

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO

Marcelo Silva da Silva¹
Gustavo Roesse Sanfelice²

RESUMO

Nas últimas décadas, ocorreram diversas transformações no campo da Educação. No que diz respeito à Formação de Professores, essas mudanças estão relacionadas às reconfigurações no mundo do trabalho, à formulação de novas políticas públicas e a revolução tecnológica. Em relação a essas mudanças, o discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência e que priorizem a formação profissional a partir da realidade. Propomos, com este artigo, debater os diferentes encaminhamentos e mecanismos que tensionam a formação dos professores em nossa sociedade, sejam os aspectos da profissionalização e da proletarianização dos docentes ou os pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação, que regulamentam essa formação.

Palavras-chave: Formação. Políticas Públicas. Profissionalização.

ABSTRACT

In the last decades various transformations have occurred in the field of Education. In teachers' formation, these changes are related to reconfigurations in the world of work, the formulation of new public policies and the technological revolution. Regarding these changes, the official discourse points to the need for a curriculum organized in processes that privilege the thematization of school knowledge, experience knowledge and that prioritize professional training considering the reality. The

main purpose of this article is to debate different directions and mechanisms that influence teachers' training in our society, whether the aspects of teachers' professionalization and proletarianization or the opinions and resolutions of the National Council for Education which rule that training.

Keywords: Training. Public Policies. Professionalization.

APRESENTAÇÃO

Atualmente, vivemos um momento de transformações no campo da formação profissional, em grande parte devido à reestruturação do mundo do trabalho. Estas transformações e reestruturações, que ocorrem em função da dinâmica capital-trabalho, repercutem não só nas formas mais imediatas de acumulação e produção de capital, como também em formas mais abstratas, como a produção artística e o trabalho intelectual.

Ao longo das últimas décadas, na América Latina, estamos passando por um processo de significativas mudanças no campo da educação, do trabalho pedagógico e da formação dos educadores. Essas mudanças estão intimamente ligadas ao contexto mais amplo de transformações que comentamos acima.

Neste breve artigo, buscaremos descrever alguns elementos desse cenário e suas repercussões na educação e, em especial, na formação dos educadores. Iniciaremos por apresentar aspectos do contexto atual e suas conseqüências mais imediatas, depois, descreve-

¹Professor do Curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado - da Feevale. Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela UNISINOS. Email: marceloss@feevale.br.

²Professor do Curso de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado - Centro Universitário Feevale/Novo Hamburgo/RS/Brasil. Mestre em Ciência do Movimento Humano/ UFSM e Doutor em Ciências da Comunicação/ UNISINOS. sanfeliceg@bol.com.br.

remos o que entendemos por profissão e proletarização docente, como forma de apontar pistas de como o ideário da reforma educacional tem afetado o trabalho docente e quais nossos desafios nesse campo.

A REESTRUTURAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO

Arelado ao fenômeno da Globalização, que entendemos ser não apenas um processo econômico, mas se trata de um fenômeno multidimensional, que obedece às decisões de natureza política, muitas transformações têm ocorrido nos últimos anos no mundo: a queda do muro de Berlim, a derrota dos governos socialistas no leste europeu e na União Soviética, as novas formas de organização do trabalho, com a “superação” do Fordismo e as transformações no Taylorismo, o crescimento do desemprego e do emprego informal, entre outros fenômenos tem nos levado a profundas mudanças nas formas de trabalho e nas respectivas exigências para os trabalhadores. Nesse sentido, para Leite e Rizek:

Estamos diante de um processo complexo – a reestruturação produtiva – que nos remete a um conjunto de novas formas de divisão do trabalho e de flexibilizações que, ao contrário do que se anuncia em um primeiro momento, supuseram processos decisórios, criaram e obliteraram conflitos, impactaram contextos diversos que, longe de se homogeneizarem, reforçaram, recriaram e desfizeram formas anteriores de segmentação. (1997, p. 184)

Como afirma a autora, esse é um momento contraditório, em que novos discursos apontavam para uma reestruturação no sentido da efetiva inclusão dos sujeitos na tomada de decisões e apropriação sobre sua forma de trabalho, mas, na verdade, em geral, nada disso se tem efetivamente buscado, cada vez são maiores os desafios enfrentados pelos trabalhadores na busca do emprego e na tentativa de sua subsistência. Nesse sentido, Leite e Rizek (1997) destacam que nos encontramos diante de um novo paradigma produtivo – hoje difícil de ser contestado – não significa, entretanto, que o mundo da produção caminhe inexoravelmente em direção a um modelo único de reestruturação. Pelo contrário, a bibliografia tem insistido no fato de que, embora estejamos diante do domínio de novos conceitos de produção que se difundem rapidamente pelos quatro cantos do mundo, os caminhos que vêm sendo seguidos pelas empresas na busca da produtividade não são homogêneos.

Assim, cabe ressaltar que esse é um quadro complexo, em que as formas encontradas pelas empresas não são únicas, portanto, em muitos casos, as exigências para o trabalhador são ainda mais diversas, tendo de responder a diferentes aspectos. A partir desses elementos, Leite e Rizek (1997) consideram a realidade do mundo da produção numa situação bastante complexa e contraditória em que, ao mesmo tempo em que poderia se encontrar uma convergência entre os interesses dos sindicatos e das empresas, no que se refere à busca de melhores condições de trabalho, na realidade, o que tende a acontecer é o inverso: a não ser nos locais e setores onde o movimento sindical tem demonstrado grande poder de pressão, a maior parte das empresas vem isolando os sindicatos do processo e implementando as inovações de forma unilateral, de modo a poder cortar os custos com mão-de-obra, o que acaba por jogá-las nas estratégias *low road*³.

Podemos dizer que, contraditoriamente, ao invés da qualificação e da melhoria das condições de trabalho, com algumas exceções, o que tem ocorrido é uma tendência à redução dos custos com a mão-de-obra e, como consequência, o aumento do desemprego.

No quadro atual, é imprescindível ao trabalhador uma gama grande de conhecimentos e certa autonomia, capacidade de trabalhar em grupos, de tomar decisões, isso, pelo menos, era o que o discurso corrente definia, mas, ao que parece, nem sempre é exigido, vários são os fatores a serem considerados na questão da oferta de trabalho, podendo esses fatores variar de setor para setor e de localidade para localidade (LEITE & RIZEK, 1997).

Apesar disso, uma das exigências constantes no discurso sócio-político-econômico ainda é a questão da educação e da qualificação profissional, ainda que essa qualificação não seja algo simples de definirmos, apresentando uma série de variáveis. A condição de superação da pobreza e da desigualdade no mundo, pelo menos nos discursos oficiais, passa pela ampliação do acesso à educação.

AREESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Esse contexto sócio-político-econômico trouxe consequências para diferentes setores da sociedade, entre eles, o campo da educação com as Reformas Educacionais. Na visão de Oliveira (2004), as reformas educacionais, iniciadas na última década, no Brasil e nos demais países da América Latina, têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

³*Low road*, segundo Pyke e Sengenberger (1992), consiste numa estratégia competitiva, que se baseia na redução de custos, especialmente os relacionados ao trabalho, enquanto *high road* se centra na busca da qualidade dos produtos e no reforço da capacidade inovativa, para os quais o trabalho aparece não como custo, mas como investimento e, portanto, como um importante fator para a garantia da eficácia.

Portanto, essas reformas não só alteraram a organização e a oferta educacional, como também as relações de trabalho na escola e no campo da formação de educadores. Com esse encaminhamento, Oliveira (2004) destaca que a década de 1990 inaugurou um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes.

Nos anos de 1960 o Brasil tentou uma adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. Logo, na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Como podemos ver, as transformações apontadas na última década tiveram forte influência do movimento de *globalização* sócio-político-econômica que vivemos, acarretando mudanças significativas na forma de organização do trabalho docente, bem como no seu papel e nas suas condições de trabalho, como afirma Oliveira:

Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (2004, p. 1129).

A partir da década de 90, mais especificamente, a partir das reformas implementadas nos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Brasil assume o discurso da redução das diferenças sociais através da ampliação do acesso à educação, assim, a estratégia de contenção da pobreza passa a ser a ampliação da escolaridade básica como forma de ascensão social e possibilidade de inclusão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, do país no mercado globalizado.

Ao mesmo tempo em que a Reforma se propunha à ampliação da oferta de educação, trazia, no seu bojo, um conjunto de ações, que visavam reestruturar a escola e o trabalho escolar, a gestão da educação e a formação dos educadores.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

É importante destacar que a regulação externa, através de exames nacionais, terá significativo papel no debate que faremos a seguir em relação à proletarianização do trabalho docente. Outro aspecto importante dessas reformas é que elas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (OLIVEIRA, 2004, p. 1131), gerando uma série de conseqüências aos processos de gestão escolar, ao trabalho pedagógico e à formação dos educadores.

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Todo esse quadro leva à consolidação de novas Diretrizes para Educação Nacional e, conseqüentemente, para a formação dos educadores, como destacam Catani, Oliveira e Dourado:

As Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas

como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação. Parece haver também, por parte de outros setores, o entendimento de que é preciso flexibilizar os currículos dos cursos de graduação devido à necessidade de viabilizar a vida dos alunos, especialmente daqueles que trabalham, uma vez que é bastante elevado o número dos que deixam as instituições sem concluir os cursos. (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2001, p. 75)

Ao que parece, o caminho escolhido para a ampliação do acesso à educação preconizada pelos órgãos internacionais e pelas políticas educacionais brasileiras passaram pela lógica da redução de custos e flexibilização dos currículos, visando à quantidade em detrimento da qualidade. Logo, Catani, Oliveira e Dourado (2001) entendem que todo esse ideário de flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, ocasionando a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Essas dinâmicas “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

A afirmação de Catani, Oliveira e Dourado corrobora com o contexto que apresentamos inicialmente, pois as mudanças no mundo do trabalho parecem afetar, significativamente, o quadro educacional, trazendo graves mudanças no sentido da precarização da formação profissional. A flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associada intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO 2001, p. 77).

Segundo Freitas (1999), a partir de Torres, na concepção do Banco Mundial, a melhoria da qualidade na educação, nos países subdesenvolvidos, é determinada por vários fatores, entre eles, o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.

Essa é uma das demonstrações sobre o entendimento de como o Banco Mundial e os países do G8 entendiam a qualificação da educação para os países subdesenvolvidos e como os seus governos e

outras entidades não-governamentais deveriam conduzir a formação dos futuros professores: priorizando cursos de curta duração de caráter técnico-profissionalizante, em especial, para formação de professores de educação para educação básica, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área do conhecimento, atribuindo uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica (Aguar citado por Freitas, 1999).

Como conseqüência dessa lógica e de outros elementos do contexto em que vivemos, percebe-se uma tendência ao aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação.

Por último, destacamos alguns parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para Educação Básica e também as medidas e as políticas governamentais no campo da formação, elencadas por Freitas (1999), importantes para compreensão do rumo proposto para os países subdesenvolvidos:

a) aprofundamento do processo de ajuste estrutural, enxugamento dos recursos do Estado para educação e conseqüente privatização;

b) distribuição, centralização e focalização dos recursos para experiências que estejam adequadas aos princípios da reforma educativa em curso;

c) a massificação e o caráter de capacitação pedagógica (pragmatismo e retorno ao tecnicismo) na formação de professores;

d) o individualismo, a responsabilidade pessoal no processo de formação:

- desenvolvimento profissional: situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes;

- certificação de competências: um novo conceito que orienta a formação profissional – não há direito ao trabalho garantido pelo curso de formação. O exercício do magistério fica condicionado à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes;

- avaliação dos professores vinculada à avaliação de desempenho dos alunos no SAEB (Sistema de Avaliação Escolar Brasileiro) ou outras formas, para ascensão na carreira.

Como podemos perceber, muitas políticas foram propostas e implementadas nos últimos anos nos países em desenvolvimento, centradas nas diretrizes dos países ricos e voltadas à definição dos rumos da educação. Continuaremos o debate apresentando

alguns conceitos desenvolvidos nos debates das décadas de 70 e 80 sobre a questão da profissionalização docente e como as políticas atuais têm influenciado este processo.

A IMPORTÂNCIA DOS TERMOS

Quando tratamos, indistintamente, do termo Formação Profissional, estamos pressupondo uma determinada interpretação e compreensão por parte dos interlocutores, ou leitores a quem nos dirigimos, como se estes possuíssem uma idéia única do que é ser profissional e, conseqüentemente, o que compõe sua formação; isto nem sempre acontece. Diversos estudos, principalmente dos autores da área da Educação e da Sociologia da Educação, Enguita (1990; 1991); Guerrero Serón (1996); Law & Ozga (1991); Cunha & Leite (1995); entre outros, têm demonstrado uma certa distinção nas interpretações sobre o termo Profissional.

Popkewitz (1992, p. 38) salienta que “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”, portanto, ser um profissional nem sempre representa a mesma coisa, dependendo do local e do momento em que utilizarmos este conceito.

Para efeito do debate, entendemos por profissional um sujeito crítico, reflexivo na e sobre sua prática, comprometido socialmente e capaz de definir e defender um saber específico que delimita sua área de atuação. Assim, a formação desse profissional deve considerar suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais como fonte de elaboração do seu *saber-ser e saber-fazer*. Ressaltamos que, na formação deste profissional, ao qual estamos nos referindo, é fundamental distinguir essas três dimensões, possibilitando uma real valorização do papel e da importância de cada uma delas na construção de uma *profissionalidade*.

Optamos em reconhecer o conceito de profissionalidade e não de profissionalização, por entendermos, como Contreras (2002, p. 73), que o termo profissionalidade pode designar o modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente, buscando superar certos valores, como, por exemplo, uma descrição ideologicamente presunçosa de *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira.

Nossa argumentação está embasada na afirmação de Nóvoa (1992) em relação à formação de professores. Esse autor entende a formação de professores como uma construção que envolve três grandes dimensões e alguns saberes específicos, inclusive os saberes da experiência.

As dimensões que Nóvoa relaciona para a formação de professores são: (1) o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), (2) o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e (3) o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (1992, p. 15).

Compreendendo, então, o educador como alguém que domina um determinado conhecimento que lhe é próprio e partindo do pressuposto de que esse conhecimento é construído na sua prática, percebe-se que não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes (Nóvoa, 1992, p. 25). Esse é um dos argumentos para iniciarmos a delimitar algumas questões sobre o que deve compor a formação profissional, como, por exemplo, os saberes da experiência.

Para compreendermos melhor essa questão da profissão e os seus saberes, abordaremos um pouco mais cada um deles a seguir. Sobre o termo profissão, podemos encontrar concepções que diferem a atuação de determinados grupos de trabalhadores de outros, atribuindo um *status* social diferenciado a cada um deles - Profissão, Profissão Liberal e Semiprofissão.

PROFISSÃO, PROFISSÃO LIBERAL E SEMI-PROFISSÃO

Dentre as diversas análises sociológicas sobre as profissões e os grupos profissionais, utilizamos aqui a conceituação de Enguita (1990), que afirma podermos classificar as profissões em três categorias: Profissões Liberais, Profissões e Semiprofissões.

Para analisar o conceito de Profissão, Enguita (1990) traça cinco características: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.

Podemos dizer que uma profissão só existe, quando possui um saber próprio e quando este conhecimento é reconhecido como privilégio de um determinado grupo profissional - é o que chamamos de Competência e Vocação. Por Licença, pode-se entender também este reconhecimento público acrescido do reconhecimento e da regulamentação legal para o exercício da profissão. Independência e Auto-regulação são as características relativas à autonomia do grupo frente ao seu público - clientela e organizações privadas e públicas -, além da sua capacidade de auto-regular seus membros, através de um código ético, e sua capacidade de resolver conflitos internos.

Quanto mais fortes essas características dentro de um grupo profissional, maior será sua autonomia, seu prestígio, seu reconhecimento público e, conseqüentemente, maior seu poder de reivindicação frente ao Estado. As profissões que apresentam tais características são classificadas de Profissões Liberais.

No magistério, como descrevemos no início do artigo, sofremos um processo que podemos chamar de proletarização da profissão. Cada vez mais os professores perdem seu prestígio, sua autonomia. Suas condições de trabalho são cada vez piores e sua competência, contestada. No conjunto das políticas que estamos enfrentando, a desqualificação, o controle externo, entre outros fatores, levam a uma precarização do trabalho e da formação.

A partir dessa perspectiva, poderíamos dizer que a categoria do magistério encontra-se então na condição de Semiprofissão, por necessitar do aparato social para desenvolver suas atividades e por não possuir um conhecimento legitimado, ou reconhecidamente importante e forte, ao contrário de outras categorias.

Apesar deste quadro depreciativo da carreira docente, é importante salientar que a assimilação do ideário da profissionalização, ou seja, a busca por uma aproximação da categoria dos professores ao nível de uma categoria de profissionais liberais, representa também a identificação de valores e construções históricas que não parecem estar presentes na atividade docente, mas, ao mesmo tempo, nos instiga a exigir para a categoria dos professores uma maior autonomia, integridade e responsabilidade.

Essa lógica de proletarização fica clara à medida que percebemos o cunho das políticas e da legislação educacional implementada no país na última década. Sobre esse tema e seu desdobramento no contexto universitário, Fernandes afirma:

Esta constatação, de certa forma revela o valor dado à formação desse professor, mesmo nas licenciaturas, predomina a antiga organização curricular, dos 3+1, como se a responsabilidade de formar o professor esteja reduzida às disciplinas ditas pedagógicas. Ao abordar esse tema, em outros estudos, constato que no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor (1999, p. 97).

O que percebemos é que o movimento neoliberal tem resultado em duas perspectivas no campo da formação profissional dos educadores: o aligeiramento e a precarização na formação dos professores para educação básica e a desvalorização e a proletarização da carreira docente como um todo, levando a uma supervalorização dos conhecimentos elaborados pelos especialistas e pelo conhecimento específico da área de formação, relegando ao segundo plano os conhecimentos pedagógicos.

As políticas de massificação e precarização, que descrevemos anteriormente, trazem conseqüências diretas às características da Competência e da Vocação, pois cada vez mais o profissional da educação é afastado da possibilidade de se reconhecer como um intelectual capaz de produzir seus próprios conhecimentos, além do que, em alguns casos, as políticas de democratização da gestão educacional também levam a uma certa desvalorização do conhecimento específico dos educadores.

Em relação à Independência e à Auto-regulação, percebemos que as políticas de flexibilização do

trabalho têm gerado dificuldades para que os educadores possam se articular em torno de demandas coletivas e reivindicações comuns a sua atuação profissional, pois cada vez mais se tem investido no voluntariado e no comunitarismo, como forma de suprir a necessidade de educadores, muitas vezes, enfraquecendo-os como grupo.

Ao mesmo tempo em que é necessário um maior número de educadores, os processos de formação são claramente enfraquecidos e precarizados, assim como as demandas sociais parecem apontar para a necessidade de um profissional mais qualificado, essa qualificação não será obtida senão pelo esforço individual. Os educadores são cada vez mais demandados e exigidos, ao mesmo tempo em que são desvalorizados e expropriados das possibilidades de qualificação. Essa é a contradição que parecemos viver nesse momento.

Esse contexto articulado às dificuldades atuais do campo de trabalho parecem contribuir para certo desinteresse pelas utopias sociais e para transfigurar aquilo que entendíamos por *emancipação*. Cada vez mais, evitamos nos envolver com temas político-sociais e somos levados a acreditar que a solução dos problemas está na busca individualista do conhecimento como um fim em si.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que, apesar das dificuldades, existem iniciativas que tentam superar as dificuldades impostas pelos modelos assumidos nos últimos anos, tentando resgatar a dignidade dos profissionais da educação através de processos de formação inicial e continuada e da reivindicação desta como direito dos educadores e dever do Estado.

Ainda que estejamos submetidos a um processo de reestruturação das formas de produção, percebemos que a formação dos educadores tanto é influenciada como pode influenciar os rumos dessa reestruturação, pois não podemos perder de vista nossas utopias na busca de uma sociedade realmente justa.

Com certeza, devemos investir em mais estudos críticos sobre as conseqüências das políticas neoliberais na formação dos educadores e nas reformas da educação, assim, talvez possamos pensar novas alternativas para contrapor a esse modelo. Este artigo, que finalizamos, tenta demonstrar, de forma sintética, algumas das inter-relações que percebemos entre a reestruturação do capital, as reformas da educação e os processos de profissionalização e proletarização docente.

REFERÊNCIAS

- CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de & DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001, p. 67-83.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**: os

valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da & LEITE, Denise. Estrutura Social, Profissionalização e Formação Docente.

Cadernos de Educação. FaE/UFPel, Pelotas, n.º 5, p. 131 - 148, Ago./Dez. 1995.

DINIZ, Eli. **Globalização, reforma do estado e teoria democrática contemporânea**. São Paulo Perspectiva., out./dez. 2001, vol.15, no.4, p.13-22. ISSN 0102-8839.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **La Escuela a Examen**. Madrid: Eudema, 1990.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 41 - 61, 1991.

FERNANDES, Cleoni. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reformado Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 17 - 44, dezembro/1999.

GUERRERO SERÓN, Antonio. **Manual de Sociología de la Educación**. Madrid: Síntesis, S.A., 1996.

LAWN, Martin & OZGA, Jenny. O Trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 140 - 158, 1991.

LEITE, Márcia de Paula & RIZEK, Cibele Saliba. Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.º 58, julho/1997. p. 178-198.

MASSETO, Marcos. (org). **Docência Universitária**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Políticas de avaliação externa e projetos pedagógicos: uma reflexão necessária**. ANPEDSUL, Florianópolis, CD-ROM, 2002.

NÓVOA, António. (org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15 - 34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: Racionalidade, Imaginação e Ética. In: **Cadernos ANPED**, seleção nº4, 1993.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 35 - 50.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7ª. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O social e o político na transição pós-moderna. **Lua Nova, Revista de cultura e política**, n. 31, 1993, São Paulo.

SENGENBERGER, M. e PYKE, F. Industrial districts and local economic regeneration: research and policy issues. In: PYKE E SENGENBERGER (eds) **Industrial Districts and Local Economic Regeneration**. Geneva: International Labour Organization, 1992.

TARDIF, Maurice. et al. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 215 - 233, 1991.

THERRIEN, Jacques O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**, n.º 46, p. 408 - 418, dezembro - 1993.