

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL
CONTEMPORÂNEO

HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA

PARANAVAÍ
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL
CONTEMPORÂNEO**

HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA

**PARANAVAÍ
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL
CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada por HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador

Prof. Dr.: RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO

PARANAVAI
2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

(Biblioteca – IFPR, Instituto Federal do Paraná – Campus Paranavaí)

O48f Oliveira, Helen Cristina de -
Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo / Helen
Cristina de Oliveira. -- Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus
Paranavaí, 2015.

Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA
127 p.

Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo. Dissertação (Mestrado) –
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus Paranavaí –
Centro de Ciências Humanas e da Educação – Programa de Pós- Graduação
em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR

1. Educação – Formação docente. 2. Educação – trabalho flexível. I. Araújo
Renan Bandeirante. II. Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí
III. Título

CDD 23.ed. 370.11

HELEN CRISTINA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL
CONTEMPORÂNEO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UTFPR - Curitiba

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR

Data de Aprovação:

30/07/2015.

*Dedico este trabalho ao meu esposo
Evandro, aos meus filhos Raoni e
Rayane, e aos meus pais Helena e João.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Renan Araújo, cujo conhecimento e sabedoria me motivaram a prosseguir nessa caminhada, me ajudou a entender que os problemas da escola devem ser analisados para além do “chão da escola”.

À Edinéia, minha orientadora na especialização - CEICH, que soube entender a tempestade de questionamentos que rondavam meus pensamentos depois de tantos anos fora da academia e que me ensinou a trilhar o caminho da pesquisa científica, não apenas isso, também se revelou uma grande amiga.

À Sandra Alves, minha amiga, que solícitamente sempre me ajudou nas correções desse trabalho e de outros que venho desenvolvendo nessa trajetória.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, professora Fátima e professor Domingos, pelas importantes contribuições para melhoria desse trabalho.

Ao programa PPIFOR – UNESPAR/PARANAVAÍ, por me proporcionar momentos de enriquecimento intelectual nessa primeira turma do programa de Mestrado.

À Daniella e Cecílio, que ainda na Graduação plantaram a semente do desejo de realizar mais esta etapa de formação.

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa, Economia do Trabalho, Educação e Desenvolvimento Regional.

Ao professor Edimar, pela solícita disposição em me ajudar no traslado dos manuscritos.

Às minhas amigas Maria José e Angelina, que sempre estiveram por perto para ouvir minhas angústias intelectuais.

Aos colegas de turma Adriana, Bruna, Silvana, Marcos, Divaldo, Fabiano, Flávio, Celso e Cleber, pelos momentos de debate nas aulas.

Aos professores do Programa, Conceição Solange, Ricardo, Adão, Elias, Fátima, Isabela, Claudinei, Lucila, Marilene, Márcia e Shalimar.

À SEED, que proporcionou afastamento laboral para realizar essa etapa de minha formação.

À minha mãe e meu pai, que sempre acreditaram em mim, mesmo sem entender ao certo a dimensão de meus sonhos.

Aos meus filhos Raoni e Rayane, que compreenderam a importância da produção desse texto, sempre me encorajando e aguardando sua finalização.

Ao meu esposo, que com dedicação e paciência, soube me apoiar nessa nova trajetória acadêmica, sem ele seria muito mais difícil.

A Deus, sem ele essa porta não se abriria.

Homenagem aos Professores paranaenses,
companheiros de profissão que bravamente lutaram
e continuam na luta por nossos Direitos. Que no dia
29 de Abril do corrente ano foram massacrados por
um governo míope, que distorce o valor peculiar da
educação nessa sociedade.

Contradição...

Dialética...

e a vida que segue,

e a história dos homens se escreve.

No tinteiro:

sangue de um povo que tenta,

que busca,

que luta!

e a vida segue!

OLIVEIRA, Helen Cristina de. **FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL CONTEMPORÂNEO**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2015.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apreender a relação entre as particularidades da gestão da produção toyotista e a formação docente na contemporaneidade, portanto, problematiza essa relação no contexto do trabalho flexível, focando em particular no delineamento do novo perfil docente. É importante ressaltar que a investigação sobre a questão da formação de docentes requer que seja realizada à luz do complexo tecido social em que está inserida, por isso, há necessidade de contextualizá-la em seu aspecto histórico, político, social e econômico. Na esteira dessa pesquisa compreendemos que a concepção de educação para o novo milênio, isto é, em consonância com a acumulação flexível, retoma a ênfase na concepção produtivista de educação, que busca seu fundamento na teoria do capital humano, contudo, ressignificada, pautada numa perspectiva de individualização, inovação, competição e concorrência, isto é, segue a mesma lógica toyotista de produção, cujo sistema *Just in time* e seu aparato técnico de gestão de produção: Kaizen, Kanban, CCQ, Autonomia, 5s, Qualidade Total, Andon, contribuem para o sucesso da produção flexível. Concluímos que o sistema educacional brasileiro vem se ajustando aos imperativos do capital no contexto do trabalho flexível e que há uma acentuada ênfase na categoria flexibilização, evidenciada nas sugestões de organismos multilaterais, portanto, verificamos que se trata de formar o professor sob a lógica *Just in Time* a exemplo do toyotismo, isto é, formar o professor pragmático, reflexivo/resignado, pautado na perspectiva pedagógica de competências e habilidades, emulado à competição por meio de avaliações internas e externas.

Palavras-chave: Formação docente; Trabalho flexível; Toyotismo; Teoria do Capital Humano; Organismos Multilaterais.

OLIVEIRA, Helen Cristina de. **FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO FLEXÍVEL CONTEMPORÂNEO**. 127 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Renan Bandeirante de Araújo. Paranavaí, 2015.

ABSTRACT

The current dissertation aims to understand the association between the particularities of the Toyotism management and the contemporary educational formation, therefore, it problematizes this connection in the context of flexible work, focusing particularly on the new outlined docent profile. It is important to enhance that the investigation on the matter of the educational formation requires that it is performed under the complicated social fabric where it is placed, therefore, it is necessary to contextualize it in its historical, political, social and economical aspect. Following this research, it is understood that the conception of education for the new millennium, i.e., in line with the flexible accumulation, resumes the emphasis on the productivity conception of education, that aims its ground on the human capital theory, however, with a new focus, based on an individualized perspective, innovation, competition and competitiveness, i.e., following the same Toyotism approach of production whose system *Just in time* and its technical apparatus of production management: Kaizen, Kanban, CCQ, Automation, 5s, Total Quality, Andon, contribute for the success of the flexible production. We concluded that the Brazilian educational system, has been adjusting to the imperatives of the capital in the flexible working context, and there is a stressed emphasis on the flexibility category, evident on the suggestions of multilateral organizations, therefore, we understand that by training a teacher under the approach *Just in time* as in the *Toyotism system*, i.e., training a pragmatic, reflexive/resigned, based on the educational perspective of competencies and abilities, emulated by competitiveness through internal and external evaluations.

Key words: Educational formation; Flexible work; Toyotism; Theory of Human Capital; Multilateral Organizations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO FLEXÍVEL	17
2.1 Neoliberalismo: aprofundamento do trabalho flexível toyotista	34
3. NA ESTEIRA DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Lógica da teoria do Capital Humano e orientações multilaterais	41
3.1 A influência de instituições multilaterais sobre a educação dos anos 1990	51
3.2 Elementos que conformam a política educacional no governo PT na esteira da reestruturação da Educação	67
4. FORMAÇÃO DOCENTE <i>JUST IN TIME</i>	77
4.1 Formação flexível: evidência da lógica toyotista sobre a formação docente	79
4.2 Perfil docente Just in Time: Professor Reflexivo/Resignado e Professor Pragmático, categorias presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.....	94
4.3 Team Teacher contemporâneo: qualidade, avaliação e profissionalização como aparato de regulação (ou coerção) do docente	103
5. CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	118

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa a formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo, de forma que possamos apreender a relação entre as particularidades da gestão da produção toyotista e a formação docente requerida nessa nova conjuntura global, com foco da análise centrado no delineamento do perfil docente.

O interesse desta pesquisadora por esse tema se deu a partir de sua trajetória formativa e profissional, visto que se trata de uma pedagoga que trabalha na rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, portanto, numa escola pública em que é instigada a trabalhar diariamente com inúmeros problemas - dentre eles a questão do baixo desempenho dos alunos -, e desafios que sobrevêm ao trabalho pedagógico dos professores das múltiplas disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

É importante ressaltar que no contexto da escola pública é eminente a discussão em torno da baixa qualidade no ensino, cuja responsabilização vem sendo atribuída unilateralmente à escola e principalmente ao baixo desempenho do professor, que, segundo discurso oficial, não comporta atributos formativos necessários para trabalhar com as novas demandas deste século.

Partindo dessa prerrogativa, nos perguntamos: será o docente o maior responsável pelo fracasso ou sucesso da educação escolar pública? A origem desse problema pode ser localizada tão somente na formação desse profissional? Assim, para responder a essas inquietações que nos propusemos a tecer esse estudo para além da cotidianidade da prática docente, no intuito de evidenciar os processos sociais determinantes, limites e contradições presentes no decurso formativo do professor.

A investigação sobre a questão da formação de docentes requer que seja realizada à luz do complexo tecido social em que está inserida, por isso, há necessidade de contextualizá-la em seu aspecto histórico, político, social e econômico.

Desse modo, é importante destacar que a formação de docentes foi eleita como um dos principais focos na implementação da reestruturação da educação brasileira nos anos de 1990. Vale ressaltar ainda que a reestruturação da educação

compõe um processo maior de reestruturação do Estado brasileiro fundamentado em princípios difundidos pelo 'Consenso de Washington', com vista a adequá-lo aos novos imperativos do sistema produtivo (acumulação flexível) e financeiro no contexto de mundialização do capital.

A reestruturação da educação brasileira seguiu as orientações contidas em documentos emitidos por organismos multilaterais, os quais primavam por estabelecer uma nova cultura na organização da escola. Logo, nessa pesquisa tomamos como um dos aportes de análise as recomendações específicas do Relatório Jaques Delors (1998) por compreender que esse documento explicita bem os interesses de tais organismos.

Assim, foi a partir dos anos de 1990, por meio da política de governo neoliberal iniciada por Fernando Collor de Melo e sequenciada por Fernando Henrique Cardoso, que se deu o processo de reestruturação da educação brasileira, por conseguinte, da formação docente de modo a atender as exigências da acumulação flexível.

Diante do exposto consideramos que esse trabalho é expressivo na medida em que busca apreender a relação entre as particularidades do sistema de gestão da produção toyotista e a formação dos docentes no contexto do trabalho flexível.

Dessa maneira os objetivos específicos dessa pesquisa são:

- Contextualizar historicamente a dinâmica do trabalho flexível;
- Caracterizar as sugestões multilaterais de reestruturação da educação brasileira desencadeadas a partir dos anos de 1990;
- Analisar a relação entre as particularidades da gestão da produção toyotista e a formação docente na contemporaneidade.

Assim, para atingir os objetivos propostos, esse estudo se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica e documental, e tem como referencial teórico norteador o materialismo histórico dialético.

Nesse sentido, para analisar a categoria trabalho flexível destacamos os autores Giovanni Alves, Ricardo Antunes, David Harvey. Da mesma maneira, a análise da categoria reestruturação da educação foi subsidiada pela interpretação de Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista. Já para tratar da especificidade da formação docente partimos da produção intelectual de Helena Costa Lopes de Freitas, Shiroma e Evangelista, Mariano Fernández Enguita e do documento oficial sobre formação docente vigente - Diretrizes

Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 01/2002.

No que diz respeito ao percurso metodológico, devemos salientar que essa dissertação se configura como requisito para a obtenção de título de Mestre, do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Formação Docente Interdisciplinar, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Por se tratar de um programa que tem como área de concentração o Ensino, com enfoque na formação docente interdisciplinar, é relevante destacar que a interdisciplinaridade permeia a análise desenvolvida nesse trabalho, razão pela qual se faz necessário, ainda que sumariamente, tecer algumas questões acerca do que compreendemos por interdisciplinaridade.

Refletir sobre qualquer área da educação na perspectiva da interdisciplinaridade pressupõe concebê-la como parte das inúmeras contradições que permeiam as relações sociais. Nesse sentido, Frigotto (1995, p. 26) afirma que “o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo [...] decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e objeto do conhecimento social”.

Vista assim, a interdisciplinaridade apresenta-se como “necessidade na produção do conhecimento”, não arbitrariamente, mas, fundada “no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa [...]”, assim, “delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo”, embora o “conhecimento nos impõe a delimitação do problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem” (FRIGOTTO, 1995, p. 27).

Para atingir o proposto, a pesquisa precisa transpor a fragmentação do conhecimento, quebrar com a herança empírica, positivista e por que não dizer, taylorista/fordista, no sentido do trabalho parcelado negador da totalidade do ser social. Para tanto, a pesquisa deve considerar por meio da dialética as múltiplas determinações dos fatos sociais.

Na mesma direção, referindo-se à problemática da fragmentação do conhecimento na ação pedagógica cotidiana em particular, Severino (1995) afirma que “os conteúdos dos diversos componentes curriculares bem como as atividades didáticas não se integram”. A seu ver, é como se a “cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna”, não apenas isso, mas também as ações

internas da escola, nessa mesma perspectiva, se apresentariam de maneira autônoma, numa dinâmica em que, cada uma, passa a perseguir um fim distinto (p. 109).

Sobre cultura, o mesmo autor destaca que a compreende como “universo do saber”, de forma direta:

[...] O conhecimento individual se dá sobre um fundo de uma experiência radicalmente histórica e coletiva que lhe é anterior e que lhe serve de matriz placentária. Esse contexto, como que um tecido que vai se complexificando pela contínua articulação de novas experiências, já tornadas possíveis pelas experiências passadas e acumuladas, é a cultura, uma das mediações concretas da existência dos homens (SEVERINO, 1995, p. 163).

Assim, o trato com o conhecimento deve se dar numa perspectiva unitária, “porque os homens, ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas etc.”, ainda que, numa investigação, a delimitação dessas dimensões apresente-se como uma necessidade para a pesquisa, “não podemos perder de vista que, para sua compreensão adequada, é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões” (FRIGOTTO, 1995, p. 29).

Diante do apresentado, temos então, que a categoria totalidade é o fio condutor pelo qual passa a perspectiva de interdisciplinaridade na estrutura dessa pesquisa, e possibilita a interpretação adequada do objeto. Haja vista que “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1992, p. 21).

Dessa forma, entendendo a dinâmica da interdisciplinaridade numa perspectiva de recompor a totalidade, buscamos nos conhecimentos dos educadores, filósofos, sociólogos, historiadores, administradores, cientistas políticos, e economistas, a explicação para o objeto dessa investigação, qual seja, a formação docente no contexto do trabalho flexível.

Dessa maneira, reiteramos que no decorrer dessa pesquisa buscamos evidenciar que a formação docente se constitui em síntese de múltiplas relações, isto é, “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14), por isso a

necessidade de ser analisada para além da prática cotidiana docente, como também para além do baixo rendimento pedagógico dos estudantes.

Assim entendido e diante do elucidado, organizamos esse trabalho em três partes. Na primeira, com o título “Contextualização Histórica do Trabalho Flexível”, nos propomos a caracterizar historicamente o trabalho flexível realizando breves inferências sobre a formação docente, partimos do perfil profissional, logo, também educacional, dos trabalhadores na contemporaneidade permeada pelas características das particularidades de organização e gestão toyotista de produção.

Da mesma maneira, na segunda parte, que traz o título “Na esteira da reestruturação da educação: lógica da teoria do capital humano e orientações multilaterais”, abordaremos as análises sobre as sugestões multilaterais de reestruturação da educação brasileira desencadeadas a partir dos anos de 1990, com o intuito de apreender a lógica que permeia a reestruturação da formação de docentes nesse contexto.

Na terceira, intitulada “Formação Docente Just In Time”, trataremos, inicialmente, do aparato de formação docente Just in Time, que consiste na flexibilização na modalidade da oferta dos cursos de licenciatura, na flexibilização curricular, na flexibilização nos processos formativos, isto é, formação continuada ou formação ao longo da vida, seguido da caracterização do novo perfil docente delineado por meio da proposta do professor reflexivo/resignado, professor pragmático, assim como também nessa seção se processará análise da atual Diretriz para formação de professores – CNE/CP 01/2002, concluindo com a análise sobre a problemática da qualidade, avaliação e profissionalização como aparato de regulação do docente. Nessa seção buscaremos relacionar de maneira análoga as categorias do aparato produtivo toyotista: Just in time, kanban, kaizen, andon, CCQ, Qualidade Total, 5s e Team Work, como lógica norteadora para o trabalho docente defendida nas orientações multilaterais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO TRABALHO FLEXÍVEL

A investigação sobre como intercorre a formação docente na época do trabalho flexível implica, conforme sugere Gramsci (2004), pensar a própria formação docente - assim como a educação - como sendo campo de múltiplas processualidades e possibilidades contraditórias, portanto, requer que seja analisada à luz do complexo tecido social em que está inserida, isto é, que sua análise contemple considerações de ordem histórica, social, política e econômica.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que foi a partir da reestruturação produtiva que surgiu a exigência de um novo perfil de trabalhador, por conseguinte, de um novo perfil docente “apto” a atender essa nova demanda.

Assim, nessa seção, nos propomos a caracterizar o trabalho flexível realizando breves inferências com a formação docente, na medida em que partimos do pressuposto de que o perfil profissional, logo, também educacional dos trabalhadores na contemporaneidade, encontra-se permeado pelas características e particularidades de organização e gestão toyotista de produção. Vale ressaltar que a análise da relação entre as particularidades do trabalho flexível e a formação docente contemporânea será adensada na última parte dessa pesquisa.

Feitas essas considerações, reiteramos que depois de um extenso período de acumulação capitalista (1945 a 1973) em que a gestão da produção fordista norteava os processos produtivos, com apoio do Estado keynesiano ou, “Estado de bem-estar social”, desencadeou-se no interior do sistema um processo de crise que combinou superprodução, acirrada concorrência e baixa das taxas médias de lucro num mercado global competitivo.

O panorama econômico de 1973 era de alta inflacionária, “crise mundial nos mercados imobiliários”, graves problemas nas instituições financeiras, aumento no preço do petróleo. Esse quadro se agravou com a decisão política de embargo das exportações de petróleo do território árabe-israelense, ocasionando escassez e aumento nos preços dos derivados de petróleo utilizados como matéria-prima industrial (HARVEY, 2013a, p. 136).

Portanto, essas dificuldades representadas pelo aumento dos custos de produção, em meio a taxas médias de lucros decrescentes, promoveram uma nova

mudança na rota da organização e gestão capitalista. Sobre isso, Harvey indica que as grandes indústrias

viram-se com muita capacidade excedente inutilizável (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em condições de intensificação da competição. Isso as obrigou a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho [...]. A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle de trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 2013a, p. 137).

Relacionadas ao decréscimo das taxas médias de lucro, outras transformações sociais, econômicas e produtivas vieram na esteira desse processo, pois,

a profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da 'estagflação' (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 2013a, p. 140).

Corroborando para o entendimento das contradições apontadas acima, Ricardo Antunes (2009, p. 31-32, grifos do autor), em seu livro *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, assim sintetiza os condicionantes da crise de 1970:

- queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o *controle social da produção*. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
- o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da

crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao *desemprego estrutural* que então se iniciava;

- hipertrofia da *esfera financeira*, que ganhava *relativa autonomia frente* aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
- a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico.

Como resposta à crise “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo” (ANTUNES, 2009, p. 33) e o correlato processo de reestruturação produtiva: flexibilização da produção.

De fato, o novo cenário desenhado pela crise impulsionou o processo denominado reestruturação produtiva, com vistas a reorganizar a produção no intuito de garantir a recomposição das taxas de lucro do capital. Para David Harvey, a emergente acumulação flexível foi “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo” e “se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2013a, p. 140).

De maneira mais precisa, a acumulação flexível pode ser apreendida da seguinte maneira:

surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a ‘Terceira Itália’, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados) (HARVEY, 2013a, p. 140).

Outro aspecto a considerar nesse contexto é que por meio do acentuado processo de avanço científico-tecnológico no sistema de produção, assim como a

intensificação das relações de desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, e a forte expansão e liberação dos capitais financeiros, ocorreu uma acirrada competição capitalista internacional, florescimento do desemprego estrutural e precarização da força humana de trabalho, processo concorrencial, onde os países denominados de Terceiro Mundo entraram nessa competição em condição subalterna (ANTUNES, 2009).

É interessante reafirmar que esse processo de acumulação flexível e reestruturação produtiva como alternativa para a crise desencadeou além do desemprego estrutural a “precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada” (ANTUNES, 2009, p. 36).

É no bojo da acumulação flexível e da mundialização do capital¹ que ganharam força as particularidades do processo de gestão e organização da produção, também flexível, denominado toyotismo. O toyotismo – novo método da gestão da produção - teve sua gênese sócio-histórica no Japão com a indústria Toyota (ALVES, 2000).

Ricardo Antunes (2009) afirma que o toyotismo foi criado na fábrica Toyota, no Japão, pelo engenheiro Taiichi Ohno, com vistas a procurar caminhos à expansão e consolidação do capitalismo industrial japonês no pós-Segunda Guerra Mundial, e que rapidamente se expandiu para grandes empresas daquele país.

No ano de 2000 a disseminação do corolário flexível extrapolou os muros das fábricas e se firmou como modo de reprodução social do capital, conforme analisa Araújo (2012). Sobremaneira, esses aspectos gerenciais iriam penetrar a organização da escola e influenciariam as propostas para formação docente, assim como foi nos Bancos no mesmo período, numa perspectiva de orientações dos organismos multilaterais. Sobre esse aspecto específico salientamos que trataremos de maneira pormenorizada na última parte desse trabalho.

O toyotismo, como lembra Antunes (2009, p. 54-55), tem como alicerce o avanço tecnológico informacional na organização de seu sistema de produção (principalmente no sistema de computadores), conta com a descentralização produtiva e terceirização da produção, trabalha com a participação do trabalhador em equipe, “nas células de produção” ou “times de trabalho”, assim como requer um perfil de trabalhador polivalente, “multifuncional”, “qualificado”, sempre em busca da

¹ Sobre o conceito “mundialização do capital” desenvolvido por François Chesnais (1996), iremos retomar mais adiante.

redução do tempo de trabalho destinado à produção (e redução de postos de trabalho), numa concepção de empresa enxuta e qualidade total.

Alves (2000, p. 46) esclarece que “o toyotismo reproduz a lógica da acumulação flexível, num grau superior, com seus dispositivos organizacionais”, a fim de criar uma “fábrica ‘magra’, transparente e flexível”, ou seja, uma produção “enxuta”, de estoques mínimos, para tanto, lança mão de intervenções, tais como: “reduzir o pessoal da produção e cortar custos de produção”, inclusive de trabalho vivo.

Dessa forma, com a “presença de novas tecnologias microeletrônicas na produção” (de alto custo), desencadeou uma nova exigência ao trabalhador, não apenas lhe é requerida a força e especialização em movimentos repetitivos no trabalho como era no taylorismo/fordismo, agora é exigido “um novo tipo de envolvimento operário, e, portanto, uma nova subordinação formal-intelectual do trabalho ao capital”, ou seja, “uma nova captura da subjetividade operária” e mais “uma nova via de racionalização do trabalho”, conseqüentemente, “uma nova hegemonia do capital na produção” (ALVES, 2000, p. 30-32).

Essa forma de organização do trabalho tem suas raízes na organização taylorista/fordista de produção, porém conta com alterações significativas, que não se estabeleceram como uma evolução simplista, mas sim como uma adequação do fordismo em sua fase mais desenvolvida.

Com o objetivo de aumentar a produção com um número reduzido de trabalhadores, o engenheiro Taiichi Ohno buscou inspiração em sua experiência advinda do trabalho com os teares automáticos (Tecelagem Toyota) em que apenas uma moça controlava 40 máquinas. Para tanto, contava com o aperfeiçoamento dos equipamentos, das fábricas, da “flexibilização da organização do trabalho e da linha automatizada” (OLIVEIRA, 2004a, p. 24), mínimo de trabalho vivo e máxima intensificação do trabalho. Podemos identificar aqui o germe da polivalência.

Sobre a operação de várias máquinas, ou seja, a polivalência, assim relata Eurenice Oliveira (2004a, p. 26):

Desde 1955, na Toyota um trabalhador se ocupa, em média, de cinco máquinas. Enquanto quatro máquinas trabalham, automaticamente, os operários carregam, descarregam e preparam o trabalho para a quinta máquina. Essa é a origem do trabalhador desespecializado, inserido na organização do trabalho, tendo em vista que o operário deixa de atuar numa única máquina, em um

posto de trabalho isolado, para atuar como membro de uma equipe de operários, diante de um sistema automatizado, em postos polivalentes.

Portanto, além da polivalência, outra característica marcante encontrada no toyotismo é a “autonomação”. Sobre a autonomação Oliveira (2004a, p. 25-26) pondera que a palavra combina dois conceitos: autônomo e automação, ou seja, funcionamento automático com paradas pontuais caso sejam detectados defeitos na produção. Porém, no toyotismo essa “autonomação” está “ligada ao conceito de produto de *qualidade total*, integrado em todas as etapas da produção”, diferenciando, assim, do controle de qualidade fordista.

Nesse sentido, ao trabalhador foi acrescentado, além da operação da máquina, o controle de qualidade, como também a manutenção das peças, equipamentos e limpeza do local de trabalho. Dessa maneira, “ao trabalhador são solicitados, igualmente, a capacidade mental e a manual, já que deverá tomar decisões sobre quando parar o sistema para fazer reajustes”, inaugurando assim “a prática de exigir de um só operário o manuseio de várias máquinas diferentes” (OLIVEIRA, 2004a, p. 26).

Contudo, percebemos que mesmo sendo requerido do trabalhador não apenas o trabalho manual, mas também o trabalho intelectual, esse quadro é apresentado sempre como a submissão do trabalho ao imperativo do capital, com objetivo de promover o fortalecimento da lógica capitalista, e não para desenvolver o homem integralmente.

Igualmente marcante no toyotismo é a organização da produção sobre as bases do trabalho em equipe ou “*Team-work*”, que consiste num “sistema de máquinas” e “uma equipe de trabalhadores” onde todos são responsáveis pela produção de qualidade diminuindo gradativamente o tempo necessário.

É importante estimular o comprometimento operário, por intermédio da pressão coletivamente exercida pela equipe de trabalho sobre todo elemento do *team* [...]. Sob o toyotismo, a eficácia do conjunto do sistema não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, tal como no fordismo, mas pela integração ou pelo ‘engajamento estimulado’ da equipe de trabalho com o processo de produção. O que pressupõe incrementar a manipulação por meio da supervisão e do controle operário, exercido pelos próprios operários (ALVES, 2000, p. 53).

Nesse sentido, afirmamos que no toyotismo, a equipe ou time também se tornou supervisora (acentuando o controle) de seus membros, ou seja, um membro supervisiona o outro, uma vez que, se a produção não atingir o esperado (o objetivo), todos perdem o aumento no salário.

Assim, para atingir o objetivo de maximizar a produção a equipe também se torna responsável em coagir e até demitir seus próprios membros, caso não atinjam o desempenho a contento. Vale ressaltar que entre outras formas a demissão pode vir no momento de enxugar o número de trabalhadores de uma equipe, quando a equipe, na figura de seu líder, é chamada a indicar um nome para ser demitido (ALVES, 2000; OLIVEIRA, 2004a).

Portanto, é no trabalho em equipe – *Team* que se encontra a captura da subjetividade do operário, não lhe é mais requerido somente “o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário”, agora “sua disposição intelectual-afetiva” também é requisitada para “cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar ‘proativamente’, a encontrar solução antes que os problemas aconteçam”, com objetivo de aumentar a produtividade de seu time (ALVES, 2000, p. 54).

Como veremos acentuadamente na última parte desse trabalho, a lógica do Team-Work foi incorporada às novas propostas educacionais para formação docente, especificamente sob a perspectiva da competição, seja por meio de produção: publicações e quantidade de horas em cursos, como pelos melhores resultados no desempenho dos alunos em avaliações internas e externas.

Diante do tratado até aqui, podemos considerar que um novo perfil operário se delineia, diferentemente do fordismo que dispensava o pensar do trabalhador, que o requeria apenas como um executor de tarefas parcelares, no toyotismo o saber do operário é apropriado de maneira exacerbada por meio da polivalência, e utilizado para aumentar a produção, conseqüentemente, fortalecer o capital que permanece realizando o processo de compra da força de trabalho (manual e intelectual) por um salário (o trabalho permanece assalariado), ou seja, as relações capitalistas continuam as mesmas, e a polivalência instigada no processo produtivo vem em favor do capital e não numa perspectiva marxista de emancipação do homem pelo trabalho.

Nessa perspectiva, podemos reafirmar na contemporaneidade o que Marx (2004, p. 80) desvelou sobre a modernidade:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*), aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Então, temos que o toyotismo alterou a maneira de expropriar a força de trabalho, que agora não é só das mãos, mas também, da cabeça, porém não mudou o fim, que é a expropriação da força de trabalho do operário (manual e intelectual) em favor do capital, acentuando a condição de coisificação do homem.

É importante ressaltar que a lógica da reestruturação produtiva, como já foi dito, não permanece apenas na organização dos processos produtivos das fábricas, ela se espalha por todos setores sociais, inclusive na educação e por conseguinte nas propostas para formação de docentes.

Diante disso, veremos na segunda parte desse trabalho que por orientações específicas de organismos multilaterais, a partir dos anos de 1990, inicia-se um processo de reestruturação da educação brasileira, cujo objetivo maior versa em adequar o sistema educativo aos imperativos do novo processo produtivo, isto é, do capital. Dentre as diversas orientações optamos por trabalhar com o Relatório Jacques Delors (1998) por compreender que esse documento retrata bem os interesses dos organismos multilaterais.

Nesse sentido, dentre as recomendações expressas no Relatório em questão, destacamos as específicas de incentivo ao trabalho em equipe ou em regime de cooperação, a exemplo do que anteriormente foi apresentado ao tratar dos aspectos da dinâmica das particularidades dos processos de gestão e organização da produção toyotista: o *Team-Work*. O referido documento afirma que “a educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de **cooperação**” (DELORS, 1998, p. 99, grifo nosso).

O Relatório também destaca o desafio de viver num mundo em rápida transformação e a necessidade de “acompanhar as inovações, tanto na vida privada como na vida profissional”, considera que o trabalho em equipe precisa ser incentivado e afirma que cabe ao professor o papel de encontrar alternativas para

encaminhar seus educandos à adaptação a esse mundo em constante mudança. Esclarece que

a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável [...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 1998, p. 152).

Há de se enfatizar que a concepção de trabalho em equipe buscou consolidar um dos quatro pilares da educação propostos no referido relatório: *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*, o qual valoriza participação e cooperação com os outros em todas as atividades humanas (DELORS, 1998, p. 90).

Nesse bojo, é importante ressaltar que Newton Duarte (2000), em sua obra *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, tece críticas contundentes ao conteúdo pedagógico contido no Relatório Jacques Delors, especificamente ao pilar “aprender a viver juntos”:

As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se torne generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico (DUARTE, 2000, p. 50).

Diante do evidenciado compreendemos que não se trata de uma simples proposta de educação para o século XXI, antes sim, trata-se da difusão de uma conformação da situação de exploração em escala planetária, numa perspectiva de consolidação e legitimação da lógica do capital.

De maneira direta o documento Delors considera os novos processos de produção e destaca suas exigências no novo cenário:

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à **competência pessoal**. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as **qualificações exigidas** pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção **mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais 'inteligentes' e que o trabalho se 'desmaterializa'**.

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em "coletivos de trabalho" ou "**grupos de projeto**", a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado, à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma **competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual**, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, **a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco**.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas "saber-ser" pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. **Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes**. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 1998, p. 93-94, grifos nossos).

Portanto, nessa exposição, percebemos a descrição das qualidades que devem compor o perfil de trabalhador flexível, polivalente, tal como verificado no proposto pelo toyotismo, e é o professor - por meio de metodologias inovadoras, contidas na pedagogia do "aprender a aprender" - o responsável pela tarefa de desenvolver tais habilidades e competências em seus educandos, cumprindo seu papel eficiente na época flexível, assim como também cabe a ele a constante tarefa

de “aprender a aprender” materializada nos inúmeros cursos de “capacitação” que é emulado a realizar para avançar na carreira.

Logo, poderíamos denominar essa prática de constante capacitação a que o professor está sujeito de “Professor *Just-in-time*”, isto é, necessidade de estar disponível para o trabalho a maior parte do tempo, incluindo fins de semana e feriados, um bom exemplo disso são os cursos a distância ofertados pelas instâncias mantenedoras do sistema educacional público.

Como já indicado, essa relação do toyotismo com as propostas para formação docente será tratada na última parte desse trabalho, contudo, podemos adiantar que tal perspectiva está presente nas propostas de formação do “Professor Reflexivo”, “Professor Pragmático”, no trabalho pedagógico com foco nos resultados e em atividades que desenvolvam competências e habilidades, isto é, por meio de exercícios que envolvam os estudantes na resolução de problemas. Enfim, constitui-se no arcabouço da Pedagogia das Competências (concepção produtivista de educação) que, como veremos, se configurou como norte na concepção da atual Diretriz para formação docente CNE/CP 01/2001².

Ainda sobre a proposta de formação de professores, ARCE (2001) afirma:

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. Este fato é previsível, pois estamos falando da formação do profissional que deverá trabalhar as Neba e, para tanto, ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo (ARCE, 2001, p. 265).

Segundo Arce (2001), Neba significa: Necessidades Básicas de Aprendizagem, no caso do professor, conhecimentos e necessidades mínimas que deve receber para realizar o seu aprender fazendo ou aprender a aprender (ARCE,

² É importante esclarecer que no decorrer da produção dessa pesquisa foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, contudo, até o momento, não foram homologadas. Portanto, essas novas diretrizes comporão nossas análises em pesquisas futuras.

2001, p. 267), isto é, alinhado à lógica flexível de minimizar para aumentar a eficiência.

Retornando aos aspectos da gestão e organização da produção toyotista, afirmamos que outro mecanismo que merece destaque é o *andon*, equipamento composto por jogos de luzes – se assemelhando a um semáforo - colocado acima da linha de produção, tendo por finalidade indicar como está o fluxo de produção, com suas luzes verde, laranja e vermelha indicando, respectivamente, que as operações estão ocorrendo bem (produção normal), as operações necessitam de ajuda (produção em intensidade máxima), e é necessário parada na produção para ajustes (é necessário diminuir o ritmo da produção) (OLIVEIRA, 2004a; ANTUNES, 2009).

Dessa maneira, o *andon*, também denominado *manage-ment by stress*, não só serve para impor o “ritmo de trabalho sempre no limite”, como também serve para alterar o produto produzido “exigindo adaptações constantes a novas situações” e também para diminuir o tempo determinado para produção (OLIVEIRA, 2004a, p. 29-30).

Outra marca muito conhecida do toyotismo é o *Just-in-time* e o *Kanban*, reconhecido como dispositivos de gerência inovadores. O *Just-in-time*, um dos pilares fundamentais do toyotismo, consiste na produção por demanda, numa perspectiva de “zero-estoque, zero-defeito, zero-desperdício” (OLIVEIRA, 2004a, p. 32), aproveitamento total do tempo de trabalho. Já o *Kanban* “consiste em estabelecer, paralelamente ao desenrolar dos fluxos reais da produção, um fluxo de informações invertidas que emite uma instrução especificando a necessidade exata de peças necessárias” (ALVES, 2000, p. 46) à produção.

Desse modo, percebemos que a flexibilidade se configura como a maior marca do toyotismo, uma vez que os princípios da autonomia, da autoativação, da polivalência, contando com o *Team-work*, o *andon/manage-ment by stress*, o *Just-in-time/Kanban*, estão fundamentados numa lógica de organização flexível. Portanto, instaura-se a empresa enxuta apoiada no trabalho flexível e conforme veremos, seus cânones se espriam pelo conjunto da educação.

Corroborando ainda com as análises sobre o toyotismo, Giovanni Alves (2000) acrescenta que

o toyotismo não é considerado um novo modelo de regulação do capitalismo, no estilo da Escola da Regulação (tal como fizeram, por exemplo, com o conceito de fordismo); o potencial heurístico do conceito do toyotismo é limitado à compreensão do surgimento de uma nova lógica de produção de mercadorias, novos princípios de administração da produção capitalista, de gestão da força de trabalho, cujo valor universal é constituir uma nova hegemonia do capital na produção, por meio da captura da subjetividade operária pela lógica do capital. É um estágio superior de racionalização do trabalho que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo-fordismo [...] (ALVES, 2000, p. 31).

Portanto, não se trata de uma organização e gestão da produção desvinculadas do taylorismo/fordismo, mas consiste em uma fase mais avançada desse processo, seria uma reelaboração da racionalização do trabalho, promovida pela situação histórica em que se encontrava o capital após a crise de 1973, que contava com um acelerado processo de avanço científico e tecnológico.

Porém, não pode ser visto apenas sob essa perspectiva, como nos alerta Giovanni Alves (2000, p. 34), “apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito ao taylorismo-fordismo”, diferencia-se no sentido de se estabelecer como controlador da subjetividade (intelecto) na produção capitalista.

O taylorismo/fordismo optou pelo parcelamento e repetição das operações como solução para romper com a resistência do trabalhador, já o toyotismo realiza o caminho inverso, trabalha com a perspectiva de desespecialização dos trabalhadores qualificados, por meio da polivalência e plurifuncionalidade dos homens e máquinas, contudo sempre sob a lógica da acumulação capitalista, portanto, expropriando a força física e intelectual do trabalhador.

Diante desse quadro de avanços tecnológicos e adaptações, Ricardo Antunes (2009), Giovanni Alves (2000), Eurenice de Oliveira (2004a), Renan Araújo (2012) apontam os principais princípios e técnicas que compõem o processo produtivo toyotista (contemplando os aspectos originais dos anos 1950, assim como os de sua dinâmica posterior):

- alta tecnologia em máquinas informatizadas e robotizadas (presença de novas tecnologias microeletrônicas);
- “autonomação” – funcionamento automático e parada automática no caso de defeito;
- operação de um único operário em várias máquinas;

- CCQ - Círculos de Controle de Qualidade: consiste em grupos de trabalhadores (time/equipe) que são estimulados a discutir sobre seu trabalho e desempenho (individual e na equipe) no sentido de dar sugestões, com vistas a melhorar a produtividade numa perspectiva de apropriação do intelectual e cognitivo do trabalho. Nessas reuniões também são acordados as cotas diárias de produção e possíveis recordes;
- aumento da produção com o mínimo de trabalhadores (empresa enxuta);
- Os 5s:
 - *Seiri*: Senso de utilização;
 - *Seiton*: Senso de organização;
 - *Seiso*: Senso de limpeza;
 - *Seiketsu*: Senso de padronização;
 - *Shitsuke*: Senso de autodisciplina;
- flexibilização da organização do trabalho e da linha de montagem automatizada: no intuito de potencializar ao máximo o rendimento do operário – trabalho vivo;
- controle de qualidade total;
- *andon/management by stress* – determina o ritmo e adaptação de um novo produto na mesma célula de produção;
- *kaizen* – todos são responsáveis por melhorar a produtividade realizando boas sugestões,
- gerência participativa;
- trabalho em equipe/times/células;
- produção *just-in-time* – produção de acordo com a demanda e diversificada, para um melhor aproveitamento do tempo;
- sistema *kanban* – senhas para reposição de peças do estoque (estoque mínimo);
- *Keiretsu* - terceirização da produção estabelecendo uma relação intrafirmas de subcontratantes, ou seja, uma organização de pequenas empresas subcontratadas ou de fornecedores que dão suporte à

grande empresa central, numa perspectiva transnacional (mais uma característica da flexibilização do processo produtivo);

- subcontratação;
- trabalhador colaborador;
- emprego vitalício e salário por antiguidade, bônus de produtividade ou participação nos lucros e resultados (maneira de premiar a dedicação individual)³ ;
- sindicalismo de empresa/corporativo/interlocutor do capital – sindicalismo envolvido e pró-ativo, que colabora com o capital na busca de soluções para os problemas da produção de mercadorias.

Nesse particular, é importante ressaltar a relação dos 5s com a formação docente contemporânea. Segundo Araújo (2012, p. 115), o propósito central dos 5s é

a busca por melhoria da eficiência no ambiente de trabalho, evitando que haja perda de tempo procurando por objetos perdidos. Além disso, uma vez implementado, fica evidente quando um objeto saiu de seu lugar pré-estabelecido. Do ponto de vista do capital, os benefícios de sua metodologia provêm da decisão sobre *o quê* deve ser mantido, *onde*, e *como* deve ser armazenado. Essa decisão faz o processo advir de um diálogo sobre padronização, que gera um claro entendimento, entre os empregados, de que maneira deve ser feito, de forma também a insuflar a responsabilidade do processo em cada empregado.

De fato, os 5s embora tenham como plano de fundo a melhoria da qualidade, não escondem seu real objetivo, que é maximização dos resultados de produção. Os 5s foram disseminados na educação brasileira no seio da reestruturação produtiva e tiveram como promotora de sua disseminação a ideia de Qualidade Total na Educação.

Nesse sentido, Maneira (2012), em suas análises sobre os impactos da qualidade total na educação paranaense, apreende o corolário da implantação dos 5s na educação e afirma que,

³ “Diante da crise do capitalismo no Japão nos anos 90, o emprego vitalício e o salário por antiguidade, por exemplo, estão sendo revistos pelas corporações transnacionais sediadas no Japão” (ALVES, 200, p. 56).

atribuído à educação, o programa 5s sustenta as dimensões qualidade, custo, atendimento, moral e segurança, se revelando, numa visão tecnicista, como um instrumento eficaz e em função do desenvolvimento de hábitos saudáveis em toda a comunidade escolar. Ele cumpre os requisitos exigidos como princípios da qualidade total.

No Brasil, as instituições vinculadas a Fundação Christiano Ottoni, através da criação de diversos projetos de implementação da Gerencia da Qualidade Total, desenvolveram o programa 5s como veículo de educação para a cidadania. Foi um tempo em que muitas instituições educacionais ingressaram no movimento pela Qualidade Total da Educação, em 1992. Assim, os princípios contidos no programa 5s eram desdobrados em atividades pedagógicas, contemplando toda uma comunidade (MANEIRA, 2012, p.118).

Nessa perspectiva, “manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2011b, p. 440).

Diante do elucidado compreendemos que os 5s contidos na proposta de Qualidade Total da Educação nada mais são que o controle da ação docente emulada pela avaliação dos resultados, na busca de garantia de eficiência e produtividade do fazer pedagógico, registrados nos índices dos indicadores, como por exemplo, do IDEB e do SAEB (sobre essa problemática retornaremos mais adiante).

Ainda sobre o toyotismo, é importante ressaltar que a expansão global de seus princípios e técnicas de gestão, descritos em suas características originárias, sofreram alterações significativas devido à acirrada concorrência capitalista mundial, como também agregaram mudanças diretas ao mundo do trabalho.

Sobre as alterações, Giovanni Alves esclarece que

a generalização universal do toyotismo [...], implica ajustá-lo, em suas contrapartidas para o trabalho assalariado, às novas realidades sócio históricas da concorrência capitalista mundial. Diante da debilitação estrutural do mundo do trabalho, a partir dos anos 80, em decorrência da lógica da modernização capitalista, as contrapartidas clássicas do toyotismo tenderam a ser precarizadas, revistas (ou abolidas) pelo capital, com suas condições institucionais originárias (tal como se constituíram no seu país capitalista de origem – Japão) sendo negadas em virtude de seu próprio desenvolvimento mundial (ALVES, 2000, p. 56).

Sobre as mudanças no mundo do trabalho, Ricardo Antunes verifica que

algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um sindicalismo de empresa (ANTUNES, 2009, p. 55).

Essa precarização do trabalho é verificada também no trabalho docente, como afirma Oliveira (2004b):

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004b, p. 1.140).

Diante dessa afirmação percebemos que no contexto do trabalho flexível o trabalho docente se proletariza e não se profissionaliza. A bandeira da profissionalização docente foi levantada no momento da reestruturação da educação, contudo, os dispositivos de controle da ação pedagógica verificados nos sistemas de avaliação interna e externa proporcionaram o seu inverso, isto é, a proletarização docente, essa questão se apresenta expressivamente relevante para esse trabalho, razão pela qual retornaremos a ela na última parte.

Outro aspecto relevante a considerar é que juntamente com a disseminação do toyotismo houve a intensificação da mundialização do capital por meio da “financeirização”, em que dinheiro produz dinheiro através de juros, portanto, a “vigência do capitalismo parasitário e rentista”. Assim, é nessa perspectiva de financeirização “que irá instaurar o novo perfil do toyotismo, depurando-o, em sua ‘ocidentalização’, tão-somente como técnica (e princípio) de manipulação universal do ‘trabalho vivo’ subsumindo à lógica do capital” (ALVES, 2000, p. 63).

Não menos importante, faz-se necessário esclarecer que o toyotismo também se sustenta sob a lógica de governos neoliberais que se iniciaram logo após o

período da crise capitalista de 1973, validando ainda mais a intensificação da exploração capitalista. Nesse bojo é que emergiram os governos Thatcher e Reagan na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente.

2.1 Neoliberalismo: aprofundamento do trabalho flexível toyotista

Diante da crescente crise de acumulação fordista, a ascensão do novo regime de acumulação (acumulação flexível) e a expansão do toyotismo, passou a imperar o neoliberalismo, assim caracterizado por Harvey:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2013b, p. 12).

Ao se referir ao neoliberalismo, Pablo Gentili esclarece que,

trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70” (GENTILI, 1996, p. 4).

Com vistas a realizar um “desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-Estar. A intersecção de ambas as dinâmicas permite compreender a força hegemônica do neoliberalismo” (GENTILI, 1996, p. 7).

Ainda sobre a força hegemônica, Gentili afirma que “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que essa transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 5).

Nesse sentido, David Harvey (2013b, p. 15) pondera que nenhum “pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores, nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos”.

Assim, David Harvey (2013b) afirma que o neoliberalismo se apoiou nas ideias políticas de liberdade individual e dignidade humana, portanto, ideais convincentes e almeçados por muitos que vinham de regimes/governos de ditaduras, fascistas e burocráticos, como também de Estados intervencionistas como no caso do Estado de Bem-estar Social, já discutido anteriormente.

Ainda sobre a aceitação hegemônica do neoliberalismo, é importante destacar que

os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (área do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2013b, p. 13).

Dessa maneira, no que se refere à força hegemônica neoliberal exercida sobre a opinião pública, percebemos que Schlesener (2007, p. 31), em seu livro “Hegemonia e cultura em Gramsci”, apresenta importante contribuição na medida em que enfatiza as ideias gramscianas e esclarece que “os meios de comunicação, assim como os partidos em seu trabalho de direção política, desempenham o papel de formar opinião pública”.

De fato, os aparatos governamentais e não governamentais formadores de opinião pública são responsáveis por disseminar a visão de mundo neoliberal, onde a liberdade e o individualismo passaram a fazer parte do pensamento cotidiano das pessoas.

Temos então, que tanto o sistema judiciário, como o sistema escolar, o sistema financeiro e a propaganda - meios de comunicação (jornais, revistas, televisão, rádio, internet) colaboram “organizando e centralizando certos elementos

da sociedade civil em torno de determinadas propostas e ações” (SCHLESENER, 2007, p. 31), nesse caso, as propostas e ações são neoliberais, ou seja, visam ao livre mercado capitalista.

O ideário neoliberal descrito na obra *O caminho da servidão*, do austríaco Friedrich von Hayek, escrita no final da década de 1930 e publicada pela primeira vez em 1944⁴, não foi bem aceito entre os dirigentes públicos do período (HARVEY, 2013b), isso porque o pós-Segunda Guerra Mundial (1945) foi conturbado para o capitalismo mundial, e como medida governamental os países europeus, assim com os Estados Unidos, aderiram às ideias de Estado de Bem-estar-social - keynesianismo, ou seja, a um Estado intervencionista, isto é, o inverso do proposto por Hayek.

Foi nesse mesmo período que Hayek nutria uma crítica severa a esse tipo de Estado (intervencionista), tinha-o como “destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana” (MORAES, 2001, p. 28).

Portanto, as ideias neoliberais ficaram “à margem tanto da política como da influência acadêmica até os conturbados anos da década de 1970”, ou seja, por 30 anos, porém, a partir desse período começaram a “ocupar o centro do palco, especialmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, nutrido por vários bem financiados bancos de ideias” (HARVEY, 2013b, p. 31).

De fato, “a teoria neoliberal obteve respeitabilidade acadêmica quando Hayek em 1974 e Milton Fridman em 1976 ganharam o prêmio Nobel da economia”, ambos compunham o grupo internacional liberal “Mont Pelerin Society” criado em 1947 (HARVEY, 2013b, p. 29-31).

Assim, tendo como marco histórico a conquista do prêmio Nobel, a teoria neoliberal é colocada em prática, primeiramente, na América Latina, sob a ditadura do General Pinochet, no Chile, em 1973 (GENTILI, 1996, p. 7) e posteriormente, em 1979, Margareth Thatcher na Inglaterra e em 1980, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, como objetivo inicial de desregular o mercado/economia no intuito de controlar a estagflação.

Diante do exposto, podemos dizer que o neoliberalismo é

⁴ “[...] a tese central deste livro foi esboçada pela primeira vez num artigo intitulado *A Liberdade e o Sistema Econômico*, publicado na *Contemporary Review* de abril de 1938 [...]” (HAYEK, 2010, p. 10).

um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 10).

Portanto, o neoliberalismo também se configura numa resposta à crise de acumulação vivenciada nos anos de 1970, crise essa já discutida anteriormente.

Segundo David Harvey (2013b, p. 75), na teoria “o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio”, ou seja, “liberdade de negócios e corporações (visto legalmente como indivíduos) de operar nesse arcabouço institucional de livres mercados e livre comércio”.

Essa teoria afirma que “a empresa privada e a iniciativa dos empreendedores são julgadas as chaves da inovação e da criação de riqueza”, pois, ao protegerem suas propriedades intelectuais por meio de patentes, estimulam o avanço tecnológico. Nesse sentido, “quem detém os direitos de patente usa seu poder de monopólio para estabelecer preços de monopólio e evitar transferências de tecnologia exceto se se pagarem altos preços”, como por exemplo, laboratórios farmacêuticos (HARVEY, 2013b, p. 75-79).

Num cenário de mundialização do capital⁵, onde a competitividade é acirrada, a “mudança tecnológica se sustenta nos poderes coercivos da competição para levar à busca de novos produtos, de novos métodos de produção e de novas formas organizacionais” (HARVEY, 2013b, p. 79), como por exemplo, a produção de aparelhos de comunicação - o celular.

Em meio ao mercado global “a competição internacional é tida como algo saudável, já que melhora a eficiência e a produtividade, reduz os preços e, dessa maneira, controla as tendências inflacionárias”, nesse sentido a abertura de mercados globais é bem vista e necessária.

⁵ Mundialização do Capital, conforme Chesnais (1996), apresenta-se como a expansão mundial de corporações financeiras e rentistas que comandam o mercado mundial. Assim o autor afirma que “a mundialização é resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberação, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan” (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Levando essas informações em consideração, compreendemos que se processa

um vínculo constitutivo entre dinamismo tecnológico, instabilidade, dissolução de solidariedades sociais, degradação ambiental, desindustrialização, aceleradas mudanças da relações espaço-tempo, bolhas especulativas e a tendência geral de formação de crises no capitalismo (HARVEY, 2013b, p. 79).

Outro aspecto a destacar é que, sendo o Estado neoliberal fundamentado na liberdade individual, entendida como liberdade do capital fictício, do capital especulativo e das transnacionais, ou seja, “liberdade de negócios e corporações (vistos legalmente como indivíduos)”, apoia-se “em instituições não democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte-americano e o FMI) para tomar decisões essenciais” em seu governo (HARVEY, 2013b, p. 75 - 80).

Portanto, agindo dessa maneira, o Estado por muitas vezes se torna ele próprio negligente dos direitos individuais, da liberdade individual da grande maioria da população, torna-se alheio à democracia, ou seja, o Estado se organiza numa dinâmica contraditória, que é inerente ao sistema capitalista de acumulação.

É importante ressaltar que para os neoliberais, a “democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política” (HARVEY, 2013b, p. 77).

Para se manter estável, o Estado neoliberal muitas vezes recorre à “competição internacional e globalização”, que por sua vez neutraliza forças opositoras - principalmente a dos trabalhadores, que imersos num contexto de trabalho flexível e precário, não têm outra alternativa a não ser aceitar tal ordem governamental. Outro mecanismo de estabilidade da hegemonia neoliberal é a persuasão por meio de propaganda e até mesmo a força bruta (HARVEY, 2013b).

Assim,

[...] setores antes geridos ou regulados pelo Estado tem de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências). A competição – entre indivíduos, entre empresas, entre entidades territoriais (cidades, regiões, países, grupos regionais) – é considerada a virtude primordial (HARVEY, 2013b, p. 76).

Neste sentido, “a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos” (HARVEY, 2013b, p. 76).

Na ideologia neoliberal “cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles”. Isso vale para direitos sociais, como educação, saúde e previdência. Dessa forma, “o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (com não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação)” (HARVEY, 2013b, p. 76).

Da mesma maneira, são compreendidas as relações de trabalho, visto que a lógica neoliberal é “hostil a toda forma de solidariedade social que imponha restrições à acumulação do capital”. Nesse sentido, sindicatos e outros movimentos sociais são mal vistos, devendo ser disciplinados (no caso do toyotismo: tornando-se sindicato de empresa) ou destruídos.

Diante disso, a máxima neoliberal em relação ao mercado de trabalho é a “flexibilização”, tal como no toyotismo, porque compreendemos que o neoliberalismo expressa-se como aparato político e ideológico para efetivação do corolário toyotista, e o resultado disso “se traduz em baixos salários, crescente insegurança no emprego e, em muitos casos, perdas de benefícios e de proteção ao trabalho”, contando também, como já assinalamos, com “violento ataque a todas as formas de organização do trabalho e aos direitos do trabalhador”, assim como “elevado grau de exploração do trabalho” (HARVEY, 2013b, p. 86).

Assim, o governo de frente neoliberal ao se organizar pela perspectiva de responsabilidade individual, se desresponsabiliza de viabilizar a garantia de direitos sociais básicos, como: trabalho, previdência (seguridade do trabalho), educação, saúde. Portanto, intervindo nessas áreas de maneira mínima, o Estado neoliberal provoca o aumento de um grande contingente de “população exposta ao empobrecimento”, envolta em uma dinâmica de desemprego estrutural necessário para manter a ordem capitalista (HARVEY, 2013b, p. 86).

Diante do que foi discutido, podemos considerar que a teoria neoliberal pressupõe a consolidação de um Estado Mínimo – investimento mínimo em políticas universais, transformando-as em políticas focalizadas - um exemplo: combate à fome; o livre mercado; privatização de empresas estatais; grandes taxas de

desemprego – desemprego estrutural; desmonte do sindicalismo; achatamento de salários; legislação trabalhista flexível.

Sua propagação pelo globo (inclusive no Brasil) contou com o apoio de agências multilaterais, tais como FMI e Banco Mundial. Dessa maneira, a acumulação flexível, produção flexível (toyotismo) e o neoliberalismo fazem parte de um mesmo sistema econômico, político, cultural e ideológico, que corrobora para a manutenção da lógica capitalista e exacerbação do trabalho flexível.

Com base no que foi exposto, compreendemos que no contexto flexível instaurado após a crise de 1973 ocorreu uma significativa alteração do perfil de trabalhador, se comparado ao perfil taylorista. Portanto, o homem ideal almejado passa a ser o polivalente/multifuncional, que saiba trabalhar em equipe, que seja permanentemente qualificado, que se adapte a avaliações permanentes, que tenha capacidade de resolução de problemas (use sua capacidade intelectual), que seja criativo, colaborador, que tenha habilidades interpessoais bem desenvolvidas. Como veremos adiante essas também são “qualidades” requeridas do docente no contexto do trabalho flexível.

Dessa maneira, mais uma vez a educação é chamada a dar conta da formação desse novo perfil de homem, sob a regulação de organizações multilaterais como FMI, UNESCO e Banco Mundial, permanecendo sob a perspectiva de submissão ao capital.

Vale ressaltar que o neoliberalismo não se resume em uma ideologia, mais que isso, ele implica nas novas formas de produção/reprodução do capital, organização do Estado e uma nova concepção de indivíduo extremamente egoísta/competitivo. Nesse sentido, estimulado pela concepção de homem neoliberal, o professor, movido pelo “just-in-time”, pelo fazer os 5s na perspectiva de qualidade total, se configura no *Professor Just in time* no contexto do trabalho flexível.

Diante do discutido nesta seção, pudemos compreender que a lógica neoliberal e de trabalho flexível direciona as relações produtivas e também sociais contemporâneas. Podemos considerar que a formação docente também está sujeita a esses ditames, logo, isso é o que será discutido de forma mais detida mais à frente.

3. NA ESTEIRA DA REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Lógica da teoria do Capital Humano e orientações multilaterais

Ao pensar a educação formal precisamos partir da sua concretude em direção à análise crítica totalizante, e não percebê-la apenas como um caminho ao exercício da cidadania numa concepção reducionista da educação, reducionismo este negador da centralidade dos indivíduos enquanto elemento crucial no delineamento, encaminhamento e definição dos processos sociais contraditórios.

Tal como afirma Mészáros (2006, p. 275), “[...] a educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *raison d'être* identificável na sociedade como um todo”.

Da mesma forma Severino (1995) salienta que

a existência humana, histórica, real, concreta se delineia pois, como um efetivo exercício de práticas produtivas, de práticas políticas e de práticas culturais. E é esta prática real que constitui o homem, efetivamente construindo sua ‘essência’, histórica e socialmente (SEVERINO, 1995, p. 164).

Assim, o avanço se dá quando enxergamos a educação formal como parte de um todo social complexo, que não se desvincula da vida cotidiana, mas também não se resume a ela, que não é alheia ao processo produtivo - pelo contrário, sofre acentuadas interferências dele - e que está sujeita às transformações históricas, ou seja, quando deixamos de tentar compreendê-la a partir dela mesma e ampliamos os focos de análises para além do *chão da escola*.

Para compreender no que consiste a vida cotidiana, tomamos os escritos de Heller (1985) ao afirmar que

a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. [...] A vida cotidiana é a vida do homem por inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também,

naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, **mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade** (HELLER, 1985, p. 17-18, grifos nossos).

Logo, na cotidianidade o homem apresenta-se como homem-genérico que comporta possibilidades de desenvolver-se por inteiro, como também de realizar o seu inverso. Nesse caso, o ensino tem um papel importante, pois, segundo Saviani (1991, p. 21-29), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”, dessa maneira, contém intrinsecamente a possibilidade de desenvolver o homem-genérico por inteiro, isso porque “[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”, portanto, caminha numa perspectiva para além do âmbito da cotidianidade.

Contudo, percebemos que na sociedade capitalista a educação escolar situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política) tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva - econômica) o que implica, por sua vez, na existência de professores cuja “formação” seja condizente para o exercício adequado de determinadas práticas de ensino, considerando os imperativos contemporâneos para a formação e reprodução social da força de trabalho.

Ainda sobre o papel da escola, Mészáros (2006, p. 275) afirma que “a educação tem duas funções numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*”. No entanto, há de se destacar que o processo educativo não se resume a isso. De acordo com Mészáros (2008),

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

De fato, a educação permeia um profícuo campo de disputa, todavia, o que percebemos é que historicamente ela vem sendo colonizada pelos imperativos do capital numa perspectiva de *teoria do capital humano*, o que a tem tornado submissa a seus ditames.

Frigotto (2010), em sua obra “A Produtividade da Escola Improdutiva”, analisa a questão da teoria do capital humano disseminada no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, momento em que o país, através dos “acordos MEC–USAID” (1964-1971) “entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID” – *Agency for International Developmente* (ROMANELLI, 1991, p. 197).

De acordo com Frigotto (2010), a teoria do capital humano se constitui numa “teoria do desenvolvimento” que se manifesta numa “teoria da educação”. O autor esclarece:

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Considerando a complexidade envolvida no conceito “capital humano”, ainda sobre essa mesma questão, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009) explicam que

a noção de capital humano busca responder a incômoda questão do porque a permanência ou agravamento das desigualdades econômico-sociais entre nações e entre grupos e indivíduos dentro de uma mesma nação, no contexto do após-Segunda Guerra Mundial. A suposição, transformada em afirmação, que se encontrou a partir de correlações estatísticas, era que isso se devia, sobretudo, ao diferencial do investimento em capital humano. Este se compunha do investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 6).

O contexto histórico em que a teoria do capital humano é introduzida no Brasil – durante o regime militar - correspondeu ao período de expansão ou mundialização do capital, caracterizado pelo alargamento de fronteiras, aceleração da instalação de

empresas transnacionais em países com menor custo para contratação de força de trabalho (como por exemplo, no Brasil), de direitos trabalhistas reduzidos, abundância de matéria-prima, apoio estatal direto e indireto ao capital privado, e regime de força garantidor da paz fabril.

Para uma melhor compreensão dos acordos MEC-USAID de 1964-1971 é interessante recorrer à síntese dos objetivos práticos da AID, elaborados por Romanelli (1991, p. 214, grifos nossos):

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e **produtividade do sistema escolar**;
2. atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se 'melhorarem' conteúdos, **métodos e técnicas** de ensino;
3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais **eficaz** para o **desenvolvimento**;
4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da '**informação nos domínios da educação extra-escolar**';
5. reforçar o ensino superior, 'com vista ao **desenvolvimento nacional**'.

Diante desses objetivos, verificamos a prevalência da lógica do mercado ou capital permeando a organização da educação brasileira no período de regime militar, não apenas no sistema escolar, como também no âmbito extraescolar, por meio das mídias de comunicação.

Nesse contexto, para dar conta dos objetivos elencados acima, iniciaram-se os processos de reforma da educação brasileira que resultaram nas reformas materializadas nas Leis 5.540/68 e 5.692/71 e que versaram sobre as diretrizes para o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus.

Ainda que não seja nosso objetivo aprofundar a discussão sobre o conteúdo de cada Lei, cabe destacar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil foi a Lei 4.024 de 20.12.1961, e que as Leis 5.540/68 e 5.692/71 tratam de reformas da LDB. Contudo, para o aprofundamento sobre o assunto ver: SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 32-33; ROMANELLI, 1991; SAVIANI, 2008 e SAVIANI, 2011b.

É importante acentuar que a Lei 5692/71 foi instituída sobre os fundamentos da pedagogia tecnicista, adotada como pedagogia oficial do Brasil, e que visava

alinhar formação à profissionalização (SAVIANI, 2011b; ROMANELLI, 1991; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Dessa maneira, a Pedagogia Tecniciста se fundamenta

a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objeto operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada (SAVIANI, 2009, p. 11).

Segundo essa concepção de educação, “num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” (LIBÂNEO, 1999, p. 28). Portanto, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2009a, p. 11).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deveria ocorrer sobre as bases de uma organização sistemática e mecânica, a exemplo da organização e gestão da produção taylorista-fordista, demonstrando a imbricada relação entre a Ciência da Administração Científica e a organização da prática pedagógica do docente.

Desse modo, conforme salientou Saviani (2009a), a relação pedagógica entre professor e aluno também se subordina

à organização racional do meio [...], ocupando posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensado e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2009a, p.12).

Logo, o papel do professor nesse contexto se resumiu a simples executor de tarefas dispostas em cartilhas, manuais (livros didáticos), muito semelhante ao operário fabril taylorista-fordista. Diante desse contexto,

a reforma de ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29).

Dessa forma, temos que as Leis de reforma da Educação revelaram a intenção do governo em garantir formação e qualificação mínima para o mercado em expansão, numa perspectiva de trabalho simples⁶ com ampliação da oferta do ensino fundamental de um lado, e do outro, consistiu na formação para o trabalho complexo, de alto grau de qualificação, com vistas a formar profissionais para o setor da administração pública e indústria, no intuito de beneficiar o processo de importação de tecnologia, conseqüentemente, de modernização do país, que era o objetivo maior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As ações para atingir esses objetivos podem ser verificadas na efetivação do “Plano Decenal da Aliança para o Progresso” e do “Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES)”, isso porque suas propostas apontavam que “o educador e educando haviam se transformado em capital humano – capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucro individual e social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 31).

É importante ressaltar que, durante o regime militar, deu-se “a parceria entre o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e a PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), promovendo fóruns de debates que resultaram na publicação do documento: *A educação que nos convém* (1969), formulando a síntese das aspirações de **empresários** e intelectuais aliados do regime sobre a **educação**” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29, grifos nossos).

⁶ “Em qualquer tipo de organização societária, o trabalho pode dividir-se em simples e complexo. Trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx no volume I de *O Capital* como par do conceito de trabalho simples. Embora presentes em qualquer tipo de sociedade, eles têm a sua natureza determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em seu conjunto. Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho [...], o trabalho complexo, ao contrário, caracteriza-se por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo” (NEVES; PRONKO, 2014, p. 122).

De acordo com Saviani (2011b), essas aspirações sobre a educação tinham como pano de fundo a “teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se definiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação” (SAVIANI, 2011b, p. 365).

Diante do exposto, compreendemos que o interesse dos empresários sobre os fins da educação não é novo, como não é nova a disseminação da teoria do capital humano. Lima Filho (2003) ressalta que as formulações de tal teoria datam do fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, desenvolvidas por Gary Becker e Theodore Schultz, já mencionado por Saviani.

Levando em consideração o contido na referida teoria, Lima Filho (2003) sintetiza-a e esclarece que

o estoque de capital humano de uma nação seria, segundo a teoria do capital humano, um fator explicativo de sua condição de desenvolvimento social, progresso tecnológico e competitividade econômica. Dessa forma, a administração da produção deveria levar em conta os benefícios dos possíveis investimentos em “recursos humanos”, visando elevar a produtividade dos empregados e elevar a lucratividade da organização. Ao indivíduo, enfim, recomendava-se que investisse em seu próprio ‘capital humano’, de modo a elevar sua condição de disputar melhores empregos, melhores salários e, enfim, ‘subir na vida’ (LIMA FILHO, 2003, p. 69).

Segundo Saviani (1998), o problema de investir ou não em educação para classe popular na sociedade capitalista também permeava os pensamentos dos teóricos da economia política, alguns a viam como um desperdício de tempo que poderia ser utilizado na produtividade, outros, mais perspicazes, como Adam Smith, percebiam que “[...] a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora, a uma tendência de desenvolvimento própria de uma sociedade mais avançada”, também afirmavam a importância da educação básica aos trabalhadores, uma vez que os empregados educados “se tornavam mais aptos para viver em sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornariam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna” (SAVIANI, 1998, p. 160).

Nesse sentido, Romanelli (1991) afirma que

o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais

numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1991, p. 59).

É importante considerar que no período anterior às reformas dos anos de 1960 e 1970 já se iniciavam ações calcadas na perspectiva da teoria do capital humano⁷. Uma delas foi à criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, inicialmente denominado Serviço Nacional dos Industriários, instituído pelo “decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942” (ROMANELLI, 1991, p. 166), com o objetivo de dar suporte na formação profissional da mão-de-obra necessária no período de expansão industrial nacional, ou seja, nasceu como um sistema paralelo ao ensino oficial, uma vez que o oficial não dava conta dessa demanda existente.

Romanelli (1991) delinea o contexto histórico brasileiro desse processo:

O país acaba de enfrentar, na década de 1930, uma de suas grandes crises econômicas. Com ela, abandonava-se gradativamente a forma tradicional de industrialização e passava-se, rapidamente, para a fase em que predominava o modelo de substituição de importações. A economia de guerra do início da década de 1940 impunha sérias restrições às importações e, com isso, impulsionava o processo de industrialização. A nova fase de expansão da indústria exigia, portanto, que algumas medidas fossem tomadas no sentido de preparação da mão-de-obra. O sistema educacional, todavia, não possuía a infra-estrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional (ROMANELLI, 1991, p. 165-166).

Nesse sentido, a indústria “exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito do modo mais rápido e mais prático”. Portanto, a implantação do SENAI foi uma resposta à necessidade econômica produtiva e atendeu aos interesses da iniciativa privada, pois, além da “contribuição dos estabelecimentos industriais e a elas filiados”, a instituição também recebia recursos do sistema oficial de ensino, estipulado pelo decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942, o qual definiu que os cursos de aprendizagem industrial deveriam contemplar as “disciplinas de

⁷ Segundo Lima Filho (2003), a origem do conceito tecnicismo se encontra na teoria neoclássica no início do Século XX.

formação geral, de formação técnica e de prática das operações do ofício” (ROMANELLI, 1991, p. 166).

Junto à criação do SENAI faz-se necessário mencionar que também foi criado em 1946 o SESI – Serviço Social da Indústria (Decreto-Lei nº 0.043/1946), em linhas gerais, esse órgão objetivou difundir “conhecimentos, técnicas, hábitos comportamentais e normas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista”, assim como se propôs a “disseminar a cultura urbano-industrial, conformando os trabalhadores dentro de referências modernas de vida e de trabalho” (MARTINS, 2005, p. 129).

Contando com lógica industrial bem definida, o SESI trabalhava

a educação política, tendo como base a ‘colaboração’ ao invés do confronto classista, constituía-se já naquele momento no eixo central do trabalho desse organismo por meio de promoção de ações sociabilizantes ligadas à saúde, educação, lazer dos trabalhadores da indústria e de seus dependentes, com vistas a implantar em larga escala um determinado modo de vida e cidadania (MARTINS, 2005, p. 129).

Outra instituição criada no mesmo período e com as mesmas características do SENAI, foi o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, instituído pelo decreto Lei nº 8.621 de 10 de janeiro de 1946, este, como o próprio nome esclarece, versa sobre a aprendizagem relativa ao setor do comércio.

Vale ressaltar que o público alvo que frequentava o SENAI e SENAC era (e ainda é) constituído por trabalhadores ou futuros trabalhadores do país. Portanto, “persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 24).

Essa dualidade é acentuada na medida em que o SENAI e o SENAC com o passar do tempo se especializaram em realizar cursos rápidos de preparação de mão-de-obra para o mercado industrial em expansão, acrescidos do desenvolvimento tecnológico verificado na época. Portanto, aqueles que poderiam ser mantidos na escola oficial, pois não tinham necessidade de se inserir no mercado de trabalho, assim o faziam. Contudo, os jovens e adolescentes que precisavam preparar-se para começar a trabalhar – o segmento popular, extratos mais baixos do proletariado - procuravam tais escolas técnicas e rapidamente se

inseririam no mercado de trabalho, portanto, não cursavam o ensino secundário e muito menos a universidade (ROMANELLI, 1991).

Outro fator que contribuiu para que as escolas do SENAC e do SENAI fossem mais procuradas por esse extrato popular foi o fato de que “eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar” (ROMANELLI, 1991, p. 166), muito parecido com o que se tem agora com o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego⁸ que, segundo a Portaria Nº 168 de 7 de Março de 2013, concede custeio de assistência estudantil (transporte e alimentação) aos beneficiários do Programa.

Para esse contexto histórico, o perfil de trabalhador exigido seguiu a proposta taylorista-fordista, em que

especialização significava ser adestrado a conhecer um aspecto da produção, aprofundar-se nesse aspecto e tornar-se um padrão de produção. Significava, ainda, adaptar-se a uma rotina de movimentos desumana. Desumana porque a existência dos homens é marcada pela criatividade. Mas a produção em massa, que introduzia lentamente inovações nos produtos e na forma de produção, não tinha como permitir a criatividade sob pena de não conseguir padronizar os produtos e ser incapaz de controlar a produção (RICCI, 1999, p. 146).

Dessa mesma maneira, o perfil de professor necessário para formação desse trabalhador se assemelhava ao chefe de fábrica autoritário da produção taylorista-fordista, isto é, um professor tecnicista. Nesse sentido, Kuenzer (1999, p. 168) afirma que para ser um bom professor nesse momento histórico era preciso estar “de posse de um bom livro didático, e com alguma prática” e “tudo estaria resolvido”, isto porque o processo educativo deveria se assemelhar ao processo produtivo na fábrica.

A autora acrescenta que a formação do professor

[...] até podia ser em outras áreas profissionais correlatas à disciplina a ser ministrada, ou complementar ao bacharelado, contemplando umas poucas disciplinas, **pois era suficiente compreender e bem transmitir o conteúdo escolar que compunha o currículo**, e

⁸ Para conhecer os objetivos da proposta do PRONATEC, ver: LIMA, Marcos Ricardo. **PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: Uma Crítica na perspectiva marxista**. MARILIA: Estudos do Trabalho, Ano V, nº 11, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/RRET11_7.pdf>. acesso em: 25/11/2014.

manter o respeito e a **boa disciplina**, requisitos básicos para a atenção, que garantiria a eficácia da transmissão (KUENZER, 1999, p. 168, grifos nosso).

Isso demonstra que o saber executar ou transmitir o conteúdo e manter a disciplina rígida dentro da sala de aula se configurava nas habilidades necessárias à docência, assim, reafirmamos que nesse caso o professor se assemelhava ao “chefe de fábrica” que conduzia seus operários na linha de montagem, e ao final do processo pedagógico, de maneira desconexa e fragmentada, resultaria a formação do indivíduo, que também, presumidamente, seria disciplinado e bom executor de tarefas, competência exigida nesse contexto.

Nesse processo de expansão industrial do Brasil é interessante destacar que as indústrias se ocupavam na fabricação de bens de produção: máquinas e equipamentos de produção, e consumos duráveis, disso decorre que, nesse contexto, esteve em alta a valorização do conhecimento instrumental produtivo.

Assim, a formação docente nesse período esteve cindida entre educação regular obtida no sistema de ensino básico (em sua grande maioria no ensino de 2º grau/Normal) e educação profissional no SENAI. Portanto, predominavam dois perfis docentes simultâneos, apresentados como necessidade do capital.

Desse modo, para ser professor no SENAI – ensino profissional – o docente poderia ter a mesma série (anos de estudo formal) de seus alunos, porém, havia necessidade de apresentar-se com boa formação técnica pelo próprio SENAI e muita experiência qualificada fabril. Sua prática docente buscava aprimorar em seu alunado os saberes da matemática e operacionalização, ou seja, competências instrumentais básicas para o processo produtivo.

3.1 A influência de instituições multilaterais sobre a educação dos anos 1990

Como vimos na primeira parte desse trabalho, após a crise capitalista de 1973, em meio à reestruturação produtiva, altera-se o perfil de trabalhador exigido pelo setor produtivo, o que até então era fundamentado nos padrões taylorista-fordista, a saber: executor de tarefas parceladas em movimentos repetitivos, com capacidade de memorização, disciplinamento e especialização, num contexto de

desqualificação do trabalhador, em que o pensar produtivo era executado pela gerência/planejamento e não pelo trabalhador; passa a ser delineado segundo a lógica toyotista, ou seja, no perfil de trabalhador flexível, colaborador, criativo, polivalente - executor de várias tarefas, apto a: resolver problemas, trabalhar em equipe, trabalhar com as novas tecnologias – microeletrônica, que solucione os diversos problemas encontrados na produção e que seja competitivo.

Portanto, diante desse quadro surgiu a necessidade de desenvolver no trabalhador novas habilidades.

Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2007, p. 1159).

Nesse particular, é importante ressaltarmos que no Brasil o processo de reestruturação produtiva teve início no governo de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1990 a 1994), contudo, se acentua em meados dos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Discorrendo sobre essa temática, Martuscelli (2005, p. 9) afirmou que “a primeira experiência brasileira de implementação das chamadas ‘reformas orientadas para o mercado’, no âmbito do poder federal, ocorreu somente a partir da eleição de Collor em 1989”, e teve continuidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), que implantou de maneira enfática o projeto neoliberal de Terceira Via⁹ no cenário de reestruturação produtiva.

Essas ‘reformas orientadas para o mercado’ foram motivadas pelo quadro de endividamento externo em que se encontravam os países denominados *em desenvolvimento* (dentre eles o Brasil) no início dos anos de 1980. Segundo Lima Filho (2002, p. 362-364), consta que, sendo reféns de um “sistema de juros flutuantes”, suas dívidas subiam a níveis alarmantes, por conseguinte, os pagamentos versavam restritamente a saldar juros, sem perspectiva de quitá-las. Foi

⁹ O Neoliberalismo de Terceira Via, adotado por FHC, foi teorizado, entre outros, pelo sociólogo britânico Antony Giddens. Segundo essa teoria, “o Estado não é capaz de se responsabilizar sozinho por educação, saúde, assistência social, e que cabe aos diferentes organismos da nova sociedade civil – o chamado terceiro setor – a tarefa de partilhar responsabilidades a partir de uma rede de parcerias” (MARTINS, 2005, p. 157).

nesse contexto, com o intuito de “garantir a continuidade do pagamento” que as organizações financeiras internacionais – Banco Mundial e FMI - passaram a orientar o “reescalonamento e reconversão da dívida”, dessa maneira, sob orientação dessas organizações financeiras internacionais, os países que compunham o grupo de países “endividados” iniciaram a “implementação de reformas macroeconômicas e ajuste estrutural de orientação neoliberal”, a fim de estabilizar suas economias e receber novos créditos ou financiamentos. Tais ajustes reformadores versavam atingir o âmbito monetário, fiscal, educacional, sanitário, laboral, enfim, todos os setores da sociedade.

Contudo, como afirma Lima Filho (2002, p. 365), “os planos de estabilização e reforma estrutural, orientados pelas organizações financeiras internacionais, no entanto, ao contrário das prometidas estabilidade e crescimento, produziram e seguem produzindo estagnação, recessão, instabilidade e crise”. Diante disto,

ao final de 1989, a capital dos Estados Unidos foi palco de um importante evento convocado pelo Institute for International Economics, sob o título Latin American Adjustment: How Much Has Happened?. Na ocasião se reuniram funcionários do governo norte-americano, dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - e representantes de governos e economistas de diversos países latino-americanos. Tal encontro tinha por objetivo proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região na década que findava. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de Consenso de Washington (LIMA FILHO, 2002, p. 366-367).

Segundo Negrão (1996, p. 106), naquele encontro foram alinhados dez pontos consensuais entre os participantes. John Williamson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi o responsável por essa tarefa, também foi ele que cunhou a expressão “Consenso de Washington”. Foi consensuado:

- 1) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos a arrecadação, eliminando o déficit público;
- 2) focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura;
- 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
- 4) liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam as instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;

- 5) taxa de cambio competitiva;
- 6) liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos a exportação, visando impulsionar a globalização da economia;
- 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
- 8) privatização, com a venda de empresas estatais;
- 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
- 10) propriedade intelectual (NEGRÃO, 1996, p. 106).

De fato, o Consenso de Washington se configurou num conjunto de regras impostas pelo FMI e demais agências internacionais ou multilaterais à concessão de créditos aos países que desejassem empréstimos. Nas palavras de Negrão (1996, p. 107):

Em síntese, é possível afirmar que o Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado.

Nesse sentido, como já afirmado na primeira parte deste trabalho, a reestruturação produtiva conta com o aporte neoliberal delineado no Consenso de Washington. Dessa maneira, premidos pelo novo ideário do mercado, os governos são estimulados a estabelecer reformas em todos os setores da administração pública, com vistas a *enxugar a máquina*.

Logo, o projeto neoliberal de governo prevê, entre outras, a reestruturação das políticas educacionais com vistas a atender as necessidades do mercado flexível, numa perspectiva de fortalecimento do desenvolvimento da economia.

Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial fazem a apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre os países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p. 70).

Assim, no Brasil, durante os anos de 1990, a teoria do capital humano se revigora nas ondas do neoliberalismo somada à reestruturação produtiva de ordem mundial, disseminadas por meio de orientações de Organismos Internacionais.

Ainda sobre essa perspectiva, Lima Filho (2003, p. 63), em suas análises sobre as orientações do Banco Mundial e CEPAL (1995) para o avanço no desenvolvimento econômico e mobilidade social dos países da América Latina, esclarece que tais orientações trazem um idealismo e estabelecem uma “relação mecânica e linear”, podemos acrescentar, positivista. O autor enfatiza que segundo esses organismos internacionais, o investimento em capital humano seria a chave para as soluções de problemas de ordem econômica, tanto para o país que adotasse essa premissa, como para o próprio indivíduo que investiria em sua formação, ou seja,

a educação desenvolve recursos humanos que iriam contribuir para a incorporação de progresso técnico; este ocasionaria, por consequência, a elevação da produtividade do trabalho e a competitividade internacional da nação que por sua vez retornariam à população em forma de elevação do nível de renda (LIMA FILHO, 2003, p. 63).

Assim, o objetivo principal da educação se voltaria para o acirramento da competição entre indivíduos, como também para a concorrência na produção de riquezas entre os países que se encontrassem à margem do desenvolvimento econômico mundial.

Como vimos anteriormente, nos anos do regime militar foi disseminada a teoria do capital humano em suas políticas de governo para educação. Ao final do referido regime, em meio à crise na economia e a intensas atividades de movimentos populares da classe trabalhadora e greves em diversos setores, aflora uma intensa campanha em favor da redemocratização do país, e com ela, a bandeira de eleições diretas para Presidente da República, as *Diretas Já*.

No bojo das manifestações populares pela redemocratização do país, fortalecem-se os grupos de pesquisa em educação que almejavam “uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora”, ou seja, evidencia-se a “preocupação com o significado social e político da educação” (SAVIANI, 2011b, p. 404).

Nesse sentido, em 1980¹⁰ são organizadas, numa ação conjunta, as Conferências Brasileiras de Educação – CBEs, por meio da união entre três entidades voltadas às questões da educação, a saber: ANDE – Associação Nacional de Educação, CEDES – Centro de Estudos e Sociedade e ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (SAVIANI, 2011b, p. 404-405).

É, portanto, a partir da organização destas Conferências que se dão as discussões referentes à Educação na Constituição Federal de 1988, na IV CBE - a educação da Constituinte -, assim como também na organização da Nova LDB brasileira (posteriormente denominada LDB 9394/96), na V CBE - A Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Sobre esse aspecto particularmente os resultados das Conferências surtiram efeito desejado (porém com alguns limites) apenas no texto da Constituição Federal de 1988, que passou a contar com a “ampliação do direito à educação pública e gratuita e a adoção do princípio da gestão democrática do ensino público” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 294), no que diz respeito à Nova LDB, os anseios das Conferências não foram amplamente atendidos¹¹.

A essência das discussões ocorridas nas CBEs versava sobre a “busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário”. Nesse plano, a educação compreendida em seu aspecto político democrático, comprometida com a formação humana integral, numa perspectiva crítica emancipadora, “abriu espaço para a emergência de concepção contra-hegemônica” (SAVIANI, 2011b, p. 405) do capital, tal qual se constituiu no processo de Industrialização do Brasil: Educação mercantilista/utilitarista para o extrato regulado da sociedade.

Logo, as organizações das CBEs, efetivadas pela união das “entidades de cunho acadêmico-científico” citadas acima, “voltadas para produção, discussão, e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade”, refletiram a “preocupação com o

¹⁰ Entre outras entidades relevantes para o sistema educacional nos anos 1980 destacamos a consolidação da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação; ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior e CUT – Central Única dos Trabalhadores.

¹¹ Para compreender melhor essa problemática ver: SAVIANI, 2008.

significado social e político da educação [...] voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2011b, p. 404).

Diante disso, compreendemos que a concepção de formação docente contida nessas propostas esteve em sintonia com a concepção maior de educação que impulsionou as Conferências, isto é, uma formação também política e crítica numa perspectiva de distanciamento da formação tecnicista que vigorava até o momento.

O fato de que os anseios das Conferências Brasileiras de Educação não foram amplamente contemplados quando da formulação da Nova LDB 9394/96 se explica pelo histórico de sua aprovação, como também pelo contexto em que se encontrava o Brasil.

Ocorreu que existiram dois projetos de LDB tramitando paralelamente, um no Congresso Nacional e outro no Senado. O primeiro oriundo de discussões coletivas desencadeadas nas CEBs logo após a formulação do texto da educação na Constituição Federal de 1988, e o outro redigido segundo sugestões de organismos multilaterais.

O processo de tramitação durou oito anos no Congresso Nacional e foi aprovada, em 1996, a versão de autoria do Senador Dacy Ribeiro, em meio à adoção de políticas neoliberais de governo pelo Estado.

Como já mencionamos, a política de governo neoliberal foi iniciada com o Presidente da República Fernando Collor de Melo em 1990 (Collor governou até 1992, quando por meio de seu impedimento pelo Congresso Nacional deixou a presidência da República e seu vice Itamar Franco passou a governar o país, contudo, não rompeu com o projeto neoliberal de governo em curso) e assumida de maneira enfática pelo governo de Fernando Henrique Cardoso iniciado em 1995.

Ressalvamos que as estratégias políticas neoliberais¹² propugnaram aos governos de Estado a desregulamentação do mercado, a privatização de empresas estatais, a flexibilização das Leis trabalhistas, ou seja, um Estado mínimo. Isso porque o momento histórico era de reestruturação global da economia e da produção, predominância do capital financeiro, acentuada concorrência internacional, intensificação das forças de mercado e desemprego estrutural (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

¹² Para saber mais sobre o neoliberalismo examine a primeira parte desse trabalho.

O arcabouço de tais estratégias focava a economia brasileira e contou com o sistema educacional na propagação do consenso neoliberal (NEVES, 2005). Foi nessa perspectiva que a partir dos anos de 1990 deu-se um processo de reestruturação da educação brasileira. Para tanto, foi indispensável a intervenção/prescrição dos organismos multilaterais, tais como:

- BM - Banco Mundial;
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento;
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento;
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe;
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação;
- FMI – Fundo Monetário Internacional;
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância;
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
- OIT – Organização Internacional do Trabalho.

Sobre as intervenções multilaterais destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em 1990, que teve como resultado a produção do documento *Declaração Mundial de Educação para Todos* que trata do compromisso de assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos dos 155 países que participaram do evento, entre eles o Brasil.

Da mesma maneira, destacamos o documento *“Transformación productiva com equidad”*, produzido pela CEPAL em 1990: “Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48-53).

Todos esses organismos multilaterais concordavam que os países ditos em “desenvolvimento” deveriam organizar seu sistema educacional com vistas a se adequar às necessidades advindas da reestruturação produtiva. Assim, as recomendações eram direcionadas às

reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destreza básica, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de

prioridades e clareza na exposição, deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANELISTA, 2011, p. 53).

Portanto, seria uma vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, ou seja, o revigoramento da teoria do capital humano, a fim de se efetivar o progresso científico e tecnológico tão necessário à competitividade do mercado mundial, aliado à equidade social - entendida como “igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados”, numa relação harmônica entre cidadania, competitividade e eficiência (SHIROMA; MORAES; EVANELISTA, 2011, p. 53-54), visto que

a educação ganhou importância num mundo permeado por um intenso deslocamento entre ocupações, empresas e setores. Não se trata de ter adestramento, mas sim uma boa educação. As novas tecnologias e métodos de produzir exigem trabalhadores com lógica de raciocínio; comunicação fluente; capacidade para transferir conhecimentos de uma área para outra e competência para trabalhar em grupo (PASTORE, 1998, p. 14).

Como pudemos constatar, as orientações dos organismos multilaterais apontam para a formação de um novo perfil de trabalhador, o perfil flexível em consonância com as particularidades do processo de gestão e organização da produção toyotista que vinha aflorando no mercado internacional.

Dessa maneira, é de acordo com o perfil educacional dos trabalhadores que serão determinados os conteúdos e práticas de ensino e, principalmente, o perfil do professor em relação à sua formação. Sobre a problemática da produção flexível e sua relação com a formação docente trataremos de maneira detida na próxima seção deste trabalho.

Nesse sentido, para melhor compreensão do perfil de homem ou trabalhador objetivado, é preciso analisar criticamente o documento produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors, a pedido da UNESCO, denominado *Relatório Delors* - compreendido neste trabalho como um referencial de análise pois representa bem os anseios multilaterais.

Publicado no Brasil em 1998 com o título “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1998), coloca a educação num patamar de destaque frente aos problemas

econômicos e sociais que afligem a humanidade. Na apresentação fica evidenciada “a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira” (SAVIANI, 2011b, p. 433).

O documento afirma que “ante os múltiplos desafios do futuro, a **educação** surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”, assim como a percebe como uma via que conduz “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer **recuar a pobreza, a exclusão social**, as incompreensões, as **opressões**, as **guerras** [...]” (DELORS, 1998, p. 11, grifos nossos).

Em síntese, o texto apresenta um diagnóstico sobre o contexto de interdependência e globalização, justifica que as “desilusões do progresso, no plano econômico e social”, associadas ao desemprego e exclusão social também são encontradas em países ricos, ou seja, que as desigualdades sociais e de desenvolvimento existem em todo mundo (DELORS, 1998, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, o texto aponta a preocupação de um desenvolvimento global e sustentável, considerando a importância de se preservar o “capital natural”, como também fica evidente a preocupação em harmonizar polos antagônicos, tais como: global e local; universal e singular; tradição e modernidade; soluções a curto e longo prazo; competição e igualdade de oportunidades; desenvolvimento de conhecimento e capacidade de assimilação do homem; espiritual e material. Isto é, harmonizar o que é contraditório no sistema capitalista.

No que diz respeito especificamente à educação, afirma a ideia de que a ela cabe “a missão de fazer com que todos sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal”, isso porque a educação está “a serviço do desenvolvimento econômico e social” (DELORS, 1998, p. 16-17), ou seja, a educação apresenta-se diretamente subordinada ao sistema produtivo e econômico.

Para dar conta de sua *missão* de subordinação ao sistema produtivo, no âmbito do desemprego, é sugerido que os sistemas educacionais sejam “mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação”, também é lembrado que essa flexibilidade ocasionaria “a

redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos” (DELORS, 1998, p. 17).

Nesse particular, podemos confirmar no termo “missão” um caráter redentor, sugerindo que todos os problemas econômicos e sociais – inclusive a redução da pobreza e desigualdades sociais - seriam de responsabilidade da educação, da mesma maneira, fica evidente a lógica da proposta da teoria do capital humano, que deve considerar o insucesso escolar como desperdício de recursos humanos.

No documento é explícita a premissa neoliberal e mercadológica ao focar responsabilidade individual de cada sujeito no sucesso de sua formação, numa perspectiva de reforçar a individualidade, assim como, na utilização do termo “flexível” para solucionar os problemas da organização dos cursos. Lembramos que esse termo tem origem na gestão e organização da produção e acumulação flexível - toyotista.

Outro aspecto relevante a considerar é sua proposta de aprendizagem para toda vida, o aprender a aprender, compreendida como as “chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 1998, p. 19), isto é, está sintonizada ao desafio de dar respostas para um mundo em constante transformação e inovação. Como observaremos na próxima seção desse trabalho, a ideia de formação ao longo da vida está diretamente associada à perspectiva de formação continuada do docente, que, nesse contexto é vista como mais importante do que a formação inicial, isso porque, segundo o Relatório Jaques Delors (1998, p. 104), “os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial” tornam-se, “rapidamente, obsoletos” exigindo “o desenvolvimento da formação profissional permanente”.

Neste sentido, o documento elabora sua sugestão considerada como base para a educação, a saber: aprender a viver juntos; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser, com isso, delineia os quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS, 1998, p. 19-20).

Assim,

para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. **Habilidades** que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária **competência** na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base

sólida para a aprendizagem futura (SHIROMA; MORAES; EVANELISTA, 2011, p. 57, grifos nossos).

Da mesma maneira, atesta que o foco de melhor atenção, neste caso, seria dirigido às “mulheres, populações rurais, pobres urbanos, minorias étnicas e crianças que trabalham” (SHIROMA; MORAES; EVANELISTA, 2011, p. 57).

No que diz respeito ao Ensino Superior, esse também não ficou isento de sugestões flexíveis, como por exemplo, a criação de “novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização” (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 58), algo que se diferenciava do clássico universitário e acadêmico, principalmente para os cursos de formação docente (KUENZER, 1999).

Ainda sobre a formação docente, e seguindo a mesma lógica de flexibilização, o Relatório Delors (1998) sugere que se flexibilizem os currículos, os processos formativos, a modalidade da oferta dos cursos de licenciatura. Assim, no que se refere à flexibilização dos currículos é sugerido que sejam selecionados conteúdos que possam ser utilizados na prática, numa perspectiva de conhecimento útil pragmático seguindo a lógica de resolução de problemas.

No mesmo sentido, em relação à flexibilização dos processos formativos, essa se encontra respaldada na proposta de formação ao longo da vida, ou formação continuada do professor, que consiste na atualização de competências e habilidades docentes realizadas em cursos de capacitação.

Já a flexibilização da modalidade de oferta dos cursos de licenciaturas versam sobre a possibilidade de se tornarem a distância ou realizados em Institutos Superiores, ou seja, não mais em Universidades - *locus* privilegiado de formação. Contudo, vale ressaltar que sobre essas categorias estaremos tratando de maneira pontual na próxima seção.

Assim, nesse contexto, ao professor, foi destacado que este deveria adquirir formação para pesquisa, assim como deveria procurar outros empregos, a fim de compreender melhor a realidade vivida (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Nessa dinâmica, Ricci (1999) destaca que para o século XXI o professor

é instado a superar sua formação compartimentada e especializada, a reorganizar seu tempo de trabalho (priorizando atividades extra-sala), a **trabalhar em equipe**, a se **envolver com a comunidade**, a

atualizar-se constantemente. Ele próprio torna-se um polivalente, incorporando à tarefa de lecionar novas tarefas, como: administração, relações públicas, psicólogo, entre outras (RICCI, 1999, p. 164, grifos nossos).

Sob essa perspectiva, compreendemos que no momento histórico de trabalho flexível, o professor deve ser o “afável”, que procura “motivar” os alunos, ensiná-los a colaborar com os outros nos trabalhos em equipe tal qual a lógica da cooperação na célula de produção flexível.

Neste bojo, salientamos que as reformas do sistema educacional brasileiro dos anos de 1990 foram orientadas pelos organismos multilaterais, e se efetivaram como “política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país” (SAVIANI, 2011b, p. 433).

O fio norteador dos PCNs se apoia na premissa do ‘aprende a aprender’¹³, ou seja, “as mesmas que constam do ‘Relatório Jacques Delors’”, que compreende “o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANI, 2011b, p. 433).

A respeito da premissa ‘aprender a aprender’, Duarte (2010, p. 33) afirma que “nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das ‘pedagogias do aprender a aprender’”, dentre elas destacamos a “pedagogia das competências” e a “pedagogia do professor reflexivo”¹⁴. O autor acrescenta que cada uma delas apresenta “uma tônica: a negação daquilo que chamam ‘educação tradicional’”, isto é, negam as “formas clássicas de educação escolar”.

No mesmo sentido, em relação ao trabalho do professor, é verificada uma excessiva valorização do conhecimento “tácito” ou cotidiano em detrimento do “conhecimento científico, teórico, acadêmico”, nesse caso, “o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo da história” (DUARTE, 2010, p. 38) e passa a trabalhar unilateralmente em atividades que envolvam a resolução de problemas

¹³ Duarte (2010) destaca 5 “Pedagogias do aprender a aprender”, quais sejam: “Construtivismo”, “Pedagogia do Professor Reflexivo”, “Pedagogia das Competências”, “Pedagogia de Projetos” e “Pedagogia Multiculturalista”.

¹⁴ Ambas serão tratadas mais detidamente na próxima seção.

de ordem cotidiana. Isto posto, compreendemos que tal premissa do ‘aprender a aprender’ coopera para que haja um esvaziamento da teoria nos cursos de formação de docentes.

Seguindo esse mesmo raciocínio, compreendemos que os PCNs se constituíram numa forma de “cartilhas” ou manuais de orientações para execução do trabalho docente. Logo, em uma ação docente prévia e extremamente idealizada, o professor fica manietado, ao mesmo tempo em que é chamado a agir, ser “pró-ativo” e reflexivo/resignado. Nisso temos uma importante contradição: pede-se ao professor que tome iniciativas, mas suas iniciativas são “tuteladas” ou “reguladas” pelos PCNs, assim como pelas diversas diretrizes criadas para regular o ensino.

Nessa mesma perspectiva, as políticas de governo também atenderam aos anseios multilaterais concernentes a um sistema avaliativo eficiente, implantando assim os sistemas de avaliação nacional, a saber: Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Cursos (Provão) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 74).

No que diz respeito ao financiamento,

o MEC implementou vários programas: Dinheiro Direto na Escola, que consiste na distribuição de recursos diretamente aos estabelecimentos escolares; Programa Renda Mínima; Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁵ e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Parte significativa de alguns programas destina-se à adoção de tecnologias de informação e comunicação: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED) e Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 74).

Sobre a governabilidade brasileira dos anos de 1990, podemos dizer que essa seguiu as recomendações do *Consenso de Washington*, verificadas na garantia de direitos sociais. Destacamos que esse focalizou ou priorizou gastos no alívio da pobreza e extrema pobreza (vulneráveis) numa perspectiva de emergência, visto que o produto das políticas de ajuste ocasiona um maior número de pessoas

¹⁵ Para saber mais sobre o FUNDEF ver: DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

nessa situação. Assim, “os gastos sociais teriam que priorizar ações básicas de saúde, nutrição e, principalmente, programas de caráter produtivo, como investimento em ‘capital humano’” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289).

Em função disso, destacamos que “a educação como uma das mais importantes e elementares políticas sociais”, assume, nesse contexto, a “lógica da focalização”, concentrando-se em “processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola, como, por exemplo, as cotas para negros nas universidades públicas e os programas de distribuição de renda mínima, como Bolsa-Escola” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 289-290).

Portanto, como vimos, as palavras competência, habilidades, aprender a aprender, empreendedorismo, competição, polivalência, criatividade, inovação, flexibilidade, fizeram parte do vocabulário educacional dos anos de 1990.

Desta maneira, compreendemos que o legado educacional desse período avivou a teoria do capital humano e a disseminação do consenso neoliberal, amparado pelos fundamentos da lógica da reestruturação produtiva de acumulação e produção flexível.

Diante do exposto nessa seção, compreendemos que a tese central da teoria do capital humano na contemporaneidade recai na necessidade de uma contínua formação ou qualificação para o trabalho, visto que o discurso hegemônico insiste em dizer que existe um “apagão educacional” e que muitos postos de trabalhos não são ocupados devido à falta de qualificação da força de trabalho (FRIGOTTO, 2011, p. 17).

Essa tese é evidenciada na interpretação de Pastore (1998):

Da mesma maneira que o crescimento econômico é importante para gerar empregos, **a educação é essencial para ajustar os trabalhadores às novas modalidades de trabalho.** O mundo moderno registra uma demanda crescente por trabalho qualificado. Já foi o tempo em que mão-de-obra barata e não-qualificada era uma vantagem comparativa. Hoje é uma grande desvantagem. A empresa só pode acompanhar a velocidade meteórica das transformações tecnológicas se contar com trabalhadores educados (PASTORE, 1998, p. 13, grifos nossos).

Contudo, a realidade insiste em questionar a pseudo-concreticidade contida no raciocínio de Pastore (1998). Assim temos que na pesquisa realizada por Araújo (2012), mais precisamente no seu estudo sobre “O novo perfil metalúrgico do ABC”,

o autor afirma que “a emergência do novo segmento metalúrgico jovem-adulto flexível relacionou-se ao processo de reestruturação produtiva automotiva no Brasil, a partir do início da década de 1990” (ARAÚJO, 2012, p. 27). Ou seja, a modernização da indústria implicou na formação de um operário de perfil flexível.

Nessa mesma pesquisa consta o registro de várias entrevistas realizadas com os trabalhadores de uma importante fábrica montadora situada no ABC paulista. Destaca-se entre as entrevistas o momento em que o jovem operário flexível, seguindo as orientações do setor de gestão, passa a qualificar-se constantemente, no entanto, não vê os resultados dessa formação/qualificação materializados em ascensão profissional conforme propugnava a empresa e o correlato aumento de salário.

Incomodado com sua situação, o entrevistado indaga ao seu gerente:

‘quando a empresa daria a oportunidade para que eu pudesse devolver a ela tudo que ela havia investido em mim durante todos esses anos. Ele respondeu dizendo que era lamentável aquela situação, mas o fato é que a empresa tinha mais cérebro que braços e pernas’ (ARAÚJO, 2012, p. 154).

Portanto, esse depoimento revela a contradição inerente ao capital, que, em seu discurso prega a necessidade do constante “aprender”, porém, ao engajar-se nesse discurso o trabalhador vê-se amarrado em uma teia da qual não consegue encontrar uma maneira de sair, povoando a fábrica de cérebros sem o devido reconhecimento por parte da mesma.

No entanto, é partindo dessa contradição que se abrem as possibilidades de contestação ao atual sistema, uma vez que a alta formação ou qualificação dos operários pode fornecer meios para que esses deem um “salto qualitativo na organização do movimento operário” no campo da luta de classes (ARAÚJO, 2012, p. 161).

Nesse sentido, Araújo (2012) tece suas considerações finais em sua pesquisa afirmando que

[...] a história é processo, mais ainda, processo contraditório. Da mesma forma, é preciso salientar que se encontramos um novo potencial contestador no segmento operário jovem-adulto flexível, da mesma forma, foi possível constatar que os operários que se destacam profissionalmente sofrem assédios permanentemente no

sentido de se converterem em colaboradores, gestores ‘talentosos’ do capital na produção (ARAÚJO, 2012, p. 161).

Assim, é nesse campo contraditório de disputa que podemos avistar a possibilidade da educação como promotora de um cenário contra hegemônico, numa perspectiva de um trabalho educativo de caráter emancipador¹⁶ alinhado aos imperativos da luta de classes.

3.2 Elementos que conformam a política educacional no governo PT na esteira da reestruturação da Educação

A partir de 2003 a Presidência da República do Brasil passa a ser dirigida por Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores – PT. Por se tratar de um partido de esquerda, que foi construído com apoio de setores da classe trabalhadora, incitaram-se “expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988”, contudo, tais mudanças “não se realizaram” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1088).

De acordo com Leher (2010), ocorreu que durante a campanha presidencial, mais precisamente poucas semanas antes das eleições, foi elaborada a “Carta aos brasileiros”, esse documento revelou o intuito de “fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara Brasil-Estados Unidos, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), na Federação Brasileira de Bancos (Febraban), entre outros grupos de interesse” (LEHER, 2010, p. 377).

Nessa carta, “Lula da Silva afirmava que, se eleito, manteria a agenda macroeconômica em curso pelo governo Cardoso, respeitando todos os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro” (LEHER, 2010, p. 377).

Nesse sentido, Oliveira; Duarte (2005) analisaram os dois primeiros anos do governo Lula e esclareceram que

após mais de dois anos de governo, assistimos a uma considerável permanência das políticas sociais em geral. No campo educacional, é visível uma continuidade no processo de reforma iniciado pelo

¹⁶ Sobre atividades educativas de caráter emancipador ver: Tonet, 2013.

ministro Paulo Renato nos oito anos de governo precedente. Nesses dois anos assistimos, ainda, a um esvaziamento do sentido das políticas educacionais que recuperem a noção de integralidade da formação humana, para o que a cobertura ampla e universal é indispensável, ao mesmo tempo em que passa a ser confundida como política social de alívio à pobreza (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 295).

De fato, no que diz respeito específico à educação nesse contexto, é possível considerar que “o primeiro mandato do governo Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico” (OLIVEIRA, 2011, p. 328) do que pelo efetivo investimento na educação como direito social previsto na Constituição Federal de 1988.

É relevante destacar a intensificação da relação público-privado no primeiro ano do Governo Lula caracterizada pela criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Esse programa “previa quase que total isenção tributária para todas as instituições de ensino superior privadas, incluindo, portanto, as ditas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais) e as explicitamente mercantis (particulares)”, desenvolvido pelo Ministro da Educação Tarso Genro e por seu secretário executivo, Fernando Haddad (LEHER, 2010, p. 378).

Essa proposta de relação público-privado foi consolidada no movimento “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em 6 de setembro de 2006 em São Paulo. “Apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores, esse movimento é constituído, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais” (LEHER, 2010, p. 379).

Dentre as frentes empresariais organizadas nesse movimento é relevante destacar:

- a) o Instituto Ayrton Senna (respaldado por corporações do setor financeiro, do setor agromineral, do setor agroquímico, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e Internet, engajadas no cyber-rentismo);
- b) a Fundação Roberto Marinho, principal grupo de comunicações localizado no Brasil (e que não publiciza seus apoiadores);
- c) a Fundação Victor Civita, vinculada a um grupo econômico que, ente outras, edita uma revista que vem difundindo que a educação é um tema técnico-gerencial (Revista Nova Escola), apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agromineral, pelas corporações da área da informática etc.

d) Grupo Gerdau, que, por meio de Jorge Gerdau Johannpete, preside o Movimento e que outrora foi organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001), que, em certo sentido, foi o germe do Movimento Todos pela Educação em conjunto com o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (Preal);

e) Itaú – Social, que, valendo-se, como as demais, de isenções tributárias, atua no setor educacional objetivando implementar as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter;

Compõe ainda o Conselho de Governança da iniciativa outras representações do capital: Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar, Febraban, Sesc, ABN Amro, Fundação Educar DPaschoal, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Grupo Ethos, entre outros (LEHER, 2010, p. 379-380).

Como resultado desse movimento em 24 de abril de 2007, já no segundo mandato do Governo Lula, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad, é lançado pelo MEC - o que pode ser considerado o maior empreendimento educacional do governo Lula, o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, posto em vigência pelo Decreto 6.094/2007 que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (primeira ação do PDE), não por acaso, mesmo nome do Movimento Todos Pela Educação (EVANGELISTA; LEHER, 2012; SAVIANI, 2009b; OLIVEIRA, 2011).

Segundo Saviani (2009b, p. 6-13), o PDE é composto por várias ações que cobrem várias áreas do MEC, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Dentre as ações desenvolvidas destacamos para a Educação Básica a criação do:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB);
- Plano de Metas PDE-IDEA que prioriza ações para a efetivação do Piso do Magistério e Formação docente inicial e continuada – viabilizados por meio dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) -, complementadas pelos programas de apoio ao “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guia de Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”, “Conteúdos Educacionais”, “Livre do Analfabetismo”, “PDE Escola”;

Além destes, no que diz respeito específico às ações de apoio à Educação Infantil destaca-se a criação do programa Proinfância, já para o Ensino Fundamental, faz-se necessário destacar:

- Provinha Brasil;
- Programa Dinheiro Direto nas Escolas – PDDE;
- Gosto de Ler;
- Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

Para o Ensino Médio:

- Biblioteca na escola.

Em relação à Educação Superior, listamos:

- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil;
- PROUNI – Programa Universidade para todos;
- REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
- Pós-Doutorado;
- Professor Equivalente;
- Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior;
- Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT;
- Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas;
- Nova Capes;
- Iniciação à Docência: Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID;
- Incentivo à Ciência: Programa de Bolsa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC;
- Formação Saúde;

Para as modalidades de ensino:

- Educação de Jovens e Adultos:
 - Revitalização do programa Brasil Alfabetizado;
 - Literatura para Todos.

- Educação Especial:
 - Salas de Recursos Multifuncionais;
 - Olhar Brasil;
 - Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

- Educação Tecnológica e Formação Profissional:
 - Novos Concursos Públicos nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica;
 - Cidade-Polo: prevê abertura de 150 escolas federais;
 - Educação Profissional: articulação entre ensino profissional e ensino médio.

É relevante ressaltar que no governo Lula também foi criado o PROEJA¹⁷ - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o PROJOVEM¹⁸ – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – urbano e do campo, como também foi aprovado o Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, que regulamenta a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, que a partir de então pode ser ofertada de maneira: Integrada, Concomitante ou Subsequente ao Ensino Médio. Já no Governo Dilma Rouseff, destacamos a criação do PRONATEC, mencionado anteriormente.

Vale acrescentar, ainda, a aprovação do Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e para atender o disposto em seu artigo 11, inciso III (oferta emergencial de cursos de licenciatura a docentes não licenciados), foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR¹⁹ presencial,

¹⁷ Instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.

¹⁸ Normatizado pelo Parecer CNE/CEB nº. 18/2008 – Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do Projovem Urbano.

¹⁹ Para saber mais acesse: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

gestado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa maneira, o PARFOR Presencial, UAB, Prodocência e PIBID se configuram nas ações direcionadas à formação docente para Educação Básica desenvolvidas pela CAPES.

Também é importante esclarecer que o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, é calculado periodicamente pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, combina dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho obtidas nas avaliações do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, composto por três avaliações externas em larga escala, que são:

Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual (BRASIL.INEP, 2014, grifos nossos).

A operacionalização do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* do PDE em território nacional se dá por meio da adesão dos entes federados

(Estados, Municípios e Distrito Federal) ao *Compromisso Todos pela Educação*, efetivado na elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR). Esse programa, organizado em regime de colaboração objetiva a melhoria dos indicadores educacionais. Assim, “a partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Dessa maneira, compreendemos que o objetivo principal do PDE é elevar o nível dos indicadores educacionais (IDEB) em âmbito nacional e ao mesmo tempo se configura na “busca de resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal em épocas passadas, apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Portanto, “pode-se então considerar que o MEC buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 329), visto que

considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudança de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Embora tenha sido fruto de uma ação empresarial na área da educação (Movimento Todos Pela Educação), o PDE se propõe a alterar o cenário educacional brasileiro se comparado aos anos de 1990, contudo, apresenta limites relevantes, como a porcentagem do PIB – Produto Interno Bruto – destinado à educação (SAVIANI, 2009b).

Sobre o percentual do PIB investido no financiamento da educação, o governo que sucedeu ao de Lula, o Governo Dilma (2011), também do Partido dos Trabalhadores, deu um salto relevante. Trata-se da aprovação do Novo PNE – Plano Nacional da Educação (2011-2020) em 2014. Esse Plano é fruto de debate coletivo realizado na CONAE – Conferência Nacional de Educação – em 2010, que teve

como lema *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*.

Sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE é um documento que apresenta diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis e modalidades de ensino. São diretrizes do PNE – 2011/2020:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais da educação; e
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2014, p. 1).

Portanto, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, destacamos a Meta 20 que visa “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, p. 7).

A ideia de maior investimento em educação pode ser compreendida à luz da explicação de Saviani (2011a) ao apresentar o contexto social, econômico da contemporaneidade brasileira, o qual coloca em evidência a educação como promotora de desenvolvimento econômico:

o próprio desenvolvimento capitalista conduziu à revolução microeletrônica que colocou na ordem do dia o fenômeno correntemente chamado novas tecnologias. Qual é a peculiaridade dessa nova Revolução Industrial? Se antes, como a primeira Revolução Industrial, ocorreu a transferência de funções manuais para máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Tal processo traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral, o que sobreleva a importância da escola como formadora principal, dominante e generalizante de educação. Daí a tendência à universalização não apenas do ensino fundamental, mas da educação básica em sua totalidade compreendendo também a educação infantil e o ensino médio, além da grande expansão do ensino superior como perspectiva, a médio prazo, de chegar igualmente a ser universalizado.

Esse fenômeno de valorização da escola vem generalizando-se e tornando-se consensual, o que evidencia na denominação de 'sociedade do conhecimento' conferida à sociedade atual. Precisamos explorar essa característica aprofundando e radicalizando suas implicações na linha da construção de um sistema nacional de educação capaz de abarcar toda a população assegurando-lhe um ensino com um mesmo e elevado padrão de qualidade.

Nessa perspectiva, tendo cobrado coerência do discurso que está na boca de todos, com destaque para os empresários e os políticos. **Se é consenso que, na sociedade do conhecimento, a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas, pois sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade**, acabam tragadas na voragem da competitividade, então cabe assumir esse consenso elegendo a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento do país será o investimento maciço na educação. Minha convicção é que por esse caminho estaremos solapando a própria base do sistema capitalista, uma vez que, socializando o conhecimento, que é uma força produtiva, um meio de produção, estaremos contrariando o princípio da apropriação privada dos meios de produção que caracteriza o capitalismo. Eis por que, apesar de proclamar unanimemente as virtudes da escola, os grupos dominantes relutam em tirar as consequências práticas de seu próprio discurso (SAVIANI, 2011a, p. 198-199, grifo nosso).

Nessa fala de Saviani podemos perceber a essência da teoria do capital humano conspirando a "favor" da educação – eis a contradição sendo evidenciada - assim, no plano da Lei, a previsão de maior investimento em educação está garantida, contudo, como já afirmamos neste trabalho, o sistema educacional brasileiro permeia um profícuo campo de disputas.

Nessa mesma perspectiva de melhoria da qualidade do ensino, o PNE também pauta uma política de formação docente em nível de Graduação e Pós-Graduação contida nas metas 14, 15 e 16. Logo, a Meta 14 consiste em "elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores" (BRASIL, 2014, p. 6). Nesse particular, podemos perceber a tentativa do governo em construir um processo de aprofundamento do conhecimento da população com título de graduação em todas as áreas do saber.

Já a meta 15 (BRASIL, 2014, p. 6) versa sobre a garantia de formação docente da educação básica em nível superior:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta 16 (BRASIL, 2014, p. 6), por sua vez, pauta a formação de professores da educação básica em nível de pós-graduação:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Conforme destacado, o PNE trouxe avanços relevantes para o sistema educacional brasileiro, em particular à formação docente, contudo sua implementação ainda está em construção, e isso requer compromisso político para sua plena materialização.

Diante do tratado até aqui, compreendemos que o sistema educacional brasileiro vem se ajustando aos imperativos do capital no contexto do trabalho flexível, tal como proposto no *Consenso de Washington*. A ênfase na categoria flexibilização é evidenciada nas sugestões multilaterais, portanto, compreendemos que se trata de formar o professor sob a lógica *Just in Time* a exemplo do toyotismo, isto é, um professor pragmático, reflexivo/resignado, pautado na perspectiva pedagógica de competências e habilidades, emulado à competição por meio de avaliações internas e externas. Enfim, é sobre esse aspecto que teceremos nossas considerações na seção que segue.

4. FORMAÇÃO DOCENTE *JUST IN TIME*

Compreendemos que a formação docente é síntese de múltiplas relações, portanto, deve ser analisada à luz do complexo tecido social em que está inserida. Neste sentido, concordamos com Martins (2010, p. 14) ao afirmar que concebe a formação de professores “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

Partindo desse princípio, afirmamos que foi a partir da reestruturação produtiva que surgiu a necessidade da formação de um novo perfil do trabalhador, por conseguinte, de um novo perfil do docente, visto que a

reestruturação produtiva e a globalização financeira exerceram enorme impacto sobre o mercado e as relações de trabalho que passaram a orientar-se pela flexibilização e desregulamentação. A internacionalização de mercados incrementou a disputa por produtividade e inovação, acirrando a busca por competitividade e vantagens comparativas, a concorrência entre empresas e a formação de gigantescos conglomerados; acordos de livre comércio regionalizados e a formação de blocos econômicos regionais são algumas das características da nova divisão internacional do trabalho dentre outros aspectos que precisam ser considerados quando o intuito é compreender as reformas educacionais deste início de milênio (SHIROMA, 2011, p. 3).

Como já discutido na primeira parte deste trabalho, o toyotismo populariza-se mundialmente a partir da década de 1970 respondendo às necessidades de reestruturação produtiva, que propõe uma *acumulação flexível* e pressupõe a produção com estoques mínimos, produção enxuta, fundamentado na lógica *Just in time*, ou seja, produção a partir da venda ou demanda. Não se restringindo à organização da produção nas fábricas, o corolário da acumulação flexível se consolida como reprodução econômico-social, portanto, sua lógica atinge também a organização da escola por meio das orientações de reforma da educação dos organismos multilaterais.

Neste sentido, para melhor compreensão dessa afirmação, devemos resgatar as atribuições dos dispositivos de gerência (princípios e técnicas) *Just in time*, quais sejam: Kanban, Kaizen, CCQ, Círculos de Controle de Qualidade - Qualidade Total – 5s, Andon e Team-Work, para tanto utilizaremos o referencial teórico de: Ricardo

Antunes (2009), Giovanni Alves (2000), Eurenice de Oliveira (2004), Renan Araújo (2012).

Assim, a produção *Just in time*, ou produção a partir da demanda, conta com o kanban na regulação da necessidade exata de produção e busca por meio de sistema team-work – times de trabalho, desenvolver o espírito de equipe em seus quadros operários, onde todos são responsáveis pela produção com eficiência e eficácia, isto é, qualidade, pressupondo integração ou engajamento da equipe ou time no processo de produção.

O *Just in time* também conta com kaizen: atividade que emula os operários (que são tidos como colaboradores) a darem boas sugestões para melhorar a produção, numa espécie de trabalho pró-ativo, assim, a empresa conta com a intervenção intelectual do operário a fim de detectar problemas que podem prejudicar a produção antes mesmo que eles ocorram.

Vale ressaltar que é no Team-Work ou trabalho em equipe que se desenvolve o processo de controle de qualidade e aumento da produtividade por meio da técnica dos CCQs – Círculos de Controle de Qualidade – que consiste em reuniões entre os componentes do time/célula com o intuito de estabelecer objetivos ou metas de produção, visando maior competitividade e maior produtividade.

Os CCQs contam com a proposta de qualidade total do processo produtivo e também dos 5s (Seiri: Senso de utilização; Seiton: Senso de organização; Seiso: Senso de limpeza; Seiketsu: Senso de padronização; Shitsuke: Senso de autodisciplina) na promoção da eficiência e eficácia do processo produtivo no intuito de diminuir custo para aumentar o lucro, por meio da captura não apenas da força física do operário mas também de sua subjetividade.

Assim, neste caso, ao difundir o senso de responsabilização da produção aos colaboradores, acentua-se também o sentimento de individualização e competição entre os mesmos, isto porque são eles que devem manter o ritmo estipulado de produção, pois, é por meio dele que se obterá o salário do time. Logo, caso não atinjam os objetivos propostos nas células/time/equipe de produção, podem até mesmo propor a demissão dos integrantes que “não colaboram” para elevar a produção, isto é, tornam-se supervisores uns dos outros no processo produtivo. Dessa maneira, podemos dizer que estão juntos na equipe, mas separados por seus objetivos pessoais de competição para se manterem no trabalho.

Já o *andon* é um instrumento responsável por manter o ritmo da produção, também serve para alterar o produto produzido exigindo adaptação constante a novas situações de produção, portanto, exige a polivalência do trabalhador.

Diante disso, se comparadas as características dos dispositivos de gestão *Just in time*, especificamente na particularidade da flexibilidade, à proposta de formação docente para o novo milênio, perceberemos semelhanças em suas concepções, como por exemplo, na proposta de flexibilização na modalidade da oferta dos cursos de licenciatura, na flexibilização curricular, na flexibilização nos processos formativos, isto é, formação continuada ou formação ao longo da vida. É importante ressaltar que trataremos dessas questões no decorrer da apresentação dessa seção.

Nesse contexto, podemos dizer que a formação docente contemporânea pode ser denominada como formação *docente Just in Time*, ou formação do novo perfil docente à época do trabalho flexível, visto que percebemos que a lógica de gestão do aparato produtivo flexível foi incorporada à formação docente por meio da reestruturação da educação e dos cursos de formação de professores que seguiram as orientações dos organismos multilaterais.

4.1 Formação flexível: evidência da lógica toyotista sobre a formação docente

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004, p. 526), tem se tornado comum entre estudiosos da educação o discurso sobre o estado insatisfatório em que a educação se encontra, segundo tais pensamentos “o professor não está preparado para atender às demandas do século XXI”, por isso há necessidade de adequar a formação docente aos novos imperativos, ou seja, há necessidade de se formar um novo perfil de professor alinhado às demandas do novo século.

Desse modo, retomaremos as orientações de reestruturação educacional contidas no Relatório Jaques Delors (1998) e desencadeadas nos anos de 1990 por compreendermos que este documento expressa bem os anseios dos organismos multilaterais, contudo, não objetivamos sua análise completa e pormenorizada, nosso foco aqui se restringe em apreender o novo perfil docente e sua necessária formação para atender as expectativas da acumulação flexível.

O documento em questão trabalha sistematicamente com a perspectiva de um mundo em constante e acelerada transformação, dando destaque para a área científica, tecnológica e principalmente à informática, se reporta às rápidas transformações globais e enfatiza a importância da formação dos professores para trabalhar com os desafios do novo milênio, aqui entendidos como novos desafios do setor produtivo, colocando assim especial destaque à figura do professor como protagonista da reestruturação da educação.

Segundo o Relatório Delors, diante desse quadro, compreende-se que a escola deve se adequar e abrir-se ao mundo, visto que as tecnologias de informação, em especial a televisão, vêm se constituindo um dos maiores concorrentes da atenção dos alunos, urgindo a necessidade de organizar uma escola mais atrativa, mais dinâmica (DELORS, 1998).

Nesse contexto, aos professores são atribuídas novas tarefas, quais sejam: trabalhar com a problemática das drogas, das violências, da fome, da pobreza e também no controle da natalidade, áreas que tanto a família, a religião e o poder público falharam, portanto, devendo flexibilizar suas habilidades. O Relatório ressalva que, até então, esses problemas ficavam de fora da escola com as crianças não escolarizadas (DELORS, 1998).

Diante do elucidado, Duarte (2010) afirma que tal concepção está pautada numa visão “idealista de educação” visto que concebe os problemas sociais como “resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria a superação” (DUARTE, 2010, p. 35).

Partindo dessa perspectiva, o autor cita alguns exemplos fundamentados nessa “ideologia de educação” que merecem ser evidenciados para melhor compreensão dessa problemática, quais sejam:

[...] a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo (DUARTE, 2010, p. 35).

Compreendemos que tais proposições apontam para uma demanda que extrapola o espaço do sistema educacional por se tratar de conflitos sociais próprios das contradições da sociedade do capital. Seria ingênuo pensar que essa problemática estrutural pudesse ser resolvida no âmbito escolar.

Dando continuidade às recomendações aos docentes, outro aspecto que merece distinção é a sugestão didática a ser empregada à prática pedagógica. Assim afirma o Relatório:

à medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, **organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior** e, em termos de conteúdos, **estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos** (DELORS, 1998, p. 154, grifos nossos).

Diante dessa afirmação, há necessidade de analisar criticamente a perspectiva de *ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos*, visto que a dimensão do cotidiano se expressa de maneira nebulosa e caótica, por vezes, sem compromisso com a essência do real. Neste caso, a contribuição de Kosik (2002) apresenta-se pertinente à compreensão de tal dimensão:

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e aparato do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 2002, p. 13-14).

Podemos perceber que a inferência de Kosik nos leva a compreender que o conhecimento cotidiano não proporciona a compreensão do mundo, mas sim corrobora para a fixação do conhecimento fenomênico. Contudo, embora esse conhecimento seja considerado no processo de ensino e aprendizagem, o docente deve ter clareza que se trata de um conhecimento que o aluno traz de sua

cotidianidade, isto é, deve ser considerado como ponto de partida para que seja elevado a níveis superiores por meio do ensino (SAVIANI, 1991).

Para compreensão dessa afirmativa tomamos o recorte do capítulo 3 - Aproximações teóricas entre Vigotski e Saviani: Reflexões acerca da apropriação do conhecimento, da tese de doutorado de Francioli (2012), em que a autora trabalha com a problematização de como o conhecimento se desenvolve na educação escolar. Constatamos que no desenvolvimento de seu trabalho a autora buscou nos referenciais da “psicologia histórico-cultural, iniciada por Lev S. Vigotski e à pedagogia histórico-crítica iniciada por Dermeval Saviani” (FRANCIOLI, 2012, p. 97) a compreensão de como se dá apropriação do conhecimento e afirmou “que o desenvolvimento do conhecimento é um processo complexo, por isso, não será qualquer ensino que promoverá o nível de conhecimento mais elevado” (FRANCIOLI, 2012, p. 119). Desse modo a autora enfatiza que,

segundo Saviani (1991, p. 79-80) o aluno, no ponto de partida do processo de ensino, teria uma compreensão sincrética da prática social, seu conhecimento seria de natureza empírica, ou seja, o senso comum, que é uma concepção de mundo “fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista”[...]. Alçar a consciência do nível do senso comum ao da consciência filosófica, isto é, do empírico ao concreto, demanda um ensino sistematizado em conteúdos clássicos e históricos que foram produzidos pela humanidade e que sustentam a continuidade do desenvolvimento da ciência (FRANCIOLI, 2012, p. 119).

Desse modo, fica evidente que o ponto de partida do processo pedagógico, isto é, do ensino, será o cotidiano do aluno, contudo, há de evidenciar que se trata de compreender que neste ponto o conhecimento é de senso comum, devendo avançar para o desenvolvimento do conhecimento em nível elevado, por isso a sugestão de estabelecer ligações entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos deve ser questionada, na medida em que o ensino escolar tem como objetivo elevar o conhecimento do estudante para além da cotidianidade.

Neste sentido, se remetendo à pedagogia do “aprender a aprender” difundida no Relatório Delors, Francioli (2012) afirma que,

no processo educativo espontaneísta, como é o caso das pedagogias do “aprender a aprender”, o conhecimento dominado pelo aluno permanecerá no nível sincrético e seu pensamento revelar-se-á apenas em situações imediatas, empíricas, sem

necessidade de esforço intelectual. Diversamente, na perspectiva histórico-crítica o ensino promove a apropriação do conhecimento concreto pela mediação do abstrato. Dessa forma, o aluno passa do nível do conhecimento sincrético para a compreensão da realidade como síntese de múltiplas relações (FRANCIOLI, 2012, p. 121-122).

Diante do exposto, percebemos que a concepção de educação que norteia o documento Delors caminha em consonância ao aspecto utilitário ou pragmático da educação (uma das marcas da submissão da educação à lógica do capital), em que se busca selecionar conteúdos que permitam evidenciar sua utilização na prática. Assim, segundo essa perspectiva,

o cotidiano do aluno deve ser referência central para as atividades escolares [...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. **Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana.** [...] o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdo que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica (DUARTE, 2010, p. 37 grifos nossos).

Nessa linha de raciocínio, Newton Duarte (2010) problematiza essa perspectiva pedagógica questionando:

qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? (DUARTE, 2010, p. 37).

Isso posto, podemos entender que a capacidade de fazer a relação do conteúdo com a prática cotidiana do aluno é apresentada como uma característica didática para o novo perfil docente ou para o *docente Just in time*, que se consolidaria no *professor pragmático*. Contudo, fica evidente na análise de Duarte o caráter perverso dessa concepção ao provocar o esvaziamento teórico dos conteúdos de formação, visto que o que está em pauta é o foco na relação do conteúdo com a vida prática do aluno, assim, nessa visão unilateral, podemos

concluir que, se o conteúdo a ser ensinado não promover uma relação direta com o cotidiano, pode ser descartado ou não trabalhado em sala de aula.

Assim como Duarte (2010), Scalcon (2009, p. 202) também analisa a problemática do pragmatismo como aparato epistemológico da contemporaneidade. De maneira direta,

a epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento, que em sua expressão mais extrema funda-se num novo tipo de pragmatismo. Em última análise, considera-se que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la.

Esse novo pragmatismo foi destacado por Saviani (2011b) e por Scalcon (2009) como *neopragmatismo*, pois, “designa uma nova fase, cujo pressuposto central assenta-se na impossibilidade de que o homem chegue a algum conhecimento objetivo”, ou seja, “determina uma desvalorização do conhecimento científico”, secundarizando “a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem” (SCALCON, 2009, p. 205).

Dessa maneira, percebemos que a proposta de selecionar conteúdos que tenham uma utilidade prática no cotidiano, cujo pressuposto epistemológico versa sobre o pragmatismo, corrobora para que se materialize a lógica *Just in time* na organização curricular, isto é, que se implemente a **flexibilização curricular**, tanto nos cursos de licenciatura, como na educação básica, uma vez que,

se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano do aluno (DUARTE, 2010, p. 38)

A análise de Martins (2010) nos ajuda a compreender os resultados da aplicação da flexibilização curricular na formação do sujeito, mostra que tal perspectiva pedagógica contribui para o cerceamento ao direito à apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade – os conhecimentos clássicos

e universais no desenvolvimento do pensamento científico, na decodificação do real e na interpretação das relações sociais,

os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. **Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações** (MARTINS, 2010, p. 21, grifos nossos).

De fato, aqui podemos apreender o sentido da proposta de trabalhar com conteúdos que possam ser aplicados no dia-a-dia do aluno e que não ultrapassem suas descrições fenomênicas, pois, ao se fundamentar na ideia de que se vive um período distinto e de rápidas transformações, em que o conhecimento é transitório, o objetivo principal da prática docente passa a ser o de preparar o aluno para desenvolver competências tais que possibilitem o enfrentamento dessas constantes transformações, isto é, que saibam resolver problemas. Logo,

o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS, 1998, p. 157).

Essa proposta de educação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências que proporcionem a resolução de problemas denuncia sua estreita vinculação com a proposta de gestão da produção toyotista, já apresentada na primeira parte, em que o “operário é encorajado a pensar ‘pró-ativamente’, a encontrar solução antes que os problemas aconteçam” (ALVES, 2000, p. 54), com objetivo de aumentar a produtividade, por consequência o lucro – máxima do capital.

Nas palavras de Martins (2010), “[...] apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da ‘complexidade do mundo real’” (MARTINS, 2010, p. 21), ou seja, formação instrumental inspirada no corolário flexível toyotista.

Como parte do mesmo complexo flexível, tornou-se popular a pedagogia das competências, que segundo Ramos (2001) apoia-se

em alguns valores do pragmatismo [...] quais sejam: as aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas (RAMOS, 2010, p. 199).

Newton Duarte (2010), corroborando com as análises críticas sobre a pedagogia das competências, afirma que

a pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos (DUARTE, 2010, p. 42).

O sentido pragmático dessa pedagogia também evidencia sua relação com o pensar “pró-ativo” do colaborador na célula ou time de produção, em que é instigado a pensar possíveis soluções de problemas, ou seja, é emulado a trabalhar não apenas fisicamente, mas também intelectualmente para o setor produtivo. Uma vez que,

[...] na pedagogia das competências, para qual os saberes são construídos pela ação, quando as estruturas mentais são desequilibradas diante de uma situação desafiadora, mobilizando a inteligência prática. Incorporando a ideia da constutividade do conhecimento, as competências seriam essas estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados (RAMOS, 2010, p. 203).

Dessa maneira, fica claro o sentido de adaptação à lógica produtivista contido nessa proposta, em que, por meio de situações problema ou desafiadoras, o conhecimento tácito ou prático deve ser desenvolvido, numa perspectiva de saber fazer.

Ainda sobre a Pedagogia das Competências, Ramos (2010) analisa a produção intelectual de Philippe Perrenoud (intelectual que se destacou no Brasil por defender as propostas de tal pedagogia), distinguindo que

a abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais tais como percepção, avaliação, ação etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas constituídas [...] O autor considera que a escola se baseia na transferência de conhecimentos, enquanto essa transferência e a construção de competências são delegadas à prática (profissional e/ou social). Ao contrário disto, pode-se deduzir que a implementação de uma formação deveria primeiro identificar as situações de referência – práticas sociais, situações problemáticas, de trabalho etc. – para detectar competências e seleção de conhecimentos, ao que ele designa como princípio de transposição didática. A escolha de competências transversais (de caráter geral) a serem desenvolvidas dependeria da resposta à pergunta sobre que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vista a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas etc. [...] Perrenoud não nega as disciplinas escolares, considerando que devem se combinar com a resolução de problemas complexos [...] Os métodos de ensino para Perrenoud, devem confrontar o aluno, regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Ao professor cabe negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações-problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deve identificar e ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torna-lo ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais (RAMOS, 2010, p. 207-209).

Em função disso concordamos com Saviani (2011b) ao resumir sua compreensão a respeito do assunto em questão:

em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2011b, p. 437).

Diante do apresentado, compreendemos que o “canto da sereia” convence, sem muitas barreiras, aqueles que imersos em sua cotidianidade são destituídos de atributos necessários para problematizar de maneira crítica a trama econômica e social da reestruturação do capital e sua reverberação na educação - especificamente na formação de professores, que não se dá de maneira natural, muito pelo contrário, é produzida por homens.

Outro aspecto de destaque encontrado na análise do Relatório Delors se expressa no concernente à proposta de flexibilizar a modalidade de oferta dos cursos de formação docente, a sugestão dada é que sejam realizados não apenas nas Universidades (*lócus* privilegiado, até então, na formação de professores), mas também em outros institutos de formação superior, como uma possibilidade de diminuir custos e realizar economia, também acrescenta a possibilidade dos mesmos ocorrerem a distância, visto que se trata da possibilidade de desenvolver o uso de novas tecnologias na educação (DELOR, 1998).

É importante ressaltar que a preocupação com a formação dos professores corresponde às metas a serem atingidas em torno do compromisso “Educação para Todos”, firmado entre 164 países que compuseram a Cúpula Mundial de Educação no ano de 2000 em Dakar – Senegal, vale lembrar que essa proposição foi iniciada em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos (financiada por organismos Multilaterais – UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial - já discriminados nesse trabalho), realizada em Jomtien, Tailândia.

Em virtude disso, uma de suas metas consiste em elevar o acesso de crianças, jovens e adultos às escolas primárias e gradativamente às secundárias, por isso, a elevação da escolarização obrigatória na Educação Básica no Brasil passou de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009). Essa ampliação de acesso ocasionou um aumento considerável de demanda por docentes aptos ao ensino, assim como um aumento no contingente de jovens que procuram os cursos superiores. Nesse sentido, Freitas (2007) afirma que

a configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da

oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p. 1208).

Do mesmo modo, Kuenzer (1999) analisa a problemática da reforma da educação dos anos 1990, especificamente a dirigida à formação de docentes no que se refere à disseminação nacional dos Institutos Superiores de Educação e afirma que

esse conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro (KUENZER, 1999, p. 176).

Vemos, pois, que a concepção de atrelar a educação ao desenvolvimento econômico, cerne da teoria do capital humano, colocou aparentemente a formação de professores em lugar de destaque nesse novo milênio. Ao se deparar com a necessidade ampliada de formação de professores para atender ao grande contingente populacional que estava fora da escola, a sugestão mais econômica encontrada foi a flexibilização dos espaços e dos cursos, para que de maneira rápida e “eficiente” – *Just in time*, se atingisse o objetivo de universalizar pelo menos o ensino fundamental. Nessa perspectiva, a

formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio (KUENZER, 1999, p. 181).

Freitas (2007), ao se reportar à falta de professores em nosso país, afirma que esse é um problema estrutural, “um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores”, da mesma maneira, afirma que medidas de socorro emergenciais, tais como: “complementação pedagógica em

licenciaturas paralelas de 540 horas ou ‘aceleradas’ de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes”, não resolverão esse problema (FREITAS, 2007, p. 1207).

Essa proposta de formação *Just in time* – formação rápida para atender à demanda - denuncia a lógica perversa do capital, que tem na escola pública o *locus* de formação para o trabalho simples, precário, de caráter informal, ou seja, para esses trabalhadores, professores forjados em processos formativos que enfatizam o conformismo/socialização do sistema contemporâneo é o suficiente.

Conformismo é usado aqui como referência ao ato de aceitar, isto é, a socialização - sem questionamento - da atual situação social e econômica. É indispensável esclarecer que esse termo foi utilizado por Antonio Gramsci em diversos escritos, dentre eles, o selecionado abaixo:

pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos **conformistas** de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos [...] (GRAMSCI, 2004, p. 94, grifos nossos).

Prova da disseminação disso pode ser constatada na apresentação do Guia acadêmico e de estudos 2015 para o Curso de Pedagogia da Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná – FAINSEP, que trabalha principalmente na oferta do curso de Pedagogia-licenciatura a distância e de outros cursos Lato Sensu na área de formação docente. De forma direta:

[...] Parabéns por ter decidido investir em sua formação. Este é o milênio do conhecimento. Qualquer que seja sua idade e experiência de trabalho, esta oportunidade é um passo decisivo em direção ao seu futuro. Esperamos que aqui você realize parte de seus sonhos, no sentido de tornar-se um **profissional e cidadão de excelência**. O mundo de hoje, **globalizado, competitivo, altamente tecnológico, produz e veicula conhecimentos numa velocidade incrível**. Aprendê-los e aproveitá-los requer, sobretudo do professor, muita competência e dedicação. Devendo ele ser vanguarda das inovações sociais é necessário estar à frente, inclusive das mudanças tecnológicas, ao menos em termos de prospectiva. Para isso, é necessário que esteja continuamente atualizado, domine os meios e as metodologias adequadas para tal (FAINSEP, 2014, p. 4, grifos nossos).

Portanto, concordamos que, “embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada”, por conseguinte, seria incoerente “oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade”, isto é, onerosa aos “sobrantes” (KUENZER, 1999, p. 180), para esses apenas a educação básica é necessária, para que,

não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento” [...] Da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses sobrantes, ou para os candidatos a sê-lo, em futuro próximo (KUENZER, 1999, p. 180-181).

Dessa maneira, ao analisar criticamente a problemática da formação docente *Just in time*, percebemos que tal formação aligeirada pressupõe um projeto de sociedade que permanece subserviente ao capital, ou seja, evidencia a intencionalidade da destituição da sólida base científico-tecnológica e sócio-histórica na formação de docentes que atuarão na educação básica.

Ainda sobre a formação *Just in time* em Institutos Superiores de Educação, é importante ressaltar que, foi o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso que assinou o decreto 3.276 em 6 de Dezembro de 1999, instituindo os Institutos Superiores de Educação, como formadores de docentes para a Educação Básica.

Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I – por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II – por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior legalmente credenciadas para tanto.

§ 1º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários.

§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino,

essencial para a associação teoria-prática no processo de formação (BRASIL, 1999, grifos nossos).

Vale ressaltar que, na versão de 2013 (atualizada) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, em seu Artigo 63 mantém a possibilidade da sobre a formação inicial de professores ocorrem em Institutos Superiores de Educação, vejamos seu conteúdo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e **institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A despeito do conteúdo desses documentos oficiais, compreendemos que estão em consonância com as sugestões do Relatório Jaques Delors, uma vez que possibilita a oferta de cursos para formação de professores em Institutos Superiores de Educação e a distância, isto é, trabalha com a perspectiva da flexibilização da modalidade de oferta dos cursos de formação de docentes.

No que diz respeito específico à educação a distância, a sugestão contida no Relatório Jaques Delors é que “todas as universidades devam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida” (DELORS, 1998, p. 144). Essa recomendação também foi implantada no sistema educacional superior brasileiro ao ser criada a Universidade Aberta do Brasil que consiste num

sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL.UAB/CAPES, 2015).

Sobre a criação da Universidade Aberta, Freitas (2007) é enfática,

o Sistema UAB foi criado com o objetivo de expandir e *interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos*, a

distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Decreto n. 5.800/06). A oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial, nos municípios, representa, sem dúvida, ruptura com os programas de formação a distância, de curta duração, de caráter mercadológico, que perduraram até pouco tempo em nosso país. Esta iniciativa, no entanto, tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação à distância para a *formação inicial de professores em exercício* (FREITAS, 2007, p. 1210).

A autora tece críticas relevantes a respeito dessa modalidade de ensino – EAD -, na formação inicial dos docentes. Assim afirma,

esta nova configuração da formação inicial deve ser analisada tendo como referência a crítica à concepção de educação e de formação que informa os cursos e programas de EAD, na medida em que se impõe por ações “minimalistas” na formação, pelos encontros presenciais de 4 horas semanais, pelo caráter da ação dos tutores, uma forma precarizada de trabalho de formação superior, e ainda quanto aos processos de elaboração dos materiais didáticos, financiamento e instrumentos necessários à formação superior. O caráter das propostas atuais de cursos a distância, nos quais os encontros presenciais acontecem *apenas uma vez por semana*, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais (FREITAS, 2007, p. 1213).

Assim, percebemos que tanto a criação dos Institutos Superiores de Educação como os cursos de licenciatura à distância oferecidos pela UAB, compõem ações que buscam equacionar a problemática da formação docente e estão em consonância com as necessidades da economia e da demanda social na era do trabalho flexível, isto é, opera na lógica de formação docente *Just in time*, numa perspectiva de aligeirar e baratear o processo formativo - *fazendo muito com pouco*, visto que, a formação docente realizada em Universidades apresenta-se onerosa e muitas vezes não responde aos anseios da concepção de sociedade vigente, por zelar por uma formação de sólida base teórica-científica no campo das Ciências da Educação e no campo das áreas específicas.

Alinhado à sugestão da flexibilização de modalidade de oferta, encontramos também a proposta de flexibilidade dos processos formativos, em que, a formação inicial é tida como parte da formação docente e não um fim. Assim, nessa

perspectiva, os cursos de formação de professores devem ser estruturados levando em consideração uma futura complementação formativa por meio de formações continuadas, ou seja, intensifica a perspectiva de incompletude da formação.

Diante disso, na concepção do documento multilateral a formação continuada é mais valorizada do que a formação inicial, isso porque “[...] de uma maneira geral, **a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial**” (DELORS, 1998, p. 159-160, grifos nossos).

Podemos dizer que a ideia de formação continuada está em consonância direta com a perspectiva de formação ao longo da vida, intensamente difundida no Relatório Delors, visto que essa proposição seria “como uma das chaves de acesso ao século XXI”, isso porque, “além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1998, p. 19).

Como vimos, as ações de reforma do sistema educacional brasileiro desencadeadas nos anos de 1990 (incluindo as concernentes à formação docente) seguiram as sugestões dos organismos multilaterais, aqui referenciadas pelo Relatório Jaques Delors, portanto, terminaram por conformar os preceitos que balizaram a formação docente no início do século XXI, particularmente em seu caráter flexível.

4.2 Perfil docente *Just in Time*: Professor Reflexivo/Resignado e Professor Pragmático, categorias presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

O novo perfil docente, ou *professor Just in Time*, pode ser descrito da seguinte maneira: “competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 529,). Nesse sentido, aprofundando essa análise, podemos conceber esse novo perfil docente como o evidenciado por Shiroma (2003), “competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”, visto que o aligeiramento da formação somado ao foco no “fazer” reduzido à prática e nos resultados, propicia a “desintelectualização do professor”

(SHIROMA, 2003, p. 10) e sua conseqüente despolitização, o protótipo do sujeito útil/instrumental contemporâneo.

Na concepção de educação para o novo milênio, isto é, em consonância com a acumulação flexível, surge ou ressurgue com ênfase a concepção produtivista de educação, que busca seu fundamento na teoria do capital humano, contudo, ressignificada, pautada numa perspectiva de individualização, inovação, competição e concorrência. Isto é, segue a mesma lógica toyotista de produção, cujo sistema *Just in time* e seu aparato técnico de gestão de produção: Kaizen, Kanban, CCQ, Automação, 5s, Qualidade Total, Andon, entre outras já descritas na primeira parte desse trabalho, garantem o sucesso da produção flexível.

Em concordância com essa concepção de Educação, verificamos o delineamento de um novo perfil de professor, que de certa maneira está relacionado à lógica *Just in time*, portanto, *professor Just in time*. Embora tal relação não se estabeleça de maneira mecânica e arbitrária, podemos encontrar de maneira análoga sua estreita relação ao caracterizar, como por exemplo, o professor pragmático e o professor reflexivo/resignado.

Nesse sentido, retomamos o contido no Relatório Jaques Delors, especificamente o que diz respeito ao papel do novo tipo de professor para o novo milênio:

[...] o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, **passar do papel 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, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 1998, p. 155).

Nessa recomendação específica, percebemos a enfática negação da *concepção tradicional* de educação ou ensino, em que o professor é responsável por transmitir de maneira sistemática e gradual os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, cabendo ao aluno a tarefa de assimilá-los (SAVIANI, 2009a).

Ao afirmar que o professor deve passar de solista a acompanhante na relação ensino e aprendizagem fica evidente que a concepção pedagógica que norteia o papel do professor no documento é a concepção baseada nas ideias pedagógicas escolanovistas - que tiveram John Dewey 1859/1952 como precursor - contudo, no

caso específico do Relatório, elas se manifestam ressignificadas, tornando-se, como Saviani (2011b) denominou: neoescolanovista. Sobre as ideias pedagógicas escolanovistas é importante salientar que se desloca

o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. **O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem** (SAVIANI, 2011b, p. 431, grifos nossos).

Para explicar essa dinâmica de ressignificação, tomemos por exemplo o lema “aprender a aprender” amplamente difundido no Relatório Jaques Delors, o mesmo lema fez parte do ideário dos escolanovistas da década de 1930, contudo, naquele período, “significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício do todo social”, ou seja, estava diretamente ligado ao “otimismo”, à “escola risonha e franca”, a exemplo da economia em expansão e do pleno emprego numa lógica de política keynesiana (SAVIANI, 2011b, p. 432).

Agora ressignificado, esse lema apresenta-se ligado à “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011b, p. 432), visto que os postos de trabalho se alteram, metamorfoseiam, exigindo a capacidade de adaptação constante. Assim, desenvolvendo a capacidade de “aprender a aprender”, o indivíduo comportará competências necessárias para responder às exigências do novo perfil de trabalhador, ou seja, apresentar-se criativo, polivalente, inovador, versátil, que sabe resolver problemas, que sabe trabalhar em grupo, entre outras.

Vale esclarecer que a teoria psicológica que fundamenta o lema ou a Pedagogia do “aprender a aprender” é o construtivismo que tem como matriz teórica as obras de Jean Piaget que “sempre foi um adepto, no terreno dos métodos didáticos, do método de trabalho em equipes e o *self-government*” (DUARTE, 2010, p. 41), ou seja, da Pedagogia escolanovista, contudo, da mesma maneira que o

lema “aprender a aprender” se ressignificou, o construtivismo na contemporaneidade do trabalho flexível se reconfigurou, e segundo Saviani (2011b), tornou-se “neoconstrutivismo”, pois desfoca da teoria original de Piaget e enfatiza extremamente o fazer, a prática, isto é, o aspecto instrumental do aprendizado.

Segundo Saviani (2011b, p. 436), existe estreita ligação entre o “discurso neoconstrutivista com a disseminação da teoria do *professor reflexivo*”, assim como, “compreende-se, também, o elo com a chamada *pedagogia das competências*” e podemos dizer também que há intensa afinidade com a perspectiva do “professor pragmático”, isto porque, o que há em comum entre essas categorias, é a ênfase na valorização dos “saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana”.

Logo, o papel do professor na perspectiva da “teoria do professor reflexivo” se apresenta como um

facilitador do processo de conhecimento, valorizando, sobremaneira, a experiência prática em detrimento do conhecimento. Sua função consiste em elevar o aluno a construir conhecimento, mas não é aquele que ensina ou que aprende: ele mesmo tem que “aprender a aprender”, principalmente por meio da reflexão sobre sua prática (FACCI, 2004, p. 126, grifos da autora).

Ainda sobre o professor reflexivo Facci (2004) sintetiza:

na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre a sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo. O pensamento prático do professor é fundamental para compreender os processos de ensino-aprendizagem e desencadear uma mudança radical nos programas de formação de professores, pensando na promoção da qualidade de ensino e também numa escola inovadora (FACCI, 2004, p. 57).

Neste sentido, a contribuição de Duarte (2010) é relevante ao afirmar que a formação do professor reflexivo “nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito” e está associada originalmente à “ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida” (DUARTE,

2010, p. 41), ou seja, no aprender a aprender, sugestão enfática do Relatório Jaques Delors. Na compreensão do autor,

segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (DUARTE, 2010, p. 41-42).

Com base no exposto, Facci (2004) sintetiza os argumentos para uma análise crítica dos pressupostos da formação reflexiva do professor, assim descreve as possíveis consequências de uma formação pautada na lógica do professor reflexivo:

- 1) colocar mais responsabilidade, e por que não dizer culpa, sobre os ombros dos professores pelos seus insucessos;
- 2) ao valorizar o processo de **reflexão orientado para a ação**, pode-se considerar que esta reflexão é sinônimo de **resolução de problemas** no espaço escolar;
- 3) ao negar a teoria como importante para o processo de reflexão, pode-se reduzir as possibilidades reais de reflexão do professor;
- 4) supor que o **conhecimento é importante porque é útil e imediatamente útil** na prática do professor pode reduzir, em grande parte, a possibilidade de o professor se aproximar de uma discussão que não esteja orientada a resolver um problema imediato que coloca em sua prática;
- 5) contribuição para a desqualificação da universidade enquanto instância formadora de professores;
- 6) se servir de suporte na reforma curricular dos cursos de formação de professores, a prática da pesquisa pode converter-se em “ação esvaziada de significados se não lhe foi garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea” (FACCI, 2004, p. 71-72, grifos nossos).

Diante do exposto, podemos dizer que essa perspectiva de formação, que evidencia a prática em detrimento à teoria e que valoriza o conhecimento útil – prático, se assemelha ao aparato *Just in time* no concernente ao seu aspecto de aceleração do processo de produção com mínimo de desperdício e dispêndio – no aumento da produtividade -, logo (de maneira análoga), uma formação voltada para a prática e para o conhecimento prático ou tácito se configura numa formação aligeirada, barata, sem compromisso com os conhecimentos filosóficos, políticos, sociais, históricos e das Ciências da Educação.

Facci (2004, p. 50-65) alerta que “não fica claro, nos estudos do professor reflexivo, em que momento, na formação dos professores, estes se apropriariam dos conhecimentos teóricos e quais seriam esses conhecimentos”. Desse modo, podemos dizer que a denominação “professor reflexivo” poderia ser alterada para *professor flexível*, dada a ênfase no “saber fazer” e no desprezo à teoria que “tem importância fundamental na formação dos professores, pois proporciona a eles possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também aqueles nos quais se inserem como profissionais”.

Cabe ainda reafirmar que a proposta do professor reflexivo (compreendido como professor resignado) nutre relações estreitas com o professor pragmático.

No que se refere ao “professor pragmático”, este também tem sua base filosófica no pragmatismo de John Dewey, em que o conhecimento a ser trabalhado deve ter utilidade prática, isto é, o professor pragmático busca em sua prática docente selecionar conteúdos que estabeleçam relação imediata com a prática, já discutido anteriormente.

A proposta para formação de professores pragmáticos e reflexivos/resignados, cuja concepção pedagógica produtivista se fundamenta na pedagogia das competências, se materializou na atual Diretriz Curricular para a formação de professores CNE/CP 01/2002.

Assim, as Diretrizes tomam a categoria “competências” como princípio norteador, ou seja, fundamentam-se na Pedagogia das Competências, cujos limites e críticas já foram apresentados nesse trabalho por se tratar de uma perspectiva de educação instrumentalista, que visa atender às necessidades do mercado.

Essa afirmativa é verificada em seu 3º artigo, que trata dos princípios norteadores para o exercício profissional. Assim conta:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002. p. 2).

Da mesma maneira, a noção de competências também é enfatizada na orientação à elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores. Em seu Artigo 6º afirma:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as **competências** referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as **competências** referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as **competências** referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as **competências** referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as **competências** referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as **competências** referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica conhecimento (BRASIL, 2002. p. 3).

No que diz respeito à proposta didática pragmática (Professor Reflexivo/resignado) de formação destacamos o contido no Parágrafo único do Artigo 5º, que diz:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação** e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas conhecimento (BRASIL, 2002. p. 3).

Sob essa perspectiva, um professor formado nessas condições “reduz seu saber profissional à mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum” (SCALCON, 2009, p. 207), isto é, tira-lhe o direito de apreender os conhecimentos socialmente elaborados.

Nesse contexto formativo encontramos, portanto, o esvaziamento da teoria, uma vez que a prática docente consiste no “trato instrumental de saberes voltados para a sobrevivência na vida cotidiana, mediante uma atitude auto-reflexiva” (SCALCON, 2009, p. 207).

Isso posto, compreendemos que a proposta didática *ação-reflexão-ação* considerada nessas Diretrizes fundamenta-se na teoria do professor reflexivo/resignado e revela a superficialidade do trabalho pedagógico, em que a reflexão se dá por meio de uma necessidade prática, isto é, para resolver um problema encontrado na prática cotidiana, sem compromisso com a teoria.

Neste sentido, as análises de Silva (2004) corroboram para a compreensão dessa proposta, assim, a autora afirma que

a proposição curricular centrada na noção de competências se insere exatamente numa perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado de produção e de consumo. Para realizar esse intento, restringe o sentido da experiência formativa, tomada, nessa perspectiva, como a ação de treinar, em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola.

Nessa abordagem, é função da escola exercitar a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos cognitivos, seja por meio das disciplinas, seja por meio de atividades interdisciplinares que coloquem os alunos diante de situações-problema e que os leve à mobilização dos recursos de que dispõem (SILVA, 2004, p. 202).

Portanto, consiste em valorizar a prática em detrimento à teoria, assim como verifica-se a ênfase na teoria do construtivismo, abordada anteriormente, em que

o importante [...] é levar o aluno a se desenvolver. O professor pode apresentar as informações, porém em forma de problemas a serem resolvidos pelos alunos; a ênfase deve ser na formação de atitudes – positivas ou negativas – em relação ao estudo, despertando a curiosidade e a autonomia intelectual.

O construtivismo não aceita que exista um conhecimento objetivo e universal, mas uma realidade construída em nível individual. Pode-se concluir que o conhecimento científico objetivado pelo homem não pode ser apropriado (FACCI, 2004, p. 126).

Ainda sobre o conteúdo das Diretrizes para formação de professores, Freitas (2002) analisa que,

[...] ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas no documento das Diretrizes [...] deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa [...] Assim, ao tomar a noção de competências juntamente com o conceito de simetria invertida como *nucleares* nos processos de formação [...] o documento ajuda-nos a entender como o modelo de competências passa a ser incorporado, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que se as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade (FREITAS, 2002, p. 155-156).

Portanto, é nesse bojo que constatamos que competências, habilidades, autonomia, flexibilidade, descentralização, saber resolver problemas, são categorias oriundas da gestão da produção toyotista (Reestruturação produtiva / acumulação flexível), fazem parte dos discursos hegemônicos e buscam criar consensos sobre a formação de docentes e de gestores na contemporaneidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

4.3 *Team Teacher* contemporâneo: qualidade, avaliação e profissionalização como aparato de regulação (ou coerção) do docente

No início dessa seção caracterizamos, mesmo que brevemente, no que consiste um dos protocolos organizacionais *Just in time*, qual seja, o CCQ – Círculos de Controle de Qualidade.

Afirmamos que os CCQ, que consistem em reuniões entre os componentes da equipe de produção, têm por finalidade estabelecer objetivos ou metas de produção visando maior competitividade e maior produtividade, ou seja, maximização dos lucros numa perspectiva de fazer mais, lucrar mais, com pouco investimento, mínimo de desperdício, tanto de materiais como de trabalho vivo.

Assim, compreendemos que a proposta de manter a um certo nível desejado a qualidade na produção não está propriamente ligada à qualidade do produto produzido, mas sim à qualidade do processo de produção para que este seja efetivamente eficiente e eficaz. Assim, “a busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade na empresa” (SAVIANI, 2011b, p. 440).

Como já dissemos anteriormente, podemos comparar (mesmo que de maneira análoga) essa proposta de qualidade total (5s, CCQ), isto é, de valorização da categoria qualidade no toyotismo, a um dos dispositivos ou “jargões” disseminados para garantir e criar consenso quanto à necessidade de implementar a reestruturação da educação, ou seja, a questão da qualidade na educação.

Segundo Mariano Fernández Enguita (2001),

se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUITA, 2001, p. 95).

Sabemos que a questão da qualidade na educação tornou-se consenso, e para atingi-la todos são chamados a cooperar. Incluem-se nesse “todos” a sociedade

civil organizada, empresas, ONGs, voluntários, pais, enfim, qualquer um que se ache apto a esse intento.

Vale lembrar que por coincidência ou não, o primeiro protocolo organizacional toyotista a ganhar os espaços produtivos brasileiros foi o CCQ,

[...] já na década de 1970, a unidade da Volkswagen em São Bernardo do Campo, assim como outras notáveis de setores diversos, tais como Johnson & Johnson, Embraer, General Electric, procuraram seguir a receita do sucesso japonês.

Primeiro, foi a vez do CCQ, sinalizando que a chave da eficácia dos esforços para superar um quadro de crise seria a reorganização do trabalho. O CCQ chega ao Brasil em 1970, no governo Médici. [...] No plano do discurso patronal, era um movimento para melhorar a qualidade e diminuir custos aumentando, dessa forma, a produtividade (OLIVEIRA, 2004a, p. 85).

Diante do apresentado, compreendemos que o discurso sobre a suposta melhoria da qualidade da produção já havia se consolidado em terreno brasileiro nos anos de 1990, por compreender que a “hegemonia nasce na fábrica” (GRAMSCI, 2008), portanto, consideramos que não foi difícil popularizar-se nos diversos setores da sociedade a questão da melhoria da qualidade na educação.

Nesse sentido é relevante a contribuição de Frigotto (2011, p. 17) ao afirmar que “existe um consenso generalizado de que a educação pública (ensino fundamental e médio) no Brasil vai mal”, logo, para mudar esse quadro é necessário melhorar sua qualidade. Por conseguinte, Enguita (2001, p. 95) considera que o termo qualidade converteu-se “em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços” para alcançá-la.

Assim, para atingir o objetivo de consolidar a qualidade na educação e em consonância com as prerrogativas toyotistas, “surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para a escola” (SAVIANI, 2011b, p. 440), visto que, como foi dito anteriormente, o protocolo organizacional toyotista CCQ desde os anos 1970 já fazia parte da rotina de algumas indústrias brasileiras e era tido como um dos fatores de sucesso para o aumento da produção. Dessa forma, a *mágica* receita para combater o *fracasso escolar* havia sido descoberta, passando a ser implantada em diversas escolas da federação, todavia,

com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como **prestadores de serviço**, os

que aprendem como **clientes** e a educação como **produto** que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da **qualidade total**, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “**método da qualidade total**”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2011b, p. 440, grifos nossos).

De fato, o discurso (vocabulário) empresarial tornou-se consenso social educacional nos anos 1990 e início dos anos 2000. Por esse ângulo, destacamos o trabalho de Cosete Ramos, tida como pioneira na disseminação da Pedagogia da Qualidade Total no Brasil, autora de três importantes obras sobre o assunto, quais sejam: *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade total* (1992); *Pedagogia da Qualidade Total* (1994); *Sala de aula de qualidade total* (1995).

Cosete Ramos, em seu segundo livro sobre qualidade total na educação – *Pedagogia da Qualidade Total* (1994), assim descreve o intento de se trabalhar com a Gestão da Qualidade Total nos espaços escolares:

a Gestão da Qualidade Total é um sistema estruturado e específico de administração, centrado no atendimento das necessidades, interesses e expectativas dos clientes. Este enfoque sistêmico caracteriza-se como TOTAL porque: engloba a Escola inteira; exige a participação de todos os envolvidos na tarefa educativa da Instituição, tanto os seus Profissionais como os seus Clientes; visa otimizar igualmente todos os Setores da Organização. Ao optar pela Gestão da Qualidade Total, a Escola colocará prioridade no **olhar para dentro**, no revisitar-se, a fim de identificar as deficiências e os problemas que impedem de alcançar a excelência. Este novo modelo gerencial – GQT – enfatiza a adoção de estratégias de melhoria constante das atividades / processos, com vistas ao aprimoramento permanente da instituição (RAMOS, 1994, p. 7, grifos da autora).

Diante do evidenciado, percebemos que a mesma proposta do CCQ do toyotismo fora utilizada na proposta de qualidade total da educação. Ao visitar as páginas da citada obra de Ramos percebemos sua estreita afinidade com o toyotismo. Exemplo disso é a expressiva valorização dos dispositivos gerenciais de controle, tais como: organograma, fluxograma, diagrama, gráficos de desempenho individual do aluno, que se assemelham ao *Andon*: jogo de luzes que tem como um dos objetivos proporcionar uma ideia do todo no setor produtivo.

Outro dispositivo gerencial toyotista a ser destacado na mesma obra é a proposta do *Team Work – Time de trabalho*, que toma papel de destaque na efetivação de um ambiente colaborativo no espaço escolar. Assim é destacado:

para se atingir um verdadeiro ambiente colaborativo na Instituição Educacional, o **Trabalho em Equipe** é um poderoso instrumento. Ele **confere poder** – as pessoas sentem-se contribuindo significativamente para imprimir os rumos dos acontecimentos. Ele proporciona fortes **sentimentos de pertencer**, superando o isolamento – facilita o desenvolvimento de relações mais íntimas que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento de amizades não superficiais na instituição (RAMOS,1994, p. 202, grifos da autora).

Não por coincidência, para exemplificar o espírito do trabalho em equipe, é utilizado o exemplo de um time de futebol:

tomando-se como exemplo um time de futebol, logo vem à nossa mente, um grupo engajado, prazeroso, onde existe **intimidade, confiança e amizade** entre seus membros. Onde se ri e se contam piadas, onde a “competição” é vista como *fairplay* e todos estão a fim de se interessar (RAMOS,1994, p. 202, grifos da autora).

Não por coincidência também percebemos que a autora utiliza-se de palavras-chave do vocabulário toyotista, tais como: Trabalho em equipe; confere poder; sentimento de pertencer, isso nos faz entender que da mesma maneira que o toyotismo busca capturar a força subjetiva do trabalhador - não mais apenas a força física como no taylorismo fordismo -, a Pedagogia da qualidade Total segue a mesma lógica, buscando apreender esforço subjetivo de todos os envolvidos no processo educacional a fim de atingir os objetivos, que, como vimos na afirmativa de Saviani (2011), se resume em oferecer bom produto à sociedade, isto é, oferecer alunos com formação adequada aos imperativos das empresas, portanto, segundo essa lógica, os bons ou maus resultados do processo educativo tornam-se de responsabilidade do professor.

Compreendemos que por meio do estudo da teoria da Pedagogia da Qualidade Total podemos apreender que mesmo tendo outro enfoque e novas técnicas não foge da lógica tecnicista de educação verificada nos anos 1960 e 1970. A proposta tecnicista que buscava formar mão de obra para o mercado se reelabora, se ressignifica, tornando-se neotecnicista. Todavia, se no tecnicismo o fracasso escolar era atribuído ao aluno ou às famílias, agora, ressignificado, o fracasso ou

mau desempenho dos alunos é atribuído ao professor, ou seja, é cunhado um processo de culpabilização ou responsabilização pelos resultados educacionais verificados nos diversos indicadores (IDEB, SAEB, ENEM, ENADE).

O Discurso em torno da qualidade da educação nos anos de 1990 e 2000 foi tão intenso que se tornou um dos motores para a implementação da reestruturação da educação em nível federal e, por conseguinte, da formação dos professores.

Todavia, há necessidade de reiterar que as propostas de reestruturação da educação compõem um conjunto maior de propostas de reestruturação do Estado, firmado no chamado *Consenso de Washington* (1989), em que os Estados capitalistas periféricos se comprometiam em adequar suas economias aos imperativos do neoliberalismo.

Segundo Chilante (2005), o

Consenso de Washington teve o papel de orientar o processo de adequação dos países periféricos às exigências do capital internacional, recomendando disciplina fiscal, priorização nos gastos do setor público, ampla reforma tributária, liberalização comercial e financeira, além da privatização de empresas estatais e desregulamentação na legislação trabalhista (CHILANTE, 2005, p. 96).

No Brasil, as propostas de reforma do *Consenso de Washington* iniciaram sua implantação no governo FHC. Assim, como afirma Chilante, os

pressupostos e a justificativa para a Reforma do Estado nacional estão expressos no documento *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (Plano MARE) de 1995. De acordo com o Plano MARE, sua reforma era necessária para o enfrentamento aos desafios que o mundo globalizado impunha aos países como o Brasil, para o qual se fazia necessário um Estado mais eficiente (CHILANTE, 2013, p. 84, grifos da autora).

Com efeito, em nome da eficiência do estado foram desencadeadas reformas em diversos setores no governo brasileiro, dentre eles, o setor educacional, que na esteira das reformas atribuiu ao professor um protagonismo fundamental, identificando nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extingui-las (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Todavia, ao eleger a formação dos professores como um eficaz mecanismo de reestruturação da educação, podemos destacar o interesse especial dado a essa

temática pelo grupo de empresários participante do movimento *Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo.

Segundo a página oficial na internet, o Todos pela Educação, criado em 2006, se constitui num movimento da sociedade brasileira cuja missão consiste em contribuir para que até 2022 o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade (TPE, 2015).

Embora o movimento denomine-se “apartidário e plural”, que “congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais” (TPE, 2015), verificamos que na lista de seus mantenedores encontra-se uma densa frente empresarial: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica Vivo – Fundação Telefônica, Geradu, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Banco Santander, Suzano – Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Pennsula, Fundação Vale e Instituto Natura, portanto, denuncia a quem realmente interessa tal movimento.

Como apresentado, o Movimento trabalha com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade na educação, para tanto, propôs uma dinâmica de trabalho discriminada como: 5 Bandeiras, 5 Metas e 5 Atitudes. Destacamos aqui a Bandeira 1, destinada à formação docente, que consiste em melhoria da formação e carreira do professor. A justificativa dessa bandeira pode ser constada na seguinte afirmativa:

de acordo com dados do Censo Escolar 2013, apenas 48,3% dos professores do Ensino Médio do Brasil possuem licenciatura na área em que atuam. Esta porcentagem é ainda menor, entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental: apenas 32,8%. Esse é apenas um dos gargalos relacionados ao magistério no Brasil. Outro é a baixa remuneração: em 2013, o professor da Educação Básica recebia em média cerca de 57% do rendimento médio de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade (Ensino Superior), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

Diante desse cenário, o TPE defende uma formação adequada e sólida ao professor, que equilibre prática e teoria e que vise a garantia da aprendizagem do aluno, assim como uma carreira atraente, com salário equiparado às demais profissões e com plano de carreira estimulante. Para o movimento, esses são pontos-chaves para **impactar de forma positiva o bom desempenho do profissional em sala de aula e**, conseqüentemente, para ampliar a oferta da Educação de qualidade (TPE, 2015).

Diante do elucidado, compreendemos que por se tratar de uma organização / movimento “que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante”, cujo discurso versa sobre qualidade da educação pública da população brasileira, oculta o “caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia de interesse público” (LEHER, 2010, p. 379).

Vale acrescentar que “a incorporação da agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (LEHER, 2010, p. 378), pormenorizado na segunda parte deste trabalho.

Como vimos, os representantes do capital dispensam acentuado interesse pela educação brasileira, com especial destaque para formação de professores, por ter nesse nicho social um espaço privilegiado de difusão de sua concepção de mundo (exacerbação da competição e do individualismo) e de formação ou qualificação da força de trabalho que atenda às suas necessidades, ou seja, de adaptar o processo de ensino e aprendizagem à criação da força de trabalho adequada às necessidades e desafios do capitalismo no Brasil.

Contraopondo a essa vertente empresarial, destacamos o trabalho desenvolvido pela ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade que compõe o movimento dos educadores progressistas.

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade de caráter político-acadêmico originária do movimento dos educadores na década de 1970, e hoje, é uma Entidade de referência no cenário nacional quando se trata de desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação. O reconhecimento de sua importância e de suas contribuições se deve, sobretudo, à forma de como vem se posicionando frente aos desafios historicamente colocados no campo educacional. A Associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo da formação dos profissionais da educação e na forma de organização dos cursos de formação desses profissionais bem como sua valorização pelas políticas públicas (ANFOPE, 2015a).

Logo, a ANFOPE considera que “pensar uma política global de formação de professores implica, portanto, em tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (ANFOPE, 2015b).

Sobre o salário dos professores é importante destacar que em 2008, por meio da Lei nº 11.738, foi instituído o piso salarial nacional para os profissionais do magistério da Educação Básica, passando a ter validade oficial, portanto, obrigatória, a partir de 27 de abril de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu sua constitucionalidade (BRASIL, 2008).

Os recursos destinados ao pagamento do Piso foram regulamentados pela Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, do Ministério da Educação, que trata do uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública (BRASIL, 2012), contudo, sua implantação em todos os entes federados ainda consiste em um grande desafio a ser alcançado.

Como temos enfatizado neste trabalho, a lógica toyotista de gestão da produção tem sido utilizada na organização das propostas de reestruturação da educação, por conseguinte, da formação de docentes. Seguindo esse pressuposto, percebemos até aqui a intensa valorização dada à categoria qualidade, contudo, como vimos, essa expressa os interesses empresariais de fazer mais com menos, ou seja, maior eficiência e eficácia na educação com o mínimo de investimento, isso em todos os setores da educação.

Embora a busca pela qualidade da educação seja um consenso entre os educadores, percebemos que atrelada a ela vem a categoria avaliação como um dispositivo de controle da prática pedagógica e uma maneira de conferir responsabilização (no cumprimento de metas) aos professores pelos resultados obtidos.

Segundo Shiroma e Evangelista (2011),

certamente processos avaliativos fazem parte da rotina de trabalho do professor interessado em conhecer o nível de apropriação pelos alunos dos conhecimentos ensinados, para reorientar suas aulas, para identificar onde estão as dificuldades dos alunos, para rever metodologias de trabalho.

A avaliação processual e ao fim do ano permitem aferir a possibilidade do aluno prosseguir seus estudos ou não. Avaliar é preciso. Contudo, nos últimos tempos, a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores. Muitas das ações previstas no *Plano de Desenvolvimento da Educação* [...] podem ser

entendidas como indutoras da “cultura de metas e resultados” recomendada pelo BM [...] (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Já salientamos anteriormente que seguindo as sugestões dos organismos multilaterais o Brasil implantou um denso sistema de avaliação, dessa maneira,

uma avalanche de avaliações assolaram as instituições educacionais. Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós graduação, como o Provinha Brasil [...], o Sistema de Avaliação da Educação Básica [...], o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) [...], o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) [...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) [...] o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) [...], o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) [...] (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134).

Nessa perspectiva, compreendemos que sob o manto da qualidade busca-se ofuscar a real intensão de controle dos organismos multilaterais, isso porque,

na virada do milênio, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) [...] informava que ‘os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico’. Tal ordem de grandeza permite compreender a centralidade atribuída pelo Estado às políticas de formação e gerenciamento de professores. Trata-se de **monitorar** este imenso contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser **adequadamente** formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de **conformação** dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária.

As preocupações com os resultados do trabalho do professor e a relação desses resultados com os recursos investidos conduziram a políticas de avaliação como **estratégia de indução de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos que, como se referiu, objetivavam a adesão dos professores às reformas propostas**. Essas iniciativas redundaram na política de ‘responsabilização pelos resultados’ que se procura impingir aos professores. Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Assim, compreendemos que o sistema de avaliação nacional traçado verticalmente (da educação infantil à pós-graduação) busca consolidar o consenso hegemônico multilateral (competitividade, individualidade, competências, habilidades, adaptação, entre outros) ao intensificar em seus instrumentos o direcionamento que deve encaminhar os processos educativos. Logo, ao trabalhar na perspectiva da responsabilização dos resultados, os docentes se veem obrigados a trabalhar seguindo lógica imposta a preço de baixas salariais, como é o caso da proposta de meritocracia (pagamento de gratificações por desempenho), já vivida no Estado de São Paulo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Assim,

à medida que postula a **meritocracia**, a avaliação para estabelecimento de *rankings*, o pagamento por produtividade, esse programa promove um efeito contrário ao que anuncia, ou seja, prejudica a construção de uma “eficiência coletiva”. A **competição entre professores**, entre escolas, entre alunos, causa mudanças que acabam comprometendo a desejada “eficiência” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142, grifos nossos).

Essa competição entre professores revela a essência do aparato toyotista ao trabalhar com os Team-Work, poderíamos, numa interpretação análoga, dizer que se trata de uma proposta *Team-Teacher*, isto é, time de professores, onde se manifesta a exacerbação da competição por meio da produção, seja acadêmica – isso em nível de professores do Ensino Superior, ou na quantidade de horas de formação em cursos de “capacitação” que os professores da Educação Básica são emulados a realizar no intento de atingir a pontuação necessária (positivar metas) para elevação de nível de seu plano de carreira.

Há ainda que se destacar que em meio a essa lógica empresarial, em que se subscreve a tônica da eficiência e eficácia e que direciona ao professor a responsabilidade pelos resultados nas avaliações nacionais e também internacionais como no caso do PISA - *Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, os professores veem-se diante de um complexo dilema: o da competência e da impotência, cujos efeitos “se manifestam em fenômenos conhecidos como mal estar docente, síndrome de *burn-out*, entre outros que atingem a saúde do professor” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 143).

Neste bojo, ao se referir à carreira docente busca-se firmar um sentido de profissionalização docente, contudo,

os efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomenta a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores. Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições para gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142-143).

Neste sentido, é importante considerar a análise de Mariano Fernandes Enguita (1991), ao situar a problemática da profissionalização e da proletarização docente. O autor afirma que o termo profissionalização se constitui em “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”, compreende que “diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia” (ENGUITA, 1991, s/p).

Já o termo proletarização, o autor salienta que “é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”, assim como os operários das indústrias taylorista-fordista (ENGUITA, 1991, s/p).

O autor acrescenta que embora “as condições de vida e trabalho dos professores não são as mesmas dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística”, é percebido uma acentuada relação entre os dois, na medida em que “encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização” (ENGUITA, 1991, s/p).

De fato, a maioria dos docentes hoje é assalariada. Alguns estão empregados no setor público, já outros no setor privado, contudo, em ambos setores verifica-se o pagamento de uma remuneração mensal pelos serviços prestados.

Os docentes também estão perdendo gradativamente o controle sobre seu trabalho, isto porque

a regulamentação do ensino passou, com o tempo, da situação de limitar-se aos requisitos mais gerais para a de prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas e avaliações, etc. Não só assim, diretamente, mas também, indiretamente, através dos exames públicos [...] As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao quê ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar [...]. O docente perde assim, também, e mesmo que parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho [...] Finalmente, para este processo contribuem também os fabricantes de livros-didáticos e outras mercadorias educacionais. O livro-didático especifica para o professor o conjunto de conhecimentos que deverá transmitir, a sequência dos mesmos e a forma de transmiti-los e organizá-los (ENGUIA, 1991, s/p).

Com efeito, podemos considerar que a formação docente, ao ser colonizada pelos imperativos do capital, impõe o processo social de proletarização ao professor, isto porque, sob a égide da qualidade, medida por meio dos sistemas de avaliação, ocorre o processo de coerção e controle do trabalho pedagógico.

Diante do exposto nesta seção, compreendemos que tanto o discurso sobre qualidade, como a valorização exacerbada dos processos de avaliação – tanto do aluno como do professor - e a suposta profissionalização docente se constituem em aparatos de regulação da sociedade no intuito de conformar a lógica do capital na contemporaneidade.

Ao longo desse trabalho vimos que as propostas educacionais para o século XXI sugeridas pelos organismos multilaterais apontam para a formação de indivíduos competitivos, adaptados às demandas do mercado.

5. CONCLUSÃO

Mediante o que foi abordado neste trabalho pudemos verificar que o toyotismo popularizou-se mundialmente a partir da década de 1970 respondendo às necessidades de reestruturação produtiva, que propõe uma *acumulação flexível* e pressupõe a produção com estoques mínimos, produção enxuta, fundamentada na lógica *Just in time*, ou seja, produção a partir da venda ou demanda.

Nesse contexto surgiu a necessidade da formação de um novo perfil de trabalhador, qual seja: criativo, polivalente ou multifuncional, inovador, versátil, que saiba resolver problemas, que esteja permanentemente se qualificando ou em constante processo de aprendizagem, que se adapte a avaliações permanentes, que seja colaborador, que tenha habilidades interpessoais bem desenvolvidas, portanto, não apenas habilidades físicas, mas também habilidades intelectuais.

Por conseguinte, surgiu a necessidade de se formar um novo perfil de professor, apto a trabalhar com essa nova demanda, isto é, que seja competente, inovador, que saiba trabalhar e respeitar a diversidade dos alunos, que saiba desenvolver as competências e as habilidades exigidas ao trabalhador no contexto do trabalho flexível, que seja reflexivo e polivalente.

Portanto, não se restringindo à organização da produção nas fábricas, compreendemos que o corolário da acumulação flexível se consolida como reprodução econômico-social, portanto, sua lógica atinge também a organização da escola por meio das orientações de reforma da educação dos organismos multilaterais.

É importante ratificar que a formação de docentes foi eleita por organismos multilaterais como um dos principais focos da implementação da reestruturação da educação brasileira nos anos de 1990. Vale ressaltar ainda que a reestruturação da educação compõe um processo maior de reestruturação do Estado brasileiro fundamentado em princípios neoliberais difundidos pelo 'Consenso de Washington', com vistas a adequá-lo aos novos imperativos do sistema produtivo (acumulação flexível) e financeiro no contexto de mundialização do capital.

No desenvolver da pesquisa pudemos apreender que a lógica do aparato de gestão toyotista permeia as orientações de reforma multilaterais contidas no Relatório Jaques Delors para educação dos países em desenvolvimento e, por

consequente, para formação de seus docentes, ou seja, segue a mesma lógica *Just in time* e seu aparato técnico de gestão de produção: Kaizen, Kanban, CCQ, Automação, 5s, Qualidade Total, Andon. Isso foi apresentado na comparação das características dos dispositivos de gestão *Just in time*, especificamente na particularidade da categoria flexibilidade, como por exemplo, na:

- proposta de flexibilização na modalidade de oferta dos cursos de licenciatura;
- flexibilização curricular;
- flexibilização nos processos formativos, isto é, formação continuada ou formação ao longo da vida.

A pesquisa evidenciou que o sistema educacional brasileiro a partir dos anos de 1990 vem se ajustando aos imperativos do capital no contexto do trabalho flexível por meio das sugestões multilaterais. Da mesma maneira, como já mencionado, foi constatado que tais sugestões apontam para a formação do professor sob a lógica *Just in Time* a exemplo do toyotismo, isto é, um professor pragmático, reflexivo/resignado, pautado na perspectiva pedagógica de competências e habilidades, emulado à competição por meio de avaliações internas e externas, por isso, o título deste trabalho: *Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo*.

Esse aspecto *Just in time* de formação de professores denuncia a perspectiva produtivista, utilitarista, mercadológica de educação, tal qual defendida pela Teoria do Capital Humano. Seguindo essa perspectiva, os cursos de formação de professores voltam-se ao trabalho com foco em competências e habilidades e na resolução de problemas cotidianos.

Isso pode ser apreendido ao examinar a proposta pedagógica oficial descritas nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - CNE/CP 01/2002.

Dessa maneira, a “sólida formação teórica de base, científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas” (FREITAS, 2007, p. 1212) torna-se comprometida, visto que, o que é evidenciado nos cursos de formação é a lógica do “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, reduzido à prática, ou seja, corrobora para que haja um processo de “desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 10)

Somado a isso, também pudemos apreender que nas sugestões multilaterais consta a proposta de que os cursos de formação inicial devem ocorrer não apenas em Universidades, mas também em Institutos de Ensino Superior, como também em Educação à distância, ou seja, aponta para uma proposta de barateamento da formação de professores.

Contudo, mesmo sendo elitista, essa perspectiva de formação é perfeitamente orgânica às exigências do momento histórico contemporâneo de trabalho flexível.

Sabemos que não esgotamos as análises sobre esse assunto, contudo, podemos sintetizar que os imperativos do capital no contexto do trabalho flexível tem imposto ao sistema educacional e, por conseguinte, ao docente, a tarefa de conformar o contingente populacional segundo sua lógica e necessidade, por isso, a acentuada relação entre os aparatos de gestão da produção toyotista e as recomendações multilaterais para formação de docentes para esse novo milênio. Ou seja, uma formação docente precária em relação aos conteúdos clássicos é resultado do longo processo ontológico de formação do ser social, e repleto de elementos que compõem a mixórdia dos aspectos metodológicos no ensino e na formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Sobre a ANFOPE**. Disponível em: < <http://anfope.com.br/anfope-2/about/> > Acesso em 24 maio 2015a.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Por uma Política global de Formação dos Profissionais da Educação**. Disponível em: < <http://anfope.com.br/historico/artigos/por-uma-politica-global-de-formacao-dos-profissionais-da-educacao/> > Acesso em 24 maio 2015b.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)**. Campo Mourão: Ed. Fecilcam, 2012.

ARCE, Alessandra. **"Compre o kit neoliberal para a educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo"**. *Educação e Sociedade*, número 74. São Paulo: Cortez, CEDES. p. 251-283, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 25 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.800/06**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, 2006. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 09 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação

das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 16 Jun. 2015.

BRASIL. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2009**. Dispõe sobre alterações na LDB, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm >. Acesso em 16 jun. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BRASIL. **MEC/CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 18/2008**. Dispõe sobre a Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do Projovem Urbano. Brasília, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 168 de 7 de Março de 2013**. Dispõe sobre a oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 07 dez. 1999. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012**. Traz os novos critérios de complementação do Piso Salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000007&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CIFEB/MEC>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL.CAPES/UAB. **UAB o que é**. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL.INEP. **O que é IDEB?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A educação de jovens e adultos brasileira pós - 1990 : reparação, equalização e qualificação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2005.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito nacional**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Revista Teoria & Educação, n. 4, 1991.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em ação na Política Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: Trabalho Necessário, Ano 10, Nº 155, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAINSEP. **Guia acadêmico e de Estudos 2015**. Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena da Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná, 2014. disponível em: <http://www.insep.edu.br/images/graduacao/guia_estudo/175218GuiaAcadmicoedeEstudo2015.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara: Araraquara, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **(Nova) Política de Formação de Professores: A prioridade postergada.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out., 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). **Interdisciplinaridade: Para além da Filosofia do Sujeito.** Petrópolis: Vozes, p. 25-49, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A alternativa implica que a sociedade assuma a educação pública.** In: Caros Amigos, Especial Educação, ano XV, nº 53, p 17, junho 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Vocational Education and Development.** In: UNESCO. Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim: 2005. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2014.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Escola S.A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce.** Volume 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo.** Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013a.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2013b.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão.** 4ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1985.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Campinas: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

LEHER, Roberto. **Educação no Governo Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu**. In: MAGALHAES, João Paulo de Almeida, et al. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, p. 369-412, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A “Feliz aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano**. Belo Horizonte: Trabalho e Educação, v. 12, nº 2, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1217/980>>, acesso em 25 nov. 2014.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A Reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis: 2002.

LIMA, Marcos Ricardo. **PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: Uma Crítica na perspectiva marxista**. MARILIA: Estudos do Trabalho, Ano V, nº 11, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/RRET11_7.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

MANEIRA, Simone. **Os Impactos da Qualidade Total na Educação Paranaense: Tempos de Subordinação Mercantil à Escola Pública de Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Portugal, Lisboa, 2012.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Lúcia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Pulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **A crise do Governo Collor e a tática do PT**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos** (Trad. Jesus Ranieri). São Paulo: Boitempo, 2004.

MELO, Adriana Sales de. Organismos Internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A Teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

NEGRÃO, João José de Oliveira. **O governo FHC e o neoliberalismo**. Lutas Sociais. São Paulo, v1. p. 103-112, 1996. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/issue/view/1214/showToc>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Formação para o Trabalho: História e Método. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo Educacional**. Campinas: Librum Editora, 2014.

OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Campinas: Educação e Sociedade, v.25, n. 89, p. 1127-1144, 2004b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Campinas: Educação e Sociedade, v.32, n. 115, p. 323-337, 2011.

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

PASTORE, José. **O Desemprego tem cura?** São Paulo: Makron Books, 1998.

RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão**. Campinas: Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril 1999.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, Cosete. **Sala de Aula de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, João Celso. et al. **Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, p. 151-168, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em Diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SCALCON, Suze. O Pragmatismo e a Profissionalização do Professor. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Galina (Orgs). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura em Gramsci**. 3 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). **Interdisciplinaridade: Para além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis: Vozes, p. 25-49, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/producao/capitulos/finish/22-capitulos/49-o-eufemismo-da-profissionalizacao.html>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. **A Formação do Professor-Gestor nas Políticas de Profissionalização**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 Agosto, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualização nas formas de gestão de professores.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 01, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro. **A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle.** Educar, Curitiba, nº. 24, p. 195-210, 2004.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras.** Maceió, 2013. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf>. Acesso em 08 dez. 2014.

TPE – **Todos Pela Educação.** Disponível em: <<http://www.tospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em 24 maio 2015.