiam-se para a formação das futu-

ras gerações e para o próprio professor como ser social?

Apresentamos a seguir a orientação contida nas políticas educacionais para a formação de professores, especialmente no que se refere à relação teoria e prática e ao perfil profissional, e, em seguida, estabelecemos algumas relações entre essas orientações e as características do ensino superior privado no Brasil, indicando a tendência de que a formação inicial de professores no ESP provavelmente se concretiza tal qual é posta nas orientações contidas nas políticas de formação de professores. Nosso objetivo é contribuir com o debate e indicar a importância de estudos e pesquisas que procurem compreender a formação do profissional licenciado na concretude dos processos formativos que ocorrem nessas instituições, considerando a atuação de sujeitos que, orientados por diferentes projetos pedagógicos, estabelecem práticas diversas mediadas pela necessidade de realizar lucro e pela regulação do Estado.

A formação docente no âmbito das reformas do ensino superior

Ao analisarmos os pressupostos contidos nas políticas educacionais² no que se refere à formação do professor que atua neste nível de ensino, constata-se que, contraditoriamente, indicam a valorização deste profissional – ideologia do profissionalismo (POPKEWITZ, 1997) –, ao mesmo

tempo em que contêm os elementos que poderiam, no cotidiano da escola, contribuir para a perda de controle do docente sobre seu trabalho. Dentre esses elementos destaca-se a fundamentação no pragmatismo que orienta a reforma educacional ao longo dos anos de 1990 (SILVA JR., 2002).

Configuram-se compromissos diferenciados e contraditórios especificamente em relação ao trabalho dos professores. Ao ensinar os conteúdos das disciplinas específicas, ele deve garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos, artísticos, culturais, considerados socialmente relevantes para o exercício da cidadania; considera, na sua prática educativa, a diversidade étnica, social, cultural, de gênero, física, que se apresenta de forma a garantir a formação para a cidadania e a educação inclusiva; ao mesmo tempo o ensino das disciplinas escolares orienta-se pela aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Para o professor esses elementos combinados podem indicar mudanças significativas nas suas práticas profissionais, no que se refere a sua relação com o campo de conhecimento disciplinar do qual se constitui o currículo escolar, bem como na relação entre os professores de diferentes disciplinas escolares. Essa relação exige que o professor “conceba o conhecimento como parte de uma rede de significações envolvendo tanto as relações construídas entre as diversas áreas quanto as produzidas no interior de cada uma”, ao mesmo tempo em que o currículo deve ser organizado com

o objetivo de que o aluno desenvolva, prioritariamente, as habilidades de leitura e a escrita.

Contraditoriamente, tal diretriz parece reduzir a potencialidade contida nos conhecimentos científicos das disciplinas específicas, fundamentais para o exercício da cidadania. O compromisso com a aquisição da leitura e escrita pode, na prática cotidiana da escola, deslocar o foco da apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos e conteúdos específicos das disciplinas, consensuais para uma determinada sociedade – embora não bastem por si mesmos para que o aluno complete o processo de socialização escolar –, transformando esses conhecimentos em instrumentos diversificados para a aquisição da leitura e escrita. Ainda que se reconheça a importância do domínio da leitura e da escrita, o conhecimento considerado socialmente relevante fica reduzido à função de apoio para o seu aprendizado.

Como práticas sociais, as políticas educacionais para o ensino fundamental parecem condensar nessa aparente contradição o horizonte de possibilidades posto para a formação humana no capitalismo universalizado. A literatura produzida ao longo da última década do século XX tratou exaustivamente desta questão, mostrando como, por meio da reforma, articularam-se os discursos em torno da necessidade de mudanças na esfera educacional para garantir a competitividade e o desenvolvimento. Produziu-se no Brasil a implementação das mudanças, que, orientadas principalmente pela Unesco, sugerem a “formação da moderna

cidadania e a competitividade internacional dos países” (CEPAL/OREALC, 1992, p. 125). A formação humana é orientada pelo trabalho abstrato necessário à reprodução e ampliação do capital na fase atual: “[...] frente ao rígido espírito hierárquico haverá que impulsionar a autonomia individual, a capacidade de inovar, de renovar-se, de criar e participar, condições essenciais todas para o exercício da cidadania e para render no mundo do trabalho” (CEPAL/OREALC, 1992, p. 119).

O eixo orientador das reformas, conforme os documentos produzidos pelos organismos multilaterais, é a ampliação da produtividade, para o que é necessária a incorporação do progresso técnico, conforme explicitado na tese central sustentada pela Cepal: “[...] a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social” (CEPAL/OREALC, 1992, p. 1).

Articula-se o crescimento econômico àquilo que os alunos aprendem na escola, principalmente pela vivência de situações participativas e do contato com uma variedade de aspectos. Ao mesmo tempo e apesar de se fazer referência à formação de habilidades básicas, os conteúdos das disciplinas não ficam claros, tornando-se abertos à referida variedade de experiências que a escola deve prover. Articula-se, dessa forma, uma formação mínima básica que propicie o domínio da leitura, escrita e aritmética, associada à apro-

priação de valores que garantam uma convivência humana harmoniosa.

A educação escolar é fundamental para que se processe a mudança cultural e a universalização de determinados valores, capazes de tornar mais tolerável a realidade que se nos apresenta, marcada pela violência que se amplia nesta sociedade sem empregos e competitiva. Nesse cenário, as políticas sociais ganham relevância como forma de garantir a governabilidade. Essa intencionalidade se faz presente nas políticas educacionais em vigor, tanto no Brasil como em outros países, configurando o consenso que se procurou constituir internacionalmente por meio da ação dos organismos multilaterais, particularmente na América Latina, pela Cepal e a Orealc, por meio do Programa de Reformas Educacionais para América Latina (Preal).

A formação do professor apresenta-se como aspecto fundamental para essa recomposição da esfera educacional sobre novas bases, pois ele atua como elemento que pode instituir, por sua prática cotidiana, a formação humana requerida. Basta verificar a série de programas desenvolvidos pelos governos federal, estaduais e municipais, cujos objetivos são a formação universitária e continuada dos professores.³

É inegável o competente esforço que os governos realizam para recompor a esfera educacional de um modo geral e, especificamente, o estatuto profissional docente sobre novas bases, configurando tal esforço em torno da formação docente e da avaliação

institucional e dos alunos. No âmbito do Estado gestor, o profissionalismo adquire importância: “O profissionalismo põe-se no centro da dimensão política, tornando-se reduzidamente técnico, instrumental e ancorado na ciência voltada para um fim que não é dela, mas do projeto político do governo, que toma a forma institucional do Estado” (SILVA JR., 2002, p. 48).

A ideologia do profissionalismo está presente nos vários programas e políticas dos governos pelos quais, aparentemente, se ampliam as diretrizes para a formação docente ao indicar, por exemplo, que esta formação não deve mais se restringir “à preparação para a regência de classe” (BRASIL, 2001, p. 22), mas com base numa prática reflexiva, abranger o trabalho coletivo junto a outros professores e à “comunidade” mais ampla na qual se insere a escola. Relaciona-se num todo logicamente estruturado e coerente a atuação docente e a organização das instituições escolares. Indica-se a necessidade de que o trabalho docente aconteça coletivamente articulado com o projeto pedagógico, como expressão das demandas dos alunos a serem atendidos naquela unidade e do “horizonte ético” orientador do trabalho desses profissionais. A escola e a comunidade, aparentemente, constituem-se numa unidade que se auto-organiza de forma autônoma e democrática.

É evidente a necessidade dessa articulação considerando que, mesmo sob o impacto das políticas neoliberais – que restringe o horizonte de possibili-

dades posto para as práticas escolares (SILVA JR., 2002) –, a escola pública permanece, nesta sociedade de classes, como espaço privilegiado de lutas e disputas, assim como o próprio Estado.

As políticas sociais, especialmente as educacionais, configuram-se a partir do pressuposto da focalização. Na educação desenham-se programas específicos que procuram contemplar a “multiplicidade cultural” e as minorias étnicas (por exemplo, os indígenas), além de programas que visam beneficiar a população que se encontra em situação de extrema pobreza. No entanto, a crescente violência que caracteriza a sociedade num cenário de estagnação econômica, o crescente desemprego e queda da renda, associado ao “abandono” do cidadão por parte do Estado, estabelece o acirramento das contradições, que coloca em risco a própria legitimidade e capacidade de governar.

A estratégia sugerida pelos organismos multilaterais para que não ocorra o colapso do Estado é o fortalecimento da sociedade civil, por meio, por exemplo, da descentralização progressiva e da ampliação gradativa dos níveis de participação e responsabilização da população.⁴

O Estado passa a privilegiar as parcerias e convênios com a sociedade civil organizada (ONGs, institutos, etc.) para a gestão de serviços antes garantidos e distribuídos diretamente à população. A sociedade civil ressignificada a partir deste horizonte é tratada como esfera fundamental para a adaptação dos cidadãos, destituídos

da possibilidade de exercer a cidadania liberal já que se tornam clientes do Estado. Essa relação entre o Estado e a sociedade civil é mediada “por processos políticos gerenciais assentados na ciência profissionalizada e no mercado” (SILVA JR., 2002, p. 9).

A reorientação da esfera do Estado e da educação para a realização do novo pacto social exige a formação de novas subjetividades para atuarem nesse espaço político reconfigurado a partir da privatização dos espaços públicos.

Outro aspecto a se enfatizar quanto à formação docente é a articulação entre teoria e prática, sob o argumento, no Brasil, de que esta relação tem sido relegada a plano secundário, privilegiando-se a formação teórica dissociada da prática.

Essas características indicam os limites nos quais podem se realizar a relação teoria e prática na formação docente. Como afirma Silva Jr. (2002), a relação teoria e prática estabelece-se, neste momento histórico, com base numa concepção de ciência engajada que parece conduzir à formação de um profissional cada vez mais flexível e “abstrato”. É o que se pode verificar no parecer nº CNE/CP 009/2001 do Ministério da Educação, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena”, no comentário sobre o conteúdo do art. 13 da LDB nº 9 394/96, que define as incumbências dos professores:

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a

nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos (CNE/CP, 2001, p. 12)

Como afirma Freitas (2002), verifica-se nas políticas de formação docente a sua redução aos aspectos técnicos da atuação docente pela focalização, nesses programas, da sala de aula e das metodologias de ensino. Os professores formados por este horizonte de possibilidades tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade.⁵

A ciência, as teorias formuladas pelas diversas áreas do conhecimento que se articulam para a compreensão do pedagógico, tem valor na medida em que orientam a ação prática desses professores na solução dos problemas.

A relação entre teoria e prática se realizaria, dessa forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação. É uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como têm indicados os autores filiados às correntes pós-modernas na compreensão da constituição da profissão docente.⁶ Por isso, os conteúdos a serem veiculados devem ser articulados às singularidades dos alunos ou da “comunidade”, respeitando a multicultu-

ralidade e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana. Não há um currículo mínimo a ser alcançado, mas parâmetros que podem orientar os programas dos professores nas escolas. Como indicam alguns pesquisadores,⁷ as práticas escolares tendem a se empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída. O senso comum tende a orientar a elaboração dos programas. O profissional docente, agora gestor de uma multiplicidade de situações, tende a afastar-se cada vez mais desta importante fase do seu trabalho, que exige o domínio de um conhecimento específico e a consequente seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados.

A ordem é facilitar o aprendizado. As pesquisas têm demonstrado que o conhecimento historicamente acumulado distancia-se das práticas escolares, estabelecidas agora em torno dos conhecimentos veiculados cotidianamente.

Dito de outra forma, este profissional, formado de acordo com o requerido pelo capitalismo na atual fase de expansão, atuaria no sentido de dificultar que se realize a função da educação escolar, que é instituir condições para que discentes e professores e a população em geral lutem contra a alienação que caracteriza as relações sociais no âmbito cotidiano, notadamente no contexto atual, colocando os alunos em contato com o não-cotidiano, por meio, sobretudo, do ensino daquilo que a humanidade produziu de mais elevado cultural e cientificamente (DUARTE, 2001).

A predominante formação dos docentes no ensino superior privado (ESP) suscita algumas questões: a “vocação” para o ensino em detrimento da pesquisa, além da gestão empresarial nas ESP, sugere que nelas a docência – formação de futuro professores – pode ocorrer apartada da pesquisa. A formação inicial dos docentes preponderantemente nessas instituições pode reforçar os elementos anteriormente apontados e presentes nas políticas de formação docente, especialmente a ênfase na prática e no cotidiano como fundamento da teoria e como fundamento da formação pedagógica destes docentes.

A importância das pesquisas que apreendam os processos nas instituições formadoras

No corpo da reforma o estatuto profissional realiza-se de forma contraditória na medida em que contempla, aparentemente, aspectos que valorizam o profissional e, ao mesmo tempo, podem resultar no aprofundamento da perda de controle do professor sobre seu trabalho, como se nota pela concepção de teoria e prática que orienta as reformas. Aspecto importante a ser considerado reside no fato de que a materialização das reformas educacionais como produto de modificações na estrutura jurídica necessita ser verificada nos espaços em que efetivamente elas se dão, ou seja, nas escolas. Nesse sentido, é importante considerar que o processo de formação

em instituições de ensino superiores privadas pode favorecer a efetivação dessas de uma condição de maior aceitação dos postulados das reformas, em razão dos mecanismos de avaliação a que estão submetidas. Tal aspecto adquire significativa importância tendo em vista o fato de que essas instituições são cada vez mais representativas na formação de professores.

Nossas afirmativas não partem do pressuposto ingênuo de que os atores nas instituições escolares quedam-se passivos diante da normatização e das exigências do mercado; ao contrário, são sujeitos de um processo formativo que se inscreve na sua própria história de vida e profissional, bem como na história da instituição na qual atuam.

Com isso queremos salientar a importância dos estudos e pesquisas que procurem apreender as práticas formativas como prática social, uma vez que não há uma relação de continuidade entre a normatização e a concretização de tais práticas na instituição escolar. Essa relação pressupõe continuidades e rupturas, uma vez que se realiza pelas apropriações e objetivações⁸ dos sujeitos na instituição de ensino superior.

Dessa forma, a compreensão dessas práticas formativas pressupõe também a apreensão dos processos pelos quais são elaboradas. Como os sujeitos apropriam-se da regulamentação do Estado sobre as finalidades da formação docente? Essa apropriação objetiva-se nas práticas escolares, como, por exemplo, nos projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino?

Os projetos pedagógicos, currículos e planos de ensino constituem-se concretamente naquilo que os educadores realizam nas instituições formadoras, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos projetos formativos em embate, mediados também pela instituição, sua historicidade, sua organização e cultura (SILVA JR.; FERRETTI, 2004).

Dessa forma, a compreensão da formação inicial dos docentes nas licenciaturas pressupõe a compreensão dos processos que ocorrem nas instituições de ensino superior que oferecem essa formação.

O fato de a formação inicial dos professores ocorrer principalmente no ESP é elemento significativo para a constituição do profissional, visto que nele os processos educativos/formativos são orientados, ao mesmo tempo, pela normatização que o Estado realiza e pela necessidade de realizar o lucro. Ainda que o Ministério da Educação inclua na categoria administrativa privada as IES confessionais (como são os casos da Pontifícia Universidade Católica e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, na cidade de São Paulo), a grande concentração da formação dos professores que atuarão na docência, de forma preponderante no ESP, suscita a explicitação de alguns aspectos próprios dessas instituições, os quais podem, de forma mediada, instituir práticas de formação singulares. A lógica da obtenção do lucro pode constituir-se num fator que acentua as tendências contidas nas políticas

de formação docente, especialmente quanto à relação teoria e prática?

Como indicam Silva Jr. e Sguisardi (1999), ainda que o setor de ESP passe por alterações com a legislação que institui formas de controle e avaliação, se comparadas com as décadas de 1970 e 1980, não se transforma o seu fim último. Como indica o autor:

[...] o setor privado tenderia a manter, com poucas alterações o que viria fazendo: *dedicação predominante ao ensino, com reduzida atividade de extensão, alçada à condição de uma pesquisa aplicada*, com o objetivo de cumprir os dispositivos legais da atual legislação e da política educacional, em um contexto de acirramento da concorrência competitiva no âmbito do processo de mercantilização da educação superior brasileira, (p. 221 - grifos nossos).

Ainda que a manutenção da “vocação” do ESP no ensino possa sugerir que, ao longo do tempo, o setor tenha adquirido qualificação para realizar os processos de transmissão de conhecimentos, a lógica de mercado que orienta as organizações lucrativas sugere, ao mesmo tempo, que a docência, apartada da pesquisa, constitui-se em “transmissão rápida de conhecimentos, consignado em manuais de fácil leitura para os estudantes”, para o adestramento, desaparecendo o essencial da docência, que é a formação (CHAUI, 1999, p. 221). Nesse aspecto, não nos referimos apenas à pesquisa nas áreas específicas, mas, sobretudo, à produção de conhecimento nas ciências pedagógicas como aspecto intrinsecamente relacionado à prática

de docentes que formam professores. Diante desses limites, da regulamentação e dos processos de avaliação do setor realizados pelo Estado – cujos resultados foram muitas vezes utilizados como *marketing* –, os currículos no ESP reproduzem com maior fidelidade as orientações oficiais contidas nas políticas públicas para formação de professores?

Um outro aspecto a considerar é o processo de profissionalização da gestão no ESP. Como indicam Silva Jr. e Sguissardi (1999),

há uma significativa relação de subordinação da área acadêmica à política estratégica empresarial elaborada pela mantenedora [...]. A autonomia e a gestão têm – ao menos como tendência – outra orientação distinta de uma específica autonomia e gestão educacionais, tendo a presidi-las a lógica da esfera econômica (p. 212-213).

Há que se considerar a tensão que se estabelece no processo pedagógico diante da lógica da esfera econômica que tende a orientá-lo. Ainda que neste caso o processo pedagógico se oriente pela formação profissional, também está vinculado, especialmente na formação de futuros docentes, a valores individuais e societários, por isso, não pode ser considerada uma simples operação comercial dirigida por lucros. A lógica de mercado é imprevisível no longo prazo, ao contrário do processo formativo.

Considerações finais

Ao passar pelo processo formativo, o futuro professor muitas vezes se

submete a um aprendizado que lhe desagradam, mas que é necessário. Assim, não faz parte da natureza do processo pedagógico a satisfação imediata das necessidades dos *clientes*, os alunos do ESP. Para que ocorra a formação, muitas vezes se passa por experiências que desagradam, motivo pelo qual é preciso que haja uma relação de estreita confiança entre o aluno e a escola, o qual precisa confiar na instituição e nos resultados em longo prazo.

Como referimos anteriormente, a instituição de ESP na sua organização e cultura singulares articula as práticas profissionais. Por outro lado, essas também são mediadas pelas trajetórias de vida e pelos projetos dos profissionais que nela atuam e que, neste caso, são responsáveis pela formação dos futuros docentes. No entanto, nessas instituições os professores são, em sua maioria, contratados por hora/aula, o que pode restringir a sua atuação orientada conforme sua compreensão particular acerca da relação entre educação e sociedade bem como do papel do professor nessa relação. Contribui para isso muitas vezes a dificuldade do professor que atua no ESP tem de organizar o próprio tempo de trabalho, diante da necessidade de lecionar em muitas instituições diferentes e em disciplinas diferentes, além da ausência da prática investigativa associada à prática docente. Pode prevalecer nessa relação o projeto formativo conforme postulado nas políticas educacionais e reproduzido na ESP.

A formação inicial dos docentes, preponderantemente no ESP, tende

a reforçar os elementos presentes nas políticas de formação docente, especialmente no que se refere à ênfase na prática e no cotidiano como fundamentos da teoria. Nelas têm se formado grande número de professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio, fato que por si mesmo justificaria a necessidade de que se realizem estudos e pesquisas pelos quais se possa compreender como se constituem as práticas formativas nessas instituições.

Acrescente-se, ainda, a relevância social de que se reveste a formação de professores que serão responsáveis pela formação das futuras gerações. Esse processo, assim como as instituições que se comprometem a realizá-lo, prestam um serviço público que exigiria um controle público sobre seus objetivos. Tal controle não pode limitar-se apenas à regulamentação jurídica e ao acompanhamento realizado pelo MEC, tampouco à regulação pelas tendências ditadas pelo mercado na figura dos atuais ou futuros alunos clientes. A realização de pesquisas que desvelem as relações entre as práticas formativas que aí se realizam e as políticas educacionais, a instituição, sua organização, cultura e o docente pode contribuir para o debate público e para a própria mudança das práticas formativas.

Abstract

This article analyses changes in the field of education in the past years in Brazil, particularly after Fernando Henrique Cardoso's government. Emphasis is given to

the changes made in legislation as well as in the political guidelines that resulted in a growing mercantilization of education. Such changes interfere in the training of teachers of higher education. New concepts related to education arise, such as productivity, economic growth, managing, etc. Education becomes thus limited to the mastering of reading, writing and arithmetic, associated to the appropriation of values for *harmonious living*. Education cannot be limited to the juridical ruling and the control by the Ministry of Education nor to *market trends* that see present and future students as clients.

Key words: Teacher training. Mercantilization of education. Higher education. Educational policies.

Notas

- ¹ Fonte: BRASIL/INEP/MEC: Cadastro das instituições da educação superior. Educação superior. Cursos e instituições. Disponível em: www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp. Acesso em: 18/8/04. Consideramos apenas as licenciaturas em língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação artística e educação física, disciplinas que compõem o Núcleo Comum nas séries finais do ensino fundamental no estado de São Paulo, conf. Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998.
- ² Consideramos para a realização deste texto os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e bases da Educação, nº 9 394/96, parecer CNE/CP nº 009/2001; parecer CNE/CP nº 27/2001 e resolução CNE/CP1 de 18/2/2002, política da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo.
- ³ Por exemplo, no estado de São Paulo a Secretaria Estadual de Educação desenvolve os programas PEC Formação Continuada e Teia do Saber e PEC Formação Universitária e Bolsa Mestrado. Vale citar também que o governo federal, por meio da portaria MEC nº 1 403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SNCFCP), com o objetivo de certificar as competências dos professores.

- ⁴ Ver, por exemplo, Banco Mundial, 1997, p. 168.
- ⁵ Este também é o fundamento pelo qual a SEE orienta o desenvolvimento profissional docente: “O cotidiano escolar e a sua prática cotidiana constituem a fonte para inspiração e programação das atividades a partir das necessidades por elas apontadas ou nelas constatadas. É também o espaço para a reflexão permanente sobre o aprendido e o praticado, para a aplicação dos novos conhecimentos com vistas ao aprimoramento da prática, incentivando a busca constante do desenvolvimento profissional como fator de melhoria da qualidade do trabalho escolar” (SEE, [s.d.], p. 29-30).
- ⁶ Por exemplo: Hargreaves (1999) e Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002) e Beltrán Llavador (2003).
- ⁷ Klein (2000), Duarte (2001).
- ⁸ Os conceitos de apropriação e objetivação estão referenciados em Lukács (1981), Heller (1991), conforme Silva JR. e Ferreti (2004): “A apropriação, [...] é, antes de tudo, um momento histórico da formação social do indivíduo, ainda que neste momento na forma de potência. Em acréscimo não pode encontrar-se dissociada da objetivação na prática social de formação do ser humano, especialmente na prática escolar, considerando os complexos com identidade próprias que dão especificidade à escola: o institucional, a organização e a sua cultura.” SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p. 64.

Referências

- BELTRÁN LLAVADOR, L.; SAN MARTÍN ALONSO, A. La escuela: un espacio de contradicciones. In: BELTRÁN LLAVADOR, L.; SAN MARTÍN ALONSO, A. *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata, 2002. p. 37-59.
- BELTRÁN LLAVADOR, L. Organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 101-125.
- BM/BIRD. O Estado num mundo em transformação. In: *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, DC. EUA, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96.
- _____. Decreto nº 2 207/97
- _____. Parecer CNE/CP nº 009/2001.
- _____. Parecer CNE/CP nº 27/2001.
- _____. Resolução CNE/CP1 de 18/2/2002.
- _____. Plano nacional de Educação, 2000. Disponível em: www.mec.gov.br
- _____. Sinopse estatística da educação brasileira 2003, 2004. Disponível em: www.mec.gov.br
- _____. Geografia da educação brasileira, 2002. Disponível em: www.mec.gov.br
- CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso de despedida do Senado Federal, 1994. Mimeografado.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélio (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 2001.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. España, Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- KLEIN, Lígia Regina. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 77).

LUKÁCS, György. O trabalho. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti, 1981a.

_____. O problema da ideologia. In: *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti, 1981b.

POPKEWITZ, Thomas. S. *Reforma educacional*. Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SEE. Política. Disponível em: www.educacao.gov.sp.br [s.d].

_____. *Plano Estadual de Educação* (a). Disponível em: www.educacao.gov.br [s.d].

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.