

A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização

Wally Chan Pereira
Neise Deluiz
Ruth da Cunha Pereira
Ary Vieira Barradas

Palavras-chave: formação de professores; novos conceitos de produção; globalização; Centro de Formação de Professores.

Ilustração: Cesar Rodrigues Carlos



Mudanças substantivas têm ocorrido na dinâmica do capitalismo internacional que transcendem os fenômenos econômicos, invadindo as dimensões políticas, sociais e culturais. Novos conceitos de produção e formas de organização do trabalho suscitam crescentes exigências quanto às qualificações profissionais que se traduzem em novas

necessidades relativas à educação dos trabalhadores e, conseqüentemente, à formação dos formadores. O artigo focaliza uma pesquisa qualitativa, que teve o objetivo de oferecer subsídios para a reflexão sobre a formação de professores, baseados no quadro teórico de Habermas, no sentido de responder às transformações do mundo do trabalho, na atualidade.

Introdução

A reestruturação produtiva das empresas traduzida em inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais tornou-se fundamental para o enfrentamento de mercados altamente concorrenciais e para a acumulação capitalista. Novas estratégias são adotadas, tendo em vista a inovação constante dos produtos e sua variabilidade, a melhoria da qualidade e o aumento da competitividade. São os "novos conceitos de produção" (Kern, Schumann, 1992), que se baseiam no uso intensivo de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, em relação ao modelo anterior taylorista/fordista. Além das técnicas da automação flexível possibilitarem uma produção em pequena escala de produtos variados, adequados a demandas extremamente diferenciadas do mercado consumidor, outras mudanças organizacionais são introduzidas, a maior parte delas oriundas do chamado "modelo japonês" ou toyotista. Por outro lado, as novas estratégias organizacionais são também baseadas numa nova atitude em relação à força de trabalho. Hoje, a administração considera o trabalhador uma pessoa dotada de um amplo leque de habilidades e de uma grande capacidade de crescimento, alguém que é mais eficiente quando seu pleno potencial está envolvido. As pessoas tornam-se importantes para a organização. Estes novos conceitos no sistema de trabalho têm afetado o processo produtivo como um todo, ressaltando, principalmente, o valor da educação e, portanto, a preocupação com o desenvolvimento do homem em todos os níveis. Há que se considerar, ainda, que, embora alguns autores (Kern, Schumann, 1992; Piore, Sabel, 1984) julguem que o esgotamento do modelo taylorista/fordista tenha dado lugar a um novo regime de acumulação capitalista – a especialização flexível ou os novos conceitos de produção – que já teria se tornado hegemônico, outros autores apontam para a coexistência de paradigmas, bem como para as segmentações do mercado de trabalho e a convivência de profissionais multiquificados com mão-de-obra desqualificada, terceirizada, sem direitos trabalhistas (Wood, 1989). Nas empresas onde vigoram antigos conceitos de produção, os investimentos em educação traduzem-se em um conjunto de

treinamentos rápidos, específicos para as necessidades imediatas do trabalho, sem perspectivas de médio ou longo prazo (Pereira, 1998).

As pesquisas, em torno das qualificações e competências necessárias ao trabalhador no modelo de automação flexível, apontam para a prevalência da educação geral sobre a educação técnica (Ferretti, 1994). Assim, grande parte da responsabilidade pelos novos requisitos educacionais repousaria no sistema educacional. Este deve proporcionar ao indivíduo oportunidades de aquisição desses saberes, comportamentos e habilidades, a partir de uma escola de qualidade, onde, sem discriminações sociais, raciais ou sexuais, haja um processo que enfatize o pensamento crítico e inovador, o trabalho integrado, a ética, a moral e a subjetividade. A escola, portanto, não deve se subordinar às exigências efêmeras do setor produtivo. A formação profissional é um de seus objetivos, sendo apenas uma parcela de sua responsabilidade social. O objetivo final da educação é a formação da cidadania.

Ao caracterizar a problemática dos novos conceitos de produção, a pesquisa deparou-se com diversos aspectos a ela subjacentes: a visão dos sindicatos dos trabalhadores, a demanda das empresas e a formação dos formadores que se tornaram objeto de subprojetos. O presente artigo focaliza este último subprojeto, que se propôs a oferecer subsídios para reflexão sobre a formação de professores, em face das exigências da reestruturação produtiva da sociedade, em decorrência do próprio processo de globalização econômica do mundo contemporâneo.

O referencial teórico desse estudo procura integrar a concepção de reflexão-nação (Schön, 1997) e as categorias de Habermas (1990) do agir comunicativo, da subjetividade e da razão crítica, entendendo o professor como investigador e transformador do processo educativo.

Em termos metodológicos, o estudo se desenvolveu dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen, citados por Triviños (1987, p. 128), "parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno social, como também sua essência. Busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações e suas mudanças".

Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores, professores e licenciandos de

curso de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento, de três universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). No desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, além de consulta a documentos legais e técnicos, pertinentes à formação de professores, e a outras pesquisas e estudos já realizados sobre o assunto.

As categorias adotadas para análise foram: a) currículo; b) integração; c) formação; d) docente; e) discente; f) conhecimento; g) prática de ensino; h) participação; i) mudanças; j) educação; e k) gestão. Essa análise levou em conta o processo histórico da educação brasileira, bem como as tendências e perspectivas que se abrem para a formação dos formadores em face das exigências do mundo do trabalho (Pereira, 1994), buscando não apenas a dimensão técnica, o saber instrumental, mas também habilidades e capacidades próprias do agir comunicativo no dizer de Habermas (1990).

A formação de formadores em questão

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, trata da formação dos docentes para atuar na educação básica, estabelecendo que ela seja feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, o que tem provocado inúmeros debates entre os educadores.

Brzezinski (1997) revela suas perplexidades diante dessa Lei, sobretudo no que tange à profissionalização docente, comentando seu artigo 61, que se refere à adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento da formação e experiências anteriores, uma vez que dá margem a que haja interpretações pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação do magistério pela simples prática de sala de aula ou experiências acumuladas em instituições de ensino, ou o que é pior, em outras atividades. Essa posição, justificada pela falta de profissionais de educação básica com nível superior, pode ser vista como a solução encontrada para transformar em professor os profissionais

portadores de quaisquer diplomas de ensino superior (Pereira, 2000).

Dentro desta concepção de formação dos profissionais da educação, a formação específica do professor, realizada pelas licenciaturas em cursos universitários, se torna dispensável, uma vez que, para ser legitimado como professor, basta que tenha diploma de nível superior relacionado com a disciplina que já leciona, curse a parte teórica (240 horas), em qualquer modalidade, mesmo a distância, com metodologia semipresencial, e comprove capacitação em serviço de no mínimo 300 horas, o que foi referendado pela Resolução nº 2/97, do Conselho Nacional de Educação, entrando em conflito com todos os movimentos existentes em prol do aperfeiçoamento do educador.

Diante disso, Brzezinski (1997) prevê a proliferação de cursos mais desqualificados do que as licenciaturas curtas, em vez de ocorrer avanços no sentido de uma política mais efetiva de formação docente.

Em palestra proferida na Faculdade de Educação da UFRJ, a conselheira Silke Weber (1999) justificou a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), devido à necessidade de formar 800 mil professores em nível superior, além de eliminar problemas crônicos, apresentados nas Faculdades de Educação.

Ocorre que, em relação à formação dos formadores, constatou-se, por intermédio da investigação realizada, que o modelo de formação de professor, vigente até agora, não conseguiu, pela sua própria estrutura administrativa e curricular (Faculdade de Educação/Unidades de Formação Específica), integrar conteúdo e método. É um modelo de formação defasado das exigências atuais de formação de professores, além de não haver preocupação com a criação de outras licenciaturas, diante da emergência evidente de novas profissões na sociedade (Pereira, 2000).

Este aspecto evidencia a necessidade de se criar uma única instituição, ou, no mínimo, um órgão colegiado que tenha como objetivo a formação de professores, a fim de que esses professores sejam formados no âmbito de uma cultura organizacional orientada por uma filosofia de educação coerente com o que se propõe.

A estrutura ideal seria a de projetos integrados, como propõe Nóvoa (1992), aplicados à realidade escolar, os quais, num processo de mudança, poderiam até,

inicialmente, ser geridos pelas duas unidades de ensino – aquela que oferece Formação de Conteúdos Específicos e a Faculdade de Educação – por meio de mecanismos estruturais, criando-se, no mínimo, uma gestão colegiada para atingir a tão necessária integração, sem cairmos nesse eterno jogo de valores entre instituições de uma mesma universidade.

O currículo poderia ser desenvolvido por meio de projetos de pesquisa-ação, que, no dizer de Nóvoa (1992), propiciariam ao professor reflexivo a transformação de idéias educativas em ações educativas integradas. Segundo Thiollent, o principal desafio da pesquisa-ação consiste, justamente, em produzir novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos entre pesquisadores e pesquisados, bem como novos relacionamentos com o saber. "Para enfrentar tal desafio é claro que a pesquisa-ação precisa ser utilizada dentro de uma problemática teórica de orientação crítica e não apenas instrumental" (Thiollent, 1984, p. 103).

É necessário, também, tornar a prática pedagógica objeto de uma reflexão crítica para se estabelecer que critérios e objetivos deveriam ser orientadores de uma prática integradora entre universidade e sistema de Ensino, uma vez que a formação

em serviço é uma das estratégias para se alcançar a competência dos professores. Assim, estes podem fazer uma autocrítica num processo interativo, quanto à sua própria formação que não está levando em conta as problemáticas atuais das escolas públicas, como violência, drogas, lutas de poder, as inovações como as novas tecnologias educacionais, além da atuação do educador em outros espaços fora da escola.

Habermas (1990) diagnostica, no Capitalismo, patologias sociais que acarretam gradativamente a anomia, distúrbios de formação de identidade entre outros, os quais só cessariam com o poder integrador da sociedade e do fortalecimento da sociedade civil, com a integração da lógica sistêmica com a lógica interativa. Esse fato só se daria pela intersubjetividade realizada pela categoria "ação comunicativa". Por intermédio da linguagem, pela argumentação mútua, os interlocutores chegariam em níveis cada vez mais altos de reflexão. O indivíduo assim desenvolveria sua consciência crítica e sua subjetividade no social, por intermédio da interação, o que é fundamental para a formação dos formadores.

Nessa formação, o professor de Prática de Ensino deve perceber sua intervenção como um processo de diálogo reflexivo com



o licenciando – um agir comunicativo – tentando sempre níveis cada vez mais altos de reflexões educativas. No contato com a situação prática, no próprio processo dialético da aprendizagem, são construídos, pela "razão crítica", novos procedimentos e esquemas pedagógicos, que gradativamente desenvolvem a subjetividade do futuro professor, como profissional autônomo.

A pesquisa evidenciou, também, que, embora os professores valorizem a formação universitária, julgam que a formação continuada em serviço tem papel importante na consecução de mudanças de práticas pedagógicas preconizadas pelo sistema educacional, o que coincide com a concepção de desenvolvimento profissional de Nóvoa (1992). Na perspectiva do aluno, verificou-se que o professor ainda é considerado como um transmissor de conhecimento em detrimento de um construtor do conhecimento; como aquele que apenas utiliza com segurança os recursos didáticos e que dosa os conteúdos de acordo com o nível da turma, por meio de uma seqüência lógica. Aliás, como afirma Nóvoa (1997), tem havido um esforço em educação a fim de modificar esse modelo através dos tempos, mas não se levou em conta o eu-pessoal e o eu-profissional do professor, assim como o aspecto social e educacional do convívio. Por outro lado, não resta dúvida de que a entrada de professores concursados tem trazido uma nova oxigenação nas faculdades, pois aumentou o número de mestres e doutores, o que pode representar a possibilidade de inovação educacional.

Em relação ao aluno que cursa a Formação Pedagógica, observou-se, também, que ele não se julga pertencente ao corpo discente da Faculdade de Educação, porque, por ocasião da entrada no ensino superior, ele optou por Física ou Matemática ou Letras ou outro curso, valorizando a pesquisa e o bacharelado, em detrimento da licenciatura; no entanto, o magistério acaba sendo, no futuro, uma opção de vida para, possivelmente, melhorar a sua condição financeira, por meio dos concursos oferecidos pela rede pública. Não se pode deixar de ressaltar, contudo, que essa valorização da pesquisa pode vir a ser um elemento facilitador na sua formação docente como professor reflexivo, com possibilidades de desenvolvê-la sob a forma de pesquisa-ação, como propõe Nóvoa.

Nas três instituições que participaram da investigação tem havido uma busca de atualização didática, preocupada com a construção do conhecimento pela pesquisa, e de uma prática social que se vale da interdisciplinaridade, para realizar a síntese capaz de contribuir para que o processo de ensino se constitua numa verdadeira prática social. Assim sendo, já se constatou algumas iniciativas docentes em termos da utilização da pesquisa bibliográfica, da metodologia de estudo de caso e o ensaio de novas práticas pedagógicas como formas pelas quais o conhecimento tem sido obtido pelos alunos, que consideram estar-lhes propiciando uma razoável segurança para atuar em sala de aula.

O contato do aluno-mestre com a realidade escolar efetiva-se durante a prática de ensino, mas essa prática ainda é deficiente para a formação profissional, pois sua duração (cerca de um ano) não condiz com a importância que deveria ter na estrutura curricular.

Verificou-se, ainda, que alguns alunos das licenciaturas participam de projetos de pesquisa, em seus institutos de origem. Tal fato melhora o desempenho acadêmico dos alunos, uma vez que vivenciam o processo de produção do conhecimento, por intermédio do desenvolvimento da investigação de uma situação-problema. Essa participação em pesquisas mostrou-se como uma carência nas Faculdades de Educação.

Além disso, pode-se dizer, por outro lado, que os conceitos de gestão nos cursos de licenciatura indicam que eles se encaminham para uma forma bastante participativa, com a criação de um colegiado executor, embora, no caso da UFRJ, ele ainda não tenha sido implantado, apesar de já normatizado.

A inovação na instituição de ensino superior particular, participante da pesquisa, constitui-se na criação da Licenciatura Especial para os portadores de diploma de qualquer curso superior, que queiram ingressar no magistério, conforme foi proposto na legislação de ensino vigente.

Quanto à categoria educação, identifica-se, nas falas dos professores, uma linha construtivista de filosofia de educação, o que pode ser promissor em termos da adoção de uma nova postura docente, em face da construção do conhecimento, embora se perceba que esse posicionamento se encontra, ainda, muito mais em nível de discurso do que de

prática pedagógica. Essas evidências constatadas pela pesquisa indicam sérios desafios para a formação dos formadores para que eles possam vir a ter um perfil amplo de profissional para atuar numa realidade complexa e diversificada, em constante mudança, que caracteriza o mundo do trabalho na atualidade.

Considerações finais

Cada vez mais o papel da educação está em propiciar um espaço de desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e sociais dos homens, para que seja possível um salto qualitativo e a obtenção de um novo patamar no mundo globalizado em que decodificar e interpretar informações num processo efetivo de comunicação dependem do domínio cultural de diversas áreas do saber. Como peça fundamental nesse processo está a formação de formadores, como atores centrais na disseminação e na construção do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Cada época tem a sua visão de mundo e a sua visão de homem. O papel da educação é formar o homem para saber bem viver e conviver nesse mundo, com autonomia. Esse ideal de homem e de mundo varia, conforme a época e a cultura das diferentes sociedades. Atualmente, como inferimos pelo estudo, é preciso que os educadores almejem formar cidadãos, profissionais responsáveis, com consciência política, e oferecer educação sem exclusão social, desenvolvendo a razão crítica e a subjetividade de cada indivíduo.

A história da educação brasileira mostra que esta sempre se direcionou para os anseios educacionais da elite, ou seja, ofereceu educação para os filhos dos que detinham o capital e o poder, ignorando as necessidades específicas da massa popular. O resultado foi a polarização da educação: alguns com os mais altos níveis de formação e outros com escolaridade mínima – além de um enorme contingente de analfabetos.

Hoje em dia, com as inovações tecnológicas e organizacionais, há uma mudança na sociedade, no pensamento empresarial, porque, para que haja crescimento da organização, são necessários trabalhadores qualificados ou multiqualificados, que planejem suas próprias atividades, saibam trabalhar em equipe

e tenham uma boa comunicação. Os empresários, portanto, valorizam também a educação, mas com objetivos diferentes dos educadores.

Se no processo de produção taylorista/fordista o trabalhador executava, em geral, apenas uma tarefa repetidamente, sendo, por isso, suficiente treinar, adestrar e oferecer a educação tradicional que privilegiava a racionalidade técnica – a transmissão de conhecimento, a restrita memorização de conteúdo, sem compreensão –, no mundo moderno, a concepção de educação do trabalhador e, conseqüentemente, da formação dos formadores, orienta-se para a construção do conhecimento de todo o processo, com a necessidade da aquisição de habilidades e de capacidades não apenas técnicas ou instrumentais, mas também cognitivas, organizacionais e de comunicação, com racionalidade crítica que permita analisar e superar a própria ação.

Logo, é conferido ao trabalhador o poder de decisão e de iniciativa (*empowerment*), sua educação exige a formação de uma consciência crítica, visando à aquisição de autonomia intelectual, com o desenvolvimento de sua subjetividade, sem padronização, a fim de dar soluções a problemas imprevisíveis, à luz de valores éticos e morais.

O que se verifica, no entanto, é que a educação, ao pretender formar cidadãos mantendo os valores culturais, estabelece um processo em que as mudanças são muito lentas. Como o processo de formação do homem requer uma certa continuidade para alcançar seu objetivo, a conservação acaba sendo um objetivo de maior importância na formação dos formadores do que a inovação, valor necessário aos novos conceitos surgidos no mundo do trabalho.

Neste contexto de mudanças, a formação do educador precisa levar em conta a racionalidade técnica (saber ensinar um conteúdo, o processo), o desenvolvimento da subjetividade e a razão crítica.

Sendo a educação uma variável fundamental para a inserção do Brasil, de forma qualificada, na economia globalizada, somente uma política de formação docente baseada no desenvolvimento da subjetividade, da razão crítica, da reflexão, e que ofereça educação continuada, capacitará professores mais qualificados. Entretanto, não se pode omitir a necessidade da valorização social e financeira do profissional da educação, o que, com certeza, acarretará mais entusiasmo em sua prática.



A metodologia a ser adotada deve ser ativa, dialógica, levando à crítica e à reflexão, envolvendo uma relação entre educador e educando, traduzida em uma ação comunicativa, na qual ambos são sujeitos da educação. O que é ser sujeito? É ter espaço de discussão e de decisão.

A estrutura, capaz de tornar possível a ação conjunta das unidades de ensino superior hoje existentes, seria a matricial, por meio de projetos de pesquisa-ação que tivessem como linha diretriz a formação inicial e continuada dos professores, por meio de uma prática social integradora de professores de prática de ensino pesquisadores, professores em processo de educação em serviço e licenciandos como estagiários de pesquisa.

Já existe um consenso entre educadores e empresários sobre a valorização da educação do homem/trabalhador (Barradas, 1999). Entretanto, esse envolvimento da empresa com a questão da educação não deve ocorrer apenas devido às mudanças tecnológicas ou diante do processo de reestruturação produtiva, mas porque a empresa se propõe a oferecer solidariedade ao sistema educacional, de tal modo que sua atuação não se faça como forma alternativa ou compensatória aos fracassos ou deficiências do sistema

educacional, mas permanentemente, como sua responsabilidade social. Isso não significa que não deva haver um maior comprometimento do Estado nas questões educacionais. Os profissionais da educação e toda a sociedade devem estar, cada vez mais, apontando para essa responsabilidade do Estado.

Por sua vez, as centrais sindicais, segundo Souza, Santana e Deluiz (1999), ressaltam a importância da educação diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo trabalho e das novas exigências de qualificações profissionais e respondem ao desafio criando, elas próprias, atividades educacionais para os trabalhadores. O papel da educação apresenta-se, portanto, renovado em face dos novos conceitos da produção sem, entretanto, perder a sua essência de constituir-se em um caminho para o aperfeiçoamento e para a liberdade do homem.

Com base no estudo, recomenda-se a criação de um Centro de Formação de Professores em cada universidade. Esse Centro de Formação de Professores deve possuir uma abordagem curricular transdisciplinar e flexível, para formação inicial e continuada de professores para todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, capaz de oferecer ao aluno uma integração do conhecimento construído na

academia com a realidade social, constituindo-se a prática pedagógica a linha mestra dessa formação. O centro deverá estar sempre atento às demandas sociais, acompanhando as mudanças do mundo do trabalho em particular e da sociedade em geral. Pela flexibilidade curricular poderá responder com oferecimento de novos cursos e com produção de conhecimento.

Nesse sentido, ele deve participar da formulação de projetos pedagógicos e de atividades em escolas da comunidade, que passa a ser um *locus* de extensão da formação inicial, no qual o licenciando atua primeiro, planejando em equipe e executando as atividades individualmente, sob supervisão do seu professor, depois planejando individualmente e construindo materiais didáticos ainda sob a tutoria do professor da turma e, finalmente, com a diminuição gradativa da tutoria até o licenciando alcançar autonomia. Esse crescimento profissional é gradativo, por isso necessita de tempo, períodos longos e contínuos na escola da comunidade para observação, reflexão e amadurecimento de constatações. Não pode apenas restringir-se a observações esporádicas sem continuidade e sem experimentação.

Professor e licenciando passam a extrair da realidade escolar, por intermédio de processos de pesquisa-ação, a renovação de conhecimentos sedimentados sobre o ensino fundamental e médio.

A prática pedagógica reveste-se de importância, ao constituir-se como campo de pesquisa e de ação, fonte capaz de gerar no licenciando a dúvida intelectual, surgindo daí estudos e pesquisas na ação, ou seja, na sala de aula. Além do licenciando se deparar com os problemas sociais que cercam a atuação de um professor e que muitas vezes foram abordados teoricamente, esse contexto propicia o despertar de comportamentos políticos, éticos e morais, o desenvolvimento da preocupação com a desigualdade social e o desejo da mudança desse cenário educacional injusto.

A universidade, nesse contato estreito com a escola, cria um clima estimulante de troca de experiências entre docentes, assim como de incentivo à continuidade de estudo nos profissionais dessa instituição, que encontram, no centro, cursos diversos

de curta e de longa duração, de graduação e pós-graduação, *stricto* e *lato sensu*, presenciais e a distância (material impresso ou eletrônico), além de livraria, biblioteca, videoteca e materiais didáticos para compra, para consulta ou para empréstimo.

O centro passa a ser uma forma de travar conhecimento com diferentes profissionais, brasileiros e estrangeiros, obras e recursos tecnológicos educacionais de última geração, que também são utilizados nos cursos de formação inicial e continuada.

Além da escola, o centro pode realizar parcerias com instituições nas quais os alunos vivenciam outras formas de educação, tais como museus, hospitais, canais de televisão, revistas, jornais, empresas com fins de realização conjunta de estudos, troca de experiências entre profissionais de ambas as instituições, oferecimento de apoio pedagógico, troca de recursos audiovisuais, oportunidade de visita e estágios. São espaços alternativos de educação que futuramente podem tornar-se mercado de trabalho, onde os educadores continuarão a semear suas idéias de desenvolvimento social e da subjetividade individual e coletiva, por outros meios, fora da escola. Nesses locais também podem, da mesma forma, serem desenvolvidas pesquisas-ação, produção de conhecimento e observação de lacunas de educação profissional, que podem gerar novas ofertas de cursos para a comunidade.

O significado de integração do centro pode ultrapassar os muros da universidade e do País, por intermédio de uma *home page* para responder consultas sobre educação, divulgar, por intermédio de uma editora virtual, a produção de conhecimento e de materiais didáticos de professores, realizar cursos e seminários virtuais, criar uma sala de comunicação (*chat*) entre docentes, bem como manter-se ligado *online* com toda a universidade, com as Secretarias de Educação, escolas da comunidade e outras instituições, com parceiras nacionais e estrangeiras para receber e transmitir informações em tempo real. Dessa forma, o Centro de Formação de Professores se estabelece como um pólo educativo da universidade – local de sintonia de pluralidades, de fonte de consulta, de produção de materiais pedagógicos, de mediação de trocas e de realização de atividades sobre educação – buscando incessantemente a integração da teoria/prática; academia/sociedade; academia/

escolas da comunidade; ensino/pesquisa/comunicação, assim como tendo a missão de formação inicial e continuada de professores com competência em ensino e em pesquisa, para o exercício em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema

educacional e em diferentes instâncias da sociedade – educadores/transformadores do cenário educacional, comprometidos na luta para atenuar as desigualdades existentes em nossa sociedade e para formar homens com mais autonomia e solidariedade.

Referências bibliográficas

- BARRADAS, Ary V. *Investimento em ciência e tecnologia e desenvolvimento industrial: o caso do pólo cinema e vídeo*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado) – Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. col. 1.
- BRZEZINSKI, Iria. *Perplexidades na formação de profissionais da educação frente à LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo*. Caxambu, 1997. Trabalho apresentado na 20ª Reunião da ANPEd.
- FERRETTI, C. J. et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- KERN, H.; SCHUMANN, M. *Le fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle*. Paris: MSH Ed., 1989.
- NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. [S. l.: s. n.], 1992. Separata de: NÓVOA, Antônio et al. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Les images, les cultures et les politiques d' éducation dans le contexte européen – Project PCSH/CED/908/95*. Visite quidée à l' Université de Genebra, 1997.
- NÓVOA, Antônio et al. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PEREIRA, Wally Chan. *A educação na empresa: uma reflexão teórica à luz de categorias habermasianas*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. Contextualização da educação na empresa. In: MARKET, Werner (Org.). *Formação profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Para Todos, 1998.
- PEREIRA, Wally Chan (Org.). *Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2000.
- PIORE, Michael J.; SABEL, Charles F. *The second industrial divide possibilities for prosperity*. New York: Basic Books, 1984.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- SOUZA, Donaldo; SANTANA, Marco Antonio; DELUIZ, Neise. *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEBER, Silke. O professor brasileiro: realidade e perspectivas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 143, 1998.
- WOOD, S. *The transformation of work?* Londres: Unwin Hyman, 1989.

Recebido em 7 de novembro de 2000.

Wally Chan Pereira, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora do curso de mestrado de Ciências Contábeis da UFRJ e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Neise Deluiz, doutora em Educação pela UFRJ, é professora do curso de mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

Ruth da Cunha Pereira, doutora em Educação pela UFRJ, é professora do curso de mestrado em Educação da Unesa.

Ary Vieira Barradas, doutor em Economia pela UFRJ, é professor dos cursos de graduação e pós-graduação do Instituto de Economia dessa universidade.

Abstract

Substantial changes have been taking place in the dynamics of the international capitalism which transcend the economical phenomena reaching political, social and cultural dimensions as well as new forms of work giving rise to new production concepts that reflect in the needs of the workers' education and, consequently, in the educators' formation. The article focuses on a dialectic historic-cultural qualitative research that aims at offering subsidies, based on Habermas' theoretical framework for new teachers' formation curricula that bear in mind the University/Labor Union relationship, in the sense of responding to such transformations in the work area.

Keywords: educators' formation; new production concepts; globalization; Educators Formation Center.
