

O DESERTO DA FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS. OU, A FORMAÇÃO DETERMINADA PELA RENTABILIDADE

Ivanise Monfredini *
ivanise@uninove.br

RESUMO

O texto traz os fundamentos teóricos e alguns resultados da pesquisa que realizamos sobre a formação inicial de professores da educação básica, nas licenciaturas no Estado de São Paulo. A pesquisa intitulada *O conhecimento dos saberes a ensinar na formação de professores da educação básica. Um estudo sobre as licenciaturas no Estado de São Paulo*, teve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Neste texto, apresentamos de forma breve a reflexão teórica que subsidiou as análises da formação de professores, assim como as principais características dos cursos de licenciaturas, as possibilidades e os limites à formação inicial, nesses cursos. Discutimos o conceito de formação a partir de Mészáros, Tonet e Duarte, com o objetivo de explicitar o significado que damos à formação e as suas possibilidades e limites na sociedade em que vivemos, destacando as determinações rentistas postas às instituições de ensino superior públicas e privadas e as consequências para a formação de professores. Sinteticamente, as determinações rentistas imprimem outra significação na formação inicial de professores e, de modo mediado, na própria significação do trabalho docente.

Palavras-Chave: Formação inicial de professores. Ensino superior. Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

Deserto refere-se àquelas regiões do planeta em que as condições do clima quase que impedem o desenvolvimento da vida humana. É uma região em que ocorre pouca quantidade de chuva, em consequência, a umidade é baixa. Pouca vegetação se desenvolve devido, também, ao solo pouco fértil formado principalmente por areia e rochas. Durante o dia as temperaturas são muito elevadas e a noite, muito baixas. Os desertos formam-se naturalmente, mas também podem ser “produzidos” pelo homem a partir do processo de desertificação do solo.

Ao final da pesquisa que realizamos sobre a formação inicial de professores, a metáfora do deserto é a que nos pareceu a mais adequada para representar a realidade com a qual nos deparamos, inclusive quanto aos poucos cursos que, apesar da ausência quase total das condições que facilitem o desenvolvimento e a formação de futuros professores, conseguiram manter práticas formativas. Estes são como oásis num deserto.

Neste artigo tratamos, dentro dos limites da extensão exigidas, as categorias de formação e renda (rentista). A pesquisa nos remeteu pela abordagem teórico-metodológica, a problemas como o da gestão

*Doutora em Educação: História e Sociedade. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNINOVE.

dos cursos de licenciatura, da formação e as suas (im)possibilidades. Tomando o problema como prática social fundada no trabalho, seguimos na esteira de Marx, partindo da análise das práticas concretas de formação realizadas nos diferentes cursos de licenciaturas, nas condições em que ocorrem.

A gestão mercantil dos cursos de licenciaturas tem determinado uma mudança nas dimensões moral, (conforme a considera Contreras, 2002), técnica e política que articulam a formação inicial dos docentes. Conscientes, e com Ivo Tonet, de que “a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em uma efetividade” (s/d, p.8) sob o sistema do capital, podemos afirmar, de forma menos radical, que a formação inicial que observamos pode resultar numa mudança da significação do trabalho e da profissão docente. Os milhares de futuros “professores” que cursaram (e cursam) as licenciaturas, em sua maioria oferecidas por faculdades privadas, experimentam situações que podem levá-los a uma atuação isolada, simulada e descompromissada com o aluno e com a sociedade. Para essa afirmação consideramos o papel de intelectual orgânico que o professor pode ou não assumir ao realizar o seu trabalho.

O eixo articulador dessa mudança não está nos objetivos nem no currículo anunciados pelas instituições formadoras e elaborados de acordo com as diretrizes nacionais. Está na gestão lucrativa que determina práticas marcantes na trajetória de alunos e professores. Essas práticas, como veremos, questionáveis, não ferem os critérios postos pela legislação, nem pela avaliação de cursos e dos alunos. Ao contrário, fazem parte do paradoxo das políticas atuais que, conforme Contreras (2002, p.262), “combinam simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado”.

O desenvolvimento da pesquisa, que incluiu entrevistas com professores, coordenadores e alunos dos cursos de licenciaturas (ao todo 30 entrevistas), nos permitiu evidenciar e analisar os efeitos dos mecanismos “de mercado”, explicitando o ensino superior como organização. Vale, novamente, citar Marilena Chauí no texto em que trata da *universidade operacional*:

[...] por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (2001. s/p).

A gestão mostra-se um aspecto importante, considerando tratar-se da formação de professores em *universidades operacionais*, conforme caracteriza Chauí. A gestão financeira dos cursos, pode interferir e mudar práticas de formação. Podemos apontar a gestão financeira da formação nas licenciaturas, como um dos problemas, relacionado à qualidade duvidosa de muitos cursos.

As instituições de ensino superior “voltadas para si mesmas” imprimem uma gestão que, com o tempo podem alterar as práticas educativas ao mudarem o currículo, o tempo de formação, critérios e formas de avaliação, e as condições de trabalho de professores. Contreras (2002, p.263) tratando das novas políticas educacionais (políticas neoliberais) e as suas consequências para o trabalho dos professores nas escolas, afirma:

[...] a transformação da prática educativa e dos objetivos das escolas em uma instituição voltada para si mesma, como uma empresa que deve definir seu produto (seus sinais diferenciais de identidade) e gerir “corretamente” seus meios (seus currículos e seus recursos) para ter um atrativo social [...] supõe que o ensino escolar perca seu sentido político (que significaria a consciência da educação como prática que tem pressupostos e consequências sociais, devendo ser objeto de participação, deliberação e acordo social), ficando transformado em uma questão meramente técnica.

No ensino superior brasileiro a condição de instituições “voltadas para si mesmas” não é exclusividade das organizações privadas, mas de todas as instituições educativas que devem pautar a sua gestão por critérios e resultados rentáveis e/ou quantitativos (medidos em termos de eficiência e eficácia) determinados exteriormente, pela necessidade de redução de investimentos para ampliar as margens de lucro ou, para responder às restrições orçamentárias.

É preciso lembrar que o ensino superior no Brasil nasce com objetivos profissionalizantes e num tempo relativamente recente (século XIX), se comparado às Universidades Europeias. Marilena Chauí (1999) refere-se à universidade funcional que no Brasil se configurou com objetivos de formação profissional. Outro aspecto importante foi a reforma universitária de 1968. A proposta modernizadora implantada em 1968 vinha sendo discutida desde os anos de 1940, com a participação de intelectuais, professores universitários e consultores americanos. Segundo Cunha, vinha lenta, mas solidamente ganhando terreno, inclusive com a implantação de um modelo, a Universidade de Brasília.

[A] Concepção de organização da produção fabril erigida em Organização Racional do Trabalho, o taylorismo se expressou na reforma universitária de 1968 em duas diretrizes principais: (1) na *eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*; e (2) na separação entre as atividades de concepção e de execução. Ambas as diretrizes estão profundamente interiorizadas na estrutura e no funcionamento das instituições universitárias brasileiras, especialmente na rede federal. [...] (CUNHA. 1998, p.92).

Desde então já estava posto o molde empresarial-mercantilizador que se agudiza e se aprofunda diante da implementação das políticas de financiamento restritivas dos anos de 1990. O decreto 5540/68 impôs mudanças na carreira docente, imprime a “contabilidade dos estudos” por créditos, a hierarquização dos títulos acadêmicos, além da estrutura departamental em

substituição do regime de cátedra, que induziu a uma organização racional, eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais.

Portanto, as condições a que nos referimos não são novas. Há pelo menos 40 anos critérios empresariais-mercantis vêm pautando as práticas formativas e a produção intelectual no ensino superior brasileiro público e privado.

Mas, esse fato não elimina a necessidade de se voltar ao assunto. No cenário atual, a presença do setor privado é uma realidade que não pode ser ignorada e que traz mudanças nos critérios e concepções a partir dos quais se convencionou avaliar a qualidade no ensino superior. Na reforma da educação superior regulamentou-se a possibilidade de as instituições de ensino superior assumirem o caráter lucrativo, a partir do que se tornou permitido e esperado que as instituições de ensino superior explicitassem seu rendimento a partir da oferta dos “serviços de ensino”. Esta é uma mudança aparentemente pequena num setor em que já predominava a oferta privada. No entanto, o fato de as instituições poderem assumir seu objetivo de “lucro”, resulta em profundas mudanças para o processo pedagógico, que não podemos desconsiderar.

A relevância se coloca também, neste momento em que a competitividade entre as empresas educacionais de ensino superior se acirra e a disputa pelo aluno-cliente imprime novas mudanças nas práticas educacionais, já determinadas pelos critérios empresariais-mercantis.

Não considerar esse aspecto seria como cegar diante do real. Neste tempo histórico “de *crise estrutural global* do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p.223), tivemos a oportunidade de analisar a formação inicial de professores na particularidade dos processos empresariais-mercantis que a determina, num momento histórico em que o descontrole do capital e a formação humana alienada a ele relacionado (tendências já apontadas desde Marx e por inúmeros filósofos que o seguiram), se realizam em toda radicalidade.

Voltar ao assunto torna-se uma oportunidade de refletir sobre educação e formação numa “época histórica de *transição* de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”, em que a educação tem papel crucial se “articulada adequadamente e redefine constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2007, p.223).

2 O CAPITAL RENTISTA COMO DETERMINANTE DA FORMAÇÃO

Resumidamente podemos dizer que a expansão da educação superior brasileira pelo capital privado tem sido estimulado internamente por políticas de Estado há pelo menos 40 anos. Ao mesmo tempo, esta expansão ocorreu no momento em que se agudizou a crise estrutural do capital nos anos de 1970, quando ocorreu a expansão dos investimentos de capital para o setor de serviços na economia mundializada, como denomina Chesnais (1996). Esta expansão para o setor de serviços relaciona-se ao movimento total de valorização do capital, como analisam Harvey (1993) e Chesnais (1996 e 1998).

Conforme Chesnais (1996), grandes volumes de capital são transferidos de setores nos quais impera a baixa lucratividade para setores em que há maiores possibilidades de ampliar as taxas de lucro. Sob a lógica do capital financeiro rentista que caracteriza a economia mundializada, o investimento no setor de serviços caracteriza-se como forma de ampliar a exploração da força de trabalho por meio de baixos salários e da precarização das condições de trabalho.

As empresas, na economia mundializada sob domínio do capital financeiro, precisam aumentar o tempo de giro no consumo, uma vez que o poder e controle exercidos pela esfera financeira e a consequente *preferência pela liquidez*, conduzem ao desafio da redução temporal de valorização, também para o capital industrial.

Segundo Chesnais (1996), o movimento de imbricamento entre o setor produtivo e o de serviços na economia mundializada abala fortemente a contraposição entre estes dois setores, tanto pelos serviços “invadindo” o setor manufatureiro, como pela indústria, cujas companhias, por sua vez estão se diversificando para os serviços.

A diversificação do setor de serviços esta relacionado à formação das empresas-rede como denomina Chesnais (1996) e nos permite compreender, no caso do ensino superior, a já citada permissão para que as empresas educacionais brasileiras assumissem seu caráter lucrativo, assim como a abertura do capital dessas empresas com a venda de ações na bolsa de valores e os negócios que vem ocorrendo no setor, inclusive com entrada de capital internacional.

O capital rentista refere-se, a um dos movimentos do capital em busca de sua ampliação neste momento de aprofundamento da crise estrutural. O capital rentista permite a ampliação do ganho privado sobre o lucro em circulação, o que ocorre, porém, sob a determinação de tempos e amplitude impostas pela lógica financeira.

No interior das empresas (industriais, de serviços, financeiras, agrícolas, etc.) o capital rentista impõe mudanças na organização de tempos e espaços, bem como no controle do trabalho, as quais se explicitam claramente no trabalho do professor, especialmente entre os empregados das empresas educacionais. Este processo impacta também as práticas nas licenciaturas, as quais são mediadas por “novos” critérios, como o de sustentabilidade financeira das empresas educacionais.

3 O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A formação de professores no Estado de São Paulo ocorre principalmente em faculdades privadas. A oferta de licenciaturas se apresenta da seguinte forma: 94% da IES são privadas e 6% públicas. 41% da oferta em licenciaturas estão nas faculdades, 37% nas universidades e 21% nos centros universitários.

De um modo geral mantém-se a preponderância de oferta privada de licenciaturas. Essa é uma tendência que se acentuou, em que pesem os esforços do governo federal ao criar universidades e campi, inclusive para formação de professores. Em levantamento que realizamos em 2007, 79% da oferta de licenciaturas estava no setor privado.

Na pesquisa atual, que considera toda a oferta de licenciaturas (formação de professores PEBII) no estado de São Paulo, as informações corroboram também a distribuição das áreas nos cursos ofertados: área de humanas e sociais (letras, artes, história e geografia): 47,1%. Área de Ciências biológicas e saúde (Ciências biológicas, educação física): 27,7%. Área de Ciências Naturais e exatas (química, física e matemática): 25,2%.

Em 2007, se observava oferta maior para as disciplinas relacionadas à área de humanas e sociais. Cinquenta e dois por cento (52%) da oferta nos cursos de letras, artes (incluindo teatro e música) história e geografia; seguida da oferta de Ciências Biológicas e Saúde (incluindo educação física) 28% e, finalmente, apenas 20% da oferta para os cursos de química, física e matemática. Chama a atenção também que, apesar da oferta de cursos de humanidades permanecerem preponderantes, os cursos de geografia e educação artística equiparam-se aos de menor oferta, junto com as licenciaturas em física e química.

Mas, no estado de São Paulo não prepondera a oferta de licenciaturas em universidades, ao contrário do que observávamos em 2007, quando em ambas as organizações acadêmicas

preponderavam a oferta de licenciaturas em universidades: 40% da oferta nas IES privadas e 83% nas públicas com destaque para as Estaduais. No estado de São Paulo, em 2010, somente em química e ciências biológicas a oferta é maior nas universidades.

Outro indicador importante da oferta é o Índice Geral de Cursos (IGC refere-se a uma média ponderada dos cursos e das IES que considera as avaliações da graduação e pós-graduação e as matrículas). Confirmando as informações encontradas por Gatti e Nunes (2009), também observamos que dos cursos privados, em todas as áreas e organizações acadêmicas, a maioria obteve IGC 3, correspondendo a 64% da oferta. Raros são os cursos privados com IGC 4 (2% da oferta). Apenas um curso de química, oferecido por uma universidade privada obteve IGC 5. A maior frequência de avaliação dos cursos privados é 3 enquanto que nos cursos públicos as maiores frequências estão nos conceitos 4 e 5 o que, no entanto, corresponde a apenas 3% da oferta de licenciaturas no estado de São Paulo.

A análise feita por Gatti e Nunes (2009) dos resultados do desempenho obtido no ENADE realizado em 2005 pelos alunos das licenciaturas no Brasil, indica, para todas as licenciaturas analisadas pelas pesquisadoras (pedagogia, letras, ciências biológicas e matemática), porcentagem maior de alunos com desempenho baixo entre os matriculados em instituições particulares.

Em síntese, a formação de professores no estado de São Paulo se realiza em cursos privados oferecidos em faculdades de qualidade duvidosa, ou seja, onde haveria menores possibilidades de ocorrer uma formação plena, cultural e cientificamente considerada.

Foi numa faculdade onde, por meio de alguns depoimentos, identificamos as práticas de gestão mais “flexíveis” que imprimem condições precarizadas de trabalho aos educadores (professores e coordenadores) e de formação aos alunos. Elas caracterizam o cenário atual e suas consequências para a formação e a qualidade de ensino nas licenciaturas. Isso não quer dizer que as práticas de gestão sejam as mesmas em todas as faculdades, ou que Centros Universitários e Universidades não implementem práticas que encontramos nas faculdades. Ao contrário, como foi possível observar no diversificado ensino superior brasileiro e paulista.

As práticas que analisamos são ilustrativas de princípios empresariais-mercantis que orientam a formação nas licenciaturas. Podem ser encontradas inclusive em instituições públicas. No entanto, o significado histórico, contraditório e brutal do processo que ilustram, foi mais bem apreendido justamente pelo fato de a maior parte dos entrevistados atuar em licenciaturas

oferecidas pelo setor privado.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES POSSÍVEL

A qual formação nos referimos, tendo em vista a impossibilidade dela se realizar integralmente?

A formação humana é inconclusa, contínua, se realiza ao longo de toda a vida à medida que o ser se apropria e objetiva a riqueza historicamente produzida. No sistema do capital, tanto a apropriação quanto a objetivação se realizam sob o domínio de mediações de segunda ordem alienantes. Conforme Mészáros (2007):

O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na alienação de mediações de segunda ordem que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as “personificações do capital”. De fato o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital (p.220-221).

A formação unilateral, alienada, pensada no âmbito da reprodução do capital é a formação para o trabalho numa sociedade do desemprego. Estes aspectos estão presentes nas políticas de formação de professores, por exemplo, na manutenção de uma carga horária mínima nos cursos de licenciaturas, na formação pelas competências e na “flexibilização curricular”.

Observamos que a chamada flexibilização curricular se realiza nos cursos, com base em parâmetros “rentistas”, trazendo sérios problemas para a formação de professores da educação básica, afastando ainda mais o ideal de que ocorra uma sólida formação inicial de professores, tanto científica como culturalmente.

Por outro lado, a formação de professores é objeto de disputa política, visando ampliá-la. Vários aspectos tem sido objeto dessa disputa, como por exemplo, a formação de professores não apenas para a regência de classe mas, para um trabalho articulado à escola e à comunidade. Essas disputas indicam a existência, entre os educadores, de outros horizontes, de outras possibilidades

para a formação inicial de professores que, no entanto, raramente se realizam sob as determinações rentistas².

A pesquisa foi feita com base em entrevistas realizadas com professores, coordenadores e alunos de licenciaturas localizadas no estado de São Paulo. Ao todo foram 30 entrevistados, abrangendo praticamente todas as áreas das licenciaturas que formam professores para o ciclo II do ensino fundamental e ensino médio: matemática, química, física, história, geografia, educação física, biologia e letras. Também abrangemos instituições públicas e privadas, faculdades, centros universitários e universidades.

Detectamos como principais aspectos da gestão dos cursos de formação de professores da educação básica, sob a determinação rentista: a implementação de proposta de currículo flexível. Os currículos flexíveis se apresentam, nas instituições sob várias formas. As mais comuns são:

1 - a superposição de turmas de licenciaturas e bacharelados (ainda que as matrículas sejam separadas), contribuindo para manutenção do problema do desrespeito a especificidade e complexidade exigidas pela formação de professores.

Do ponto de vista da difícil e complexa tarefa que é a de formar professores, este foco se dilui com a superposição. Apesar das reformas que desde a LDBN 9394/96 vem sendo implementadas, visando à melhoria dessa formação, mantém-se a desvalorização das licenciaturas diante dos bacharelados e o risco que a superposição de trajetões formativos pode trazer à formação da identidade docente, como afirma Diniz-Pereira (2011).

2 - “junção” de turmas de cursos diferentes (por exemplo, história e geografia) em disciplinas consideradas básicas e comuns, devido algumas instituições não autorizarem a formação de turmas com poucos alunos. A junção de turmas de licenciaturas diferentes torna mais fácil e “flexível” a mobilidade dos alunos, a alocação de infraestrutura e “recursos humanos” conforme a conveniência financeira da instituição.

3 - Criação de cursos modulares que permite às instituições matricular pouquíssimos alunos, considerando que esses alunos, de diferentes cursos, farão trajetórias formativas por módulos, podendo compor as mesmas turmas durante parte desse trajeto.

4 - Além da flexibilidade curricular, a Educação a Distância (EaD) esta cada vez mais presente na formação de professores, tanto na oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais (sempre

² Vale ressaltar que ao longo da pesquisa identificamos alguns cursos de licenciatura em que, apesar das determinações rentistas, os educadores que neles atuam conseguem realizar a formação inicial determinada principalmente pelo pedagógico. A esses cursos chamamos de “Oásis”. No entanto, não serão tratados neste texto.

oferecendo o máximo permitido pela legislação), quanto na oferta de cursos à distância.

5 - Com raras exceções, a escola continua ausente da formação de professores, tanto pela manutenção de práticas de estágio de observação, quanto na ausência de projetos e convênios com escolas, para formação dos futuros professores.

Observamos que o principal problema aqui é a inexistência de pessoal, tempos e espaços determinados para a tarefa de orientação aos alunos em formação. O acompanhamento dos alunos em formação nas escolas exige a contratação de professores para acompanhamento dos alunos, para manter o contato e o trabalho integrado com a escola, para realização de oficinas e pesquisas que subsidiem a formação dos futuros professores. Na ausência dessas condições nas licenciaturas, o estágio é o de observação. Programas como o PIBID são importantes na quebra deste paradigma.

Algumas instituições tentam atenuar a ausência da escola como espaço de formação de futuros professores, estimulando e realizando convênios de extensão. Apesar de louváveis, os programas de extensão que observamos geralmente prestam serviços à comunidade (ou cidade) não escolar. Isto é, não se realizam em espaços escolares. Nos deparamos com apenas uma exceção em que o centro universitário tinha convênio com a secretaria de educação do município. Essas características resultam das ações que têm sido implementadas pelas instituições, orientadas pela manutenção do lucro, num momento em que se acirra competição entre elas em torno da conquista do “aluno-cliente”, tendo em vista o crescente desinteresse dos jovens pelo magistério. A associação desses dois fatores tem determinado muitas das práticas de gestão nos cursos de licenciatura.

Este problema afeta todas as licenciaturas no estado de São Paulo, mas em especial os cursos localizados na grande São Paulo e em grandes centros urbanos, onde a competição é mais acirrada.

O desinteresse dos jovens pelo magistério tem levado à redução do número de matrículas nas licenciaturas. O que se evidencia nas instituições-organizações privadas é a impossibilidade de manutenção financeira de cursos com pouquíssimos alunos. O magistério mantém-se, entre a maioria dos jovens brasileiros, como uma carreira pouco atrativa diante de outras que também exigem a formação em nível superior³. Estudo sobre a atratividade da carreira docente realizado

³ Ver sobre isso, por exemplo, Gatti e Nunes, 2009.

pela Fundação Victor Civita (2009)⁴ demonstra que os cursos mais desejados pelos alunos das escolas públicas são direito, administração e engenharia e pelos alunos das escolas privadas: direito, engenharia e medicina. A escolha da docência (pedagogia ou licenciatura) foi feita por apenas 2% dos jovens.

O desprestígio dos cursos de formação de professores esta associado à própria desvalorização do magistério como profissão e exigiria o enfrentamento de problemas que determinam essa desvalorização

Enquanto isso não ocorre, as instituições impõem metas mínimas para autorização de funcionamento de novas turmas. O critério é a viabilidade financeira dos cursos.

A dificuldade em conseguir alunos e mantê-los até o final do curso explica também o fato de as instituições de ensino superior (com exceções), oferecerem licenciaturas dentro da carga horária mínima, conforme indicada nas diretrizes curriculares, sem considerar que esse tempo mínimo, nas condições em que ocorre, pode não ser suficiente para formar um professor. O que observamos por meio de alguns depoimentos é que esse problema nem é discutido nesses termos no interior das instituições de ensino superior, e sim em termos de “cumprir a legislação federal”, pois pode haver perdas (desistência de alunos) se as instituições se diferenciarem muito do que acontece no geral. Ou seja, oferecerem cursos mais longos.

Ainda que os entrevistados reconheçam perda havida em termos de formação, em cursos que reduziram sua carga horária total, permanece a determinação do mercado competitivo, no qual, o aluno-cliente vai buscar o menor investimento com maior “retorno”, entendido como credenciamento mais rápido para que ele esteja apto a disputar vagas no mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação integral seria fundamental para que o indivíduo atingisse a toda possibilidade de desenvolvimento de sua condição humana, na sua genericidade. Este processo pressupõe o enriquecimento espiritual, cultural e material, pela apropriação da riqueza produzida socialmente:

[...] pode-se dizer, partindo dos fundamentos onto-metodológicos elaborados por Marx, que o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária

⁴ Que se baseou em 1501 questionários respondidos por jovens que cursavam o 3º ano do ensino médio, em 10 escolas públicas e 8 privadas situadas nas cinco regiões brasileiras, além do depoimentos de 193 alunos que participaram de grupos de discussão.

apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como ser integralmente humano (TONET. s/d, p.3).

Mas, na sociedade atual esta formação integral esta impedida. Mészáros (2007) também evidencia essa impossibilidade. A educação formal tem papel importante para a internalização que os indivíduos devem realizar para adotar como seus, os requisitos necessários à reprodução do capital. Devem internalizar como legítima a “posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (p. 26). Nesse sentido, afirma Mészáros (2007):

[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (p. 207).

A sociabilidade capitalista nega a possibilidade de uma formação integral, concreta e formalmente. No entanto, a constituição do ser social pelo trabalho (como ontogênese a partir da qual se constitui o ser social) a recoloca, contraditoriamente. A educação, nesse sentido mais amplo, é tarefa que se põe a todos, ao longo da vida. Retomando esse sentido mais amplo de educação, a partir do qual é possível pensar alternativas abrangentes, Mészáros associa dois conceitos que se encontram separados, tendo em vista que o trabalho, como emprego, na nossa sociedade, é subjugado pela jornada desumanizante e expropriadora. Trata-se da universalização da educação e da universalização do trabalho como “atividade humana autorreguladora” (2007, p.218). Para o autor a contra-internalização (ou contraconsciência) exige a antecipação (na consciência) de uma sociedade radicada em outra forma de tomar as decisões. Exige a formação de seres que, contra o controle do sistema do capital, se autocontrolem e que sejam capazes de realizar automediações. Outra educação é possível desde que seja pensada (e realizada) tendo em vista uma sociedade em que as decisões incluam as necessidades de todos os seres humanos, expropriados na sua capacidade de, efetivamente, tomar decisões essenciais. Nesse sentido, afirma Mészáros (2007, p. 221):

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados.

Para o autor, essas tarefas estão relacionadas à transformação para outra sociedade e são, a um só tempo, práticas e teóricas e se colocam imediatamente a todos. A educação tem papel crucial nessa transformação.

Ivo Tonet também apresenta alternativas para a educação. Conforme o autor, “o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se auto-destruir” (p. 9). Assim como Mézáros, para Tonet (s/d), as alternativas para a educação, devem ser exercidas na perspectiva da construção da sociedade emancipada.

Tomamos, então, a formação no sentido ontológico, como processo que se realiza a partir do trabalho e se desdobra ao longo da vida. Dessa perspectiva o transcurso do futuro professor pelo ensino superior, pode ser bastante significativo para sua atuação profissional, se fornecer a base de experiências e conhecimentos necessários para essa atuação.

Na formação de professores formalmente regulamentada se realiza a formação possível, considerando a separação educação/trabalho apontada acima, e a subsunção às mediações de segunda ordem, alienadas. Então, não tratamos da formação integral (ideal) de professores. Mas, da formação possível, alienada e contraditória. No entanto, sob a determinação rentista, a formação inicial de professores se restringe mais ainda.

As práticas educacionais que analisamos sintetizam contraditoriamente, as mediações de segunda ordem alienadas postas à formação universitária e burguesa. Ou seja, relacionadas à função que a formação universitária assumiu sob os Estados nacionais: formar a elite letrada e dirigente. Essa mesma universidade “liberal” e burguesa que ao longo do tempo foi também palco de importantes lutas política. Por exemplo, na formação de intelectuais de esquerda e na criação de espaços de resistência na luta política durante a vigência dos regimes militares. Da mesma forma que muitos quadros de governos foram e continuam sendo recrutados nas universidades.

A formação universitária pode propiciar ao aluno o contato com a ciência, a tecnologia, a filosofia e a arte, os movimentos estudantis, a prestação de serviços comunitários, introduzindo o jovem, de forma mais aprofundada na cultura produzida ao longo da história, nos problemas do seu tempo e nas ações, políticas, científicas e culturais demandadas por esses problemas, ainda que dentro dos limites alienantes já tratados acima. A referência a essa significação social da universidade, resulta, hoje, na ideia de que a qualidade da formação universitária se radica na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É claro que este ideal sobrevive, com raras

exceções, como simulacro, tendo em vista a diversificação do ensino superior em faculdades, centros universitários e universidades e, como vimos, as determinações rentistas.

A constituição da universidade sob os estados nacional-burgueses também teve como finalidade a formação *para* o trabalho estranhado e abstrato, necessário à reprodução do capital. Dessa forma, essa instituição historicamente se empobreceu visto que, instituído o fundamento imediato e pragmático na universidade, a tendência foi a de esvaziamento na sua possibilidade de realizar uma formação mais ampla.

Nas políticas de ensino superior em vigor, instituiu-se legalmente a sua diversificação, assim como a possibilidade de se constituir como empresa lucrativa. O abandono da ideia geral de universidade para “ensino superior” já demonstra a restrição que se operou. Mas, não podemos deixar de considerar a potencialidade posta na universidade burguesa, relacionada à formação cultural que o jovem pode obter no ensino superior.

No entanto, não estão eliminadas as possibilidades da apropriação da cultura gerar nos futuros professores certo grau de liberdade das hierarquias e controles alienantes, criados e reproduzidos na sociedade de classes. Como afirma Newton Duarte (1993, p.144) citando Heller (1982, p.11), esta capacidade depende “da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas objetivações genéricas para-si”. Daí a importância que a formação universitária, com todos os limites, ainda pode ter na formação dos futuros professores.

No entanto, as determinações rentistas impõem limites ainda mais estreitos à formação inicial de professores, impedindo que ela ocorra articulada com a produção e disseminação da ciência (das áreas específicas e da educação), o que se traduziria na organização de tempos e de espaços que propiciem ao aluno, futuro professor, a apropriação de conhecimentos científicos e culturais, bem como a possibilidade de experimentar situações concretas de criação e objetivação.

Os depoimentos analisados nos sugeriram que, aquilo que chamamos de determinações rentistas na formação de professores vai criando lentamente outra significação na formação inicial de professores e, de modo mediado, na própria significação do trabalho docente. A ideia de sustentabilidade financeira dos cursos justifica:

1-uma temporalidade mais curta para a formação inicial do professor, associada à ideia de que os professores vão continuar sua formação a medida que assumirem seus cargos nas escolas básicas. Há uma clara consciência e adaptação (na maioria dos depoimentos) dos limites postos e da impossibilidade de se obter resultados melhores durante a formação inicial. Em consequência há



uma ampliação do tempo que se considera de formação inicial, para o tempo de exercício profissional.

2-A precariedade da formação inicial se estabelece como critério. A precariedade aqui é entendida como ausência e/ou restrição de espaços e tempos que garantam o acesso e a apropriação dos futuros professores à ciência (da área específica e também da ciências da educação), à arte e a filosofia (genericidade para –si).

No diversificado ensino superior brasileiro há lugar para a formação inicial de professores sem relação com a pesquisa e sem que o aluno experiencie de forma o espaço escolar e a sala de aula.

EL DESIERTO DE LA FORMACIÓN INICIAL EM LAS LICENCIATURAS. O: LA FORMACIÓN DETERMINADA POR LA RENTABILIDAD

RESUMEN

En este texto presentamos los fundamentos teóricos y algunos resultados de investigación sobre la formación inicial de maestros de educación básica, en las licenciaturas en el Estado de São Paulo. La investigación titulada *El conocimiento del saber a enseñar en la formación de maestros de educación básica. Un estudio de las licenciaturas en el Estado de São Paulo*, fue financiado por la Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP). En este artículo se presenta brevemente el aporte teórico que apoyó las análisis sobre la formación de los maestros, así como las principales características de las licenciaturas, las posibilidades y límites para la formación básica en estos cursos. Se discute el concepto de la formación en Meszaros, Tonet y Duarte, con el objetivo de aclarar el sentido que damos a la formación, sus posibilidades y los límites en la sociedad en que vivimos, destacando las determinaciones “rentistas” que ocurren en las instituciones de educación superior públicas y privadas, y las implicaciones para la formación del profesorado. En pocas palabras, las determinaciones “rentistas” imprimen otro significado para la formación inicial de los docentes y de una forma mediada, también en el sentido del trabajo docente.

Palabras clave: Formación inicial de maestros, educación superior, licenciaturas.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. A universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Porto Alegre: CIPEDES, 1999, 2001.

CHESNAIS, F. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã. 1996.

_____(Coord.). **A mundialização financeira. Gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.



CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez. 2002.

CUNHA, L. A. Critérios de Avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, J. (Org.). **O ensino superior e o mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, p.17-51, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.92, no. 230, p.34-51, jan/abr 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1993.

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 1993.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico. O socialismo no século XXI**. São Paulo. Boitempo. 2007.

_____. **Para além do Capital. Rumo a uma teoria da transição**. São Paulo. Boitempo, 2002.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>.

Recebido em 02 de abril de 2012. Aprovado em 28 de maio de 2012.