

O trabalho docente diante da complexa relação entre educação e mercado

Luiz Antonio Saléh Amado*

Resumo:

O texto discute o trabalho e a formação docente neste momento em que as transformações ocorridas no campo da produção colocam como exigência a criação de um novo tipo de sujeito e trabalhador. Afirma o lugar peculiar ocupado pelo profissional docente – sujeito às e sujeito das políticas públicas para a educação. Discute a necessidade de problematizar o trabalho e a formação destes profissionais e os processos de subjetivação engendrados pelos dispositivos pedagógicos, a partir da análise da relação entre educação e mercado, e das demandas produzidas com base nesta relação. Examina a reorganização dos espaços de formação docente, efetuada de modo a limitar o processo à profissionalização do professor, indagando qual a posição deste profissional da educação diante da reprodução da lógica atual e da construção de alternativas.

Palavras-chave: Professores-Formação. Políticas públicas. Formação docente.

* Professor Adjunto do Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação (DCFE) da FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Doutor em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Antes de optar por uma carreira, é importante saber do que o mercado precisa. A preferência do profissional precisa ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho. O que é impossível é mudar o mercado depois. Se o profissional não leva em conta a demanda, não vai poder ficar reclamando da vida depois. (FORMAÇÃO..., 1ª set. 2005).

As transformações tecnológicas e econômicas das últimas décadas afetaram diretamente os meios e as relações de produção. Por extensão, o campo educacional sofreu e ainda sofre os efeitos das novas exigências impostas pelo mercado de trabalho. A reformulação de currículos visando ao desenvolvimento de competências adequadas ao desempenho profissional ótimo nos nossos dias é um exemplo claro disto. Ao mesmo tempo, os dispositivos pedagógicos responsáveis pela formação dos “antigos” trabalhadores são considerados ineficazes para atender às exigências contemporâneas de um novo trabalhador, dotado de características como capacidade crítica e iniciativa para pensar autonomamente.

É importante afirmar, contudo, a diferença entre a apropriação de tais conceitos levada a cabo pelos discursos neoliberais e o pensar criticamente almejado como resultado do processo educacional, especialmente de nível superior, por aqueles que acreditam no caráter emancipador do conhecimento circulante nas universidades, desde que este não se encontre atrelado ao mercado de trabalho. No primeiro caso, a *capacidade crítica e o pensar de modo autônomo* surgem como características imprescindíveis ao perfil do novo trabalhador, porque dele se espera capacidade de análise e decisão diante das dificuldades surgidas na situação de trabalho. O sentido aqui conferido a estes conceitos, todavia, é outro. Crítica e pensamento não se restringem às situações específicas, originadas nas tarefas laborais. Antes, são faculdades que permitem ao sujeito problematizar a sua realidade e o lugar que ocupa no mundo contemporâneo, desdobrando-se, inclusive, sobre as relações estabelecidas com o trabalho e as transformações pelas quais este vem passando.

Os meios de comunicação e mesmo alguns educadores reforçam as práticas discursivas neoliberais. Como resultado, produz-se a demanda por um modelo de educação capaz de se ajustar perfeitamente aos tempos atuais, baseado em uma pedagogia que possa satisfazer às solicitações do

novo mercado de trabalho e em professores com perfis distintos daqueles oriundos dos processos tradicionais de formação, pois, como trabalhadores que são, recaem sobre eles as mesmas exigências de adaptação às novas estruturas produtivas.

Solicitada em diferentes momentos históricos das sociedades capitalistas a colaborar com a produção dos sujeitos/trabalhadores necessários ao funcionamento de tais sociedades, a rigor, não há nada de novo no papel a ser desempenhado pela educação, senão pelo fato de investir com mais intensidade na formação dos corações e das mentes.

No que diz respeito aos trabalhadores, seduzidos que estão pela idéia de que podem “resgatar sua autonomia”, não percebem o possível aprisionamento de sua subjetividade em torno das necessidades de reprodução do capital, “[...] diante de relações de trabalho renovadas em sua forma, mas conservadas em seu conteúdo, configuradas como um neofordismo” (RAMOS, 2001, p. 38).

Assim, de acordo com o lugar original ocupado pelo profissional docente – sujeito às e sujeito das políticas públicas para a educação –, procuro discutir aqui a necessidade de problematizarmos o trabalho e a formação destes profissionais, e os processos de subjetivação engendrados pelos dispositivos pedagógicos, a partir da análise da relação entre educação e mercado e das demandas produzidas com base nesta relação.

Importa afirmar, por ora, que o conceito de dispositivo empregado aqui deriva do pensamento do filósofo francês Michel Foucault e, de acordo com Revel, por dispositivo pode-se compreender um conjunto de natureza heterogênea, envolvendo tanto discursos quanto práticas, instituições quanto táticas moventes (REVEL, 2005, p. 39).

A educação e a garantia de um futuro melhor

[...] as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70, como recomposição da crise capitalista, modificaram substancialmente o sentido [da] integração econômica que se fundamentava na certeza do emprego, motivada pela crença na relação linear escolaridade-formação-emprego. A escolaridade e a formação se

transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação se deslocou do projeto de sociedade para o projeto das pessoas [...] (RAMOS, 2001, p. 244).

A relação linear de que fala Ramos, vinculando a educação à colocação no mercado de trabalho, se fundava na lenta variação de grande parte das ocupações existentes no mundo da produção, permitindo a formação de profissionais através de currículos supostamente centrados no conhecimento científico. Ademais, o modelo econômico responsável pela organização do campo do trabalho baseou-se, durante muito tempo, na expansão dos meios de produção e na ampliação da oferta de emprego e, com isso, contribuía para naturalizar tal relação. Todavia, a partir dos anos 1980, os espaços produtivos começaram a sofrer uma série de alterações cada vez mais rápidas e intensas, graças à automação proporcionada pelos avanços tecnológicos, aliada à reformulação dos modelos econômicos cuja lógica passa a ser a de levar ao extremo a maximização dos lucros conjugada à minimização dos custos. Entre tais alterações, encontram-se a reestruturação dos postos de trabalho e a redefinição das características consideradas importantes para os candidatos a ocupá-los. Concomitantemente, é preciso garantir o apoio dos sujeitos à nova organização social em torno do trabalho, através de estratégias que incidam diretamente nos modos de subjetivação, e não apenas na transmissão de conteúdos, haja vista o desmantelamento da antiga relação entre educação, profissionalização e emprego.

Neste contexto, alguns conceitos são ressignificados, tornando-se obrigatórios nos discursos sobre trabalho e educação, como: flexibilização, polivalência dos trabalhadores e competência. Este último, segundo Ramos (2001), promove o deslocamento do conceito de qualificação, negando-o e reafirmando-o ao mesmo tempo. Enquanto a qualificação tem origem no campo da Sociologia, a noção de competência está associada aos saberes do campo da Psicologia, valorizando a “implicação subjetiva do conhecimento”. Com a competência, afirma, “[...] tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação [...]” (RAMOS, 2001, p. 66).

De acordo com Ramos (2001), a gestão do trabalho sofre alterações significativas a partir da mudança de lógica do ter – ter qualificação, conhecimentos etc. – para a do ser – ser competente, qualificado etc. Somando-se aos dois conceitos o de empregabilidade, criam-se as condições para explicar ideologicamente a problemática social, tomando-se como referência o sujeito individual. Por esta razão, a autora rejeita a redução da qualificação à noção de competência, pois:

[...] esta subestima a dimensão social das relações de trabalho. Além disto, o trabalho, na sua perspectiva ontológica, não se reduz ao sujeito, mas envolve todo o movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana, estando o homem em relação dialética com a natureza e com os outros homens. [...] Assim, conquanto a qualificação remeta-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (RAMOS, 2001, p. 68).

Deste modo, o conceito de competência atende à mudança de lógica da gestão e da organização social do trabalho, pois garante a continuidade dos processos que envolvem a formação técnica, através do aprendizado de saberes e conhecimentos formais; opera a intensificação das experiências internas e individuais dos trabalhadores, com base no estímulo ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e na sobrevalorização da importância de seus atributos pessoais e, por fim, em sintonia com as ações anteriores, dificulta a problematização e a análise crítica das questões envolvendo as transformações profissionais e educacionais contemporâneas, porque retira o foco dos elementos históricos, políticos etc., necessários a tal empreendimento, deslocando-o para conteúdos psicologizados.

Dispositivos pedagógicos e modos de subjetivação

Como foi afirmado anteriormente, o conceito de dispositivo filia-se ao pensamento foucaultiano. Mais explicitamente, aos estudos empreendidos pelo filósofo francês acerca do poder. Durante suas pesquisas, Foucault fez a distinção entre lei e norma, afirmando a origem política da primeira nos Estados medievais, enquanto a da segunda, nos Estados modernos iniciados no século XVIII. Assim, a lei está associada a um poder que se exerce através da coerção e da punição. A norma, por sua vez, atua com base numa outra concepção de poder, um poder positivo que institui comportamentos ao invés de proibi-los; que mostra os caminhos, no lugar de obstruí-los. Esta característica inovadora do poder se baseia no funcionamento dos dispositivos, descritos pelo filósofo como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1989, p. 244).

Explorando ainda mais o conceito de dispositivo, Costa (1999) detalha os seus componentes – os conjuntos de práticas discursivas e não discursivas – lembrando que o dispositivo age à margem da lei, possuindo uma tecnologia de dominação própria. Assim, as práticas discursivas referem-se aos elementos teóricos responsáveis por legitimar as técnicas de dominação ao nível da racionalidade. As práticas não discursivas correspondem os instrumentos que conferem materialidade ao dispositivo: “[...] técnicas físicas de controle corporal; regulamentos administrativos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições; técnicas de organização arquitetônica dos espaços; técnicas de criação de necessidades físicas emocionais etc.” (COSTA, 1999, p. 50).

A descrição realizada por Costa (1999) dos elementos teóricos e das regras práticas a partir dos quais os dispositivos extraem seu poder normalizador nos permite perceber a relação entre os processos de subjetivação e a ação dos dispositivos, pois estes produzem seus efeitos

tanto no nível das representações quanto no dos comportamentos, dos sentimentos etc.

Os espaços pedagógicos são chamados a colaborar de forma mais intensa do que de hábito para difundir e legitimar as mudanças no campo do trabalho. Neste sentido, colocam em funcionamento estratégias discursivas e não discursivas e, para garantir que tudo saia de acordo com o planejado, jurídico-normativas, através da atuação firme do Estado. As reformas educacionais de viés neoliberal, colocadas em movimento principalmente nos oito anos de gestão do ex-ministro da Educação, Paulo Renato, são um exemplo deste movimento estratégico que, procurando se apoiar em discursos científicos, “evidências” socioeconômicas, etc., não prescindem do poder do Estado para se consolidar. Entretanto, mesmo as ações unilaterais e autoritárias protagonizadas pelo poder público são abrandadas pelos discursos produzidos nos meios pedagógicos, cuja ênfase recai na necessidade impreterível de adequar tudo e todos aos valores e interesses do novo capitalismo.

No mesmo sentido das propostas oficiais e de certos agentes da educação, outros equipamentos sociais, como a mídia, vêm produzindo, há algum tempo, a demanda por transformações do modelo de educação vigente de forma a adaptá-lo às exigências do mercado. Sua ação, como revela a epígrafe deste trabalho, direciona-se para o modo como as pessoas devem se comportar no mundo atual. Sem deixar espaços para a dúvida nem para a análise reflexiva, apresentam a realidade da maneira que melhor lhes convém, pretendendo alterar percepções e atitudes, de forma a produzir subjetividades adaptadas aos interesses que defendem.

Silva (1999) nos alerta para o fato de que uma nova subjetividade precisa ser produzida para corresponder ao novo capitalismo. Assim, as estratégias utilizadas para alcançar este objetivo envolvem diretamente os processos sociais de constituição dos sujeitos, os quais não incidem apenas na definição exata do tipo de trabalhador necessário ao modo de produção atual, mas, principalmente, instruem os sujeitos acerca do modo correto como devem se comportar. A esse respeito, afirma:

Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente, agitadoamente envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele tra-

balhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo: “você é isso” ou, mais precisamente, “você deve ser isso”. (SILVA, 1999, p. 80).

A questão da produção social de subjetividades foi apontada por Guattari (1986) como sendo de vital importância para a manutenção da ordem social ou para a sua transformação, constituindo-se em “matéria-prima de toda e qualquer produção”. E foi exatamente a possibilidade de lidar eficazmente com os mecanismos responsáveis pelos processos de subjetivação que permitiu ao sistema capitalista aprimorar seu poder e seu domínio, através de ações antecipadas sobre tais processos, cuja problemática de produção não pode ser percebida, de maneira clara, através do modelo que opõe infra-estrutura econômica a superestrutura ideológica, numa relação na qual a última é determinada pela primeira. Por isso, afirma:

Não contraponho as relações de produção econômica às relações de produção subjetiva. A meu ver, ao menos nos ramos mais modernos, mais avançados da indústria, desenvolve-se na produção um tipo de trabalho ao mesmo tempo material e semiótico. Mas essa produção de competência no domínio semiótico depende de sua confecção pelo campo social como um todo: é evidente que para fabricar um operário especializado não há apenas a intervenção das escolas profissionais. Há tudo o que se passou antes, na escola primária, na vida doméstica – enfim, há toda uma espécie de aprendizado que consiste em ele se deslocar na cidade desde a infância, ver televisão, enfim, estar em todo um ambiente maquínico. (GUATTARI 1986, p. 27).

Essa afirmação de Guattari (1986) acontece no momento de transição entre um determinado modelo de formação profissional, requerido por setores industriais fortemente dominados ainda pelos modelos tayloristas e fordistas da especialização do trabalho e alguns outros – os “mais modernos” e “avançados da indústria” –, nos quais se construía a demanda por um novo tipo de trabalhador. Arguto, Guattari (1986) percebe estas mudanças

alerta para a incidência da produção social de subjetividade nos mais variados campos da vida social, servindo às estratégias de controle e dominação do sistema capitalista de uma forma mais sutil e eficaz, pois incide não no registro das representações nem no da ideologia, mas no “coração dos indivíduos”, no seu modo de sentir, pensar e perceber a realidade.

Mais uma vez, a educação tem papel fundamental neste processo. Desde o Ensino Fundamental (e, hoje em dia, podemos falar de uma modelação que tem início já nas creches) até à universidade, o papel da escola não se restringe a transmitir conhecimentos. Disfarçada pelo discurso que procura supervalorizar o domínio interno dos sujeitos, sua função modeladora se torna cada vez mais explícita, passando a ser defendida sob a justificativa da necessidade de produção das competências necessárias ao trabalhador, e isso, como já foi discutido anteriormente, ultrapassa os limites do conhecimento formal, abrangendo as experiências internas, as características pessoais e, no que diz respeito à produção de subjetividade, certa maneira modelar de ser e estar no mundo. Entretanto, a posição adotada pelos agentes educacionais é, muitas vezes, ambígua por comportar diferentes forças políticas em constante disputa.

Como instituição social, a educação é um espaço de embate entre os processos instituintes e instituídos.¹ A relação dialética entre os dois conceitos confere uma dinâmica própria ao processo de institucionalização, desautorizando análises simplistas segundo as quais as mudanças seriam, por princípio, benéficas à sociedade ou conclusões ingênuas oriundas da ilusão de que alterações visíveis nas práticas discursivas seriam o reflexo de transformações substanciais na lógica de funcionamento do sistema. Assim, percebemos na educação movimentos antagônicos e concomitantes, onde há, em certos casos, a preocupação de fazer a crítica necessária ao caráter naturalizado assumido pelas exigências feitas pelo mercado de trabalho e à própria realidade social que vai se conformando diante de nós e, em outros casos, o esvaziamento do debate em nome da suposta urgência em atender à demanda, através do reforço de conceitos como “empregabilidade” e, conseqüentemente, da idéia de que o sujeito empregável se basta, dispensando o apoio dos pares na luta pela construção de condições melhores de trabalho (e sobrevivência) para todos.

A rigor, mais do que revelar a pretensa superioridade de uns e a incompetência de outros, as novas estratégias de gestão do trabalho e as

relações instituídas a partir delas refletem os movimentos de conservação da ética do trabalho num momento histórico em que a característica mais marcante no campo econômico é a redução constante das atividades laborais formais, sem que haja, concretamente, razões para tanto. Segundo Gorz (apud RAMOS, 2001, p. 209):

Tecnicamente, nada impediria à empresa repartir o trabalho entre um número maior de pessoas que trabalhariam menos. Mas, econômica e ideologicamente, é mais vantajoso concentrar o trabalho necessário em menos pessoas. No primeiro caso, pela intensificação da exploração, no segundo, pelo desenvolvimento da identidade com a empresa.

Muitos defendem que a educação deveria se conduzir de acordo com as transformações sociais, sem o cuidado de submeter à análise as próprias transformações nem as consequências de uma proposta como esta. Reduz-se, assim, o campo de discussão a partir do qual seria possível pensar questões simples como: uma educação sujeita às vontades do mercado é suficiente para garantir a inclusão social? A quem serve concentrar a mesma quantidade de trabalho num número menor de trabalhadores?

Talvez uma das consequências mais imediatas desta relação assimétrica firmada entre educação e mercado seja a prescrição de que devemos nos empenhar, todos (alunos, professores, sociedade...), na corrida em busca do emprego – artigo cada vez mais raro na economia globalizada –, o que é perfeitamente compreensível se encaramos a situação sob a ótica dos desempregados. O estranhamento tem lugar, todavia, quando assistimos aos agentes responsáveis pela educação e pelas políticas oficiais neste âmbito adotarem a lógica e o discurso dos setores econômico-produtivos, naturalizando-os e reduzindo, desse modo, a possibilidade de problematizá-los.

A relação entre educação e mercado, e as transformações no mundo do trabalho

A busca por soluções individuais constitui-se numa iniciativa insuficiente, pois a origem das dificuldades atuais, no que tange à

empregabilidade, não se encontra nos sujeitos. Por esta razão, as transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea precisam ser problematizadas. É necessário fazer frente a uma problemática cujas origens localizam-se nos rearranjos estruturais da sociedade nos últimos anos, a nos exigir, portanto, ações efetivas nos mais diferentes níveis sociais: do âmbito das relações cotidianas entre os sujeitos ao das políticas públicas oficiais.

Entre estes rearranjos, encontramos a flexibilização das relações sociais de produção acompanhada pelo enfraquecimento do Estado como instância reguladora da sociedade. Seus efeitos se farão sentir desde o desajuste das relações de trabalho até a privação da maioria dos trabalhadores dos direitos conquistados ao longo de décadas de luta, resultando, em última análise, na inviabilidade das ações solidárias e na intensificação do individualismo.

Mesmo ciente da complexidade da discussão acerca das alterações ocorridas no mundo do trabalho, gostaria de apontar a situação paradoxal instalada a partir da reclamação do mercado por um trabalhador mais qualificado e a constatação da simplificação das tarefas proveniente da automação e da adoção de novas tecnologias nos processos de produção. Ademais, é preciso matizar o discurso generalizante sobre a importância da subjetividade dos trabalhadores na atualidade. Segundo Ramos (2001), a valorização das qualificações tácitas e sociais dos sujeitos, proporcionada pelas novas tecnologias, tem se tornado quase consensual, pois, segundo a lógica de alguns, tais qualificações podem levar ao resgate do controle da produção e do conhecimento por parte dos trabalhadores.

Entretanto, ainda há controvérsias. Através das pesquisas de Sennett (1999) sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, percebe-se a impropriedade de estendermos, indiscriminadamente, tal discurso às categorias profissionais, além de ilustrar a maneira precipitada como algumas medidas no campo da educação têm sido efetivadas, especialmente na interface com o trabalho, sob pretexto de estarem em sintonia com as mudanças sociais contemporâneas. No caso específico das tarefas laborais nas quais a microeletrônica influiu mais intensamente, através da informatização, os trabalhadores perderam o domínio sobre as ações diretas. Escapam-lhes tanto o conhecimento quanto o controle dos mais básicos

parâmetros envolvidos na fabricação do produto final. Os “softwares” prontos (completamente fechados) exigem de seus usuários, em geral, não mais do que treinamento local e operacional, a fim de conhecerem o conjunto de instruções programadas a serem seguidas. Tornando-se dependentes dos programas, “[...] o trabalho não é mais legível para eles, no sentido de entender o que estão fazendo.” (SENNETT, 1999, p. 80).

Trata-se de uma empreitada difícil, sem dúvida, concluir se são acertados os discursos que afirmam a necessidade de maior qualificação ou se são realistas as análises quanto à simplificação das tarefas. Todavia, as observações de Larangeira (1997) acerca do significado das expressões pós-fordismo e neofordismo, construídas graças às mudanças nos modos de produção fordista ocorridas na década de 1970, podem contribuir para ampliar estas discussões.

Continuidade ou ruptura? De acordo com a autora, existe um debate na academia sobre se o modelo atual rompe com o modo de produção fordista – pós-fordismo – ou se significa uma continuidade, apesar da aparência de novidade – neofordismo. A tese pós-fordista se apóia em argumentos que afirmam o esgotamento do fordismo, revelado pela recusa do mercado em aceitar a padronização característica deste modelo. Desejam convencer a todos que se os diferentes segmentos socioculturais passam a demandar produtos diferenciados, a indústria precisa se adaptar aos tempos atuais, tornando-se “flexível, capaz de responder rapidamente às freqüentes mudanças de demanda do mercado”. Já para os defensores da tese neofordista, a flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, além da incorporação das novas tecnologias, origina-se da reestruturação econômica das empresas, provocada pela crise do sistema capitalista. Impossibilitado de responder a tal crise, o modelo fordista passou por mudanças sem que estas tenham alterado substancialmente seus princípios básicos, como, por exemplo, o afastamento entre a concepção e a execução, inerentes aos processos produtivos. Conforme assinala Larangeira (1997, p. 92), os representantes desta tese entendem que persiste

[...] o monopólio gerencial em termos do controle do processo de programação da tecnologia computadorizada, da esfera da pesquisa e desenvolvimento e do processo de informação e difusão. Não haveria,

portanto, alterações significativas na divisão do trabalho: o trabalho de execução permaneceria na esfera de operação e de manutenção das máquinas computadorizadas, sem intervir ao nível da programação. A tecnologia computadorizada seria utilizada como meio de se poupar mão-de-obra e de se elevarem a produtividade e a qualidade do produto.

A promessa de um consumo individualizado é antiga. Aliás, o próprio capitalismo se baseia na idéia do indivíduo – sujeito livre, autônomo, dotado de características que o tornam único –, portador de desejos privados, cuja satisfação seria alcançada através da aquisição das mercadorias produzidas pela indústria capitalista. É certo que a indústria de hoje tem se esforçado para atender aos diversos segmentos identificados como possuidores de características de consumo próprias, através da oferta de produtos personalizados. Entretanto, mesmo em épocas passadas, quando predominava a padronização acentuada, a linguagem do “marketing” era pessoalizada, ou seja, dirigida, a rigor, à pessoa.

Embora reconheça que a descrição da situação atual no campo da produção efetuada pelos pós-fordistas não esteja completamente incorreta, acredito que seria preciso interpretar o suposto esgotamento do fordismo à luz da demanda provocada pelo próprio sistema na busca por maiores lucros. Tais lucros seriam obtidos, em primeiro lugar, a partir do aumento das vendas, mas, também, através da redução dos custos de produção. Em que pese o fato de o sistema de produção capitalista dispor de inúmeros instrumentos capazes de lhe fornecer informações fundamentais acerca dos desejos, interesses, gostos, etc. – como demonstram as pesquisas, desenvolvidas por estatísticos e psicólogos, visando a conhecer o mercado consumidor –, a suposta “necessidade” de ter à sua disposição produtos “personalizados” não deve ser interpretada somente como resultado da rejeição do mercado diante da padronização característica do fordismo. Antes, porém, precisa ser ressignificada com base nas possibilidades proporcionadas às empresas pelas novas tecnologias, no sentido de atenderem à demanda tornada cada vez mais individualizada, o que significa dizer que esta demanda é produzida pelo próprio sistema, desde que isso se traduza em lucro. Dito de outra forma, não esquecendo que ainda vivemos sob o mesmo modo de produção econômica – o capitalismo –, as novas

transformações no campo da produção estão, no meu entendimento, menos ligadas aos desejos “naturais” do sujeito por produtos personalizados do que à capacidade atual dos meios de produção de aumentarem o lucro do sistema, através do estímulo ao consumo baseado na “individualização padronizada” (porque controlada) de determinados estratos sociais.

Portanto, a defesa do modelo de formação superior e, sobretudo, da formação docente na qual educação e mercado mantêm uma relação de subordinação da primeira em relação ao segundo produz efeitos indesejáveis nestes âmbitos da formação, além de desviar o foco da discussão de, pelo menos, dois aspectos fundamentais para problematizarmos esta complexa relação.

O primeiro desvio se refere ao fato de que, para alguns trabalhadores – como é o caso do profissional de nível médio, formado tradicionalmente pelo ensino profissionalizante –, a necessidade de maior especialização para o desempenho da uma mesma tarefa nem sempre corresponde exatamente à realidade. A rigor, a formação efetiva necessária para a execução de certas atividades profissionais, transformada, em muitos casos, na operação de programas, foi sensivelmente reduzida, ao contrário da cantilena vigente. Se a sua qualificação “formal” é superior à dos trabalhadores antigos, isto se deve menos à necessidade real de domínio de tais conhecimentos para o desempenho adequado da função laboral do que ao ciclo envolvendo os interesses econômicos por parte dos empresários da educação e a demanda ativamente produzida em torno de cursos especializados em preparar os sujeitos – muitos dos quais, componentes do “exército de reserva” – para o trabalho num mundo de novas tecnologias e baixa oferta de emprego.

Ainda acerca deste ciclo, é importante mencionar as análises de autores como Bock (2003), a nos lembrar que o sistema educacional pode estar não apenas respondendo às solicitações do mercado, como também o incitando, pois este passaria a elevar seus níveis de exigência tendo em vista a elevação da qualificação da força de trabalho. Deve-se ressaltar que a validade desta tese não depende da sua aplicação universal ou atemporal. Antes, porém, pode fornecer pistas interessantes de como determinados setores da produção podem se relacionar com o sistema educacional numa espécie de círculo vicioso, a partir do qual se estabelece um conjunto de influências recíprocas, dificultando o reconhecimento da origem ou do modo com estas se dão.

Por isso, a importância de que espaços privilegiados como os cursos superiores em geral, mas, principalmente, os de formação de professores sempre incentivem a interrogação acerca dos interesses presentes nas propostas e movimentos que vêm ocorrendo nas esferas do trabalho e da educação. Assim, vale destacar a afirmação de Ramos (2001, p. 274), ao comentar o empenho atual em se reforçar as ligações entre educação e trabalho:

É de se estranhar, entretanto, que se requira tão fortemente o vínculo entre escola e mundo do trabalho, justamente num momento em que o aumento do nível de abstração das forças produtivas leva a uma simplificação na execução do trabalho, de um lado, e à dispensa de trabalhadores qualificados, de outro.

Não obstante, assistimos à reformulação de várias atividades profissionais com a quase extinção de determinadas profissões e a definição de outras atividades para as quais, aí sim, se torna imprescindível o domínio de novos conhecimentos ou, como recentemente tem sido definido pelos setores econômico-produtivos, o desenvolvimento de outras competências. O novo trabalhador – dotado de características mais adequadas às novas exigências do mundo produtivo – não surge, simplesmente, como substituto do antigo trabalhador, mas como aquele que consegue sobreviver à derrocada do emprego, pois aglutina as funções de inúmeros outros, a partir de uma lógica diferente, baseada na valorização da polivalência e da versatilidade dos sujeitos. Aliás, um dos efeitos provocados pela disseminação das tecnologias modernas aliada às doutrinas econômicas globalizadas tem sido, justamente, a redução sistemática dos postos de trabalho, bem como a possibilidade para o empregador de substituir a força de trabalho, aumentando seus lucros. Por esta razão, me parece contraditório, do ponto de vista do equilíbrio social e da solidariedade, defender uma formação que deixe de problematizar o momento atual vivido pelos membros de nossa sociedade, resultante da maneira específica como a produção vem sendo reorganizada nos últimos anos.

O segundo desvio, efetuado pelos defensores acríticos da subordinação da educação ao mercado, refere-se diretamente aos efeitos provocados no ensino. Por esse motivo, seja quando prevalece certo pragmatismo, responsável por concentrar o foco das discussões no viés

técnico-científico do ensino e por aligeirar sensivelmente todo o processo de formação, levando à homogeneização dos seus resultados, seja quando predomina a tendência atual de desenvolver as competências individuais e as características pessoais dos sujeitos, o interesse central, em última instância, é adequar a formação ao mercado de trabalho. Os defensores deste ideário se esforçam por instituir uma educação na qual o espaço da crítica e do pensamento é cada vez menor.

A profissionalização do docente

O aligeiramento da formação e o esvaziamento do espaço de crítica, especialmente nos âmbitos da formação de professores, já foram apontados por diversos autores, como Scheibe (2003), Campos (2002), Kuenzer (1999), entre outros, colocando-nos diante de uma situação paradoxal: à exigência de formação de professores em nível superior, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e compreendida como tentativa de aprimorar a qualificação destes profissionais, corresponde a criação de espaços de formação cujo compromisso é com a profissionalização acelerada e acrítica.

Trata-se de uma contradição aparente, pois, a rigor, não se estabelece nenhuma ligação entre formação em nível superior e universidade. Ao contrário, de acordo com Campos (2002), os reformadores fazem várias críticas às formações “tradicionais” oferecidas pelas universidades, chegando a colocar em dúvida a pertinência da formação de professores realizadas nestes espaços. Fala-se em “contaminação” dos debates para a formação, provocada pelos “impasses estruturais” da educação superior. Campos assinala, então, que: “[...] subjaz às análises governamentais a concepção de que a lógica universitária é incompatível com a lógica que orienta as **formações profissionalizantes**, consideradas mais eficazes para fazer frente aos problemas postos pela ‘urgência’ da prática. [...]” (CAMPOS, 2002, p. 76, grifos meus).

Chamam a atenção, todavia, as exigências dos organismos internacionais² para os países pobres, a pretexto de melhorar a qualidade dos seus respectivos sistemas educacionais. Iniciativas como a criação dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior são parte

de um conjunto maior de propostas no campo educacional, cujo objetivo primordial não parece ser o de promover o desenvolvimento social em prol de toda a coletividade, como seria lógico supor, tendo em vista os discursos e a letra morta de inúmeras leis brasileiras, mas, sim, atender aos apelos dos setores produtivos instalados nestes locais, que reclamam insistentemente do baixo nível de instrução da mão-de-obra disponível no mercado.

De acordo com a lógica reformista e neoliberal da formação voltada para o mercado, deseja-se um profissional docente com novo perfil, formado em cursos de nível superior, porém com características bem definidas: pontuais, acelerados e com perfil claramente profissionalizante. Espaços, enfim, onde não haja a perda de tempo provocada pelo compromisso, próprio das universidades, de aliar pesquisa, ensino e extensão. Na realidade, locais onde se produz, segundo Campos (2002), a *des-universitarização*.

Outra crítica possível é realizada por Pimenta e Anastasiou (2002), quando valorizam o “caminhar profissional” do docente, afirmando que os conhecimentos são construídos processualmente. A ação docente, segundo as autoras, é vista como “[...] mediadora entre o aluno e o conhecimento a ser sistematizado e a metodologia dialética como possibilidade de alteração do atual quadro relacional entre aluno, professor e conhecimento [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 28).

Para além da produção de conhecimento, o processo de formação social dos futuros trabalhadores/professores deve favorecer a criação de dispositivos a partir dos quais sejam problematizadas questões fundamentais como as que correlacionam as novas exigências colocadas pelo campo do trabalho com as perspectivas atuais e futuras, a exigir o exercício do pensamento crítico dos agentes envolvidos neste processo – professores e alunos.

Tais questões não podem ser negligenciadas, sob pena de abrimos mão do direito de construir alternativas ao modelo social traçado em instâncias geográfica e politicamente distantes dos nossos interesses. O conceito de competência, por exemplo, deveria ser analisado criticamente pelos educadores e trabalhadores, e não, como alerta Ramos (2001), ser transformado em senso comum. Apenas assim seria possível “[...] reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela” (RAMOS, 2001, p. 170).

Diante das amplas transformações no âmbito do trabalho, afirma-se que o sujeito não pode limitar sua formação à aquisição de conhecimentos relacionados aos aspectos teórico-práticos da atividade profissional, mas deve se convencer da necessidade de desenvolver determinadas características comportamentais, consideradas imprescindíveis pelo mercado atual, sob risco de não se tornar empregável. Não se discute, obviamente, que a definição de quais devem ser estas características atende, primeiramente, aos interesses das forças produtivas, favorecendo a construção de novas formas de exploração do trabalho humano, nas quais a mais-valia é levada ao extremo e, o que é pior, muitas vezes com a aquiescência entusiasmada do próprio sujeito. Ao mesmo tempo, nada ou quase nada é dito quanto ao desemprego estrutural, ou seja, ainda que aqueles expelidos pelo mercado de trabalho se tornassem empregáveis, não haveria emprego suficiente para todos. Assiste-se, deste modo, à valorização das competências como uma panacéia para os males relacionados ao emprego, porém escamoteia-se a falta dele.

Mesmo considerando-se a participação de diversos profissionais nos processos de legitimação ou transformação das relações e práticas sociais, assim como na produção social de subjetividades, a formação do profissional docente requer tratamento um pouco diferenciado, porque se trata de trabalhadores sociais,¹ cujo exercício profissional produz efeitos mais intensos e diretos em tais processos.

Pensar a prática profissional docente requer, então, que indagemos: qual a implicação do professor diante desta situação, reforçará estas lógicas ou tentará construir outros caminhos possíveis? Esta tarefa crítica do pensamento sobre nossa realidade pressupõe a definição de um projeto de sujeito e de sociedade e, especificamente no que diz respeito às transformações sociais contemporâneas, a problematização da relação entre educação e mercado.

Notas

- 1 Segundo Barenblitt (1992), o instituinte compreende um movimento que gera ou transforma a instituição, apresentando características dinâmicas, processuais, enquanto o instituído diz respeito aos resultados da ação instituinte, desempenhando a função de organizador das ativida-

des sociais e, por isso, vital para a sociedade, porém caracterizando-se, freqüentemente, pela rigidez e pela paralisia.

- 2 Nomeadamente: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI).
- 3 Refiro-me à expressão utilizada por Guattari (1986) para identificar os trabalhadores cuja prática cotidiana esteja mais diretamente vinculada à produção social de subjetividades (psicólogos, assistentes sociais, professores etc.), embora, como ele próprio apontava, todos trabalhem na produção social de subjetividades.

Referências

BAREMBLITT, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BOCK, S. D. O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 365-382.

CAMPOS, R. F. *A Reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos 1990*: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FORMAÇÃO profissional. *O Globo*, Rio de Janeiro, 1º set. 2005. Educação. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/online/educacao/mat/169395910.asp>> Acesso em: 1º set. 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUENZER, As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68 especial, p. 163-183, 1999.

- LARANGEIRA, Sonia M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, A. D. (Org.). *Trabalho e tecnologia*: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 89-94.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- REVEL, Judith. *Michel Foucault*: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas, *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003. GT11. 1 CD-ROM.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C. J.; S. JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

The work of teaching considering the complex relationship between education and the market

Abstract:

This text discusses the work and training of teachers at a time in which transformations in the field of production require the creation of a new type of individual and worker. It affirms the special place occupied by the teaching professional – subject to and subject of public education policies. It discusses the need to analyze the work and education of these professionals and the processes of subjectivation engendered by pedagogical measures, based on the analysis of the relationship between education and market and on the demands produced by this relationship. It examines the reorganization of the spaces of teacher education, undertaken to limit the process to professionalization of the teacher. The papers question the role of this educational professional given the reproduction of the current logic and the construction of alternatives.

Key words: Teachers-Education. Public policies. Teacher education.

El trabajo docente y la compleja relación entre educación y mercado

Resumen:

El presente texto discute el trabajo y la formación docente frente las transformaciones ocurridas en el campo de la producción que exige el surgimiento de un nuevo tipo de sujeto y de trabajador. Afirma el lugar peculiar del docente – sujeto a y sujeto de las políticas públicas para la educación. Basado en la relación entre la educación y el mercado y sus demandas, discute la necesidad de problematizar el trabajo y la formación de estos profesionales y los procesos de subjetivación engendrada por los dispositivos pedagógicos. Examina la reorganización de los espacios de la formación docente, realizada para limitar el proceso de profesionalización de estos profesores. Finalmente, indagamos cuál es la posición de este profesional frente a la reproducción de la lógica actual y a la posibilidad de construcción de alternativa.

Palabras-clave: Docentes-Formación. Políticas Públicas. Formación Docente.

Luiz Antonio Saléh Amado

UERJ/FEBF – DCFE – Rua General Manoel Rabelo s/n.

Vila São Luís – Duque de Caxias – RJ

CEP 25065-050

E-mail: saleh@uerj.br**Recebido em:** 18/5/2006**Aprovado em:** 20/8/2006