

## **CONFERÊNCIAS**

### **O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MERCOSUL/ CONE SUL.**

KUENZER, Acacia Zeneida<sup>1</sup>

Universidade Federal do Paraná- Brasil

[acaciazk@uol.com.br](mailto:acaciazk@uol.com.br)

#### **1 Introdução**

Este texto teve como ponto de partida alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos por Kuenzer (2002 a, 2002b, 2002c, 2004) acerca da formação dos professores na acumulação flexível, e por Caldas (2007), em sua tese de doutoramento. Tem como objeto o trabalho docente, com suas dimensões contraditórias manifestadas na prática de cada professor, com a finalidade de compreender os limites e possibilidades de sua ação transformadora, orientada pelos compromissos com a classe que vive do trabalho.

Para tanto, toma o trabalho docente enquanto processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica em compreendê-lo como inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista.

Com vistas a fornecer alguns elementos para o debate, o texto apresenta uma rápida análise acerca do trabalho docente como trabalho capitalista, não material, e apresenta alguns elementos que possam contribuir com a construção coletiva de uma proposta de formação de professores para a Educação Básica comprometida com os processos de emancipação dos que vivem do trabalho.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC/SP, Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, atuando no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Pesquisadora 1B do Cnpq.

## **2 O trabalho docente se inscreve no âmbito do trabalho capitalista**

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca.

Para produzir valores de uso, no processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. Uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem, por meio da mudança de sua forma. Este processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza.

Sob capitalismo, contudo, a característica do processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, valor que se auto-expande, com a finalidade de acumular riqueza através da produção do trabalho excedente que será apropriado pelo capitalista. A partir do momento em que o capital detém a propriedade dos meios de produção e da força e trabalho, determina-se o processo de alienação do trabalhador, que perde o controle do seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, perde a posse do produto do seu esforço.

Desta forma, no modo capitalista de produzir, a práxis produtiva cria um mundo de objetos humanizados nos quais o homem não se reconhece, e que se voltam contra ele e o dominam. Esta práxis determina não só uma relação alienante entre o trabalhador e seu produto, mas também entre o trabalhador e os outros homens. Ou seja, relações sociais peculiares, que colocam os homens - produtores e capitalistas - como opositores no processo de produção. Esta alienação ocorre numa relação prática, material, com a natureza, no trabalho, na forma concreta, histórica, assumida no capitalismo, não podendo ser reduzida à mera relação sujeito/objeto, posto que resultado de relações sociais.

A alienação do trabalhador, decorrente do trabalho enquanto relação social de produção de valor, é decorrente da propriedade privada dos meios de produção, que

separa capital e trabalho, trabalho intelectual e trabalho instrumental, dirigente e trabalhador, estabelecendo-se a contradição fundamental que caracteriza o trabalho no capitalismo.

A partir desta natureza contraditória, no processo de produção de valor, se o trabalho é a negação do humano ao produzir relações sociais alienantes, esse trabalho também produz o próprio homem, afirmando-o enquanto indivíduo e enquanto categoria. Esta afirmação fica clara na Ideologia Alemã, quando os autores demonstram que, ao produzir as condições de sua existência, o homem produz-se a si mesmo, elabora conhecimento e produz história (Marx e Engels, s/d, p.19).

Estas duas dimensões, de produção de valor de uso e de valor de troca, não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento.

Para compreender as possibilidades e os limites do trabalho docente, com seus impactos na formação e na profissionalização, torna-se necessário tomar a relação dialética que configura esta dupla face, como os dois lados da mesma moeda que compõem uma totalidade por contradição.

Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor, pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma cidadãos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento que para o qual a escola contribui, pela sua contribuição à produção de ciência e tecnologia, diretamente ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Contudo, é por meio do trabalho, que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor - para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores - contribui para a transformação desta mesma realidade através da formação humana, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e

igualitárias.

Há, ainda, outra dimensão do trabalho capitalista que precisa ser considerada: em que pesem os fatores de alienação, há que considerar que a unidade rompida entre decisão e ação e entre meios de produção e força de trabalho precisa ser recomposta no processo de trabalho. Esta característica, além de colocar para o capitalista a necessidade de rigoroso controle, afirma que a geração do excedente depende, também, da capacidade multilateral dos seres humanos, do caráter inteligente e proposital que reveste sua ação de infinita adaptabilidade. Ou seja, a realização do trabalho capitalista depende da anuência do trabalhador, o que o torna artífice da própria exploração.

Esta característica é cada vez mais acentuada nas novas formas de organização e gestão do trabalho, onde a fragmentação taylorista-fordista, que atava o trabalhador ao exercício das mesmas ocupações ao longo de sua existência, é substituída por procedimentos mais ampliados, flexíveis e intelectualizados, que demandam conhecimento da totalidade do trabalho, e não mais apenas da parte, e que, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho, exigindo trabalhadores de novo tipo, com sólida base de educação geral a partir da qual se construirá uma formação profissional densa e continuada. Ou seja, cada vez mais abstrato o trabalho, implica em maior adesão do trabalhador, mas também ampliam-se suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Lidar com esta contradição de forma revolucionária exige processos de formação humana comprometidos com um novo projeto de sociedade.

Neste sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação, a partir de propostas curriculares que podem assumir a contradição ou negá-la; possibilitar o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimular o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais. Portanto, o currículo tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores, que por sua vez vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares; a forma de exercê-lo vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que o sustentam, do que resultam concepções de trabalho, de ser humano e de sociedade a partir das quais serão definidos

os contornos dos projetos pedagógicos.

### **3 O trabalho docente é trabalho não material**

No caso dos professores, a contribuição para o processo de acumulação se dá a partir de uma característica muito peculiar do seu trabalho: a sua natureza não-material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que ampliam-se as possibilidades de resistência e de autonomia; neste caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador.

O fato do trabalho do professor ser não material, não significa que ele seja improdutivo; como já se afirmou anteriormente, ele articula-se à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela atuação em currículos que segmentam a formação reafirmando as diferenças de classe, quer pela reprodução de subjetividades disciplinadas com a qualificação necessária para atender as demandas do modo de produção capitalista.

Ao conceber o trabalho do professor como não material, inscrevendo-o no campo dos “serviços”, é preciso diferenciar “serviço” enquanto expressão para designar o valor de uso particular de um trabalho ou mesmo para uma troca entre o usuário e o trabalhador – dar aulas particulares, fazer atendimento domiciliar a um aluno doente, por solidariedade - e “serviço” enquanto expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. Em ambos os casos, o trabalho é não-material, não se separando do produtor, mas expressa relações sociais diferenciadas. (Marx, 1978, p.78).

No primeiro caso, uma vez que não há produto material, o professor atua tal como o artesão, como trabalhador autônomo e independente que vende um trabalho ou

serviço, decidindo quando, como fazer e qual o preço; nesta situação, o trabalho tende a ser mais qualificado, mais prazeroso e pode claramente expressar um compromisso de classe.

No segundo caso, o professor vende sua força de trabalho para uma instituição, que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário; nesta situação, o trabalho tende a ser mais controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado, tendo em vista acumular o capital dos proprietários ou associados, nos casos das cooperativas, ou controlar os gastos públicos. Muda a finalidade - prestar um serviço público ou vender um serviço como mercadoria - mas as relações de assalariamento, com todas as suas conseqüências, incluindo a precarização e a intensificação, são as mesmas.

Caso a venda da força de trabalho se dê para instituições privadas, o espaço para o compromisso de classe é limitado pelos controles institucionais, com vistas à produtividade.

Já no caso do professor da escola pública, acentuam-se as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente pela prática social em que está inserido; neste caso, tem-se como hipótese que é possível identificar manifestações de organicidade com a classe trabalhadora, embora sejam escassas as oportunidades de práticas que materializem o compromisso.

De todo o modo, tal como tem se dado a crescente privatização dos serviços educacionais, a tendência à sua mercantilização é uma característica cada vez mais presente, diminuindo as possibilidades de intervenção criativa e independente dos profissionais da área, mesmo considerando a natureza não-material do trabalho docente.

Isto porque os serviços educacionais, como os demais serviços, sofreram os impactos da crise do capitalismo no final do século e início deste; forçadas a se reorganizar para serem competitivas inclusive na disputa pelos fundos públicos, as instituições educacionais públicas e privadas desencadearam estratégias próprias da reestruturação produtiva, neste sentido não se diferenciando das demais empresas, a não

ser pela especificidade de seu processo de trabalho.

Assim, combinaram complexificação tecnológica com redução de força de trabalho, hierarquizada segundo novas formas de articulação entre qualificação-desqualificação e quantidade de trabalhadores, além de incorporar mecanismos de descentralização, em particular, de terceirização, ou no caso dos professores do setor público, de contratos precários para realizar tarefas específicas, por tempo determinado.

Em decorrência, a resistência deste tipo de trabalho não-material a submeter-se às leis da exploração capitalista tende a cair por terra, vendendo os profissionais sua força de trabalho para objetivar um resultado com o qual na maioria das vezes não concordam. Através de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria, e não o fruto da coincidência entre a sua subjetividade, a sua consciência e as condições materiais de existência, no sentido de utopia, de projeto de transformação da sociedade.

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade – e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isto é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na perspectiva do público não estatal, e, por outro lado, reduzem a política de direitos a ações de filantropia.

Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados mediante os contratos com organizações não-governamentais, o que leva as instituições que exercem funções públicas a serem regidas pelas leis do mercado.

**4..A formação de professores deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área de conhecimento a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiências no trabalho e na educação.**

Caracterizado o trabalho docente como trabalho capitalista e não material, a questão a ser enfrentada a seguir diz respeito às possibilidades de sua ação transformadora, o que remete ao processo de formação.

Para enfrentar esta questão, toma-se como ponto de partida a constatação que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia.

O novo processo pedagógico em curso, contudo, não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Com essa compreensão, está-se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada regime de acumulação, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Ao compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante, é preciso compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação de professores.

A pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de



fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

O mundo da produção, por sua vez, tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cuja finalidade era produzir em massa produtos pouco diversificados em qualidade para atender a demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

Para atender a tais demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação.

Essas propostas eram adequadas à educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação.

Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (Kuenzer 1998).

Evidentemente, esse modelo definiu um perfil de professor de educação profissional cuja formação científica e pedagógica era secundarizada pela prática laboral a ser ensinada, e de modo geral simplificada.

Com o regime de acumulação flexível, e a decorrente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, tem-se a mudança na base técnica a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado.

A passagem da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que só podem ser desenvolvidas mediante a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, crítica de processos e resultados, avaliação de procedimentos, resistência a pressões, adaptação às mudanças permanentes, articulação entre raciocínio lógico-formal e intuição criadora, aprendizagem continuada.

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor.

Essa rápida análise permite identificar a primeira característica do professor de novo tipo: ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente

nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Embora seu objeto de estudo sejam todos os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito da sociedade e do trabalho, a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e

organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos do grupo social com que está comprometido (Kuenzer 1998).

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas.

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis.

Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos.

Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante.

Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico da área que vai ensinar; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

Evidencia-se, desde logo, por que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno.

E mais: graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa.

Caracterizadas as suas novas atribuições e as preliminares demandas de formação, a próxima questão a enfrentar será o aprofundamento da discussão apontada na Introdução: a complexificação da sua formação a partir da definição de a quem se destina o seu trabalho.

A análise do regime de acumulação flexível mostra que a mais significativa transformação decorrente da nova etapa de acumulação ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas modalidades, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, diminuindo dramaticamente os postos de trabalho e tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível.

Estabelece-se, dessa forma, uma realidade inusitada: ao tempo que as novas demandas aproximam, e mesmo confundem, educação e trabalho, de modo a já não haver mais diferença entre educação para a cidadania e para o sistema produtivo, passando-se a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho.

A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria que ocupará os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas.

Dessa análise decorre que a norma será lidar com trabalhadores e seus filhos, precarizados e excluídos. As pesquisas já tem mostrado que a precarização econômica, ao inviabilizar experiências socioculturais variadas e significativas, conduz a uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir.

Esse dado, aliado ao insuficiente investimento público em educação, traz mais um desafio ao professor, exigindo maior rigor na sua formação: ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. Evidentemente, a ninguém ocorreria imaginar que a escola pública pudesse resolver essa questão, o que significaria atribuir-lhe o poder de mudar as estruturas que determinam as desigualdades sociais.

Do ponto de vista da formação do professor, evidencia-se cada vez mais que a formação fragmentada, isolada ou precária, aliada a relações e práticas de trabalho também fragmentadas, precarizadas e intensificadas, ao não fornecer instrumentos que permitam a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, acaba por agravar os problemas provenientes das condições objetivas, repercutindo diretamente sobre o professor, que, mais uma vez, de forma isolada, se sente incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional.

Para fazê-lo, o professor deverá estar capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a sua correta identificação até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às

relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas necessárias. E, sem poder contar com os recursos necessários e com a devida retribuição salarial, o que vai lhe exigir mais esforço, competência, criatividade e compromisso.

Não menos importante é a formação para articular ciência, cultura e trabalho, particularmente em face da retomada da concepção de Educação profissional Integrada ao Ensino Médio, nas modalidades regular e PROEJA.

Em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Básico, complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de Educação Profissional, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas que integram a área a ser ensinada. Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- prático, de modo a integrar conhecimento científico e tácito na área profissional específica;
- ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e de educação.

Ainda que as condições de formação não garantam de per-si a realização da qualidade na atividade educativa, condicionada por diversos fatores materiais, entende-se que não é possível superar as dificuldades da prática, em direção à sua transformação, sem que se possua sólido conhecimento teórico; caso contrário, recai-

se numa prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente. O que remete, necessariamente, à revisão das propostas pedagógicas que vêm sendo ofertadas pelas instituições de formação, cada vez mais aligeiradas, utilitárias, pragmáticas, fragmentadas e despolitizadas, ao gosto da nova epistemologia da prática.

Contudo, é inegável o compromisso que os professores, em particular da escola pública, têm evidenciado com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva. Apoiá-los com programas solidamente fundamentados e politicamente comprometidos, é nossa obrigação.

### Referências bibliográficas

CALDAS, A. 2007. Desistência e resistência no trabalho docente: Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Paraná, UFPR. (tese de doutorado).

KUENZER, A. 2002a Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI & SANFELICE (orgs) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. 2004. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho. Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro. FIOCRUZ, vol 2, n.1, mar, p.107-119.

\_\_\_\_\_. 1999. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez.

\_\_\_\_\_. 2002b A Escola Desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, AGUIAR e BUENO(org). O ensino médio e a reforma da educação básica.

\_\_\_\_\_. 2002 c Trabalho Pedagógico: Da Fragmentação à Unitariedade Possível. In: FERREIRA, N; AGUIAR, M (org). Para onde vão a orientação educacional e a supervisão escolar? Campinas, Papirus.

MARX e ENGELS, s/d. Ideologia Alemã. Lisboa: Martins Fontes.



**XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores  
para o MERCOSUL/CONE SUL**

De 03 a 05 de novembro de 2010

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

MARX, K. 1978. O Capital. Livro 1, Capítulo VI inédito. São Paulo: Ed. Ciências Humanas.