



Vol. I nº 1 jan./jun. 2006

p. 245-250

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO MOVIMENTO DO CAPITALISMO

Anacleide Sobral Adami¹

Gilmara Aparecida da Silva Gasoto¹

Juçara Kremer¹

Nilton Pagani¹

Orientadora: Neiva Gallina Mazzuco²

O presente artigo é resultado de reflexões realizadas na disciplina Organização do Trabalho Escolar III (OTPE III), a partir do estudo da unidade “A divisão do trabalho na sociedade capitalista e seus reflexos na organização escolar”. A compreensão desta temática nos levou à busca de explicações mais amplas que evidenciam a inter-relação entre a organização da sociedade e os encaminhamentos dados à educação.

Inicialmente é importante entender que o capitalismo faz constantes movimentos para poder manter-se como modo de produção vigente e, com eles, superando suas próprias crises. Diferentes organizações e gestões de trabalho como o taylorismo e o fordismo e a que atualmente predomina, o toyotismo, foram fundamentais para o avanço desta organização social. O taylorismo/fordismo perdeu espaço porque as contradições internas oriundas da rigidez no trabalho, da fragmentação do mesmo onde cada trabalhador realizava a sua função sem se preocupar com o todo, do tempo controlado, da produção em série, já não correspondiam às novas necessidades postas pelas mudanças no campo produtivo. Nesta organização, as pessoas não precisavam pensar para realizar seu trabalho, pois ele era mecânico, era só repetir procedimentos. A educação dada aos trabalhadores ocorria na mesma proporção: era mínima, considerando que não era necessária aos que apenas executavam pequenas tarefas. O toyotismo é mais flexível: produz a partir de células de produção e não a partir de linhas de produção, o que permite ao trabalhador conhecer uma variedade de procedimentos no processo da produção, porém, sem possibilitar a compreensão deste processo de forma mais ampla. Kuenzer (2001, p. 53) compreende que, se por um lado o toyotismo ampliou “[...] o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde o trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o cada vez mais”.

Assim, há um novo perfil de homem e de trabalhador. Ele correspondeu ao momento em que foi preciso formar o homem capaz de adaptar-se às novas situações, que fosse flexível e útil em vários âmbitos, preparado para realizar várias tarefas

ao mesmo tempo, que fosse polivalente, que recebesse uma educação que lhe desse condições de agir, de tomar decisões rápidas, de adaptar-se à novas situações, que tivesse uma boa comunicação, ou como lembra Kuenzer (2002, p. 52): “O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamento e atitudes respondessem às suas demandas de valorização”.

A tarefa de formar o novo homem foi dada, em grande parte, à escola, embora essa formação se dê também nas relações sociais e produtivas. Nessa direção, conforme defesa já feita, o capitalismo é constantemente reorganizado e, com ele, as várias instâncias que lhe são intrínsecas e que lhe dão suporte, entre elas a escola, uma vez que nela são trabalhados valores, idéias, princípios, etc. que reforçam a lógica capitalista. Nessa direção Kuenzer (2002, p. 52-53) entende que a escola tem sido o espaço de acesso

[...] ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (Marx e Engels s.d.). Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Contudo, os órgãos oficiais divulgam, contraditoriamente, que a escola tem autonomia para elaborar seu projeto político pedagógico e os diversos encaminhamentos dele decorrente, porém, na prática, deve seguir determinações de instâncias superiores a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como forma de garantir que os planos curriculares das escolas seguissem as orientações deles decorrentes, o MEC organizou também um autoritário sistema de avaliação. O discurso liberal, presente nos PCNs, disfarçado por idéias atrativas como “[...] perceber o seu potencial, obter autoconfiança e uma vida plena de dignidade e satisfação” (PCN Meio Ambiente e Saúde, p. 39), joga a responsabilidade no indivíduo sobre seu “futuro” e a esperança de que é possível ter uma vida digna e feliz na sociedade de classes. O conceito de equidade trazida por eles é outra questão que merece análise, pois legitima as desigualdades sociais porque parte do princípio da igualdade para os diferentes, enquanto que a ética procura a raiz do problema.

Compreende-se, assim, que as postulações advindas do Ministério da Educação apresentadas como forma de atender às necessidades da nação, na verdade estão de acordo com os interesses do Estado, e este, por sua vez, é um Estado

burguês; logo as orientações do MEC atendem, não aos interesses dos alunos e dos professores, mas aos interesses da classe burguesa, que é defender a manutenção do modo de produção capitalista.

Decorrente dessas determinações, a formação do educador, de forma fragmentada, baseada no modelo taylorista/fordista em que cada “especialista” – diretor, orientador, supervisor, coordenador – desenvolve seu trabalho de forma isolada, cada um cumprindo sua função. Por outro lado, na perspectiva toyotista, são formados os educadores para atenderem aos mais variados ramos da educação, porém, sem compreenderem a educação como um todo e sem, portanto, ver na formação do educador uma possibilidade de unitariedade. Forja-se, assim, a formação de professores multitarefeiros, polivalentes, que atuam em várias funções no interior da escola, que formam o trabalhador/consumidor e não um membro da sociedade capaz de compreender as contradições da sociedade de classes em que vive.

Neste processo, grande parte dos professores não se identifica como classe trabalhadora, os quais acabam aderindo ao projeto político da burguesia, passando os conceitos de empreendedorismo, competitividade, inteligência emocional, polivalência, com uma formação conduzida à articulação entre competência e compromisso, precarizando assim a formação dos professores. A fragmentação é usada também para que o professor não se veja como pertencente a uma categoria. Com a divisão das especialidades - administrador, supervisor, orientador, coordenador - ele não se identifica mais como professor, e trabalhando em várias escolas, não se identifica nem com a escola em que trabalha, nem com os problemas da mesma. Todavia esta divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho.

Porém, percebe-se a compreensão e o interesse que a classe dominante tem em relação à escola, quando considera que compete a ela dar uma formação que possibilite o manuseio das máquinas que serão utilizadas nos mercados de trabalho e de consumo. Esta é a função da escola no novo modo de vida: preparar as pessoas com um certo grau de conhecimento - conhecimentos úteis para que possam realizar suas tarefas, mas não com o conhecimento do processo produtivo como um todo, pois caso o trabalhador tenha acesso a uma educação mais complexa, poderá perceber sua condição de explorado. Nagel (2001, p. 5), com base no materialismo histórico contribui nessa compreensão ao escrever:

O planejamento internacional para o desenvolvimento da sociedade capitalista implica não só em generalizar o conhecimento para todos os países do globo como em selecionar o conhecimento que pode ou deve ser adquirido pelos indivíduos de países “**em desenvolvimento**”. **Limitando o saber** dos cidadãos de segunda classe”, **assegurando uma valorização desmedida à informação,**

sem interesse em estimular o conhecimento, quer como processo mental, quer como saber sistematizado, uma nova forma de exclusão é garantida sob a capa de uma ideologia igualitária. E, nessa modernidade, a maioria dos cidadãos, sem luta, sem oposição e sem contestação, pode ser incluída, porque já vem perdendo, gradativa, mas aceleradamente, a capacidade de formular problemas.

A formação do professor, neste contexto, passa por perdas incalculáveis. Esta formação vem sendo feita, prioritariamente, de forma aligeirada, pragmática, através do curso normal superior, onde estão sendo criados os “práticos da educação”. Há que se compreender que seus encaminhamentos inserem-se no processo de ajuste das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Nessa direção, a atual LDB negou à educação o estatuto epistemológico da ciência, descaracterizando o profissional de educação como intelectual, atribuindo-lhe uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa.

Assim, entende-se que à grande maioria compete a função de divulgação do conhecimento produzido em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada e tão mais aligeirada e menos especializada quanto mais se destine às classes subalternas, objeto “natural” de exclusão, para o que não se justifica longos e caros investimentos, principalmente no que diz respeito à sua formação na universidade. Vê-se, pois, que o arcabouço teórico está sendo diminuído em face da conotação prática que a formação está tomando. Segundo Scalcon (2005), entre os novos paradigmas da educação, está a formação de uma nova identidade para o profissional da educação. Borges e Tardif (2001, p. 04) assim pensam desses novos encaminhamentos:

Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica.

Na perspectiva neoliberal, as iniciativas estão sendo tomadas na direção da formação do professor/formador/treinador preparado para várias funções, da mesma forma como o operário que deve manusear várias máquinas ao mesmo tempo. O “paradigma da transdisciplinaridade”, lembrado por Kuenzer (2002) pode contribuir para romper com esta formação do profissional da educação que atende aos interes-

ses do capital e não aos interesses do aluno e da sociedade, entendendo que a idéia de transdisciplinaridade, conforme Kuenzer, consiste em tomar como ponto de partida “para as práticas transdisciplinares, as relações sociais, o mundo do trabalho” (2002, p. 74), utilizando-se de várias disciplinas para formar um novo conhecimento, na

[...] tentativa de articular teoria e prática ou por meio da unidade conferida ao trabalho pedagógico com vistas a superar a formação dos especialistas, embora sejam aproximações positivas, não superam a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constituem em mecanismos internos e, portanto, insuficientes para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão (KUENZER, 2002, p. 54).

A autora também escreveu:

[...] a transdisciplinaridade, na medida em que significa a construção/apropriação de um novo objeto a partir de um problema da prática social, que exige a integração de várias áreas do conhecimento, só é possível por meio do trabalho coletivo; a transdisciplinaridade é espaço de aprendizagem coletiva pela construção da unidade a partir da diversidade, e sem dissolvê-la; é a síntese dialética através da qual se fortalece o todo e se reforça a parte, convivendo as diferenças nos limites do saudável debate que estimula o crescimento e a organização coletivos [...] (KUENZER, 2002, p. 74-75).

Consideramos ser necessária a unidade dos educadores em torno de princípios norteadores da formação, cujo conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação: formar o professor e o especialista no educador, tendo a docência como base, envolvendo todas as licenciaturas, o que não condiz com as diretrizes para o Curso de Pedagogia já com tramitação avançada, que, se forem aprovadas, a precarização na formação dos professores será lastimável, pois tais diretrizes preconizam os “dadores de aula”.

REFERÊNCIAS

- BORGES, C. M. F. & Tardif. M. **Apresentação. Educação & Sociedade**. Campinas: v. 22, N. 74, pp 01-14, 2001. [SciELO].
- BRASIL / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS MATEMÁTICA/, 2º ed. – **Meio ambiente e saúde**. Rio de Janeiro DP&a, Brasília, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** São Paulo : Papirus, 2002.

NAGEL, Lízia Helena. **A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores.** Texto aprovado e publicado nos Anais (em CD-ROM) do I Seminário Internacional de Educação. Cianorte: 2001. [Arquivo: SOCIEDconhecim]

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: Almeida, Malu (org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento.** Campinas : Átomo, 2005.

NOTAS

- ¹ Acadêmicos do 3º ano de Pedagogia da UNIOESTE, Campus de Cascavel.
- ² Professora Ms. do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, Campus de Cascavel – CO-AUTORA.