

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E O TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

Glória de Melo **Tonácio** – UFRJ; Colégio Pedro II e FAETEC

Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar,
Perseu se sustenta sobre o que há demais leve: as nuvens e o
vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por
uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho
(Ítalo Calvino)

Introdução

Talvez a melhor maneira de avançar sobre a problemática na qual estamos imersos, é atravessar a neblina, encará-la e tentar desvendá-la. Essa metáfora explica um pouco da minha busca pela compreensão do processo de criação do *Curso Normal Superior (CNS)* e a sua adequação em Curso de Pedagogia em um conhecido Instituto Superior de Educação (designado por mim nesse trabalho de *Instituto Educacional* ou *IE*) e, conseqüentemente, pelo estudo das políticas de formação e do trabalho docente. Meu interesse investigativo pela formação de professores da Educação Básica a nível superior no *Instituto Educacional* advém principalmente da minha experiência como professora do ensino superior na instituição e curso investigados.

Segundo KUENZER (1998, 1999), os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram criados em todo o território brasileiro, a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*¹ (LDB-Lei N° 9394/96), sem que os professores e suas organizações representativas fossem ouvidos ou tivessem amadurecido suficientemente suas divergências. É o que parece ter ocorrido, também, na criação do *Instituto Educacional*. A partir da promulgação da LDB de 1996, foram criados, através de decretos estaduais, no período de 1998 a 2005, sete Institutos Superiores de Educação ligados a uma Fundação de Apoio Estadual (dentre eles, o *IE*). Desde o início, os cursos oferecidos por esses Institutos apresentaram inúmeros problemas, como a inexistência de condições mínimas para a instauração do ensino superior, a falta de diretrizes teórico-práticas e de condições básicas

¹A partir da LDB/96, através do art. 63, evidenciou-se a configuração de um novo modelo de formação profissional educacional: os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Essas instituições de ensino superior para a formação docente foram regulamentadas pelo Decreto Presidencial N° 3276/99 e, posteriormente, pelo Decreto N° 3554/00 e o Decreto N° 3860/01, além dos pareceres do CNE, como o Parecer CNE/CP N° 115/99, que instituiu as *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*.

para a implantação dos cursos (como adaptações adequadas de espaços físicos, falta de mobiliários e equipamentos necessários para a instalação dos cursos).

Em decorrência desse contexto, desde a primeira turma formada em 2002, até o momento, não houve a devida certificação, ou seja, a expedição de diplomas para os alunos concluintes. Além disso, o *CNS* do *IE*, que era o único curso superior da Fundação de Apoio com autorização e reconhecimento do CEE para o seu funcionamento, passou a ser invalidado, em setembro de 2006, devido à vacância de um novo reconhecimento até maio de 2008, em que obteve um novo reconhecimento para a extinção do curso.

Com sua formação aligeirada e de baixo custo, concentrando formação específica e pedagógica em espaço não-universitário, essas instituições possibilitaram a precarização dos seus cursos e da sua força de trabalho, como os contratos e o desvio de professores da Educação Básica para o ensino superior, sem concurso público ocorridos no *IE*. Ocorreu, então, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio, em nível superior (KUENZER 1998, 1999; SCHEIBE 2002; FREITAS 2003).

Mais recentemente, com a promulgação das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNs- Pedagogia (2005-2006)*², deparamo-nos novamente com o debate a respeito da formação e do trabalho docente. A partir das novas Diretrizes, o Curso de Pedagogia passou a destinar-se à formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o ensino no Normal Médio; e a outras áreas escolares e extra-escolares (apoio escolar, atividades de organização e gestão educacional, dentre outras). Além disso, foram extintos os cursos normais superiores, prevendo, na transição para o novo modelo do curso de Pedagogia, um prazo de um ano, a partir da publicação da resolução (até maio de 2007). No bojo dessas discussões, como uma saída emergencial para os problemas instaurados nos Institutos Superiores de Educação, ligados à Fundação de Apoio, como o *IE*, foi estabelecido, em 2007, pela própria Fundação a transformação de todos os seus Cursos Normais Superiores em Pedagogia ou a sua extinção.

²Resolução CNE/CP N° 1, de 15/05/2006, em DOU N° 92, Seção 1, 16/5/2006, p. 11, com fundamento no Parecer CP/CNE N° 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CP/CNE N° 3/2006, homologados pelo Ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados nos DOUs de 15/5/2006 e de 11/4/2006.

Com as novas DCNs-Pedagogia, também, configuraram-se novas possibilidades de formação e de atuação, como: (...) *educação à distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular* (BRASIL, 2005, p 10).

A organização da formação e do trabalho docente nessas e em outras áreas de atuação pelas novas DCNs-Pedagogia ocorreu a partir do que já acontecia no meio educacional brasileiro, principalmente, a partir dos anos 90. Daquela época até os dias atuais, o campo de atuação do docente não se restringiu mais à escola, com sua materialidade histórico- cultural, mas às diversas possibilidades de sistemas educativos, que se revestiram de uma construção discursiva fluída e permeável, abarcando diferentes espaços-tempos e diversas formas e condições de trabalho.

Nesse sentido, meu objetivo nesse texto é o de discutir a proposta de formação docente das DCNs para o Curso de Pedagogia e o seu desdobramento sobre trabalho docente: a precarização do trabalho e algumas das facetas da flexibilização-o dilema informalidade/empregabilidade no contexto do padrão flexível de acumulação. Tal estudo teórico está balizado em CASTEL (1998, 2003) e na interlocução com pesquisadores que se dispõem a tal debate. O texto foi dividido em três partes: inicialmente, é realizada uma reflexão sobre o capitalismo contemporâneo e o trabalho docente; em seguida é feita uma análise sobre as novas DCNs para o Curso de Pedagogia, a partir das discussões sobre a precarização e flexibilização do trabalho docente; e finalmente, são tecidas algumas considerações.

O capitalismo contemporâneo e o trabalho docente

Para a compreensão do padrão flexível, baseado em novas formas de gestão do trabalho e na acumulação flexível e, conseqüentemente, da crise das políticas do Estado de Bem Estar Social, do advento das políticas neoliberais e seus impactos sobre o trabalho, é necessário o entendimento dos processos de globalização e de reestruturação produtiva (como a terceirização das empresas e a flexibilização do emprego e do trabalho), que mais do que uma adequação do mercado de trabalho ao caráter flexível das novas tecnologias,

consistiu-se em estratégias de acumulação e de fragmentação do trabalho organizado, caracterizando, assim, o capitalismo contemporâneo.

Os traços desse *novο* capitalismo podem ser assim descritos:

- i) O cerne do capitalismo contemporâneo passou a ser o monetarismo e o capital financeiro, ampliando assim a desvalorização do trabalho produtivo e privilegiando-se a especulação financeira. Ocorreu, então, uma rejeição da presença estatal no mercado e nas políticas sociais, de modo que a privatização das empresas e dos serviços públicos, tornou-se, estrutural, assim como o desemprego. A forma contemporânea do capitalismo passou a operar não mais pela inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho, mas por sua exclusão decorrente da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra, que se tornou desqualificada e obsoleta, em decorrência das mudanças tecnológicas. Como consequência, obteve-se a perda do poder sindical e o aumento da pobreza absoluta (CHAUI 2000; OLIVEIRA 2000; ANDERSON 2003).
- ii) O processo de tercerização das empresas, também, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção. Desse modo, a produção passou a operar por processos de fragmentação e dispersão das suas esferas e etapas.
- iii) A ciência e a tecnologia se transformaram em forças produtivas, *deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação* (CHAUI, 2000, p.30). Em decorrência, *a educação passou (...) a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas [como anteriormente] de consumo* (SAVIANI, 2005, p.22).
- iv) O centro econômico, jurídico e político, ao invés de ser o Estado nacional, tornou-se planetário e situado no FMI e no Banco Mundial, que *operam com um único dogma (...): estabilidade econômica e corte do déficit público* (CHAUI, 2000, p.31).
- v) A distinção entre países de Primeiro e Terceiro Mundo tendeu a ser substituída pela existência, em cada país, de uma divisão entre bolsões de riqueza e pobreza absoluta, isto é, a polarização entre a opulência e a indigência absoluta (IBID 2000).

O processo de acumulação flexível estruturado, a partir de formas novas da gestão do trabalho em associação com a introdução ampliada de novos padrões de automação informatizada (microeletrônica e teleinformática), possibilitou o surgimento de novas formas de organização produtivas. De acordo com CASTEL (1998), a crise do Bem Estar Social produziu modificações nas relações de trabalho, levando a um abandono da condição

salarial, caracterizada por um paradigma do emprego homogêneo e estável. As novas relações de trabalho, que se configuraram como estratégias do capital em resposta à crise, estabeleceram-se a partir da precarização do emprego e de novas formas de flexibilização (como os subcontratos e a necessidade de uma formação docente polivalente).

As políticas de formação e de trabalho docente passaram a privilegiar a idéia de *competência* ou, em termos didáticos, a *Pedagogia das Competências*. Nessa concepção, a gestão escolar passou a ser participativa e a contar com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Tal ideário modificou a organização escolar e o trabalho docente: ocorreu uma intensificação do trabalho docente e do seu tempo.

A partir da ampliação dos tempos-espacos para a educação, a própria identidade profissional do professor foi posta em questão. No lugar do *docente* ou *professor*, surgiu o *educador...* figura indefinida e permeável, que abarcou *pluralidade de conhecimentos e saberes (...)* em *espacos escolares e não escolares* (BRASIL, 2005, p.7). Com isso, as formas de trabalho docente e seus espacos de atuação (como empresas, instituições de saúde, presídios, ONG's, movimentos sociais, dentre outros) se tornaram diversos e, muitas vezes, dispersos.

Na década de 90, sobretudo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e, atualmente, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a formação docente passou, então, a ser o pivô das reformas educacionais, além de outros aspectos relacionados ao trabalho docente: livros didáticos, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, dentre outros. Segundo SHIROMA e EVANGELISTA (2003), a primeira estratégia de ação adotada por esses governos foi a de intervir, inicialmente, na prática pedagógica, através dos princípios de gestão baseada na *Qualidade Total*, cobrando resultados das administrações escolares, em troca de incrementos financeiros.

Na segunda etapa de ações e reformas, referente à formação docente, o professor passou a ter papel central nas reformas. Entretanto, segundo as autoras, está claro, através dos programas de avaliação escolar (Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e Exame Nacional de Cursos-Provão) e de documentos curriculares, como os PCNs, que o professor não se tornou o sujeito dessas políticas. Ao contrário, ele é visto como a causa dos mesmos, pois é enunciado comum desses documentos, a necessidade da *reconstrução das práticas*

docentes e de sua profissionalização. A reconfiguração da formação e profissionalização docente tem se constituído, atualmente, na terceira etapa do processo de reformas para a formação docente. Daí, então, a necessidade da elaboração de novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*.

Conforme argumenta LEITE (2008), tal contexto nos coloca frente ao debate sobre a caracterização e constituição do trabalho atípico. Durante muito tempo, essa forma de trabalho foi compreendida como formas de emprego que fugiam ao modelo do emprego homogêneo e estável que caracterizou a sociedade salarial. Todavia, é um equívoco caracterizá-las como particulares ou atípicas, já que estão no bojo da *metamorfose, dialética do mesmo e do diferente* (CASTEL, 1998, p.27). Parafraseando CASTEL (1998), essas formas evidenciam as transformações históricas e sublinham suas principais cristalizações. Ao mesmo tempo, estão em jogo o novo e o permanente, ainda que sob formas não imediatamente reconhecíveis.

Nesse sentido, SILVA (2003) discute como nos estudos relacionados ao desemprego, existe uma ambigüidade entre as categorias analíticas empregabilidade e informalidade. Segundo o autor, até o final da década de 80, os debates em torno da informalidade estavam estruturados, como antagônico ao mercado formal. A informalidade foi proposta, então, como categoria analítica para análise das *dificuldades e distorções da 'incorporação' dos trabalhadores ao processo produtivo em contextos nos quais o assalariamento [era] pouco generalizado* (SILVA 2003, p.142).

Todavia, nas últimas décadas, a categoria foi perdendo sua capacidade analítica e catalisadora, para tornar-se um *mero termo do léxico sociológico* (SILVA 2003, p.141). Ocorreu uma generalização e uma univocidade do termo. Com a *desconstrução do assalariamento [e] um multifacetado processo de reorganização do trabalho, que afet[ou] praticamente todos os aspectos da estrutura social* (SILVA, 2003, p.159), passou a aparecer a categoria empregabilidade (e sua generalização *empreendedorismo*).

Nessa nova configuração do sistema capitalista, o que passou a estar em jogo não foi somente o *não-assalariamento* e a necessidade de uma certificação ou elevação do nível de escolaridade na busca pela inserção no mercado, mas as possibilidades de empregabilidade (CASTEL 1998). Daí, então, alunos de graduações, como o *CNS do IE*, concluírem o ensino superior, ainda que, sem a devida diplomação. Os *novos docentes*

formados e não-certificados não conseguem com facilidade sua inserção em áreas formais como o serviço público e os cursos de pós-graduação. Entretanto, são inseridos em outras formas e espaços de trabalho, ainda não regulamentados: atuação e organização de movimentos sociais, educação de jovens e adultos, recreações em clubes, áreas de lazer, creches, atividades em pequenas escolas privadas, como as brinquedotecas, dentre outras. Conforme salienta LEITE (2008):

Como considerar atípicas formas de inserção ocupacional que se tornam cada vez mais comuns, que deixam de ser marginais para se tornarem cada vez mais a regra? (...) Embora não sejam totalmente novas, estas formas de inserção ocupacional vêm passando por importantes processos de reconfiguração, adquirindo novas características no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, expressando a um só tempo a persistência e a resignificação de formas de trabalho anteriormente existentes, num movimento que acaba transfigurando o conjunto do mercado de trabalho. (LEITE, 2008, p.6)

Concordo com SILVA (2003), ao argumentar que, a discussão em torno da empregabilidade não pode se restringir, apenas, à sua dimensão instrumental, indicando *os novos requisitos funcionais da demanda de trabalho* (SILVA, 2003, p.165), representados por atributos subjetivos, como as *competências*, necessários à produção flexibilizada. A empregabilidade abarca uma outra dimensão: a *simbólico-ideológica de convencimento/adesão (que permanece implícita em sua maior parte, pouco afetando o conflito social aberto e consciente)*, [mas que interfere] *sobre a formação da auto-imagem e da visão de mundo dos trabalhadores* (IBID, 2003, p.165). A partir dessa interferência implícita e, muitas vezes, ocultada, é formada uma zona *gelatinosa, ampla e cinzenta*, na qual os indivíduos em situação de vulnerabilidade social e de precarização do trabalho (desemprego em massa, instabilidade das situações de trabalho e inadequação das formas clássicas de proteção social às novas condições) não são, apenas, excluídos, mas se constituem em *supranumerários*, devido à flutuação, ao não-lugar ocupado por eles na estrutura social (CASTEL 1998). Nesse sentido, a empregabilidade, a flexibilização e o desemprego ficam intimamente imbricados.

Assim sendo, as atuais políticas de formação docente, como as novas DCNs para o Curso de Pedagogia, e conseqüentemente, as novas formas de trabalho docente (contratos temporários, tercerização, dentre outras) e de organização escolar (currículos, conteúdos e avaliação) no Brasil foram uma tentativa de resposta por parte do Estado e da sociedade civil ao novo contexto instaurado: o do capitalismo contemporâneo, baseado no padrão

flexível de acumulação. Foi, nesse contexto, que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005-2006)* foram instituídas, trazendo mais uma vez à tona, o debate a respeito do trabalho docente e de sua identidade.

As DCNs para o curso de Pedagogia

Pelas novas Diretrizes, o Curso de Pedagogia passou a destinar-se a diversas formações e campos de atuação: professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade Normal; ao ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

No parágrafo único do art. 4, as novas DCNs para o curso de Pedagogia (2005-2006) dispõem que, a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino faz parte das atividades docentes, por isso o trabalho docente engloba o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do setor da educação; de projetos e experiências educativas não-escolares e de difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. O art. 14 complementa o art. 4, estabelecendo que o curso de Pedagogia destina-se, ainda, à *formação de profissionais da educação* (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica).

Tantas possibilidades de conjugações de diferentes tipos de formação em um mesmo curso indicam a necessidade de uma formação docente rápida e flexibilizada. Do mesmo modo que, a organização curricular do curso de Pedagogia idealizada nas Diretrizes, através de *núcleos de estudos*³, objetiva *experiências (...) complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação.* (BRASIL, 2005, p.12), apontando um maior dinamismo e flexibilidade conclamados nesse novo ideário de formação.

³ Os núcleos são, assim, descritos: (...) *um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado.* (BRASIL, 2005, p.10)

Segundo OLIVEIRA (2006), esse *novo* modelo de formação docente está em consonância com os objetivos das reformas educacionais implementadas na América Latina, desde os anos 90. Essas reformas produziram uma nova regulação educativa (como a avaliação institucional e a instauração de novas formas de gestão e financiamento escolar) e uma reestruturação do trabalho docente, como as apontadas pelas novas DCNs (2005-2006) para a formação dos licenciados no curso de Pedagogia:

[os licenciados devem estar] cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos (...) participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares. (BRASIL, 2005, p.16)

Nesse contexto, por força da reforma dos programas e de seus conteúdos- *Pedagogia de Projetos*, transversalidade dos currículos, entre outras- os docentes passaram a ter que dominar novas práticas e saberes, que foram traduzidas em uma maior flexibilização na formação e no trabalho docente, o que representou, em muitos casos, um aumento de tempo no trabalho e de tarefas a serem cumpridas.

A *flexibilidade* das relações de trabalho, conforme explica CASTEL (1998), é uma maneira de nomear os ajustamentos e as adaptações dos trabalhadores e das empresas necessários às novas condições impostas pela reconfiguração da sociedade salarial, ou seja, das relações capital-trabalho instauradas na configuração do capitalismo contemporâneo. Nas palavras de CASTEL (1998),

Começa a tornar-se claro que a precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São as conseqüências necessárias dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade que, efetivamente, fazem sombra para muita gente. É a própria estrutura da relação salarial que está ameaçada de ser novamente questionada. (CASTEL 1998, p. 516-517)

Um dos principais efeitos dessa flexibilidade contida nas reformas, segundo OLIVEIRA (2006), foi a precarização do trabalho docente, traduzida, principalmente, na flexibilização da formação (como os cursos normais superiores, os cursos de curta duração e mais recentemente, a formulação dos DCNs para o Curso de Pedagogia/2006) e dos contratos de trabalho (como no magistério público, os contratos temporários).

Desse modo, como explica LEITE (2008), a discussão sobre o processo de precarização do trabalho tem elucidado diversos conteúdos, características e significados. Um dos significados mais utilizados em pesquisas é o de precarização como deterioração das condições de trabalho, o que a torna relacional, ou seja, só pode ser utilizada como comparação de uma situação para a outra. Conforme explica a autora, nessa concepção, *há precarização quando um determinado tipo de trabalho se deteriora seja no que se refere aos rendimentos auferidos, seja no que respeita aos direitos trabalhistas que eles implicam, seja ainda em relação à estabilidade, ou às características do vínculo empregatício* (LEITE 2008, p.9). Nesse sentido, a caracterização do trabalho precário tem sido realizada, por muitos estudos, a partir do que é considerado como emprego formal ou como formas que se distinguem do paradigma do emprego homogêneo e estável, que vigorou até os anos de 1970. Mas, como estudar a precariedade na partir do que é heterogêneo, instável e mutante? Esse parece ser um dos desafios da atualidade.

A discussão de CASTEL (1998) sobre as novas facetas da exclusão social (como o processo de desfiliação) e sua análise sobre o processo de desmonte do sistema de proteção e garantias sociais vinculadas ao trabalho, é necessária para o entendimento do processo de precarização do trabalho docente. Apesar de seu cenário ser a França, o autor pode contribuir para pensarmos o contexto brasileiro, no que diz respeito à flexibilização e precarização do trabalho docente e sua relação com o desemprego.

A meu ver, seu conceito de *supranumerários, como indivíduos colocados em situação de flutuação na estrutura social e que povoam (...) interstícios, sem encontrar[em] um lugar designado* (p.23), ajuda-nos a compreender a problemática atual da formação docente, como a necessidade de uma formação em nível superior para a carreira docente, ainda que sem certificação, como os alunos do *CNS* do *IE* e o dilema Curso Normal Superior e sua transformação necessária em Pedagogia. São facetas da mesma moeda. Nas palavras de CASTEL (1998), apesar da metamorfose, inscrevem-se no quadro de uma mesma problematização (p.28): a discussão em torno da profissionalização e desprofissionalização. A instauração de novas relações de trabalho docente, de novas regulações e organizações educativas nos levam à discussão da informalidade, como uma das facetas da flexibilização do trabalho docente. Concordo com LEITE (2008), que o conceito de informalidade traz no seu bojo duas características: a polêmica e a polissemia.

Uma das questões atuais é a notória simbiose entre formalidade e informalidade e seu contraponto: a empregabilidade. A autora explica que,

(...) “a nova informalidade se caracteriza pela presença de novos trabalhadores informais, em velhas e novas atividades articuladas ou não com os processos produtivos formais, ou em atividades tradicionais da velha informalidade que são por eles redefinidos” FILGUEIRAS et al. (2003). (...) Esta nova informalidade é, portanto, intrínseca à flexibilização e faz parte da reação do capital ao trabalho organizado iniciada desde o começo dos anos de 1970. A nova informalidade torna-se, assim, parte orgânica da produção capitalista, apresentando-se como constitutiva da nova engrenagem produtiva. Neste sentido, já não pode ser considerada como pouco produtiva, nem como não capitalista. **É trabalho precário, mas produtivo.** [grifo meu] (LEITE, 2008, p.8)

Dos anos 90 até recentemente, o trabalho docente tem tomado novos contornos e contextos, ainda que, não regulamentados, como alguns descritos nas novas DCNs: *educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular* (BRASIL, 2005, p 10). Todavia, tem permanecido a mesma forma de trabalho docente: a docência, entendida como constituída a partir da *confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais* (BRASIL, 2005, p.7).

Por outro lado, as novas DCNs para o curso de Pedagogia restringiram a formação e a atuação docente, relacionando o pedagogo ao professor de Educação Infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Com isso, definiu-se o pedagogo como professor. A Pedagogia e outras qualificações profissionais possíveis a ela (como o pedagogo social ou o pedagogo capacitado para atuar em projetos de inclusão social, quer dos culturalmente diferentes, quer dos portadores de necessidades especiais, como indica o documento) ficaram subordinadas à docência, entendida como *praticismo*. Isto porque, nas Diretrizes, quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, foram compreendidas atividades docentes. Ocorreu, então, um outro problema: uma imprecisão quanto à categorização de *prática* (KUENZER e RODRIGUES 2006; FRANCO et al 2007).

A justificativa apresentada para a supremacia do *praticismo* pelas novas DCNs foi a de que a produção intelectual e os avanços teóricos afetaram muito pouco a prática dos professores e de que, quando chegaram à escola e à sala de aula, sua apropriação foi precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreenderam o conhecimento

abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações para tal escolha decorreram das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação, que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas. Em razão disso, tornou-se necessário elaborar novos modelos de formação, com base em uma *epistemologia da prática*⁴.

Concordo com KUENZER e RODRIGUES (2006), na argumentação de que o processo de minimalização da formação docente se tornou mais acentuado, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, dada a ampliação das competências e da flexibilização, nos moldes neoliberais, do perfil do licenciado, nos termos das Diretrizes, prevendo como atividades docentes:

- (...) a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p.7-8)

As referências dominantes nas DCNs-Pedagogia foram, portanto, os modos de fazer, ou seja, a instrumentalização técnica ao trabalho pedagógico: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar. Não existiu referência ao desenvolvimento e exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos para o enfrentamento a uma sociedade excludente (KUENZER e RODRIGUES 2006). Desse modo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005-20006)* pareceram se afinar mais como o modelo flexibilizado e pragmático de formação docente e, muito menos, com um outro relacionado à pesquisa e à organização política dos profissionais.

Considerações:

Meu objetivo nesse texto foi a discussão da formação docente proposta nas novas DCNs para o Curso de Pedagogia e o seu desdobramento sobre trabalho docente: a

⁴ Baseada em pesquisas como as de SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002 e PERRENOUD, 1993. Esses estudos enfatizam a supremacia da prática pedagógica e de suas competências sobre a pesquisa e o estudo na formação docente.

precarização e a flexibilização do trabalho (principalmente o dilema informalidade/empregabilidade). Teço algumas considerações, que considero relevantes.

A primeira diz respeito à nova crise instaurada, ultimamente, no capitalismo contemporâneo, a partir da queda acentuada do dólar e do registro de uma das maiores quedas, em setembro de 2008, pelas Bolsas de Valores em todo o mundo, como a BOVESPA no Brasil. Mais uma vez, como nos lembra Marx, *o que é sólido, desmancha-se no ar*. A especulação financeira e seus padrões (como não intervenção do Estado no mercado), assim como o padrão de acumulação flexível foram postos em questão. Começa a aparecer uma *nova* estruturação econômica e das relações de trabalho. No Brasil, o Estado parece tomar força novamente e intervir, como as políticas instauradas para o mercado automobilístico. Qual será, então, a reconfiguração das organizações produtivas e do Estado nesse *novo* quadro do sistema capitalista?

Concordo com CASTEL (2003), na análise de que, com a crise da sociedade salarial ou a sua desagregação, o trabalho perdeu sua consistência, já que apareceram diversas formas de trabalho precário e o fenômeno do desemprego em massa. Todavia, essa *nova* configuração do trabalho, não significou o fim de sua importância e de sua centralidade, *dado que [o trabalho] não foi substituído por outra coisa* (CASTEL, 2003, p.50). Desse modo, com o advento do fim do trabalho estável e da sua flexibilização e precarização, o que passou a estar em jogo não foi mais um lugar na vida social pelo salário, mas a garantia de um certo número de direitos sociais e um certo reconhecimento social (CASTEL 2003, p. 49).

Em decorrência, a discussão sobre o processo de exclusão social ou de desfiliação (CASTEL, 1998) e dos *supranumerários* tem levado a estudos e pesquisas sobre qual o papel e sobre a correlação de forças de poder em jogo sobre o Estado no desenvolvimento de políticas de inclusão social. A reorganização do sistema capitalista, a partir da crise da sociedade salarial, requisitou, então, uma reorganização das formas de intervenção do Estado, que superasse o Estado-Nação e em uma adaptação dos direitos de proteção a situações mais móveis, ou seja, a construção de um *Estado mais flexível* (CASTEL, 2003, p.54). Em outras palavras, as características contemporâneas do trabalho, em especial do trabalho docente em nossa sociedade, requisitou que sejam repensadas as modalidades clássicas de proteção social. Enquanto o direito do trabalho clássico, conforme conhecemos

foi construído a partir de uma forte presença dos coletivos sindicais, atualmente, *parece haver um forte movimento de descoletivização ou de reindividualização, o que [coloca] a questão essencial de tentar dar uma certa segurança a situações móveis.* (CASTEL, 2003, p.51)

Uma outra questão decorre da primeira: *o poliformismo do trabalho* e sua relação com as formas de exclusão social (SANTOS, 2000). Concordo com o autor, ao advogar que as diversas formas de trabalho (regular/irregular/atípico; em tempo integral/parcial/indeterminado) produziram um *fascismo contratual*, visto que muitas das formas atípicas de trabalho têm sido utilizadas pelo capital como modo disfarçado de transformação do trabalho em critério de exclusão. Por outro lado, esse *polimorfismo no trabalho* foi tido aceitável socialmente quando produziu algum critério de inclusão. Entretanto, persistiram algumas questões, como: no contexto atual, em que se constituiu a inclusão social e seu antagonico- a exclusão? Apesar dos antagonismos, é no bojo desses dissensos e consensos, que precisa ser estabelecido o debate em torno do trabalho docente e das políticas de formação, como as novas DCNs para o curso de Pedagogia.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo et al. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BRASIL. Decreto n.º 3276 de 06 de dezembro de 1999.

_____. Decreto n.º 3554, de 07 de agosto de 2000.

_____. Decreto n.º 3860, de 09 de julho de 2001.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parecer CNE/CP n.º 115, de 11 de agosto de 1999.

_____. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CP N.º3, de 21 de fevereiro de 2006.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. In: SANTOS, Milice Ribeiro dos. **À conversa com Robert Castel.** Manifesto, dezembro de 2003.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, janeiro-abril 2007 .

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dezembro 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 42, jan./jun. 1999.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação**: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In: Anais do XIII ENDIPE, 2006. Pernambuco: ENDIPE, 2006.

LEITE, Marcia de Paula Leite. **O trabalho e suas reconfigurações: Conceitos e realidades**. Trabalho apresentado no 32º. Encontro Anual da ANPOCS. GT: Trabalho e Sindicato na Sociedade Contemporânea. Caxambu: 27 a 31 de outubro de 2008.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBERY, Myriam e OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

SCHÖN. D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIROMA, Eneida e EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas; produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Luiz A. Machado. Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: **Além da fábrica**. São Paulo: Boitempo, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.