

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORGANIZATION OF WORK AND TRAINING POLICY OF PEDAGOGY

Maria José Ferreira RUIZ¹

RESUMO: O texto tem o objetivo de apresentar algumas características das mudanças do mundo do trabalho no contexto do capitalismo. A seguir busca discutir sobre a formação de professores neste contexto, tendo como foco o curso de Pedagogia no Brasil. O último objetivo será relacionar as mudanças do mundo do trabalho com as novas exigências para a formação de professores, destacando a possível resistência dos trabalhadores em educação à precarização da formação docente. Utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica em autores que debatem sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação escolar. Concluímos que os cursos de formação de professores não podem ser apenas repetidores ou cumpridores daquilo que é pensado por aqueles que planejam a educação. É temerário privilegiar na composição curricular destes cursos a prática oca, esvaziada dos elementos teóricos que as fundamentam e dão sentido às ações pedagógicas. Estes cursos e seus professores precisam resistir a isso e continuar a assumir a dimensão da *práxis*, na qual o movimento dialético entre prática-teoria-prática é fundamental para se entender a educação em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: reestruturação produtiva, formação de professores, pedagogia.

INTRODUÇÃO

O sistema capitalista é caracterizado pela propriedade privada dos meios de produção, monopólio do mercado e pelo trabalho assalariado. Esse sistema, com seu modo de produção específico, gera relações sociais de produção também específicas. Se examinado em diferentes momentos desde a sua origem, o capitalismo mantém certas características universais, mas, também vai alterando algumas de suas características, sem romper com sua essência. Sem romper com a divisão de classes e com a centralidade na propriedade privada dos meios de produção. Esse sistema, desde seus primórdios, vive constantemente às voltas de crises. Alguns teóricos, como Wallerstein (2001), enfatizam que, diante da desordem mundial que o capitalismo vem provocando, suas crises se tornam cada vez mais estruturais. Essas crises, para o autor, se tornam mais agudas em alguns momentos históricos e causam impactos profundos no mercado financeiro da maioria dos países. Dentre tantas formas de tentativas de superação da crise, estão as novas configurações e novas dinâmicas de produção e de acumulação do capital, ou seja, as novas formas de organização do mundo do trabalho.

As mudanças no mundo do trabalho interferem frontalmente nos cursos de formação profissional. Neste texto, destacaremos a formação profissional de professores nos cursos de Pedagogia. O novo padrão produtivo que orienta o sistema social e econômico pede aos cursos de formação de professores que enfatizem as novas habilidades e competências

¹ Docente da Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação, Londrina, Paraná, Brasil. Email: fruiuz@uel.br

para que os professores formem seus futuros alunos dentro deste mesmo padrão. Nesta perspectiva, enfatiza-se a formação de sujeitos polivalentes, flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho em constante modificação

Tendo em vista este contexto, o presente artigo tem, primeiramente, o objetivo de apresentar algumas características da reestruturação produtiva. A seguir, a busca é por discutir a fragmentação entre teoria e prática na formação do professor e apontar as novas reivindicações para a formação docente. Finalmente, busca relacionar as mudanças no mundo do trabalho com as novas exigências para a formação de professores.

1 BREVES CARACTERÍSTICAS DAS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

Antes de discutir sobre o processo de reestruturação produtiva, faz-se necessário conceituar, brevemente, o que se entende por trabalho, para partindo daí, propor uma discussão sobre o assunto em tela.

De acordo com o materialismo histórico, pode-se entender que trabalho é um processo a partir do qual o homem produz aquilo que é necessário para sua existência.

Neste processo contínuo, transforma a natureza, transgredindo-a e não se adaptando a ela, ou seja, o homem não se submete as intempéries naturais. Para sobreviver, adapta a natureza a si. No processo de trabalho os homens estabelecem relações sociais de produção, criando condições materiais e espirituais de existência, produzindo e modificando as formas sociais de convivência, as formas de governo e a forma de organização da cultura.

Nessa mesma concepção, Ferretti (1997) esclarece que estas relações de produção não são naturais, mas sim históricas. Desta forma, não é possível falar de relação de produção de forma geral, pois elas serão diferentes em sociedades e épocas históricas diferentes e, sob certas circunstâncias, até em regiões diferentes, dentro de uma mesma sociedade. A discussão aqui apresentada trata das alterações no mundo do trabalho assalariado, ou seja, trata da reestruturação produtiva no contexto do capitalismo contemporâneo.

Entendemos como reestruturação produtiva o processo de mudanças ocorridas na organização do mundo do trabalho. Diante dessas transformações são introduzidas, no mundo da produção, muitas inovações tecnológicas e também organizacionais, que interferem no processo de gestão do trabalho. Essas mudanças, tanto organizacionais como tecnológicas, intervêm frontalmente nos cursos de formação profissional, dentre estes, no curso de formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia.

Para entender as alterações organizacionais no mundo do trabalho, Heloani (1996) traz importantes elementos sobre a teoria geral da administração. Para este autor, até por volta dos anos setenta havia o predomínio da produção em série, em linhas de montagem. A organização do trabalho baseava-se na divisão de tarefas rotineiras entre os trabalhadores,

de acordo com a especialização de cada um. No contexto da administração científica do trabalho, grosso modo, estas são as características do binômio taylorismo/fordismo.

Para muitos teóricos, dentre eles Kuenzer (1998), Bianchetti (2002), Enguita (1993), esta forma de organização do trabalho que continua ainda presente dentro de muitas fábricas na atualidade, representa, para além do modo de produção, também uma forma de dominação do sistema capitalista, que acaba por expropriar a classe trabalhadora de seu saber específico, tornando o trabalho, de atividade humana de produção de existência, em trabalho alienado. No trabalho alienado há um estranhamento entre trabalhador e o produto do trabalho, ou seja, o trabalhador não se vê no produto final de seu trabalho já que realizou apenas uma pequena parcela na produção.

A forma de pensar a organização do trabalho pautada nos princípios do taylorismo/fordismo entra em crise por diversos fatores que se somam. Um desses fatores é a globalização da economia que acirra a competição entre os países do mundo e seus mercados produtores. Neste processo de competitividade cada vez mais acirrada, começa-se a buscar outros padrões de produção que vão se mesclando com o padrão taylorismo/fordismo.

Concomitante a essa ofensiva do mercado em busca de remanejar as formas de produção, ocorre também o descontentamento dos trabalhadores submetidos à necessidade de produzir cada vez mais em um tempo cada vez menor. Estes trabalhadores se organizam em sindicatos para resistir ao trabalho parcelado e repetitivo, aos baixos salários e à crescente taxa de desemprego causada pela automação da produção.

Entretanto, voltando a falar da ofensiva do capital sobre o trabalho, Heloani (1996) explicita que, principalmente na década de 1960, nos países da Europa e dos Estados Unidos, os quais se encontravam em franco desenvolvimento industrial, acentuavam-se os crescentes sinais de que a base sócio-econômica que dá origem ao taylorismo/fordismo começava a entrar em crise.

Diante da crise posta, outro modelo produtivo passa a ser valorizado por algumas empresas para que elas possam sobreviver no mercado competitivo. Este novo modelo produtivo, nominado como padrão Toyotista, é embasado no arquétipo de produção japonês. Tal padrão valoriza a flexibilidade e a força de trabalho multifuncional, podendo o trabalhador atuar em várias áreas do sistema produtivo da empresa. Valoriza ainda a produção enxuta, que se caracteriza pelo não acúmulo de estoques, produzindo-se apenas o necessário para a demanda do mercado, com baixos custos, porém, com qualidade assegurada em toda a etapa da produção. Esse modelo produtivo busca o mínimo de desperdício de matéria-prima e tempo de trabalho para que assim os produtos façam frente aos concorrentes (Qualidade-total). Dessa feita, aplica-se o sistema *Just in Time*, que prevê

a produção necessária, no tempo de trabalho necessário para obter o lucro esperado e na quantidade necessária para o capitalismo².

Do ponto de vista da gestão do trabalho, de acordo com Heloani (1996), surgem formas mais sutis de dominação do trabalhador. Esta dominação ocorre pelo inconsciente a fim de obter a aceitação pelo trabalhador das regras das empresas.

Assim, a dominação baseia-se na internalização das normas. A repressão e o controle do tempo e do trabalho continuam, porém com novas formas e roupagens e de maneira, às vezes, maquiada – o trabalhador passa a ser o colaborador da empresa e a ter seu tempo vigiado não mais pelo cronometrista da fábrica, mas continua sendo vigiado por formas tecnológicas de controle.

Dessa forma, o trabalhador é dominado pela dimensão psicológica, já que se sente ainda mais vulnerável ao desemprego, diante do processo de automação e pela crescente competitividade às vagas cada vez mais parcas. As empresas, por sua vez, passam a imagem falaciosa de protetoras, incentivando a união afetiva entre elas e o trabalhador, buscando assim a identificação do trabalhador que é incentivado a se ver como colaborador de uma empresa-protetora, de uma empresa-mãe.

Conforme Alves (2011), esse padrão produtivo opera um novo tipo de operação de captura da subjetividade do trabalho. É sustentado pela propagação de uma nova forma de discurso, o discurso do *managing*, que apela para as formas de administração participativa e a novas formas de gestão. Essa nova forma de gestão leva a subsunção do trabalhador ao capital. Termos como empreendedorismo, proatividade, trabalhador/colaborador são usados ideologicamente na busca de subverter a relação salarial. Isso corrobora para aumentar a precarização do trabalho no capitalismo.

No entanto, é importante registrar que o mundo do trabalho não avança apenas pela força do capital, mas também há o processo de organização, movimento e resistência dos trabalhadores que precisa ser - e tem sido - cada vez mais evidenciado por pesquisadores da área. Sobre isso, Dal Ri (2010) ao discorrer sobre outras formas de organização do trabalho nas quais os trabalhadores se organizam para gerir eles próprios o processo laboral, corrobora afirmando que:

A ideologia capitalista e parte da teoria social preconizam que a organização burocrática é a única forma racional e universal de gestão das organizações. Entretanto, os trabalhadores, não apenas na América Latina, mas em várias partes do mundo, estão demonstrando que outras formas de organização do trabalho são possíveis. A perspectiva de desemprego permanente tem levado os trabalhadores à luta pela preservação de postos de trabalho e à criação de cooperativas e empresas de autogestão nas quais os trabalhadores são ao mesmo tempo os proprietários dos meios de produção. (DAL RI, 2010, p. xi).

² Esse modelo produtivo é pensado no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, tendo como seu idealizador o engenheiro Taiichi Ohno. Tal sistema é colocado em prática na fábrica da Toyota. Certo que não há uma homogeneização no sistema produtivo atual, algumas empresas continuam a utilizar-se do padrão taylorista/fordista e suas novas formas de implementação, denominadas por alguns autores de padrão pós-taylorista.

É necessário considerar, então, essas novas formas de organização dos trabalhadores, na tentativa de evidenciar as tendências para quais apontam. Mesmo por que elas trazem outras perspectivas de análises que colocam os trabalhadores como sujeitos ativos no sistema capitalista, não estando apenas subjugados ao trabalho assalariado. Sobre isso Dal Ri e Vieitez (2010, p. 70), acrescentam que “[...] não há porque acreditar que a humanidade esteja simplesmente conformada com essa situação. Por um lado, as situações sociais objetivas que constituíram a base da irrupção das grandes revoluções seguem presentes”. Ainda nessa linha de pensamento os autores apontam que:

A crise política e intelectual das forças populares não foi ainda debelada. No entanto, na América Latina, desde fins do século passado, as massas populares de vários países voltaram a se movimentar, muitas vezes tempestuosamente, recuperando valores das revoluções francesa e russa em franca oposição às políticas do capitalismo neoliberal, pretensamente democráticas. Mas, antes mesmo de ocorrerem as manifestações de massas, ainda sob a plena ascendência neoliberal, os trabalhadores vinham ensaiando diversas ações autônomas e inovadoras que buscavam de algum modo recompor, mesmo que fragmentariamente, sua iniciativa política e sua capacidade de se antepor ao sistema. (DAL RI; VIEITEZ, 2010 p. 70).

Sendo assim, o capitalismo segue permeado constantemente pelas forças antagônicas entre a classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção, os capitalistas.

Após essa sucinta explanação sobre o movimento constante entre capital e força de trabalho, na sequência abordaremos quais as reivindicações, que o capitalismo em sua fase financeira atual, tem feito aos cursos de pedagogia e a tendência à priorização da prática em detrimento da teoria, como se fosse possível essa dissociação, fato que tem permeado a composição curricular de tais cursos.

2 NOVAS REIVINDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A QUEBRA DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Diante do processo de reestruturação produtiva apresentado até aqui, começa-se a exigir a formação de trabalhadores ajustáveis ao novo modelo produtivo. Há uma tendência em compreender de forma dissociada a formação teórica da formação prática. Desta forma, os cursos de pedagogia começam a ser invadidos por uma necessidade cada vez maior de priorizar aspectos da prática com prejuízo à formação teórica que dê sustentação conceitual a esta prática. Assim os cursos priorizam cada vez mais as questões técnicas e pragmáticas do “como ensinar”, desconsiderando que o “como ensinar” preconizado pela Didática, campo de conhecimento, envolve a apropriação de base teórica que o justifique e o amplie em favor da aprendizagem. A técnica passa a ser vista como importantíssima, cabe aos professores então dominá-la, acriticamente.

Perde-se assim, a dimensão da indissociabilidade entre teoria e prática enfatizada por Vázquez (1979). Esse teórico evidencia que a prática é uma atividade, ou um conjunto de atividades pelas quais a humanidade modifica a matéria pelo trabalho. Dessa atividade humana sobre a natureza, graças a qual o homem a transforma e é transformado por ela, resultam os produtos materiais que suprirão determinadas necessidades humanas. Sendo assim, o que caracteriza a prática é sua materialidade concreta.

A teoria, por sua vez, resulta de um esforço do espírito/pensamento humano que se debruça sobre a atividade prática, na tentativa de apreensão e compreensão desta atividade, que depois de pensada voltará a acontecer de forma mais elaborada, num movimento constante de ação-pensamento-ação que conduzirá à *práxis* – ação transformadora do real. É deste movimento dialético que resulta a afirmação de que é imprescindível o estabelecimento da relação teoria e prática. No entanto, apesar desta interdependência, prática e teoria não podem ser confundidas, posto que a teoria se atém ao plano do conhecimento, ao plano da produção de idéias, de conceitos, de representações do mundo concreto. Assim, a atividade teórica é um processo constante de apropriação da realidade pelo pensamento, porém, não suficiente para transformar a realidade. É por isso que Vázquez (1979) afirma que o fim imediato da teoria seria organizar ou transformar idealmente algo, porém, não realmente. Assim a teoria busca explicar a realidade presente, ou ainda vislumbrar/antecipar uma realidade futura. Entretanto, a atividade teórica é indispensável para transformar a realidade e, por acontecer no reino das abstrações, subsidia a transformação, mas não transforma por si só a realidade.

Para que esta transformação aconteça, isto é, para que as ideias se transformem em atos e os atos em novas e diferentes ideias é necessário que a teoria seja apropriada pela consciência individual e pela consciência coletiva. Tudo isso deve ser desencadeado num processo de reflexão coletiva numa busca incansável pela formação do pedagogo que contemple a indissociabilidade entre teoria e prática.

Tem se tornado comum os meios de comunicação divulgarem amplamente que a culpa pela péssima qualidade da educação escolar está justamente no fato dos cursos de pedagogia pautarem-se nos conhecimentos mais gerais das humanidades. Pede-se a esses cursos que acrescentem uma maior dose de atividades técnicas, que treinem o professor para ensinar eficientemente, mesmo que isso signifique apenas a reprodução dos manuais pedagógicos aplicados sem nenhuma criticidade pelos professores em suas salas de aulas.

Esta concepção influencia a última reformulação curricular por qual passa os cursos de Pedagogia no Brasil, que dá origem às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia/2006 (BRASIL, 2006). Tal reformulação coloca como base da formação a docência para séries iniciais e para a Educação Infantil.

Para Libâneo (2006) isso acarreta uma inversão muito séria, pois, a base do curso deveria ser os conhecimentos científicos, epistemológicos, sociológicos, políticos, filosóficos e pedagógicos, para que sobre esse conhecimento sólido se construísse, então, condições

para que o pedagogo, após formado, pudesse atuar nas diferentes atividades práticas que se abrem a partir de sua formação, sendo uma delas, a docência. Certo que o documento citado vai-e-vem num discurso bem formulado, que tenta convencer que a docência ali está posta de forma ampliada, indo além da atividade de ministrar aulas. Para esse autor, o que ocorre é um alargamento do conceito de docência que acaba por descaracterizá-lo.

Para Kuenzer (2006) o fato das DCNs - Pedagogia enfocarem uma atividade prática como base do curso, estaria a materializar a “epistemologia da prática”. Em outras palavras, o modelo de formação de professores pautado na prática em docência, seja na educação infantil, ou ainda nas séries iniciais, sendo esta prática um pré-requisito para os estudos mais avançados sobre a educação, reduz o campo do curso de Pedagogia, a uma concepção que coloca privilégios sobre a prática em detrimento da teoria. Para essa autora, a justificativa do privilégio da prática sobre a teoria é dada a partir do argumento de que os professores, após formados nas faculdades de educação espalhadas pelo país, não estão conseguindo compreender o conhecimento abstrato e complexo, que foi propagado pela academia, no processo de formação inicial nos cursos de graduação. Sendo assim, difunde-se, de forma pouco convincente, que a formação inicial de professores contribui pouco com a prática destes mesmos professores que, ao chegarem à escola tem uma atuação bastante precária, quando não equivocada.

Ao professor cabe além de trabalhar com conteúdos diversos, atender à demanda cada vez maior que a sociedade delega à escola, desde os cuidados básicos de higiene, a lidar com a violência na escola, com o problema das drogas, da prostituição infantil, como se todos estes problemas fossem originados na escola e de responsabilidade apenas dela. Não se considera os fatores estruturais e econômicos, dentre outros, que vêm levando a sociedade a apresentarem tais problemas. Defendemos que um professor, assim como qualquer outro trabalhador da educação que tenha a dimensão de sua formação apenas em aspectos da prática, pouca condição terá para entender essas questões e fazer uma análise social que extrapole os limites da escola.

3 O DISCURSO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMPETENTE E REFLEXIVO

Além da indissociabilidade entre teoria e prática que marca os cursos de formação de professores, o novo padrão produtivo, que orienta o sistema social e econômico, pede aos cursos de Pedagogia que enfatizem as novas habilidades e competências, para que os professores formem seus futuros alunos dentro deste mesmo padrão. Desta forma, desprestigia-se a formação acadêmica/intelectual dos professores e assume-se, também na escola, o discurso tão propagado no mundo do trabalho, qual seja, o discurso da competência.

Afirma-se que os cursos de formação de professores não estão sabendo formar professores/profissionais competentes nos moldes o novo modelo produtivo. Evidencia-

se, cada vez mais, um discurso bem articulado que traz a exigência de um professor dotado de competência que seja polivalente.

Castro (2008, p. 78, grifos nossos), a respeito desta nova formação profissional, acrescenta que:

A nova base material da produção criou as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e **mais rápida, mais flexível**, atingindo todos os setores sociais. As modernas e sofisticadas tecnologias não substituem a força de trabalho, mas dependem de uma mão-de-obra [força de trabalho] cada vez mais qualificada e **bem treinada** [...] Por outro lado, cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas. Esses são alguns pré-requisitos exigidos para o novo profissional.

Os termos reflexão e competência passam a ser amplamente veiculados na área educacional. Nessa linha, propostas teóricas como a de Schön (1997), sugerem que a formação docente valorize mais o saber experimental e tácito dos professores. Os conhecimentos humanos, históricos, filosóficos e sociológicos começam a ser vistos como vilões na formação de professores, pois, tomam tempo das disciplinas mais voltadas para técnicas pedagógicas. Duarte (2003, p. 619), crítico severo dessas concepções pragmáticas em relação à formação de professores, comenta que para Schön (1997), “[...] seria então necessário mudar [...] a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação”.

O discurso pós-moderno da competência como capacidade de mobilizar recursos para solucionar problemas, invade a educação por meio das idéias de Perrenoud (2000) grande defensor da competência na atualidade. Esse autor propõe uma gama bem ampla de competências que contribuem para redefinir a profissão do professor, que vai desde dirigir situações de ensino e aprendizagem, até administrar sua própria formação contínua. Segundo Perrenoud (2000), para além de dominar o conhecimento, um professor competente precisa entender que a realidade na qual atua é complexa, conflituosa, está em constante transformação, portanto é necessária inteligência, criatividade, saber lidar com imprevistos, com incertezas, para resolver os problemas práticos e imediatos do dia-a-dia. Além disso, pede-se ao professor competente que saiba trabalhar em equipe e que ainda tenha tempo para se dedicar a sua formação continuada, mesmo que trabalhe em duas ou três escolas.

4 APONTAMENTOS FINAIS: RELAÇÃO ENTRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Que relações são possíveis de se estabelecer entre a formação de professores e o processo de reestruturação produtiva, apontado no início deste texto? Essa questão

suscitaria muitos aspectos para discussão. Entretanto, nos limites deste texto serão elencadas apenas algumas inferências.

Em princípio é necessário entendermos que as políticas de formação de professores, precisam ser apreendidas no bojo da estratégia de ajuste estrutural, porquanto essas políticas adotam uma perspectiva adaptativa em relação às novas exigências da reestruturação produtiva. Há que se considerar que existe uma nova institucionalidade para a formação de professores sendo orquestrada pelos organismos financeiros multilaterais. Essa nova institucionalidade é pautada na lógica empresarial capitalista, que estimula uma formação mais aligeirada com custo menor. Assim, o discurso depreciativo que vem ocorrendo em torno do curso de Pedagogia, tem uma intencionalidade bastante definida, que aponta tendências futuras para a formação de professores de forma mais aligeirada e precária.

Ainda pode-se inferir que, diante desta perspectiva empresarial capitalista, são descartadas e colocadas de lado em nome da produtividade, as necessidades do próprio professor, como trabalhador que precisa ter a possibilidade de compreender as questões humanas e sociais de sua profissão. Os professores formados sem uma boa base teórica são mais passíveis de serem ajustados aos ditames do capital e terem a sua subjetividade capturada. Em geral, não conseguem fazer uma leitura mais ampla sobre a condição de precariedade pela qual passa a sua profissão e se tornam alvos fáceis de um discurso ideológico e falacioso que desvia o olhar dos verdadeiros condicionantes que impedem a melhoria da qualidade da educação, responsabilizando as vítimas pelo fracasso da escola.

Nessa perspectiva, o professor e a organização interna da escola, passam a ser os culpados pela má qualidade da educação pública, à medida que não são competentes, reflexivos e criativos para resolverem internamente os problemas que assolam o interior da escola. Assim como na empresa, diante da nova configuração do trabalho, cabe aos profissionais da escola capitalista, aprender a trabalhar em grupo, saber enfrentar as dificuldades da sua profissão e ser ajustáveis às diferentes escolas nas quais trabalham.

Enfatizamos ainda que a formação de professores precisa ser entendida num contexto mais amplo que leve em consideração os condicionantes sócio-econômicos que ditam as normas desta formação. O que é determinado para esta formação tem um planejamento social, econômico e político. Não acontece de forma descontextualizada e avulsa. Compete, então, às faculdades de educação compreender esse movimento mais amplo para perceber como se expressa nos documentos e nas políticas oficiais para a formação do pedagogo. Cabe a essas faculdades, dentro da autonomia controlada que lhes sobra, organizar seus currículos reservando o espaço necessário para uma formação pautada nas humanidades, sem desconsiderar os demais conhecimentos necessários à formação docente.

Há um projeto sendo gestado quando se defende a formação prática e reflexiva do professor competente. Os cursos de formação de professores não podem ser apenas

repetidores ou cumpridores daquilo que é pensado por aqueles que planejam a educação. É temerário privilegiar na composição curricular destes cursos a prática oca, esvaziada dos elementos teóricos que as fundamentam e dão sentido às ações pedagógicas. Estes cursos e seus professores precisam resistir a isso e continuar a assumir a dimensão da *práxis*, na qual o movimento dialético entre prática-teoria-prática é fundamental para se entender a educação em sua totalidade.

Contudo, permanece o desafio para que estes cursos realmente consigam superar a desarticulação entre teoria e prática. Desarticulação essa que leva a privilegiar ora uma dimensão, ora outra dimensão, fato que não tem contribuído para uma formação que dê conta da totalidade da *práxis* pedagógica. Para encerrar e fomentar discussões futuras, destacamos a possibilidade de que as mobilizações e a organização da luta da classe trabalhadora da educação, que volta a se mobilizar em diferentes países, coloque em suas agendas a resistência contra essas empreitadas neoliberais que fomentam e dão base a formação precária para a docência.

RUIZ, Maria José Ferreira. Organization of work and training policy of pedagogy . *ORG & DEMO* (Marília), v. 12, n.2, p. 77-88, jul./dez., 2011.

ABSTRACT: The text has the objective that is to present some features of the restructuring process the work in the capitalism context. The following aims to discuss on the training of teachers in this context focusing on the Faculty of Education in Brazil focusing on the Faculty of Education in Brazil. The last goal is to relate the changing in the world of work with the new requirements for teacher education, highlighting the possible resistance of workers to the erosion of education in teacher training. We used as methodological procedure the literature of authors who see the relationship between the world of work and education. We concluded that the training courses for teachers can not only be complying repeaters of what is thought by those who plan the education, focusing on hollow practice in the curriculum composition, without theoretical elements that underlie and give meaning to the pedagogical actions. But contrary, these courses and its teacher must resist this and continue to take the dimension of praxis, in which the dialectical movement between practice-theory-practice is fundamental to understanding education as a whole.

KEYWORDS: production restructuring, teacher training, Pedagogy.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório: Boitempo*, 2011.
- BIANCHETTI, L. *Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, A. M. D. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. *Revista NETE*. n. 1, p. 77-92, 2008.
- DAL RI, N. M. Trabalho Associado, economia solidária e mudança social na América Latina. In: DAL RI, N. M. (Org). *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, Montevideu: Editorial PROCOAS, 2010.

- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Trabalho associado e mudança social. In: DAL RI, N. M. (Org). *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, Montevideu: Editorial PROCOAS, 2010.
- DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.
- ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia*. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FERRETTI, C. J. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- HELOANI, R. *Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUENZER, A. Z. A Relação entre educação e trabalho: Pressupostos Teóricos. In: Kuenzer, A. Z. *Ensino de segundo grau: O trabalho como princípio Educativo*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, p. 185-212, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

Enviado em: 29-08-2011

Aprovado em: 31-10-2011

