

Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações

JANI ALVES DA SILVA MOREIRA*

Resumo

O objetivo é refletir sobre as mudanças nas políticas educacionais atuais. Trata-se de compreender as influências do neoliberalismo e da reforma do Estado na condução das políticas estruturais para a educação e relaciona-se tais modificações no âmbito das políticas para a formação de professores e no mercado de trabalho deste profissional.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação de Professores; Mercado de Trabalho.

Educational policies, formation of teachers and the labor market: some concerns

Abstract

The purpose is to reflect on the changes in education policy today. It is to understand the influences of neoliberalism and State reform in the conduct of structural policies on education and relates these changes in the policies for teacher education and the labor market of this person.

Key words: Educational Policy; Formation of Teachers; Labour Market.



* **JANI ALVES DA SILVA MOREIRA** é Professora Assistente da Universidade Estadual de Maringá (DTP/UEM), mestre em Educação (UEM/PPE). Atualmente é doutoranda em educação pela UEM/PPE.

Introdução

Nos últimos vinte anos a reestruturação curricular do ensino, no contexto da denominada *sociedade do conhecimento* direcionou o ensino centrado não somente no processo de aprendizagem escolar-formal, mas também ampliou os modelos de espaços educativos com a aprendizagem não-formal e em alguns contextos denominados de espaços não escolares. O texto em questão suscita algumas reflexões acerca da gestão das políticas públicas nos *processos escolares e não-escolares*¹ a fim de compreender o processo de configuração dessas “novas” diretrizes políticas que foram engendradas num caleidoscópio de relações no e pelo mundo do trabalho. O foco está nas relações entre o trabalho e educação e suas determinações apresentadas na agenda política da reforma educacional brasileira a partir da década de 1990. Com as mudanças configuradas no mercado e mundo do trabalho modificaram-se também as políticas para a formação de professores. Desencadeou-se a exigência de uma formação condizente e ampla para atuar também nos espaços educativos não escolares.

As políticas traduzem as intenções do Poder Público ao serem transformadas em práticas (programas, ações, projeto, leis, etc.) que se materializam na gestão. Conceitua-se gestão como sendo um processo de materialização e planificação para viabilização dessas políticas. Vieira (2007, p. 58) ao apresentar a conceituação da gestão no

âmbito das políticas educacionais esclarece que a gestão integra três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas.

Na visão da autora “[...] o valor público dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), professa um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas.” Essas, por sua vez concebidas, são operacionalizadas por meio de ações que concretizam a gestão. As condições de implementação e as condições políticas viabilizam a concretização ou não do planejamento da gestão. Pires (2005, p. 45) acrescenta que a política educacional liga-se intimamente à gestão educacional, em parte determinando-a e em parte sendo por ela determinada.

Na compreensão que se segue, estabeleceu-se uma relação entre o modo de produção e suas particularidades do momento histórico, tendo como foco singular a gestão das políticas educacionais na década de 1990, contexto no qual foram implementadas as “novas” diretrizes para a formação docente atual, bem como, para a mudança paradigmática dos processos escolares e não-escolares, imbuídas pela inauguração de um novo ciclo de reformas liberalizantes. Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) denominam esse período de *o berço do consenso*, pois imperou as políticas de ajustes estruturais econômicos que colocou a educação como um campo fértil para o mercado, tornando-a espaço que evidenciou o próprio *avesso do consenso*.

Prioriza-se neste texto, um procedimento metodológico que abrange discussões acerca da: a)

¹ Utilizaremos neste texto o termo *espaços escolares e não escolares* como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNP), Resolução Nº 01/2006, ao invés de espaços educativos formal e não formal. Ver essa discussão em Afonso (2001) e Souza Neto *et al.* (2009).

contextualização do cenário atual político-econômico que forjou mudanças no mundo do trabalho e consequentemente nas suas diretrizes políticas para a agenda da reforma educacional brasileira; b) compreensão das mutações ocorridas no campo do trabalho docente: nos espaços escolares e não-escolares e sua configuração política evidenciada no aparato legal; d) formação docente e o mercado de trabalho: suas implicações na agenda educacional.

Cenário político-econômico: reforma do estado e neoliberalismo

A partir da década de 1970 têm-se como marco no Brasil e na América Latina a inauguração da entrada do neoliberalismo, doutrina ideológica que resgata os ideais do liberalismo clássico econômico e que foram retomados para favorecer e legitimar as novas reorganizações econômicas do capitalismo na sua fase mundializada. Essa nova forma histórica da ideologia foi desencadeada por um contexto de abertura econômica para reestruturação produtiva do capital.

O Brasil, neste período, vivenciou um contexto de crise econômica decorrente do desequilíbrio financeiro no setor público e da dívida externa. Esse momento foi denominado de recessão econômica mundial, vivenciado especificamente pelos países devedores do Terceiro Mundo (TOUSSAINT, 2002, p. 129). Novas exigências econômicas levaram o Brasil a partilhar de concessões, de orientações econômicas com os países centrais e outros representantes da Organização das Nações Unidas (ONU).

Uma forma política de “ajuda” mundial aos países periféricos se desenvolveu por meio das recomendações, conferências, projetos e empréstimos

oriundos de algumas agências que compõem a ONU. Dentre essas agências destaca-se nas pesquisas educacionais sobre a análise das políticas públicas e gestão da educação, estudos que abordam a influência das agências internacionais e multilaterais, tais como: a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), O Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e para a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância, entre outras.

Dentre os anos que se sucederam, na década de 1980 e 1990, o Brasil vivenciou um período de intensas mudanças na economia que afetou todo o setor educacional. Com os governos da nova democracia, Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), a administração pública foi conduzida por meio da inspiração neoliberal do governo Thatcher da Inglaterra. Os ajustes liberalizantes tiveram a sua implementação e seu desencadeamento via estratégias econômicas de desregulamentação de economia, liberalização do comércio, privatizações, flexibilização da moeda e dos juros, austeridade fiscal, e a atuação de um estado mínimo com suas políticas de descentralização (TOUSSAINT, 2002).

Com o governo de FHC (1995-2002) contemplou-se a continuidade dessas ações. Petras; Veltmeyer (2001) afirmam que “[...] as últimas jóias da família foram penhoradas”. No governo FHC o Brasil consentiu uma maior abertura para a globalização da economia e tornou-se evidente no setor educacional o desencadeamento e o atendimento das recomendações

políticas neoliberais. Um fator que contribuiu para o rearranjo da economia e a efetivação dessas propostas neoliberais foi a chamada Reforma do Papel do Aparelho do Estado.

O Estado, segundo Höfling (2001) é tido como aquele que implanta um projeto de governo, aquele que é responsável pela implementação das políticas. Neste aspecto, a partir do início da década de 1990, o Banco Mundial e a CEPAL desenvolveram orientações políticas que discutiam como necessária a reforma do aparelho do Estado. Recomendaram que o Estado fosse uma espécie de catalizador das políticas sociais, um parceiro juntamente com o terceiro setor e sociedade civil, o facilitador e promotor das políticas sociais, ao invés de ser o executor direto dessas políticas, pois a administração pública tradicional e burocrática o tornava responsável pela crise fiscal no mundo e ofuscava o crescimento econômico da nação. O ideário da reforma do Estado nacional, nesse período, propôs uma mudança na governança da administração pública e teve, como finalidade, as novas diretrizes definidas por Bresser Pereira como:

Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que seja eficaz sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta às políticas de cunho social que precisa implementar. Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais (BRESEER PEREIRA, 1997, p. 6).

Reformar o Estado brasileiro foi uma das estratégias acatadas pelo governo FHC no qual designou Bresser Pereira para ser o ministro de um ministério

próprio para isso, o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE. Em 1995, apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Conforme expressa claramente o documento:

[...] a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

O Plano Diretor da Reforma e Aparelho do Estado expressou os encadeamentos e as ações do Estado. Neste documento encontra-se evidente a preferência por um *Estado Mínimo* e a educação como a alavanca para o desenvolvimento sustentável da economia. As inspirações pautaram-se mediante uma ressignificação dos postulados da Teoria do Capital Humano e na Teoria do Capital Social. Conceitos que segundo Pires (2005, p.9) estão presentes na ordem do dia das políticas governamentais e nas recomendações das agências multilaterais financeiras e não financeiras, subordinados aos objetivos ditados pela lógica mercantil capitalista: “[...] no cerne de tudo estão a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas oficiais, das ações individuais ou coletivas, não tendo por horizontes senão o bem-estar econômico de indivíduos, grupos e nações”. Pires (2005, p. 40) afirma ainda que:

[...] procura-se entender de que modo a educação contribui para a ascensão social dos indivíduos e para o crescimento econômico dos países, uma vez participando de um tipo de vida em que as trocas dão a

tônica dos relacionamentos interpessoais e internacionais.

Assim, no setor educacional, no campo do trabalho e formação docente, as políticas de ajustes colaboraram para os encaminhamentos estruturais neoliberais e para a condução de um modelo educacional que expressou a formação do homem ideal para essa sociedade mundializada. O Brasil acatou as recomendações internacionais que foram traçadas e ajustou-as para desenvolver no contexto específico da economia brasileira. Essas interpretações foram organizadas em todo aparato legislativo educacional e consequentemente inspirou os planos educacionais, os programas e projetos que aqui foram idealizados. Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) afirmam que uma política educacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Além da legislação, fez-se necessário planejamento educacional, financiamento dos programas governamentais e uma série de ações não-governamentais.

Trabalho docente e suas mutações

As mutações ocorridas no campo do trabalho docente protagonizaram um desordenado processo de construção de propostas que culminou com a aprovação de um modelo de formação no qual visualizou-se a atuação dos Institutos Superiores como os responsáveis por ela. Ainda neste embate, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394/96, identificou-se, em consonância com o discurso oficial, a elaboração dos parâmetros curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e médio que adotaram uma concepção de educação e de escola. Nestes documentos também encontramos orientações específicas

para os processos de formação para professores. Essas mudanças estabeleceram novos contornos para a pedagogia. Kuenzer afirma:

[...] as demandas de formação de professores respondem a configuração que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. [...] cada etapa de desenvolvimentos social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante (KUENZER, 1999, p. 166).

Saviani (2007), em entrevista concedida a Sinpro - Sindicato dos Professores em Guarulhos-SP, no dia 20 de setembro de 2007, esclareceu que com as Pedagogias contra-hegemônicas, a partir da década de 1980, visualizou-se o seguinte cenário na formação de professores:

[...] ainda se pede a ele eficiência e produtividade, mas agora sem seguir um planejamento rígido; não é preciso pautar sua ação por objetivos pré-definidos e regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente, num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem referidos a aspectos fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil e flexível que, a partir de uma formação

inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício da docência, lançando mão da reflexão sobre a própria prática, eventualmente apoiada em cursos rápidos, ditos também “oficinas”. Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. É a concepção produtivista que, hegemônica desde a década de 70, é agora refuncionalizada numa espécie de neoprodutivismo (ENTREVISTA..., 2007).

Neste cenário neoprodutivista de globalização da economia, a crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configurou, segundo Kuenzer (1999) uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e em decorrência disso, a ampliação de sua escolaridade, a par dos processos permanentes de educação continuada. Isso gerou uma demanda para a constituição de um outro perfil de professor. Entretanto, na prática o que ocorreu foi a precarização do trabalho docente, uma vez que a questão nodal pairou sobre a concepção de que a escola pública é quem tem o poder de resolver as mazelas sociais, sendo que a realidade é determinada por condições que regem o mercado globalizado na divisão internacional:

Essa análise reveste-se de maior dramaticidade nos países que desempenham a função de consumidores na divisão internacional do trabalho, que não resolveram desequilíbrios e desigualdades internos e externos, e tampouco consolidaram suas

economias; com seus fundos públicos corroídos pela fuga de capitais, pela sonegação e pela corrupção, recebendo capitais predominantemente especulativos e afundando-se cada vez mais na dependência das economias desenvolvidas no sistema produtivo que melhorem as possibilidades de acesso e renda, como também não são destinados recursos suficientes para as políticas sociais (KUENZER, 1999, p. 173).

Formação docente e suas implicações na agenda educacional

Diante de tais reformas não faltou espaço para a educação na sociedade do conhecimento. Abriram-se os espaços para a ação docente, igualmente sistematizados, em processos não escolares, tais como a educação profissional, o ensino para trabalhadores empregados em empresas, programas educacionais variados, em organizações não-governamentais, movimentos sociais organizados, partidos, hospitais e assim por diante. Essa nova realidade passou a fazer parte dos cursos de formação, na sua organização acadêmica curricular e administrativa. Como regulamenta a LDB nº 9.394/96, logo no seu primeiro artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

A intensificação e determinação dessa diretriz estão presentes na mudança gerada no currículo para a formação do Pedagogo e nas licenciaturas em geral. Um exemplo disso é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia, instituído

em 15 de maio pela Resolução CNE/CP Nº 1, determinou no Art 4º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não-escolares**; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e **experiências educativas não-escolares** (BRASIL, 2006; grifo nosso)

E ainda no Art 5º: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.”

Contemplou-se, após essa determinação do Ministério da Educação (MEC), um altar construído que desencadeou na formação aligeirada. Para dar conta dessa amplitude generalista na formação do pedagogo, as IES e universidades reformularam seus projetos pedagógicos com uma gama de disciplinas ofertadas, com carga horária reduzida, na qual priorizou-se disciplinas que deveriam abordar o fazer com eficiência e eficácia, em detrimento da análise

contextualizada, possibilitada pela História, Filosofia, Sociologia Crítica.

Neste altar, encontram-se ainda intelectuais liberais que apregoam que o melhor caminho é abandonar os conteúdos tidos como antigos e ultrapassados e adotar conhecimentos práticos, *novos* e modernos. O argumento expresso é de que os *novos* conhecimentos metodológicos na formação dos professores possibilitariam a solução do fracasso escolar e proporcionaria resolver os problemas da educação com eficiência e eficácia.

Como propôs a ex-secretaria de Educação de São Paulo em 2008, Maria Helena Guimarães de Castro, que se orientou pelas experiências dos programas já desenvolvidos na Inglaterra e nos Estados Unidos, nos quais as escolas receberam recompensas por desempenho. Propôs assim, as provas de aferição do desempenho de seus alunos mediante o ensino dado pelo professor. Nas afirmações da secretária:

Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados e, com isso, contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade. Por isso, demos um passo na direção oposta (PREMIAR..., 2008).

Algumas questões pontuadas nessa entrevista revelaram o que já está

presente nas regulamentações que pautam no neoliberalismo:

Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas. Esse é um modelo equivocado. No dia-a-dia, os alunos de pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores da humanidade, mas ignoram o básico sobre didática. As faculdades de educação estão muito preocupadas com um discurso ideológico sobre as múltiplas funções transformadoras do ensino. Elas deixam em segundo plano evidências científicas sobre as práticas pedagógicas que de fato funcionam no Brasil e no mundo. Com isso, também prestam o desserviço de divulgar e perpetuar antigos mitos. Ao retirar o foco das questões centrais, esses mitos só atrapalham (PREMIAR..., 2008).

Saviani (2007, p. 130 e 131) ao problematizar esse contexto contraditório e mediante uma visão contrária ao da ex-secretária da educação de São Paulo, propôs que a formação de professores nos cursos de pedagogia fosse organizada para além das diretrizes curriculares instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que reflete a visão dominante, e deveria concentrar-se numa formação na qual a *História* deve ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola atual:

Tomando a **história** como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como locus privilegiado para o conhecimento

do modo pelo qual se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades (SAVIANI, 2007, p. 131. Grifos Nosso).

Ricardo Antunes de Sá (2000, p. 173) ao refletir sobre a educação nos processos educativos não escolares como proposta da Resolução Nº 01/2006, propõe a necessidade de caracterizar uma dimensão pedagógica para essa atuação a partir do trabalho como princípio educativo:

Apreender a Dimensão Pedagógica do trabalho educativo não-escolar no âmbito das relações contraditórias é entender as possibilidades históricas de transformação social através do trabalho de elevação cultural e moral dos sujeitos históricos, partindo do pensamento gramsciano, tomar o núcleo do bom senso existente no senso comum e, à luz da natureza de cada espaço de trabalho não-escolar, trabalhar para que as pessoas de uma determinada comunidade atendida ou participante daquela instituição ampliem suas possibilidades de uma nova hegemonia social (SÁ, 2000, p. 177).

Sá (2000) se ampara nos pressupostos teóricos de Marx e Gramsci para compreender que a educação é o processo que responde às necessidades da sociedade, em perpetuar sua produção não-material, sua cultura, seus costumes, seus ritos e mitos. Portanto, há na sociedade atual uma ruptura entre a relação teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual que gera uma educação dualista, de concepção fragmentada e alienada. Urge-se por uma nova dimensão pedagógica que delimite as possibilidades de uma

educação, que rompa com os limites impostos pelo mercado.

Considerações finais: algumas inquietações...

Diante do nebuloso cenário e dos árduos caminhos percorridos na formação de professores, com o alargamento na sua formação, a formação aligeirada, a precarização do trabalho docente no incentivo por formações descartáveis e pragmáticas, vislumbra-se uma espécie de *shopping educacional*, com possibilidades diversas para a incessante busca de uma capacitação desenfreada que amplie a oferta de cursos modelados por uma gama de estilos: rápidos, à distância, nos finais de semana, nos períodos de férias do trabalho, semipresenciais, por apostilamento, ciclo de palestras permeadas por novas tecnologias, mas, que também não garantem o emprego e acabam por descaracterizar uma formação docente de qualidade.

Além disso, promovem-se em toda a sociedade, as políticas dos bons sentimentos para que a Terceira Via possa se responsabilizar por esta área social escolar e não-escolar, da qual a mídia é a grande anunciadora das belas mudanças, do fazer mais com menos recursos... Enquanto o Estado, concentra sua máxima ação nos investimentos do mercado econômico.

Há nesse pacote de programas uma política de formação de professores que revela nas suas próprias consequências, a falácia do que é apregoado. Os frutos dessa formação por meio da grandiosa e rápida expedição de diplomas, não formarão professores qualificados e não extinguirão a essência dos problemas da educação. Tornou-se o professor um *sobrança* (KUENZER, 1999) no seu próprio espaço de atuação e historicamente comprovou-se que os

benefícios de tais políticas pertencem à classe dominante-burguesa da qual se utiliza da Pedagogia da Hegemonia como sua agenda. A situação do trabalho e formação docente está precarizada e decretada à falência caso haja um continuísmo dessas políticas.

Observa-se na atualidade o desenvolvimento de programas e ações focalizadas no âmbito dos estados e municípios para uma formação continuada de professores que acaba por tornar-se uma espécie de mestrado profissional a distância. Como anunciou o Ministro da Educação Fernando Haddad, no dia 21 de março de 2011 que serão concedidas bolsas de *mestrado profissional a distância* para professores da educação básica que lecionam em escolas públicas:

Concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as bolsas exigem dos docentes, como contrapartida, o compromisso de continuar em exercício na rede pública por um período de cinco anos após a conclusão do mestrado. A medida, que será formalizada por meio de portaria do Ministério da Educação, a ser publicada no Diário Oficial da União nesta terça-feira, 22, faz parte de um conjunto de ações para elevar a qualidade da educação básica, definida pelo MEC como “área excepcionalmente priorizada” (PROFESSORES... 2011).

Diante do exposto e ao acenar para as mediadas atuais que decorrerão nos vindouros tempos, resta-nos pensar: Ainda insistiremos na crença do papel transformador da educação, mesmo que pareça distante? Encontramos respostas nas análises de Mészáros:

[...] a educação está diretamente ligada às possibilidades de

superação do capital, ou seja, da construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho. Este caráter a coloca na ponta de lança de qualquer processo de mudança social no sentido da **emancipação humana**.

E como a superação da ordem do capital não significa apenas a sua negação pura e simples e sim a **construção de uma nova ordem** capaz de sustentar a si própria, é por meio da **educação que se pode produzir esta nova concepção**, como que “antecipando” **uma nova forma de metabolismo social** e orientando, tal como uma “bússola”, os meios para a sua execução (MÉSZÁROS, 2005 *apud* MINTO, 2005, p. 14. Grifos nossos).

Ser professor é ser *político*. Há na atuação deste *intelectual orgânico* a capacidade de coletivamente construir políticas contra-hegemônicas na sua práxis educativa. Lançar sementes para a desalienação em meio ao consenso propalado e enraizado é um ato político que só ocorre com o engajamento na luta de classes. Encerra-se esse texto com a necessidade de contemplar transformações no modo como se encaminham as políticas sociais e de vivenciar uma melhor distribuição de renda entre as classes. Há urgência para a discussão dessa problemática, há urgência para se propor e programar mudanças que só encontrarão base na viabilidade de um outro modo de produção.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Os Lugares da Educação**. In: SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von et al. Educação não-formal cenários da criação. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 20.03.2011.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP, Nº 1 de 15 de maio de 2006.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, p. 8-17, 1997.

ENTREVISTA com Dermeval Saviani. Entrevista da Expressão Sindical: SINPRO-Guarulhos. Disponível em <<http://www.sinproguarulhos.org.br/>> Acesso em 20.04.2007.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.55, p.30-41, nov. 2001.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez. 1999.

MAZZUCHELLI, F. **A Contradição em Processo: o capitalismo e suas crises**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MINTO, L. W. Educação para além do capital. **Resenha científica** do livro de István Mészáros: A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/resenha.html> Acesso em 30.04.2009

PETRAS, J.; VELTMAYER, H. **Brasil de Cardoso: a desapropriação do país**. Trad. Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIRES, V. **Economia da Educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PREMIAR O MÉRITO. **Revista Veja**, 13/02/2008. Disponível em <
<http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>
> Acesso em 20.03.2008

PROFESSORES terão bolsas para cursos de mestrado profissional a distância. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16444> Acesso em 20.03.2011.

SÁ, R. A. **Pedagogia**: Identidade e formação – o trabalho Pedagógico nos processos escolares e não escolares. Curitiba, UFPR, Revista Educar, n. 16, p. 171-180, 2000.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. V.37, N.130 São Paulo, Jan./Apr., p. 99-134, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente et al. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 23, n.1., p. 53-69, 2007

TOUSSAINT, E. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.