

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE: A NOVA REGULAÇÃO EDUCACIONAL

MAUÉS, Olgaíses – UFPA

GT-11: Política da Educação Superior

Agência Financiadora: CNPq

As últimas décadas têm sido pródigas no que diz respeito às mudanças de base, incluindo àquelas concernentes à educação. Em função da globalização os Estados nacionais se reestruturaram fazendo uma transição do modo de governança, passando de uma administração burocrática para uma gestão empresarial. Essa mudança foi justificada como uma forma de agilizar os serviços prestados por esse ente, que estava, segundo a ótica dos reformadores, pesado, burocratizado, o que o tornava pouco ágil e eficiente.

A reforma do Estado foi uma tendência mundial, o que, evidentemente, inclui o Brasil nessa onda de modernização, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. É a partir dessa lógica que a Educação vai se reestruturar, em todos os níveis. O ensino superior sofre impactos mais fortes na medida em que, com a Reforma de 1995, é classificado como “serviço não exclusivo do Estado”.

As políticas da educação que se realizaram a partir de então estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em nível nacional e local, as escolas, os professores, o currículo se submetessem às novas orientações dentro desse outro modelo.

A análise de algumas das regulações das políticas educacionais é o objetivo deste trabalho, resultante de uma pesquisa bibliográfica/documental, financiada pelo CNPq, que buscou identificar as relações existentes entre a reforma do Estado, as tendências da educação traduzidas pelas políticas e o estabelecimento de novas regulações no tocante à formação e ao trabalho docente.

A Regulação

Com a Reforma que o Estado (em nível mundial) se submeteu para se adequar à globalização transnacional, ou a uma nova fase do capitalismo, houve uma desregulação de grande número das regras e normas existentes e conseqüentemente o estabelecimento

de novas regulações, que pudessem, dentro de outra lógica, restabelecer o equilíbrio necessário para o funcionamento do sistema.

Uma das características marcantes da Reforma é exatamente a modificação da administração, deixando (pelo menos nos discursos) de ser burocrática e centralizadora, para ser gerencialista e descentralizada. Isso quer dizer que o Estado deixou de executar uma série de atividades que até então lhe eram pertinentes, passando para outros níveis a incumbência da ação, ficando com a responsabilidade de estabelecer as metas a serem atingidas e criando mecanismos de controle dos resultados obtidos. Essas mudanças fazem nascer o Estado-Regulador (AFONSO, 2005), ou o Estado-Avaliador (BROADFOOT, 2000) nomes, dentre outros, que se passa a atribuir ao Estado, em função do novo papel que esse vem a desempenhar pós-reforma.

O conceito de regulação é bem explicitado por Maroy e Dupriez (2000), dentre outros. Assim, para esses autores, no sentido amplo, a regulação é entendida como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores. Essa compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos. (LESSARD, 2006)

A regulação, na acepção de Maroy, inclui o sentido de “autoridade reconhecida”, isto é institucional e política. Ou seja o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito, poder esse que representa, em última instância, o Estado, ou o governo, ou, no caso do sistema educacional, em um outro nível, chamado intermediário, o secretário de educação, ou ainda, em um nível local, o diretor da escola.

De forma mais clara a regulação representa:

Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem a coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias pela distribuição de recursos e interdições (MAROY, 2006, p. 1)

O surgimento da regulação pós-burocrática, em substituição à burocrática-profissional é apontado como uma mudança dos sujeitos que estabelecem as normas. Enquanto essa última significa que as normas e as regras eram estabelecidas pelo Estado em parceria com os professores, ou com as associações que os representavam, em relação a nova forma de regulação pós-burocrática aparece o Estado-Avaliador e o

quase mercado. No primeiro modelo [burocrático] o Estado não desaparece, ao contrário, ele tem o papel de definir os objetivos do sistema e o conteúdo do currículo do ensino. Entretanto, ele delega aos estabelecimentos autonomia para escolher os meios adequados para realizar os objetivos. Em relação ao modelo de regulação pós-burocrática, o Estado-avaliador passa governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa das performances dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções para favorecer a realização ou a melhoria das performances do “contrato” realizado entre o Estado e a educação.

As regulações podem ser resultantes de variados fatores, mas tendo em comum a preocupação em realizar um ajuste, de estabelecer regras de acordo não somente com o Estado, mas também com o mercado, por isso podem apresentar características diferentes. Lessard (2002) as classifica: burocrática-estatal, que estaria altamente preocupada com os resultados e a eficiência; profissional, que está presente por meio dos protagonistas da educação, diretores, professores, especialistas e a terceira é aquela relativa ao quase-mercado que busca atender à lógica do setor privado. Essas formas não são excludentes, ao contrário, essas 3 estão presentes na educação, o que faz com que o referido autor denomine-as de “regulações múltiplas”.

Como complementação dos vários sentidos que na atualidade ganha o conceito de regulação, Lessard (2006) alia esta com o conceito de *New Public Management*, cujos princípios são a descentralização, a parceria, os resultados, a excelência da performance, dentre outros e que são transportados para o setor educacional, pelo fato de que esses princípios são eficientes na iniciativa privada.

Na área da educação, a regulação tem se baseado prioritariamente na descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo e as formas de certificação. Dessas duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado.

A pesquisa que deu origem a este trabalho buscou verificar de que formas essas regulações pós-burocráticas estão influenciando e determinando a formação e o trabalho docente.

As novas regulações das políticas de formação de professores

No tocante às políticas de formação do professor algumas regulações foram estabelecidas e segundo Feldfeber (2007) seriam elas pós-burocráticas, entendendo-se como tal as normas e regras que propõem a autonomia do professor, “mas condicionando tal autonomia através de medidas baseadas na lógica do mercado”, o que representa de fato a “redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio de desempenho, incentivos para atrair os melhores para a profissão, avaliação baseada em ‘regras objetivas’, mecanismos de acreditação e definição de parâmetros em nível nacional e internacional”.

As políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente, enquanto protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, enquanto maneira de operacionalizar os objetivos pretendidos em relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização,

É importante que se conheça e se faça a análise de algumas medidas internacionais que colocam a educação, logo, a formação dos professores, no centro das principais decisões, como forma de fazer face às exigências de um mundo que se transforma numa velocidade impressionante. Essa análise permitirá que se identifique como as políticas e as regulações delas decorrentes acabam tendo um consenso mundial, que vêm influenciando os países do sul que também passam, em um outro contexto, a adotar medidas parecidas.

Em 2000 numa Conferência em Lisboa que congregou os governos, os chefes de estado da comunidade europeia, foi tomada uma decisão fundamental que viria, nos anos a seguir, servir de referência para todas as ações daquela parte do planeta. Uma meta foi estipulada, ou seja, a Europa da União, deveria crescer em uma média de 3% ao ano e criar cerca de 20 milhões de empregos até o ano de 2010. O objetivo era e é de “fazer da Europa a economia do conhecimento, a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico durável acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa de emprego e de uma maior coesão social”. Para tanto as questões referentes à educação (como formadora de mão de obra) passaram, de forma mais acentuada, a ser prioritárias. Nesse sentido, a formação de professores ganhou destaque para a União Europeia, enquanto uma política de educação superior, na medida

que esses profissionais deveriam ser formados nesse nível de ensino. A partir daí, com mais ênfase, a educação tomou a frente da cena, na medida em que havia uma compreensão de que da qualidade do ensino, dentre outros fatores, depende o crescimento econômico.

Ora, parece, evidente, que uma melhor qualidade da educação implica também uma melhor formação dos professores. Assim, é que em 2002, como forma de operacionalizar essa meta, a Comissão Européia estipula que a qualidade da educação e da formação seja conduzida ao nível mais elevado e que a Europa seja uma referência mundialmente conhecida pela qualidade, o valor de seus sistemas e estabelecimentos de educação e de formação.

Dessa forma, em 2002, é criado o programa de trabalho “Educação e formação 2010”, o qual estabelece três objetivos estratégicos que se desdobram em 13. O primeiro objetivo é o que nos interessa mais de perto: “Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Européia, à luz das novas exigências da sociedade fundada sobre o conhecimento e a evolução dos esquemas de ensino e aprendizagem”. Esse primeiro objetivo se subdivide em outros cinco, a saber: (1) Melhorar a educação e a formação dos professores e formadores; (2) Desenvolver as competências necessárias para a sociedade do conhecimento; (3) Permitir a todos o acesso às tecnologias de informação e de comunicação (TIC); (4) Aumentar o recrutamento nas áreas científicas e técnicas; (5) Otimizar a utilização de recursos.

O documento citado (2002) dá ênfase a uma questão que parece estar incomodando também os países do sul, como é o caso do Brasil. Trata-se da preocupação em “atrair” (essa parece ser a palavra chave, tanto lá como cá) candidatos para a profissão de professor. Isso para todas as disciplinas e em todos os níveis. Essa “atração” deve ser exercida sobre pessoas que já tenham uma outra formação e experiência!

O Comitê Sindical Europeu da Educação (CSEE) publicou em 2005 um relatório que evidencia também a necessidade que o continente tem de professores. Durante uma audiência, da qual participaram membros do parlamento europeu, ficou evidenciada a necessidade e a importância dada aos professores. Em uma fala feita por um Comissário da União Européia a ênfase foi de que “os recursos humanos são o principal trunfo da União Européia. A Europa será aquilo que europeus fizerem dela. Os professores ocupam um lugar insubstituível nesse processo”. As recomendações que o Comitê fez ao final da audiência se centraram basicamente sobre três aspectos: melhorar a formação

inicial dos professores; recrutar e manter os professores melhores qualificados; e assegurar o desenvolvimento profissional. A recomendação principal foi que a formação dos professores ocorra em nível de mestrado, tendo em vista as altas responsabilidades que esse profissional vem assumindo nos últimos tempos, o que exige uma qualificação de pós-graduação. Dê-se destaque para o fato do Comitê demonstrar preocupação em relação à formação em nível superior, buscando um equilíbrio entre a pesquisa e a prática. Além disso outra recomendação importante é feita, aquela referente às condições de trabalho e de emprego, salientando que é preciso valorizar os salários que, segundo o documento, estariam defasados em relação aos de outros profissionais que têm qualificações semelhantes. Há uma clara preocupação dessa entidade com as condições de trabalho do professor.

Nessa mesma tônica é que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elabora o documento “O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os professores de qualidade” (2005), como resultado de uma pesquisa realizada com 25 países membros

A grande questão apresentada pela Organização é a relação que estabelece entre a qualidade do ensino e a formação dos professores. Há mesmo um consenso em dizer que a qualidade do docente é a principal variável que influi sobre os resultados dos alunos. Essa suposta correlação é estudada a partir das notas dos alunos e alguns indicadores como diplomas, experiência pedagógica, competências teóricas, conhecimentos em uma disciplina.

Mas o relatório em questão mostra uma grande preocupação com alguns aspectos que não são, segundo o próprio documento, fáceis de mensurar, mas que são importantes “qualidades” que os professores devem possuir. A lista é muito interessante e nela constam a atitude do professor ao transmitir suas idéias, havendo um alerta que esta deve ser clara e convincente. O professor também deve criar (para que o aluno tenha sucesso) um ambiente pedagógico eficaz para diferentes tipos de alunos, também esse profissional deve ter entusiasmo, imaginação e saber trabalhar eficazmente com os colegas e os pais de alunos.

A OCDE enfatiza que o papel dos professores está mudando, tendo em vista as inúmeras demandas da dita sociedade do conhecimento. Segundo essa entidade o docente deve ser capaz de atuar no nível do aluno individualmente, respondendo às necessidades de aprendizagem diferenciada, mas também deve estar apto a trabalhar com classes pluriculturais, trabalhar e planejar em equipe com os pares, além de ser

capaz de se relacionar com os pais de maneira profissional e também fazer parcerias com as comunidades locais para melhor desenvolvimento do seu *métier*. Essas são novas dimensões do trabalho docente que passam a ser incorporadas como atividades de rotina. Realmente é uma atividade complicada atrair e reter esses profissionais se não houver uma valorização da profissão traduzida em salários, plano de carreira, formação inicial e continuada, dentre outros fatores.

O relatório da OCDE evidencia a preocupação com o que ela denomina de “penúria” de professores e traça algumas recomendações aos países implicados, tais como melhorar a imagem da profissão e torná-la mais competitiva em matéria de remuneração, avaliar e recompensar os professores mais eficazes, melhorar as condições de trabalho e tornar a formação dos professores mais flexível. Esse último aspecto é preocupante, sobretudo se avaliarmos que outros países, com condições bastante diferentes daquelas próprias dos países membros da Organização também apontam para a mesma proposta. Essa flexibilidade inclui as chamadas passarelas para a profissão professor, isto é, tornar possível passar de uma outra profissão ou outra formação para exercer a função de docente. Isso implica uma reorientação da carreira ou a combinação do atual trabalho com uma carga horária reduzida no ensino.

No Brasil a questão da formação de professores faz parte da agenda do governo, como dispositivo de regulação para melhor gerenciar a educação. Esse interesse pelo assunto tem uma relação direta com o fato de que a esses profissionais são atribuídos, em geral, os problemas relativos ao processo formal de ensino e aprendizagem. Desde a promulgação da LDB 9.394/06 que novas políticas são traçadas e novas regulações são estabelecidas. A legislação apontou para uma formação em nível superior, mas ao mesmo tempo abriu a possibilidade que essa ocorresse em outros espaços que não necessariamente a universidade (art.62). Ou seja, a *universitarização* paradoxalmente vem se dando fora da Universidade, nos Centros Universitários e Faculdades/Institutos, por vezes com uma qualidade pouco confiável, sobretudo pela multiplicação das instituições privadas que começaram a surgir pela facilidade propiciada pela legislação.

O § 4º. do artigo 87 da referida lei indica uma década (1997-2007) para a admissão apenas de professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, o que estimulou diferentes maneiras de formação, visando atingir essa meta, mas que na realidade não aconteceu. Cursos aligeirados, com uma carga horária teórica reduzida, à distância, de finais de semana foram algumas das inúmeras alternativas apresentadas para “formar” os professores.

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 01 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena. Apenas no ano de 2006 foram instituídas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, licenciatura que também forma professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Há pois uma duplicação de esforços, tendo em vista que o CNE autoriza a formação dos mesmos profissionais (educação infantil e séries iniciais) de forma diferente, inclusive relativa à carga horária e as próprias diretrizes para o currículo. Essa situação apesar de vir sendo apontada pelas organizações acadêmicas não foi ainda objeto de discussão e análise do Conselho competente.

A partir de 2003 uma série de programas é elaborada pelo Ministério da Educação, visando à formação do professor, tendo em vista o alto índice de professor leigo, incluídos nessa categoria aqueles que têm nível superior em outras áreas e atuam no magistério e aqueles que têm formação específica na docência em nível de ensino médio. Todos os Programas são destinados a professores que já estão no exercício da docência e são considerados como formação continuada.

Assinalam-se 3 grandes regulações de políticas de formação do professor: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a criação da Nova Capes (2007). Cada uma dessas políticas representa, na realidade, um conjunto variado de ações, sendo que as duas últimas são exclusivas para a formação inicial e continuada.

O PDE, que segundo Saviani (2007) não é um plano e sim um “[...] aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si [...]”, estabeleceu duas ações que mais diretamente incidem sobre a formação docente: a Universidade Aberta do Brasil (dec. 5.800/06), cujo decreto já tinha sido aprovado no ano anterior e a Nova CAPES (lei 11.502/07). A primeira ação visa “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, reforçando assim outras ações que colocam essa modalidade de ensino como carro chefe na formação inicial de professores e vão na direção das novas regulações pós-burocrática, que tornam o professor responsável pela sua formação, principalmente a continuada. A segunda ação também visa formar professores, celebrando convênios com IES públicas e privadas.

A UAB, aparece como uma espécie de coringa, foi criada em 2006 como a grande panacéia para resolver prioritariamente a questão da formação. Quando do anúncio, pelo governo federal do PDE, em abril de 2007 a Universidade Aberta passou a integrar as ações desse Plano, sempre voltada para a formação. E em dezembro de 2007, ela passa a integrar a Nova Capes. Isso evidencia bem a importância da educação à distância para a formação de professores, na lógica do aligeiramento e da responsabilização.

A Nova Capes criada pela Lei 11.502 de julho de 2007 será a grande agência reguladora da educação e da formação. A ampliação das funções dessa Coordenação, que atuava exclusivamente com a formação em nível de pós-graduação *stricto-sensu*, estabelecendo os critérios para o funcionamento da mesma e atuando dentro de uma lógica altamente produtivista, cuja avaliação incide grandemente sobre os docentes, agora vai levar essa experiência para a educação básica, em relação à formação inicial e continuada.

Em uma fala do Ministro da Educação na própria Coordenação (CAPES, 2007) a nova estruturação do órgão ficou bem evidenciada. Para o Ministro "A formação deve ser aliada à avaliação e ao financiamento como o tripé que sustentará o sistema" [nacional de formação de professores]. Na mesma ocasião foi anunciada a incorporação da Universidade Aberta do Brasil a esse órgão, para, segundo a nota, "ajudar a formar 50% dos professores da educação básica que não têm diploma de curso superior". O Ministro anunciou que tanto a formação inicial quanto a formação continuada poderão ser feitas nessa modalidade, a distância.

À semelhança de outros países, o Brasil também está sofrendo de uma penúria de professores para o ensino médio. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2007) fez um estudo e com base nos dados preocupantes da falta de professores em todas as disciplinas, mas sobretudo naquelas referentes às ciências exatas, biológicas e naturais (Física, Química, Matemática e Biologia) fez algumas recomendações. Após as considerações iniciais, o Conselho propôs soluções em nível estrutural e emergencial, tais como formação por meio de licenciaturas polivalentes, estabelecimento de critério de qualidade na formação de professores por educação a distância (o que já evidencia a ausência do mesmo). Outras medidas propostas pelo CNE, ditas emergenciais, são ainda mais preocupantes: contratação de profissionais liberais, aproveitamento de alunos de licenciaturas, incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores, incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente, contratação de professores

estrangeiros em disciplinas determinadas, uso complementar das teles - salas. Ou seja, há um rol de propostas que se aplicadas não resolverão a questão da formação docente, pelo menos no sentido que se entende, isto é, com uma sólida formação teórica, com uma relação teoria e prática, com interdisciplinaridade e estimulando a adoção de gestão democrática, sobretudo ocorrendo na Universidade, instituição que deve ter, por origem, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As políticas de formação em vigor traçam novas regulações que incluem a descentralização da gestão, a responsabilização ou a imputabilidade do professor pelo seu desempenho, a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames (avaliação interna e externa dos alunos, dos profissionais e das escolas) no sentido da prestação de contas.

O trabalho docente face às novas regulações

Nesse contexto da regulação pós-burocrática (MAROY, 2006) a formação dos professores é condicionada também pelo que se passa a exigir como trabalho próprio do docente. Aliás, há um ciclo contínuo entre formação-trabalho-formação. Na atualidade o trabalho docente passa a assumir outras feições, por vários motivos, dentre eles o fato da educação a distância passar a ser central no ensino, o que, naturalmente, vai traçar um outro perfil para o responsável pela condução do processo, em função de que não haverá mais uma relação presencial, ou essa será esporádica. Mas o principal motivo para a alteração da natureza do trabalho docente é a nova organização do processo de trabalho.

A regulação pós-burocrática (Estado-avaliador e quase mercado) das políticas educacionais estabelece a autonomia das escolas e dos professores e formula os objetivos a serem atingidos, além de definir os diferentes tipos de avaliação externa, que vão verificar os resultados obtidos por esses profissionais. No caso dos docentes da educação superior, além das avaliações externas indiretas que esses trabalhadores são submetidos, tais como Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e PISA, se acresce a essa relação a Avaliação de Cursos promovida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O Estado Avaliador estipula as metas a serem atingidas e estabelece mecanismos de verificação dos resultados obtidos. O docente tem a obrigação de atingir tais resultados, sob pena de que a instituição ao qual está vinculado possa deixar de receber recursos, como uma forma de penalização. Tardif (2004) afirma que a questão da

obrigação de resultados em educação, nada mais é do que um esforço para fazer as organizações escolares entrarem na lógica da ação instrumental própria da modernidade, lógica esta, segundo o autor citado, baseada nos critérios de eficácia e de sucesso. Ou seja, nos parâmetros do mercado.

Essa “obrigação de resultados” que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como condições de trabalho, o que implica em turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, o que inclui plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o

Lenoir (2004) diz que a obrigação de resultados em educação procede dessa nova cultura comercial e se inscreve plenamente na lógica neoliberal, que responde ao fenômeno global de mundialização, correspondendo ao discurso hegemônico do mercado que coloca à frente de tudo o princípio da excelência.

Os docentes da educação superior e da pós-graduação têm sido alvos dessas regulações pós-burocráticas que têm a obrigação dos resultados como objetivo principal, sem considerar em que condições isso pode ser alcançado. Na pós-graduação *stricto-sensu* a CAPES representa a agência reguladora no que diz respeito às exigências do desempenho do professor, cobrando dele e do programa no qual está inserido resultados traduzidos por publicações em periódicos que atendam o Qualis (estabelecido pela agência), capítulos de livros, participação em eventos, nos quais os próprios docentes, em geral, se auto-financiam (passagens, hospedagens), orientações e outros indicadores de performance. O produtivismo acadêmico está instalado, sendo considerado “competente” aquele docente que consegue cumprir as exigências das agências de fomento, ou seja aprovando projetos de pesquisa, solicitações de financiamento de participação em eventos e tantos outros indicadores estabelecidos a partir da lógica mercantilista.

A própria sistemática de financiamento de projetos, adotadas pelas duas agências nacionais de fomento, CNPq e CAPES, segue a linha da regulação de quase mercado, por meio de editais públicos, sendo esse procedimento mais uma atribuição que o docente, pela obrigação de resultados, deverá obter êxito, criando-se uma cultura da licitação (AFONSO, 2003). Essa lógica tem acirrado uma forte competição entre os

pares e tem transformado o professor em empreendedor que precisa ser capaz de celebrar, por meio da instituição, convênios, atrair empresas que se interessem em financiar suas pesquisas e montar seus laboratórios, transformando-se assim em pessoas quase jurídicas que conseguem realizar “negócios” que vão tornar a instituição mais competitiva. Isso representa uma intensificação do trabalho, na medida em que exige mais tempo desse profissional, muitas vezes tendo que estender a jornada de trabalho para além das oito horas, a fim de poder realizar todas essas atividades que agora são dele esperadas. Esse conjunto de atividades que hoje é demandada do docente da educação superior vem alterando significativamente a natureza desse trabalho e mudando a própria identidade desse profissional.

No ano de 2007 o governo brasileiro, por meio do decreto 6.096 de abril, estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, se constituindo mais uma regulação pós-burocrática das políticas de educação superior, na qual o Estado Avaliador, utilizando os parâmetros do quase mercado vai exigir das instituições federais de educação superior, e conseqüentemente de seus docentes, a obrigação de resultados.

O REUNI é uma regulação que visa reduzir as taxas de evasão, fazer melhor ocupação das vagas ociosas, aumentar o número de vagas de ingresso; ampliar a mobilidade estudantil com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; rever a estrutura acadêmica, reorganizando os cursos de graduação e as metodologias; diversificar as modalidades de graduação; ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil; além de articular a graduação com a pós-graduação. Qualquer semelhança com o Processo de Bolonha não é mera coincidência, mas sim uma exigência do processo de globalização.

Para o cumprimento dessas “metas” (resultados) o professor será altamente envolvido, devendo se adequar a esse novo formato de graduação, além de ver aumentada a relação professor/aluno, precisará adotar medidas que permitam a aprovação de 90% dos alunos matriculados. Isso significará a intensificação do trabalho (salas com maior número de alunos), assim como a flexibilização das atividades, na medida em que o professor terá dificuldades, pelas condições objetivas, de manter uma qualidade da educação que possa atender as demandas sociais.

A partir dessa nova regulação das políticas de educação as Instituições Federais de Educação Superior passarão a ter um outro perfil e o professor, que nela atua, deverá estar preocupado com a aprovação em massa das turmas, alterando o seu trabalho, aligeirando a formação, visando obter os resultados estipulados pelo Estado-avaliador.

Assim, a nova regulação das políticas de educação superior, tais como o SINAES, a Lei de Inovação Tecnológica, a Parceria Público Privada e o REUNI representam aquilo que Lessard (2004, p.25) explicita: “[...] a obrigação de resultados [que] exprime uma pressão social forte em favor de um sistema educacional mais ‘performático’.” A imputabilidade e a responsabilização, além da obrigação de prestação de contas, isto é de resultados passam a ser as principais referências para o trabalho docente, que será conduzido visando atender a esses parâmetros.

Algumas conclusões

A questão educacional está presente na agenda de desenvolvimento econômico e social tanto dos países centrais quanto dos periféricos, em função da necessidade que é colocada da importância de criar uma sociedade do conhecimento que possa vir respaldar essa nova etapa de internacionalização do capitalismo.

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido ganha centralidade, na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado. Nesse contexto, o trabalho do professor é destacado e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que vêm nesse sujeito um elemento chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Em função dessa lógica novas regulações ganham importância e a regulação puramente burocrática perde o peso que até então tinha, dando lugar um outro tipo que ficou conhecido como regulação pós-burocrática. Assim é que as orientações em relação à formação e ao trabalho docente passam a ser formuladas levando-se em conta o novo papel que o Estado assume enquanto regulador e avaliador, descentralizando as ações e verificando resultados. É claro que se está falando, até certo ponto, de um tipo ideal de regulação, por isso dificilmente será encontrado na forma pura. A regulação anterior poderá se misturar ou mesmo ficar embutida nas novas regulações pós-burocráticas.

O trabalho docente, alvo de novas regulações, que representam exigências traduzidas em normas, vive uma crise que se manifesta pela ‘penúria’ ou pela falta do profissional em diferentes disciplinas. Há toda uma mobilização no sentido de suprir

essa carência, mas as medidas propostas não indicam, pelo menos no caso brasileiro, uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver uma série de ações que garantam uma formação inicial e continuada com qualidade, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar ou permanecer nesse métier e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade. Também em relação às condições de trabalho, o que se constata é uma intensificação e precarização que tem ocasionado doenças, desgastes e abandono da profissão.

As novas regulações das políticas de formação que repercutem também no trabalho docente não avançaram no sentido de promover a almejada valorização desse profissional. São regulações institucionais que incidem sobre a formação inicial e continuada, pela avaliação da performance do ensino demonstrada por meio das avaliações externas às quais se submetem os alunos, mas cujos resultados vão indicar também o desempenho dos professores e dos estabelecimentos escolares.

Nesse contexto de nova regulação para a formação do professor, também são criadas regulações para o trabalho docente, havendo uma imbricação entre as mesmas, tendo em vista a interdependência existente. O REUNI parece ser, na atualidade, em relação à educação superior, “a síntese das múltiplas determinações” de uma regulação que atende as exigências mercadológicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional**. Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

AFONSO, N. A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao controle social da Escola Pública. In BARROSO, J. (org) **A Escola Pública**. Regulação, Desregulação, Privatização. Porto, Portugal: ASA Editores, 2003.

BRASIL. CNE. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial Instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB); 2007. Disponível: http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf Consulta jul 2007

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

BRASIL. Lei n.º.11. 502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **DOU** n. 133, Seção m 12 de julho de 2007.

BRASIL. Decreto nº. 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **DOU** de 9 de junho de 2006, p. 4.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.** de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **D.O.U.** de 25.04.2007

BROADFOOT, P. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. **Revue française de pédagogie**, n. 130, p.43-55, 2000.

CAPES. **Ministro fala sobre nova CAPES a conselheiros.** 2007. Disponível http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0878.html. Consulta dez 2007.

COMISSION EUROPÉENNE. **Éducation et formation en Europe: systèmes différents, objectifs partagés pour 2010.** 2002, Disponível: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/objectives_fr.pdf. Consulta nov 2007.

COMITÉ SYNDICAL EUROPÉENN. **L'Europe a besoin des enseignants.**, 2005. Disponível : http://www.etuice.homestead.com/Campaign/Fr_Final_report.pdf. Consulta nov 2007.

CONSEIL EUROPÉEN DE LISBONNE. **La Stratégie de Lisbonne**, 2000.; Disponível em http://www.europarl.europa.eu/facts/4_0_0_fr.htm?textMode=on , Consulta em nov.2007.

FELDFEBER, M. La regulation de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28. n.99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

LAVAL, C. W. L. **Le nouvel ordre éducatif mondial**. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Nouveaux Regards. Paris : Regards/Syllepse, 2002

LENOIR, Y. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? In LESSARD, C. Et MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, no. 94. Campinas, Jan/abril. 2006, p.201-227.

LESSARD, C.A. L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In LESSARD, C. Et MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004.

LESSARD, C. **Régulation multiple et autonomie professionnelle des enseignants** : éléments de comparaison Canada/Québec. 2002. Disponible <http://crifpe.scedu.umontreal.ca/html/chaires/lessard/pdf/regulationMultiple.pdf>
Acesso jan 2007

MAROY, C. **École, regulation et marché**. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : PUF, 2006 ;

MAROY, C.e DUPRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. **Revue Française de Pédagogie**, n°. 130, janvier-février-mars 2000, p.73-87.

MAROY, C. Vers une régulation pós-buroeaucratique de systèmes d'enseignement en Europe? **Les Cahiers de Recherche en Education et Formation**, n° 49, dec. 2005, p.01-30.

OCDE . **Le rôle crucial des enseignants**. Atirrer, former et retenir des enseignants de qualité, 2005. Disponible : <http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf> , Consulta, nov 2007.

TARDIF, M. Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaidoyer pour un principe de responsabilité limité. In LESSARD, C. Et MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, P.1231-1255, OUT.2007.