



FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS, MERCADO DE TRABALHO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Márcia Regina Ribeiro Gomes Sommer¹ - UFT

Eixo Temático: Ensino Superior.

Resumo

A globalização é um processo mundial que interfere diretamente nas políticas educacionais, perpassando pela formação dos professores, principalmente nos aspectos da formação de recursos humanos e mercado de trabalho (escola). As dificuldades encontradas na prática pedagógica (e não são poucas) muitas vezes servem como desestímulo à profissão, deixando o profissional inerte em seu contexto, não percebendo o potencial contra hegemônico que possui. Apenas uma postura crítica em relação a essa situação e melhorias nas condições de trabalho do professor podem reverter o quadro de dominação cultural atual. O objetivo do artigo é fazer, por meio de um levantamento bibliográfico, a relação entre o contexto globalizado atual com a formação de professores e as políticas educacionais. Para tanto, o presente artigo se propõe a apresentar uma discussão acerca da influência da globalização no contexto escolar e na formação docente, bem como nas políticas educacionais. O referencial bibliográfico básico se encontra nas obras de Antônio Teodoro (globalização) e Maria Isabel da Cunha (formação de professores), que são apresentados ao final do artigo.

Palavras-chave: Globalização. Formação de professores. Políticas educacionais.

Introdução

A humanidade passa por grandes transformações nos seus paradigmas e concepções, inclusive de educação. A escola, tida como fonte de transmissão de conhecimentos, hoje tenta se adaptar à realidade de um mundo globalizado, onde as políticas educacionais tentam atender às necessidades deste novo contexto, fazendo da escola um “fenômeno global” (TEODORO, 2003, p. 18).

¹Graduada em educação física, especialista em Formação de Professores para o Ensino Superior. Acadêmica do curso de Licenciatura em Teatro – UFT. Professora de dança – SEDUC-TO. E-mail: marcia.edf@hotmail.com.

Dentro dessa nova concepção, pergunta-se: os professores estão preparados para essas mudanças (que já vêm ocorrendo) com o processo de formação a que foram submetidos? E as suas funções: tiveram uma ampliação ou continuam sendo unicamente a prática docente? De que maneira a globalização interfere no perfil dos professores e nas políticas educacionais? Tentando discutir estas questões, não elucidá-las em definitivo, foi elaborado este artigo.

Inicialmente será abordado o processo de globalização e sua influência no ambiente escolar. Em seguida, será discutida a formação de professores neste contexto, apresentando as dificuldades enfrentadas na sua formação, bem como reforçando a necessidade desse processo se traduzir em uma postura contra hegemônica. Após, será apresentado o “mercado de trabalho” deste profissional, a escola. E por fim, serão discutidas as políticas educacionais, que, em sua maioria, atendem os anseios capitalistas de manutenção do *status quo* vigente.

Globalização: perspectivas para a escola

O processo de globalização, entendida aqui como “(...) conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestaduais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (SANTOS apud TEODORO, 2003, p. 94), ao qual se conhece hoje, e que estamos inseridos, teve início no século XV, e é conhecido como “economia-mundo capitalista”, formando uma entidade econômica mundial, mas não política (TEODORO, 2003, p.117). Esse modelo econômico, que surgiu com as grandes navegações, estabelecendo rotas de fluxo de riquezas pelo mundo, determinou a divisão do planeta em Estados Centrais, Periféricos e, ainda, Semiperiféricos.

Os Estados Centrais, possuindo um poderoso aparelho de Estado, com forte identificação nacional, definem a distribuição das mais-valias pelo globo. Obviamente, ficam com a maior parte, destinando aos Estados Periféricos, que se encontram ainda em uma situação neocolonial, exploração de mão-de-obra barata e produção de insumos com baixo valor de mercado, produzidos com pouca ou nenhuma tecnologia. Aos Estados Semiperiféricos fica uma situação intermediária: não há mais um neocolonialismo, mas uma intenção de que permaneçam vinculados aos Estados Centrais via acordos econômicos e políticos, usando o seu potencial para manter o status quo vigente (TEODORO, 2003, p. 121-122)

Dentro deste processo, a escola brasileira (já que o Brasil é um Estado Semiperiférico) atende aos apelos desse “mercado de trabalho” globalizado, tendo como objetivo formar cidadãos com as características necessárias para que bem desempenhem sua função profissional, contribuindo para o crescimento econômico do País, e, conseqüentemente, dos Estados Centrais.

A escola, atenta a este processo, deve se perceber como transformadora da realidade, não apenas como reprodutora.

Possivelmente, na primeira metade do século XXI, a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo, que permita a passagem de um ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade, qualquer que ela seja, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interativas de aprendizagem, que as novas tecnologias de informação e comunicação não só facilitam como exigem. (TEODORO, 2003, p. 148).

Formação de recursos humanos

Em busca da emancipação escolar, pretende-se formar um profissional que atenda a essa demanda: crítico, conhecedor da realidade, reflexivo e com uma visão contra hegemônica. Os processos de formação, no entanto, ainda não conseguem atender com êxito essa nova necessidade. Para tanto, os professores precisariam adentrar no mundo da escola conhecedores do seu contexto: quais os reais interesses dos grupos ditos dominantes com a educação? De que maneira poderei eu, professor, percebendo a realidade, transformá-la a serviço da justiça social?

Interessante, também, analisar no viés da legislação brasileira o que se espera do professor de educação básica:

(...) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (MEC/LDB, 1999, art. 5º).

Os currículos de formação de professores, no entanto, ainda dicotomizam teoria e prática, conhecimentos de conteúdos e conhecimentos pedagógicos, seguindo modelos de racionalidade técnica: primeiro estudam-se as disciplinas de cunho específico e depois de cunho pedagógico, em momentos distintos, tendo a parte “prática” apenas ao final da graduação (GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha, 1998, p. 114). Ora, se esse tipo de formação se aplica a cursos técnicos, aos de formação de professores não, pois lidam com a complexidade do ser humano. “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano” (WERTHEIN apud MORIN, 2006, p. 11). Diante destes fatos, como pode ocorrer que os professores estejam preparados de tal maneira que exerçam plenamente o que se espera deles?

Ainda, os professores formadores de professores têm, em sua grande maioria, um viés de pesquisador, não de educador, repassando apenas conhecimento de conteúdos, não pedagógico. Isso porque, os cursos de mestrado e doutorado visam a formação de pesquisadores, não de professores. “As universidades precisam buscar formar o docente pesquisador em substituição ao pesquisador” (GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha, 1998, p. 128). Há, assim, a “(...) necessidade de se favorecer na formação do futuro profissional da educação uma aproximação integrada da didática, articulando domínio dos conteúdos, metodologia e formação pedagógica” (PERRENOUD apud GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha, 1998, p. 118).

Os currículos devem estar atentos à aproximação do futuro docente com a realidade escolar o quanto antes, desenvolvendo, assim, seus conhecimentos pedagógicos, além de associá-los à realidade loco-regional social, cultural e política em que se dá o processo educativo.

Aos futuros professores cabe, ainda, ter competência de transportar o conhecimento dos conteúdos ao universo dos alunos, de maneira que os mesmos possam aproveitá-lo, não de maneira passiva, como receptores, mas como agentes de produção de cultura. Deve haver, então, um elo entre universidade, escola e comunidade, e isso, ainda na formação acadêmica, pode ser feita através de “formações clínicas”, espaço onde o docente possa discutir sua prática, refletindo acerca da mesma e transformando-a (PERRENOUD apud GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha, 1998, p. 120).

Assim, percebe-se a dificuldade encontrada na formação de professores para atuação na educação básica: sua formação é dicotômica, há poucas oportunidades durante sua

formação de ter contato com a realidade, têm orientações de professores que, muitas vezes, apenas repassam conteúdos (já que se formaram para ser especialistas, pesquisadores, e não professores) e, em função disso, muitas vezes não conseguem se perceber como agentes de emancipação.

Mercado de trabalho

Este termo, que atende tão bem ao glossário capitalista, indica o local onde o professor, após ter passado pela sua formação acadêmica (o que não indica que se finalizou) colocará em prática seus conhecimentos (e incertezas). Mas, que escola é essa onde eu, professor, atuarei? Haverá possibilidade de eu colocar em “prática” o que me foi “repassado” na universidade?

O modelo de escola, tal qual conhecemos hoje, se consolidou entre os séculos XVI e XVIII, com a nova concepção de infância instaurada, com o surgimento de uma civilização dos costumes, surgimento de uma ética protestante de trabalho e implantação de uma sociedade disciplinar (NÓVOA apud TEODORO, 2003, p. 48). Só no “Século das Luzes” (séc. XVIII) o Estado toma o lugar da igreja no controle da educação, e vai se tornar o maior agente de expansão da instituição escolar.

A partir do século XIX, a escola é apontada como “fenômeno global”: “Elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação” (TEODORO, 2003, p. 18), “(...) capaz de dar resposta ao desafio de ensinar a muitos como se fosse a um só” (BARROSO apud TEODORO, 2003, p. 50). Mesmo a universidade sofre com a

(...) imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global, visassem os mesmos produtos e atuassem com os mesmos atores. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. (CUNHA, 2006, p. 14).

Além desse fator de homogeneização da escola, o docente se depara com outras situações: condições físicas da escola e as relações entre seus atores, as condições profissionais dos docentes, bem como o sistema burocrático e o controle externo imposto aos mesmos, e as implicações no projeto político-educacional do governo (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p.79). Ainda, percebe-se um monopólio da “qualidade”

exercida pelas escolas particulares, atendendo aos anseios neoliberais (AKKARI, 2001). “O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer das instituições, bem ao gosto das teorias neoliberais, que tanto afagam a ideia da ineficiência do setor público como algo incontornável” (CUNHA, 2006, p. 15)

Em relação às condições físicas da escola, percebe-se que há um superlotação das salas de aula, obedecendo a ideia que nenhuma criança pode ficar fora da escola, o que é correto, mas há que se dispor de condições para que isso aconteça. Os papéis dos atores dentro da escola também passam por alterações: se antes o professor detinha todo o poder, ficando o aluno à mercê das suas práticas, hoje percebe-se que o alunado, mais crítico e consciente dos seus direitos (o que é bom) por vezes toma para si o papel “ameaçador” que antes pertencia ao professor (o que é ruim). E isso acontece em função de vários fatores: desestruturação do núcleo familiar, falta de limites às atitudes, tensão existente entre os vários poderes dentro do contexto escolar.

As condições a que os docentes são submetidos em seu local de trabalho é outro fator desencadeador de dificuldades em sua prática docente. Carga horária extensa e cansativa (para compensar os salários injustos), falta de tempo para planejamento e formação continuada, salas lotadas de alunos (com as características mais diferentes possíveis), espaço inadequado, tarefas burocráticas as mais diversas (preenchimento de diários, entrega de notas na secretaria, entrega de relatórios de avaliação) e a lida com as pressões externas para o bom andamento da escola, como se fosse o único responsável (de pais, diretores, alunos, secretários de educação).

Do(a) professor(a) tem sido exigida a responsabilidade de ser um alquimista – transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo). (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 83).

Além de tudo isso, vem um aumento das funções do professorado, em função dos ajustes educacionais feitos para atender os interesses do processo de globalização. Isso sem levar em conta a formação dicotômica a que foi submetido:

Espera-se que este(a), além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador (a) e dinamizador (a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar, etc – exige-se também dele(a) que seja animador(a),

pedagogo(a), eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual, etc. (ESTEVE apud NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 96).

Políticas educacionais

O ambiente escolar, como visto anteriormente, encontra-se em uma dupla crise: não cumpre eficazmente seu papel de integração social e não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais (TEODORO, 2003, p. 18-19). Isso porque os reais interesses dos Estados Centrais para com as escolas de Estados Semiperiféricos é o de manutenção da ordem social vigente e capacitação de mão-de-obra técnica (e mais barata) para a produção de bens e serviços. A criticidade, autonomia e conhecimento amplo muitas vezes são alcançados em função de escolas e “atores” que se percebem enquanto fonte de transformação social, tendo uma posição contra-hegemônica. “Na conjuntura atual, em que o Estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação” (CUNHA, 2006, p. 23).

As políticas educacionais, assim, encontram-se a serviço de uma ideologia dominante, forjando cidadãos com as características exigidas pelo mercado do trabalho: “(...) cultura geral e diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e capaz de aprender a aprender, além de criativo” (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p.96). Importante ressaltar que essas características são as mesmas que se espera de cidadãos agentes de transformação. A diferença está nas finalidades do uso dessas características: pode-se usá-las a favor da adaptação no mercado de trabalho ou da transformação do mesmo.

“As políticas de educação e de formação dizem (...) o modo como uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma, se projeta no futuro. Expressam também as relações de força numa sociedade – a dominação sócio-econômica, mas igualmente a dominação simbólica e cultural” (CHARLOT; BEILLEROT apud TEODORO, 2003, p. 31)

Importante colocar que a formulação de políticas educacionais dependem de uma legitimação e de assistência técnica das organizações internacionais. Os Estados Semiperiféricos veem isso com bons olhos, já que querem se tornar mais competitivos para atrair os investimentos das corporações transnacionais, sem que isso sobreponha ou remova as

particularidades nacionais dessas políticas educacionais (DALE apud TEODORO, 2003, p. 86).

“Hoje, o que temos assistido/vivenciado (...) é a tensão que tem, de um lado, as condições impostas pelas políticas educacionais – a perda da autonomia e as pressões resultantes do modelo econômico do neoliberalismo – e, de outro, grupos de professores(as) que resistem, lembrando a imagem da brincadeira do cabo de guerra” (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 78-79).

Ainda, percebe-se um papel interessante da mídia em relação às políticas educacionais. Ao mesmo tempo, há um marketing político, satisfazendo os grupos que investem ou financiam investimentos em novas tecnologias e necessitam de mão-de-obra, e há, também, uma busca por sedar os ânimos da parcela insatisfeita da população. É a ideia da não-reprovação, objetivando, não estimular o aluno a continuar na escola, mas ter bons resultados perante avaliações internacionais (interessadas em números). Quantidade X qualidade.

Além disso, percebe-se que a não valorização do professor é outro fator que afeta sobremaneira sua atuação docente. A perspectiva da vocação (o professor “dá” aulas) e a possibilidade de que é possível ser docente sem ter uma formação específica, além de baixos salários e carência de uma carreira promissora, mantém o professorado desestimulado.

É possível que essa tensão entre fatores de satisfação e de insatisfação na carreira docente e, sobretudo, as satisfações que ainda muitos professores obtêm em sua relação com os alunos tenha equilibrado os poucos ganhos objetivos que têm recebido, tendo em vista a desvalorização da profissão *vis-à-vis* outras de requisitos semelhantes de formação. (PENIN, 2008, p. 654).

Essas políticas que minam o real aprendizado, poderiam se basear na experiência dos professores para sua elaboração, caso seus objetivos não fossem tão opostos aos dos ideais de uma escola emancipatória. Então, os problemas que estão relacionados à formação e atuação do professor, se devem, em grande parte,

(...) a falta de uma política que dê conta da problemática educacional e à exclusão, dos processos de reformas educacionais, daqueles que conhecem, de fato, os problemas da educação brasileira, que são os professores, e que quase nunca são ouvidos, mas que são os responsáveis por implementar as políticas educacionais, elaboradas em gabinetes refrigerados, por quem, muitas vezes, nunca teve experiência alguma em escola pública. (GONÇALVES, Tadeu; GONÇALVES, Terezinha, 1998, p. 130).

Considerações Finais (à guisa de título, apenas):

Todas as dificuldades apresentadas neste texto (a realidade comporta outras tantas...) não tem como objetivo desestimular a prática docente, muito pelo contrário: tem como objetivo esclarecer, gerar crises e mudanças. “O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança” (CUNHA, 2005, p. 25). Para tanto, são necessários conhecimentos acerca da origem destas dificuldades encontradas e, criticamente, inverter o jogo: se a formação dos alunos preza por uma adequada ao mercado de trabalho, será dada essa formação, só que com outro viés (lembram das características apresentadas que um bom aluno deve ter para ser inserido na lógica capitalista?): em função de justiça social e da criticidade.

A realidade não ajuda muito, a formação também não, mas ser críticos em relação à isso apenas a nível mental, quais mudanças serão passíveis de ocorrer? Que diferença será feita na vida dos alunos, futuros cidadãos transformadores da realidade que nos cerca?

A capacidade de transformar a prática educacional nas escolas e universidades não pode ser atribuída apenas a um discurso, mas depende de ações concretas sobre o contexto mais amplo dos processos educacionais (MARCONDES, 2002, p. 204).

O processo de “remar contra a maré” pode ser doloroso, mas a tentativa já faz a diferença. Professores, que apesar de uma formação inadequada, muitas vezes, e de uma vida difícil, buscam manter sua postura contra-hegemônica e passam por diversas crises, de ordem pessoal, profissional e acarretando stress. Mas, “não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose” (MORIN, 2006, p. 80).

Ressalta-se que é direito do professor ter condições dignas de trabalho, algumas apontadas aqui, segundo Nacarato, Varani e Carvalho (1998):

- Ambiente físico e recursos didáticos adequados;
- Valorização financeira da profissão, diminuindo assim a jornada de trabalho;
- Disponibilidade para participar de grupos de estudo;
- Redução do controle externo, dando maior autonomia ao professor;
- Postura ética e crítica perante o papel do professor apontado pela mídia;
- Incorporação de uma prática que busque uma escola de qualidade para todos, inclusive para o professor. (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p.101).

Finalizando (por hora...), “importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (MORIN, 2006, p.85).

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização.** In: Revista do Centro de Estudos da Educação e Sociedade (Cedes), nº 74, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2ª ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha V. Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEC/LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Título VI. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENIN, Sônia Terezinha de S. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla; TRAVERSINI, Clarice S.; PERES, Eliane; BONIN, Iara Tatiana (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TEODORO, António. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 – (Coleção Prospectiva; V. 9).