



DOCÊNCIA: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRESSÃO SOCIAL¹

Ana Maria Falsarella
Centro Universitário de Araraquara - Brasil
E-mail: amfalsarella@uniara.com.br

Trabalho de natureza teórica

Resumo: Os baixos resultados da educação brasileira são consequência do mau desempenho dos professores e da formação inadequada que recebem? Esta questão direcionou o presente trabalho. Historicamente, a responsabilidade por tais resultados tem sido atribuída a inúmeros fatores, dificilmente vistos em seu conjunto, colocando-se peso maior ora em um, ora em outro. Observa-se hoje a tendência de atribuí-la aos professores e aos cursos de formação, os de pedagogia em especial. Como o trabalho dos professores alcança praticamente toda a população, a formação docente é um dos objetos de estudo mais relevantes nas políticas educacionais. Neste estudo de caráter exploratório, com base documental, legal e bibliográfica, coteja-se as exigências postas pela sociedade e pelas políticas educacionais ao desempenho docente com as práticas concretas de formação inicial, e aponta-se as contradições entre os discursos, as condições de formação e o exercício do magistério. Buscou-se compor um panorama de múltiplas perspectivas a partir da análise de exemplares de uma revista de circulação nacional e de outra especializada em educação. Objetivo geral: contribuir para a ampliação de estudos sobre políticas de formação docente. Objetivos específicos: a) indicar contradições e incongruências entre o discurso sobre formação docente, as condições de formação e o exercício da profissão; b) desvendar ideologias e artimanhas de convencimento e de atribuição da culpa pelos baixos resultados escolares aos docentes e sua formação. Referências: Contreras (2002), Ball (2005), Fernández Enguita (2007) e Nóvoa (2007). Conclui-se ser uma visão desarticulada, enviesada e redutora atribuir o fracasso da educação aos professores e sua formação.

Palavras-chaves: Políticas de formação docente inicial. Condições de formação docente inicial. Exigências sociais de desempenho docente. Condições de exercício docente.

Apresentação

“Conhece o conteúdo que ensina, busca as melhores formas de todos os alunos aprenderem e tem aptidão para relações interpessoais”, eis a sintética descrição de um bom professor. Mesmo que tenha inclinação natural para o magistério, o bom professor não nasce pronto, mas deve ter uma formação profissional primorosa. Quase todos nós temos lembranças de

¹ Este estudo faz parte da pesquisa *Repercussões da formação docente inicial na prática gestora de formação continuada em serviço*, que estamos realizando como docente do Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

bons professores que, de uma forma ou de outra, marcaram nossas vidas. Até aqui, parece haver consenso.

Entendemos que o alcance do trabalho dos professores junto a toda a população (considerando que a universalidade do acesso à escola já tenha sido alcançada), ao lado das críticas que esse trabalho tem recebido – de especialistas e de não-especialistas nos estudos sobre a educação – demonstram que estudos sobre o tema “formação docente”, apesar dos avanços observados, ainda tem aspectos relevantes a serem explorados, uma vez que análises sobre a formação e o exercício docente no Brasil se apresentam, na maioria das vezes, desarticuladas do conjunto de outras condições que igualmente interferem na escolarização popular.

Não se põe em dúvida que professores bem formados são fundamentais à construção de uma boa escola, considerando que a relação pedagógica que acontece entre professores e alunos é o foco e a razão da existência desta instituição. Mas nos perguntamos: É possível atribuir unicamente aos professores e sua formação a causa do baixo desempenho da educação brasileira?

O educador português António Nóvoa, em texto de 2007, censura a forma pobre e banal como a educação é discutida na mídia e até nos meios acadêmicos, a facilidade com que se opina sobre a educação.

Todos parecem ter soluções para questões educativas. [...] Estou cansado de tanta certeza, tantos dogmas, tantos escritos no jornal, tantas coisas ditas na televisão, e ditas muitas vezes por pessoas de referência nas suas áreas respectivas, muitas vezes na política, nas ciências, na arte, mas que quando falam de educação parecem esquecer tudo e dizem coisas sem sentido. Como se, de repente, todas as soluções consistissem em regressar a uma mítica escola de 30, 40 ou 50 anos atrás. Escola que, aliás, nunca existiu, mas que as pessoas mitificam (NÓVOA, 2007, p. 5).

É sobre essas discussões frágeis e com fundamentos imprecisos a respeito da educação, e em especial sobre a formação docente, que discorreremos neste texto, com a modesta pretensão de contribuir para o debate. Trata-se de um estudo exploratório com base documental, legal e



bibliográfica. Para compor o texto recorreremos a dois tipos de periódicos. O primeiro é uma revista voltada a educadores (Revista Educação). O segundo é uma revista não especializada de circulação nacional (Revista Veja). Além, é claro, de dispositivos e, como de praxe, de estudos acadêmicos. Entendemos que somente mesclando os olhares de diferentes perspectivas alcançaríamos nossos objetivos.

O objetivo geral do trabalho é contribuir para a ampliação dos debates e estudos sobre políticas educacionais de formação docente.

São objetivos específicos:

- a) indicar contradições e incongruências entre o discurso sobre formação docente, as condições de formação e o exercício da profissão;
- b) desvendar ideologias e artimanhas de convencimento e de atribuição da culpa pelos baixos resultados escolares unicamente aos docentes e a sua formação.

Para alimentar nossa argumentação tomamos como principais referências teóricas estudos de Contreras (2002), Ball (2005), Fernández Enguita (2007) e Nóvoa (2007), sem exclusão de outros autores cujos estudos, de uma forma ou de outra, puderam contribuir para adensar as reflexões aqui apresentadas.

No decorrer da elaboração do texto, muitas perguntas foram surgindo. Seguimos redigindo o trabalho, pontuando tais indagações e tentando trazer contribuições para seu esclarecimento. Algumas, ficam em aberto. Consideramos que, afinal, esse é um dos papéis da investigação científica: propor novas indagações.

Além desta apresentação, o texto é composto dos seguintes itens: Educação escolar e formação de professores: focos do debate público; Para além da escola: outros agentes de formação; A função social da escola: uniformidade e diversidade; A formação da subjetividade docente; Os *slogans* da educação; Curso de Pedagogia: sentidos e demandas; Escola pública: fonte de empregos de baixa remuneração; Considerações finais.

Educação escolar e formação de professores: focos do debate público

Embora diferentes tendências coexistam numa mesma época ou na prática de um mesmo indivíduo, cada momento histórico apresenta crenças e valores dominantes que, via de regra, invadem o discurso oficial, a legislação e o debate público. Atualmente, a educação pública é um dos pontos mais presentes na agenda social, afetando cursos de formação profissional docente e práticas institucionais das escolas. Lembrando que, a não ser em algumas pesquisas acadêmicas, o ponto de vista dos profissionais que trabalham diretamente nas escolas é pouco considerado.

Já se tornou lugar comum afirmar que a humanidade passa por profundo e complexo processo de mudanças econômicas, sociais e culturais, com grandes repercussões na educação. No Brasil, na verdade, a educação escolar pública carrega problemas crônicos que não se limitam ao atual tempo histórico. Os limites deste texto não permitem uma retomada mais ampla da questão; por isso, vamos nos balizar pelo observado a partir do início do século XXI.

Análises fragmentadas sobre a permanente precariedade da educação pública nacional, que tratam cada fator separadamente, como “ou” e não como “e”, são reducionistas, pois impedem a visão do todo. Em círculo vicioso, o ponteiro da culpa tem indicado ora o descaso e a descontinuidade dos governos, ora os currículos mal elaborados, ora o descompromisso dos professores, ora a não valorização da escola por parte das famílias.

O debate sobre a baixa efetividade da educação pública nacional adentra o século XXI enfatizando, desta feita, críticas incisivas aos cursos superiores de formação de professores, feitas por representantes de variados setores sociais e diferentes áreas do conhecimento. Particularmente os cursos de pedagogia são colocados em evidência nas acusações, devido basicamente a manterem currículos que dissociam estudos teóricos da prática cotidiana da escola, o que levaria à formação distorcida e ao despreparo dos futuros professores para trabalhar com formas didaticamente adequadas aos alunos mais pobres que vivem em regiões de alta vulnerabilidade social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) prevê a obrigatoriedade de formação superior para todos os professores. Aos conglomerados universitários privados, que suprem a demanda de formação superior da maior parte do professorado que se destina à escola pública, é imputada a maior carga de culpa, porque se preocupariam mais com o lucro e em amealhar verbas governamentais do que com a qualidade da formação docente. No entanto, as universidades públicas estão longe de dar conta de tal demanda e tem sido política governamental o investimento maciço em subsídio às primeiras para que recebam os alunos excluídos do acesso às instituições públicas.

Podemos elencar uma série de comentários que ilustram as críticas à formação docente, seja na mídia, seja nos meios educacionais, fazendo um recorte dos anos 2008 e 2009.

O economista Gustavo Lochpe, no artigo “Falência educacional: complô ou lógica”, publicado na Revista Veja (18.fev.2009), escreveu:

Vejamos o professor. Por que ele não produz uma educação de melhor qualidade? Em primeiro lugar, porque não consegue. O professor brasileiro tem uma péssima formação e não é preparado para encarar uma sala de aula do Brasil real, especialmente em áreas de vulnerabilidade social. Em segundo lugar, porque é tomado por um viés ideológico que torna o sucesso acadêmico insignificante.

A antropóloga Eunice Durham, por sua vez, em entrevista à mesma Revista Veja (26.nov.2008) declarou: “Os cursos de pedagogia desprezam a prática da sala de aula e supervalorizam teorias supostamente mais nobres. Os alunos saem de lá sem saber ensinar”.

Na reportagem “Dossiê: raio X para novas práticas” publicado na Revista Educação, a jornalista Marta Avancini (2009), faz uma série de observações sobre a formação docente, das quais destacamos:

Na educação, a formação de professores é o tema da vez. Entende-se que, sem um investimento forte e consistente na formação docente, especialmente na formação inicial, não se

conseguirá avanços nem melhoria da qualidade da educação.

Na formação docente, o desafio central seria a renovação dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial dos docentes, de modo a modificar culturas e práticas cristalizadas, ineficazes e não sintonizadas com as demandas da sociedade do século 21.

A mesma reportagem (Revista Educação nº 150, out.2009) traz a opinião de renomados educadores brasileiros sobre a formação docente. De acordo com Magda Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), nos cursos de pedagogia, as disciplinas de conteúdos deveriam predominar nos currículos ao lado das disciplinas de formação pedagógica, com destaque para metodologias de integração e articulação entre elas. Já, para Maria Malta Campos, da Fundação Carlos Chagas (FCC), há o predomínio da formação teórica principalmente nas disciplinas que tratam dos fundamentos gerais da educação e mesmo naquelas de formação profissional. A prática está ausente de boa parte dos cursos, principalmente nas licenciaturas, sendo que “[...] não dá para esperar um trabalho significativo dos professores se eles não têm preparo para isso.”

Em debate de que participou no “Seminário Gestão Educacional e Resultados de Aprendizagem” (Programa Melhoria da Educação no Município, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/Cenpec, São Paulo-SP, 05.nov.2009), rebatendo críticas do então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, o economista Paulo Renato Souza sobre o trabalho dos cursos de formação docente, o professor Romualdo Luiz Portella de Oliveira, da Universidade de São Paulo (USP) afirmou que:

A USP não forma professores para a rede pública, cabendo a responsabilidade pela má formação destes às faculdades de C\$ 199,00 (referindo-se às baixas mensalidades cobradas), financiadas pelo MEC por meio de bolsas de estudos para alunos de baixa renda.

Dois aspectos em particular nos chamam a atenção nos comentários expostos:



- a) a menção à falta de qualidade da educação escolar nacional;
- b) a atribuição deste malogro aos professores e, “por tabela”, à ineficiência dos cursos de formação.

Com relação ao segundo tópico, nós o trataremos no decorrer do texto. Com relação ao primeiro, podemos lembrar que “é muito difícil definir qualidade na educação, pois o termo sofreu dispersão semântica, tantos e tão variados são os sentidos que lhe são atribuídos”. (MONTEIRO, 2000, p. 51). Em si, o vocábulo “qualidade” significa “propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa” e “grau negativo ou positivo de excelência”². Na educação, são os usos e valores sociais que definem a aceção de qualidade, que pode ser positiva ou negativa. Então, falar em qualidade, assim de forma vaga, não define o que se entende, nem o que se pretende.

Em suma, seria esta a situação: os professores mais bem formados (em hipótese) por universidades públicas buscam, no geral, colocação em escolas privadas, que pagam melhor e orientam melhor (e também, em contrapartida, monitoram e cobram mais a performance docente). Só que essas escolas atendem à parcela menor e mais rica da população. À população pobre restaria uma escolarização ministrada por professores com formação igualmente pobre. Cai-se numa armadilha: um processo no qual a situação inicial gera consequências que conduzem novamente ao estado inicial; não há alterações, avanços, tudo fica permanentemente no mesmo: professores oriundos de escolas públicas de ensino básico, com precários conhecimentos, formam-se em cursos superiores privados – baratos e mal equipados – já que não têm acesso às boas universidades públicas, e vão lecionar justamente nas escolas onde cursaram o ensino básico. Em outras palavras, a educação brasileira, a despeito do discurso democratizante, continua sendo instrumento a serviço da diferenciação social.

² Disponível em: [https://www.google.com.br/definição de qualidade](https://www.google.com.br/definição%20de%20qualidade) Acesso em: 16 fev. 2015.



Para além da escola: outros agentes de formação

Até há algum tempo, a escola era a principal responsável pela transmissão dos bens culturais considerados importantes à população, mas perdeu a primazia. Atualmente, convive com possibilidades de aprendizagens não-escolares em função da emergência das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). O conhecimento se desenvolve e se inova mais rapidamente do que em toda história humana e já não é simplesmente objeto de aprendizagem escolar, espalhando-se por um sem-número de espaços. No entanto, a escola ainda mantém um papel central na formação e inserção das novas gerações na sociedade. Mesmo não sendo única, “é o principal instrumento de distribuição de oportunidades de acesso a esse conhecimento”. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2007, p.11).

O geógrafo Milton Santos inicia seu livro “Por uma outra globalização”, afirmando: “Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.” Tanto o trabalho com crianças e jovens quanto o trabalho desenvolvido nas instituições formadoras de professores estão imersos nesse mundo confuso, quer dizer, nas ambiguidades do mundo contemporâneo. Frente a uma sociedade que veicula valores contraditórios não é de se estranhar que a universidade, assim como a escola básica, se encontre confusa perante desafios igualmente discrepantes. Destacamos dois deles. O primeiro no campo dos saberes: desenvolver competências para viver em uma realidade socioeconômica e cultural fluida, mutante, em que os conhecimentos nascem e são desfeitos e refeitos continuamente. O segundo no campo dos valores: formar pessoas para a cooperação e a resistência ao consumo para viverem em uma sociedade acirradamente competitiva e que sobrevive da produção e do consumo cada vez maiores.

É nesse terreno movediço de valores e saberes fugazes e contraditórios que as políticas educacionais são pensadas e que as escolas básicas e os cursos superiores atuam. Consideramos, porém, que um fato é indiscutível: hoje, os cursos oferecidos por entidades privadas são os responsáveis pela formação da maior parte dos professores que, por sua vez, atuarão majoritariamente no ensino básico público. Dessa forma, as



instituições privadas, tanto quanto as públicas, estão envolvidas com políticas públicas educacionais das quais a formação do pessoal do magistério faz parte.

Tantos debates, tantas opiniões, tantas controvérsias, nos levam à pergunta: Qual é, afinal, o peso da formação inicial dos professores para que a escola cumpra seu papel na escolarização da população? Esta questão indica, para nós, a relevância de estudos que permitam levantar evidências e avançar na análise dos fatores até aqui apontados. O presente estudo tem aqui seu ponto de inserção.

A função social da escola: uniformidade e diversidade

De acordo com Fernández Enguita (2007) três mudanças alteram radicalmente as relações entre a escola e a sociedade nos dias de hoje³. A primeira se refere ao ritmo das mudanças. Ele é tão intenso que já não há um tempo de aprender, um tempo de trabalhar e, por fim, um tempo de parar. Quebrou-se a sequência das trajetórias profissionais em todos os campos, incluindo-se o da educação, de tal modo que “o que um educador aprende hoje, recebe hoje, na sua formação inicial é uma pequena parte do que vai precisar durante toda sua vida profissional” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2007, p.10).

Relacionada ao ritmo, a segunda mudança se refere ao fato de que nos encontramos em plena sociedade da informação, ou, na terceira revolução industrial, em que o conhecimento tem valor relativo, porém

³ Segundo o autor, em termos da produção e distribuição dos bens e serviços, a economia e a sociedade conheceram três grandes revoluções. A primeira aconteceu a partir do final do século XVIII e durante o século XIX. Tendo como centro a propriedade, dividiu a sociedade entre os que tinham e os que não tinham os meios de produção (proprietários e não-proprietários). A segunda foi uma revolução organizacional e ocorreu a partir do segundo terço do século XX. Teve como centro a organização do trabalho, que levou à intensa burocratização, ao crescimento inédito das organizações e de suas hierarquias internas, criando a diferença entre os que dirigem as organizações e os que são dirigidos (dirigentes e subordinados). Hoje vivemos a terceira revolução, sendo que o que muda total e radicalmente é a intensidade e a amplitude com que o conhecimento é empregado na produção. Tecnologias de curta duração são rapidamente substituídas. A relatividade do conhecimento leva a uma nova divisão social entre os que detêm e os que não detêm o conhecimento (qualificados e não-qualificados, ou, “inforricos e infopobres”).



determinante. Se no passado a posse da propriedade sustentava a estrutura de classes, hoje é uma boa educação que, embora não garanta, abre possibilidades de inclusão social, cultural e econômica.

A terceira mudança refere-se à globalização da sociedade. O avanço das tecnologias impulsionou novo ordenamento nas relações internacionais. Mas, a maior proximidade entre os povos também realçou e reforçou contradições, conflitos, desequilíbrios econômicos e desigualdades culturais, muitas vezes travestidos de lutas em nome de diferenças religiosas.

Quanto aos aspectos culturais, principal área de atuação da instituição escolar, a globalização apresenta dicotomias: mecanismos concomitantes de integração e de fragmentação, de inclusão e de exclusão, de aproximação e de isolamento, de padrões de consumo e comportamento universalizados e de diferenciação de valores humanos, morais e éticos. Ao lado de símbolos e objetos globalmente difundidos, crescem movimentos de preservação e autoafirmação de modos de vida locais.

Enfim, a escola não é mais simplesmente instrumento de homogeneização e convergência de valores. Agora, tem que lidar com movimentos contrapostos: formar as novas gerações para viver, conviver e aceitar a diversidade em sociedades estereotipadas pela globalização. Paulatinamente, uma nova visão da escola, como aquela que visa fornecer aos alunos instrumentos para interpretar o mundo em mudança, vai substituindo a visão de escola como transmissora de conhecimentos. Isso demanda a emergência de um professor com uma nova percepção de si mesmo dentro da profissão.

A formação da subjetividade docente

Podemos entender como os sistemas de raciocínio incorporados na maneira de agir do profissional da escola tem estreita relação com a questão do poder, por meio da identificação de práticas que o proporcionam a alguns grupos e o limitam a outros, poder aqui entendido como força dialética que opera no interior da instituição buscando delinear o pensamento dos que ali exercem suas atividades (POPKEWITZ, 2001). As determinações das



reformas educacionais, encampadas pelos cursos de formação docente, mascaram as relações de poder e as determinações que lhes são subjacentes. Problemas de ordem social global, determinantes das desigualdades educacionais na sociedade capitalista, são diluídos e remetidos ao domínio específico do campo pedagógico, do ensino e aprendizagem. Um exemplo são as palavras do já aqui citado economista Gustavo Lochpe (VEJA, 2009):

Confrontados com o seu fracasso, então, nossos professores têm duas respostas-padrão: ou culpam o aluno e seus pais, ou culpam a visão neoliberal e reducionista de quem reclama da escola que forma analfabetos, porque a educação "é muito mais do que isso" (IOCHPE, 2009).

O individualismo e a racionalidade instrumental apregoam a fé na meritocracia e o consenso de objetivos em uma sociedade que, por si, é cultural, étnica e economicamente diferente. O discurso dominante hoje sobre a profissão docente associa a contradição de políticas de estandarização, por um lado, e de diversidade, por outro, o que se traduz em mudanças ambíguas, complexas e irregulares na identidade e no papel dos professores. Ora, os professores têm alcance sobre a quase totalidade dos cidadãos das novas gerações – crianças, adolescentes e jovens. Por isso, as práticas resultantes do discurso que domina o cenário educacional não são neutras, porque o que está em disputa é a disciplinarização da população, ou, de acordo com Popkewitz (2001), os domínios da alma, os espaços psíquicos e sociais onde se situam professores e alunos. Assim, as mudanças no contexto político, econômico e social afetam o ensino com repercussões substantivas nas concepções sobre a profissão e nas subjetividades docentes e discentes.

Os *slogans* da educação

Um caminho para se apreender a mentalidade de uma época é a identificação de palavras que aparecem na discussão dos problemas, as quais se tornam verdadeiras “palavras sagradas” por estarem de acordo com



crenças e valores prevalentes, e que condicionam as discussões e as propostas de solução para os problemas, transformando-se muitas vezes em meros *slogans*. (AZANHA, 1995). Em Contreras (2002), o poder é novamente mencionado. Para ele, o *slogan*, ou “palavra com aura” (desprovida de sentido de tanto ser repetida)...

Evidentemente é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir o *slogan* como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo. Por quem tem poder para repeti-lo várias vezes sem esclarecer nada. É um recurso de poder por parte de quem tem o controle da palavra pública (políticos e meios de difusão, mas também intelectuais e acadêmicos). Um recurso que além disso se impõe a todos: uma vez que a referência à qualidade transformou-se na forma de falar, ninguém pode abandoná-la, ninguém pode dizer que a sua pretensão não é a qualidade da educação (CONTRERAS, 2002, p. 24).

Sem dúvida, podemos notar como as políticas públicas são veiculadas por discursos sedutores, dissimulados por clichês que “falam muito e não dizem nada”: recursos para pressionar por consensos e promover adesões sem esclarecer conteúdos, significados e posições ideológicas. Invaso pelo vocabulário empresarial, o discurso educacional atual apela, por exemplo, à constante atualização. Como em todas as profissões, a atualização é justificada pela necessidade de acompanhar as mudanças no mercado de trabalho. Como? Desenvolvendo o empreendedorismo (capacidade do indivíduo de não esperar as coisas acontecerem, mas de ser proativo, com iniciativa) e agregando valores (capacidade de acrescentar uma inovação, somar qualidades a outras já existentes, diferenciar um produto).

Palavras e expressões como mérito, meritocracia, competitividade, êxito, sucesso, qualidade e produtividade são muito presentes nos discursos oficiais e muito veiculadas pela mídia, cujos exemplos podemos observar nos trechos abaixo.

Choque de meritocracia na educação. Mérito é premiar com promoção e aumento de salário os professores que formam mais alunos capazes de atingir boa colocação em disputas acadêmicas internacionais (conclusão do Seminário “O Brasil que queremos ser”, Revista Veja, 10.set.2008).

Em culturas mais individualistas e competitivas, como a anglo-saxã, as aferições do nível dos professores e do próprio ensino não são apenas bem aceitas como têm ajudado a melhorar as escolas, na medida em que fornecem um diagnóstico dos problemas. Os professores brasileiros que agora resistem a passar pela avaliação certamente não estão atentos a isso. Sua maior preocupação é lutar por direitos iguais para todos - velha bandeira que ignora qualquer noção de meritocracia. Por isso, eles se posicionaram contra uma regra do projeto que limita o número de promoções por ano: não mais do que 20% dos profissionais poderão subir de nível. É um teto razoável: evita um rombo no orçamento e, ao mesmo tempo, promove uma bem-vinda competição. Demandará mais empenho e estudo dos professores - o que não lhes fará mal. (Paulo Renato Souza, então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, entrevista Revista Veja, 28.out.2009)

Sou favorável à promoção por mérito. Elaborar uma carreira que leve em consideração o mérito e negociar com a categoria como aferir isso de maneira a considerar o esforço do professor é louvável. Acho que não há resistência da categoria. (Fernando Haddad, então Ministro da Educação, Entrevista a O Estado de S.Paulo, 17.fev.2010)

Atualmente, a identidade profissional, em qualquer categoria – inclusive no magistério – é reflexo de contingências externas e, para analisar essa questão podemos utilizar as palavras-chaves propostas por Ball (2005): profissionalismo, performatividade e gerencialismo.

São características do profissionalismo na atualidade: o seguir regras e o satisfazer julgamentos gerados e impostos de forma exógena. A eficácia só existe se puder ser medida. Não basta que exista bom desempenho (ou *performance*), é preciso demonstrá-lo. Caso uma equipe escolar, por exemplo, alegue circunstâncias locais como causa do mau resultado de sua escola, isso será visto como desculpa inaceitável para falhas da própria equipe na execução e na adaptação às reformas. O desempenho é entendido como demonstração de qualidade, de merecimento e de valor. No entanto, os parâmetros de desempenho são colocados em patamares de perfeição cada vez mais altos de forma a serem inalcançáveis.

A performatividade é, ao mesmo tempo, uma tecnologia, uma cultura e um método de controle de desempenho que emprega julgamentos e comparações para forçar mudanças. A alta performatividade é alcançada



pela divulgação pública de informações e indicadores, o que estimularia profissionais e organizações para o alcance de sempre melhores resultados. Assim, o desempenho serve como parâmetro para promover a produtividade. Uma profusão de mecanismos de julgamentos é utilizada para avaliação: bases de dados, relatórios, reuniões, inspeções e análises dos pares, culminando com publicações periódicas de resultados sob a forma de *rankings*. No caso da educação, podemos citar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as avaliações de larga escala (Prova Brasil, dentre outras) como exemplos. Um dado importante apontado por Ball é que, apesar da aparência de racionalidade e objetividade, a performatividade coloca em pauta uma dimensão emocional, pois atinge profundamente a autoimagem do trabalhador, a percepção do eu e do próprio valor e engendra sentimentos de orgulho, culpa e vergonha, dentre outros.

O profissionalismo e a performatividade são acionados pelo gerencialismo, que vem a ser o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público, pois introduz novas orientações, remodela relações de poder e afeta opções de políticas sociais. O gerencialismo significa a inserção de nova forma de poder e da cultura empresarial competitiva no setor público. Nas escolas, por exemplo, sistemas ético-profissionais que prevaleciam são substituídos por sistemas empresariais competitivos. Os órgãos de gerenciamento central têm como base sistemas de monitoramento e produção de informações. O trabalho do gerente e, de modo mais amplo, dos órgãos de gerência central, é incutir a cultura de performatividade na mente do trabalhador.

“Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação”, diz Ball (2005, p. 546). Os mecanismos da reforma não visam modificar somente estruturas e práticas de trabalho (o que a pessoa faz), mas a essência subjetiva do sujeito (o que a pessoa é), ou seja, sua identidade pessoal, profissional e social, o que acontece por meio da “re-



formação” de capacidades e atributos do *self*⁴. Visam, outrossim, mudanças nas relações entre os sujeitos. Deste modo, a reforma de subjetividades e nas relações carrega formas de um novo disciplinamento da população, tendo os professores por instrumento.

Novos valores e novas formas de interação são demandados para que o profissionalismo, a performatividade e o gerencialismo possam se imiscuir no setor público; é preciso reformar a consciência e a identidade de seus profissionais. O uso de uma nova linguagem “que entre na cabeça” dos sujeitos e comande suas ações é fundamental. E voltamos, tal como assinalou Popkewitz (2001), ao domínio da alma, à formação de subjetividades, e tal como assinalaram Azanha (1995) e Contreras (2002), aos *slogans*.

Objetivos de aprendizagem que transcendem o instrumentalismo da reforma educativa são irrelevantes. As palavras sagradas da educação são, agora, as mesmas onipresentes nos discursos oficiais e na mídia: mérito, meritocracia, competitividade, êxito, sucesso, qualidade, produtividade. Nenhuma voltada à formação humanizadora do ser humano, a valores éticos e sociais mais amplos (respeito, solidariedade, tolerância, honestidade, dentre outros).

Curso de Pedagogia: sentidos e demandas

Haja vista as inúmeras propostas curriculares que perpassam o curso de pedagogia desde sua primeira estruturação, em 1939, percebe-se uma crônica dificuldade em estabelecer uma identidade teórico-prática. Formar o especialista ou o generalista? Esta e outras dicotomias semelhantes são geradas pela indefinição da identidade profissional delineada pelos estudos pedagógicos.

A massificação do ensino em função do crescente acesso das classes populares à educação levou à maior complexidade das escolas e da

⁴ Em uma explicação aligeirada, o *self* – expressão com origem na psicologia – seria a visão que a pessoa (eu) tem sobre si mesma, que se desdobra em autoimagem (aspecto descritivo) e autoestima (aspecto valorativo).



formação dos que nelas trabalham. Nos currículos dos cursos de pedagogia, novas disciplinas foram sendo cumulativamente adicionadas. O curso passou a habilitar seus egressos à docência e a funções de especialistas da educação (gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais). Mais recentemente, os problemas de organização curricular foram adensados com nova atribuição. Entendendo-se que o pedagogo trabalha com a construção do conhecimento onde quer que ela ocorra, o curso de pedagogia passou a qualificar também profissionais para atuar em áreas diferentes da educação formal, acenando com a possibilidade de o pedagogo buscar inserção em um mercado de trabalho mais amplo e diversificado.

De fato, a Resolução n.1 CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia, associa a formação para a docência (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) ao preparo para funções técnicas. Ainda, de acordo com a Resolução nº 1, agora é preciso formar o pedagogo não só para o trabalho em instituições formais de ensino, mas também para um amplo leque de possibilidades, presenciais ou virtuais, onde a educação não-formal acontece, com as mais variadas características, tais como espaços educativos comunitários, organizações não-educativas, hospitais e empresas, fazendo parte de equipes multiprofissionais de formação e controle de trabalhadores. Estariam a educação em sentido amplo e a educação escolar em sentido restrito sendo tomadas sob a mesma acepção?

“O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (LIBÂNEO, 2002, p.28). Para esse autor, verifica-se hoje uma reaproximação entre ambos os sentidos da educação. Observa-se que a educação formal e a não-formal não são dissociadas, mas, pelo contrário, caminham paralelamente, já que ambas fazem parte da formação contínua do ser humano. Se, em certo momento da história humana, a escola surgiu como espaço delimitado com a finalidade oficial de garantir a transmissão de conhecimentos às novas gerações, na transição do século XX para o XXI,



escola e sociedade se juntam novamente. Descarta-se a ideia da educação restrita, ampliando-a para uma educação ampla e sem fronteiras, que associa o formal ao não-formal, acompanhando as transformações socioeconômicas e culturais.

Acontece que o objetivo maior do curso de pedagogia – formar professores para educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental – tem seu espaço reduzido e até fica em segundo plano. Formação entendida aqui não apenas como didático-metodológica, mas também como retomada dos conteúdos que o professor precisa saber para poder ensinar. Com a demanda de formação para outros campos de atuação, é praticamente impossível garantir o objetivo maior, não haver dispersão, diluição e aligeiramento dos conteúdos e vivências.

A urgência em formar professores e a evolução tecnológica levaram, mais recentemente, à abertura da possibilidade de a formação inicial ser desenvolvida por meio da Educação à Distância (EaD). Para um país de dimensões continentais como o Brasil, a EaD pode ser uma opção para quem mora longe de qualquer centro universitário ou não tem disponibilidade de frequentar aulas diariamente. Por outro lado, questiona-se como cursos à distância podem compensar as interações interpessoais, as experiências, as explicações imediatas dos professores, os debates e as reflexões possibilitadas em cursos presenciais.

Com efeito, a reforma educacional levou ao desenvolvimento de um conjunto de paradoxos sobre a natureza do ensino como profissão, pois, de um lado, se advoga a autonomia da profissão docente e, de outro, há cada vez maior vigilância do trabalho do professor por parte dos sistemas e da sociedade, numa lógica de prestação de contas por meio de mecanismos de monitoramento, avaliação e supervisão permanentes. E ainda: com novos conteúdos a serem abordados e de formas diferentes das tradicionais, as mudanças exigidas nas práticas de ensino são complexas, mas os recursos disponibilizados para a atualização e o aperfeiçoamento docentes são reduzidos (FLORES, 2014).

São complexos problemas a resolver. E nessa trama, os currículos dos cursos de pedagogia continuam à deriva, sem encontrar um firme eixo norteador.

Escola pública: fonte de empregos de baixa remuneração

A pouca atratividade do magistério, devido à baixa remuneração, associada à possibilidade de ingresso no serviço público, constituem fatores que contribuem para determinar o perfil de quem escolhe a carreira. Destacamos aqui duas dentre as muitas conclusões do estudo “Professores do Brasil: impasses e desafios”, coordenado por Gatti e Barreto (2009). A primeira é que os alunos optam por cursos de formação docente porque anteveem a possibilidade de emprego, mal remunerado mas garantido. No entanto, nem sempre apresentam a necessária aptidão para o exercício docente. A segunda é que a maioria dos docentes das escolas públicas é igualmente oriunda de escolas públicas e seus pais têm baixa escolaridade. Muitos deles são as primeiras pessoas da família a cursar o ensino superior. O curso superior, por sua vez, pressupõe conhecimentos básicos que os alunos não têm, o que demonstra o descompasso entre interesses, habilidades e conhecimentos apresentados pelos alunos e as exigências da universidade. Soma-se a exiguidade do tempo de formação, que compromete o trabalho pedagógico a ser desenvolvido futuramente pelos egressos. Soma-se, ainda, as baixas mensalidades, as bolsas de estudo de programas governamentais, as classes noturnas (trata-se na maior parte de alunos trabalhadores) que as instituições superiores privadas oferecem e, por fim, os baixos gastos com material escolar.

Desse modo, embora ainda existam pessoas que buscam a profissão docente por se sentirem inclinadas de fato para o ensino, há outras que simplesmente precisam trabalhar e optam por cursos voltados ao magistério simplesmente com a perspectiva de garantir uma fonte de renda.

Ao lado desses problemas da formação inicial encontramos outros relacionados ao exercício do magistério. Citamos aqui as questões da



rotatividade de professores pelas escolas (de um ano para outro ou no mesmo ano letivo), da itinerância (circulação por várias escolas para compor a jornada de trabalho), da contratação temporária (sem vínculo empregatício), da distância percorrida entre a residência e a escola, da multiplicação de turnos de trabalho. A pobreza ronda a profissão, uma vez que a maioria dos docentes tem renda insuficiente para permitir o acesso a livros e revistas, a novas tecnologias, a cursos de aperfeiçoamento, a programas culturais (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Desse modo, a combinação de formação defasada, herdada do ensino básico, com a correria do dia a dia e as dificuldades econômicas, cria situações emblemáticas, como, por exemplo, a de professores que não têm o hábito de ler e de estudar, e que não criam vínculos nas escolas por onde passam.

Considerações finais

Sem dúvida, há um discurso dominante que comanda as políticas educacionais de formação docente e que é veiculado pelas instituições que formam professores. Mas, se dominante, não é único. Em qualquer nível de ensino, docentes não são meros reprodutores. Apesar das limitações, têm certo grau de autonomia (por vezes muito pequeno, é verdade) para configurar o conteúdo que compõe suas aulas e como ele será desenvolvido, crítica ou acriticamente.

A escola é espaço de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica. Os professores, tanto no nível superior quanto no nível básico, não são fiéis reprodutores dos ditames da política educacional e de suas propostas curriculares. A partir da interpretação e da seleção do que julgam relevante, os professores produzem cultura.

A escola se configura, assim, como espaço de luta e de negociação. (GIROUX, 1988) O que está em jogo é o domínio das subjetividades dos profissionais do magistério, pretensos instrumentos de disciplinarização da população. Nessa disputa, o professor não é simples objeto; ele é sujeito de sua própria subjetividade e dos encaminhamentos que dá à docência. Suas reflexões pessoais, a forma como interpreta o discurso oficial e sua adesão

pessoal ao magistério são alguns dos elementos determinantes de sua prática.

Com efeito, a formação docente é tema recorrente nos discursos pedagógicos nos últimos tempos, impregnados e difundidos por meio de *slogans*, palavras e expressões cujos significados se desgastam e se esvaziam pelo excesso de utilização, que provocam uma atração emocional, que evocam ideias que parecem positivas, que podem ser introjetados sem reflexão sobre seu significado, e ao redor dos quais se cria consenso e identificação (CONTRERAS, 2002, p. 23).

No entanto, há que se alertar que a qualidade do trabalho desenvolvido na escola depende apenas em parte da formação e das opções e reflexões dos professores, frente a outros tantos fatores intervenientes. A educação brasileira apresenta questões conjunturais que não se limitam à formação docente. O pior é que, na contramão dos discursos e políticas, sem medidas práticas e financeiras de sustentação, as perspectivas de melhoria na formação docente inicial são mínimas, para não dizer nulas, mesmo que os discursos sobre qualidade e democratização apregoem o contrário.

Por fim, face à distância entre os discursos sobre os professores e os dilemas do exercício concreto da profissão, é uma perspectiva muito redutora atribuir o fracasso da educação escolar pública brasileira somente aos próprios professores e sua formação. Como destaca Flores (2014):

[...] é fundamental alargar o âmbito de análise do profissionalismo docente no sentido de incluir o questionamento e a desmistificação das tensões, contradições e dos paradoxos que caracterizam a profissão docente e que repercutem nas identidades profissionais dos professores (FLORES, 2014, p. 863).

Por fim, pegamo-nos discutindo a formação docente: uma questão de nossa época da qual não é possível fugir. Como disse Bourdieu (2007, p. 207), conjuntos de questões obrigatórias definem o campo cultural de uma época. A formação docente é uma dessas questões na área da educação. Os desacordos supõem um acordo sobre o campo da discussão e os



conflitos dissimulam, aos olhos dos que dela participam, a cumplicidade em que ela implica.

Referências

AVANCINI, M. Raio X para novas práticas. **Educação**, n. 150, p. 28-35, out. 2009.

AZANHA, J. M. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez.2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEFINIÇÃO de qualidade. Disponível em: <https://www.google.com.br/definiçãodequalidade>. Acesso em: 16 fev. 2015.

DURHAN, E. Fábrica de maus professores (entrevista). **Veja**, ed. 2088, p.13-17, 26. nov. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>. Acesso em: 28 jan. 2015.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. O educador na sociedade do conhecimento: problemas, oportunidades e desafios. In: UNESP: IX Encontro Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, **Caderno de Textos e Resumos**, Águas de Lindóia-SP, p. 02-05, set. 2007.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente – paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação/RBE**, v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez-Editores Associados, 1988.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**
6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

HADDAD, F. Entrevista. **O Estado de São Paulo**, 17.fev.2010.

IOCHPE, G. Falência educacional: complô ou lógica. **Veja**, 18. fev. 2009.
Disponível em: http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_180209.shtml.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, M. A. Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade? **Presença Pedagógica**, n. 33, p. 51-52, mai./jun. 2000.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro (Sindicato dos Professores de São Paulo), 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

OLIVEIRA, R. P. **Seminário Gestão Educacional e Resultados de Aprendizagem**. Programa Melhoria da Educação no Município, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo: 05. nov. 2009. (anotações da autora)

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma** – a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, P. R. Entrevista. **Veja**, 28. out. 2009.