
É POSSÍVEL FORMAR BONS PROFESSORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA?

Ana Maria Falsarella*

Resumo: A educação escolar pública brasileira apresenta problemas crônicos, de difícil e demorada solução. Não faltam debates sobre eles, nem a indicação de culpados. Análises fragmentadas e reducionistas sobre a baixa efetividade da educação têm apontado, sucessivamente, fatores como o descaso dos governos, currículos mal elaborados e desatualizados, o descompromisso dos professores e a falta de participação das famílias. Entrando no século XXI, a crítica mais contundente se localiza na má formação dos professores, cuja culpa caberia às universidades, mormente as grandes universidades comerciais privadas, que suprem a demanda de formação superior – conforme exigência da LDB – da maior parte dos professores. O que debatemos neste texto é que, mais uma vez, é feita uma análise parcial dos problemas da educação escolar brasileira e, como tal, não levará a soluções efetivas.

Palavras-chave: Educação pública. Formação de professores. Cursos de Pedagogia.

IT IS POSSIBLE TO PRODUCE GOOD PROFESSORS IN PEDAGOGY COURSES?

Abstract: Brazilian public school education demonstrates chronic problems that are difficult to solve and whose solutions are often postponed. There is no lack of debates and discussions on these postponed solutions nor is there any indication of where the guilt lies. The low effectiveness of education has been analyzed in fragments and reasoned in reductionism. Reasons for the waning effectiveness have been identified as the indifference of the governments, poorly designed and outdated curricula, teachers' lack of commitments and the lack of participation of the families. Entering the twenty-first century, the most vocal criticism is noted in the poor training of teachers, the guilt of which would apply to the universities, mainly the great private commercial universities, which are the source of teachers of higher education as required by the LDB. What we discuss in this text is that, once again, there is a partial analysis of the problems of school education in Brazil, but this short-sightedness will not lead to practical solutions.

Keywords: Public education. Professors formation. Pedagogy/Education courses.

Introdução

A crise da escola, no Brasil, parece endêmica. Na entrada do século XXI, ela faz parte do quadro de transformações trazidas pela chamada sociedade do conhecimento e pelo aceleramento da deterioração social que atinge os segmentos pobres da população. Posturas reducionistas que atribuem os problemas da educação escolar a causas isoladas, ora aos alunos e suas famílias, ora à gestão das escolas, ora à ineficiente atuação dos professores, atendem aos imperativos de uma ordem social injusta na medida em que desviam a atenção da verdadeira gênese dos problemas. Neste estudo

pretendemos explorar como a formação inicial dos professores é a “bola da vez” na fragmentada rede de análises sobre a baixa efetividade da escola pública no Brasil.

Uma vez que o tema “Educação e Formação de Professores” não se limita aos meios educacionais, mas está posto na sociedade, e que todos parecem ter soluções para as questões educativas, para compor este texto recorreremos, de modo proposital, a estudos da comunidade acadêmica, a periódicos especializados voltados para os educadores e a matérias publicadas na mídia. Entendemos que, somente buscando diferentes perspectivas, alcançaríamos nosso duplo objetivo de: a) contribuir para o esclarecimento do problema da formação professores dentro do curso de Pedagogia, considerando a problemática socioeconômica e educacional contemporânea; b) desvelar artimanhas de convencimento e contradições presentes nos discursos circulantes sobre essa formação.

A inquietação quanto a esta questão parte de nossa própria prática profissional como professora de curso de Pedagogia, sendo reforçada pelo incômodo que observamos em pensadores da educação, exemplos adiante, sobre a maneira como se debate publicamente a educação na atualidade.

Coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses. Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta em sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; desafio de fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura ao mesmo tempo em que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura. (SEVERINO, 2008, p. 120).

Os professores, enquanto pessoas preocupadas com a educação, precisam fazer um exercício de grande humildade. 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. [...] A razão principal é a crítica à maneira como se discute a educação hoje em dia. Em particular, como se discute a educação na mídia,

como certos intelectuais, que, aliás, reconhecemos como pessoas prestigiadas, dizem tanta banalidade, tanta coisa falsa sobre a educação. (NÓVOA, 2007, p. 05).

O discurso veiculado pela mídia e as ideias subjacentes

No discurso veiculado pela mídia, incluindo publicações especialmente voltadas aos professores, a solução para a baixa qualidade do ensino brasileiro seria, agora, a renovação dos cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial dos docentes. De acordo com Avancini (2009), observam-se iniciativas pontuais que demonstram ser possível *“sanar mazelas e modificar culturas e práticas cristalizadas, ineficazes e não sintonizadas com as demandas da sociedade do século 21”*, mas o desafio central *“[...] é renovar os cursos de pedagogia e licenciatura”* (p. 30). Neste discurso, um tema que se destaca é a ênfase que os cursos de Pedagogia dão aos estudos teóricos em detrimento da formação prática dos futuros professores. Como afirma Durham (2008), *“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”* (p. 13). Neste sentido, de acordo com conclusões do seminário *O Brasil que queremos*, a solução seria *“investir na formação dos professores e de quem forma os professores”*, uma vez que *“apenas 20% das disciplinas das faculdades de pedagogia se dedicam às metodologias de ensino”*. (Veja, 10 set. 2008, p. 113).

Não que afirmações como essas sejam totalmente falsas; o problema está em analisar os cursos de Pedagogia de modo dissociado da legislação e do contexto socioeconômico e cultural que delimitam sua organização e sua autonomia.

Que ideias sustentam esse discurso? De acordo com Saviani (1982), em cada momento histórico, crenças e valores vigentes na sociedade conformam tendências educacionais, de modo que a tendência dominante em determinada época influencia o discurso oficial sobre a educação, a legislação, o debate público, os cursos profissionais e o próprio exercício das funções educativas.

Da mesma forma como é mutante a configuração societária, crenças e valores também passam por alterações a partir de novas demandas socioeconômicas e de novas informações trazidas pelo avanço técnico-científico. Acompanhando esse processo, o foco das discussões, das vivências e das práticas dos educadores também muda, seja durante a formação inicial, seja em processos de formação continuada, seja no exercício da prática cotidiana. Vale lembrar, no entanto, que educadores não são simplesmente “modelados” por cursos e discursos, mas formam suas convicções selecionando, interpretando, criticando, contestando, dando conotações próprias às ideias que lhes chegam.

Assim, o exercício da função docente reflete o conceito de educação de

quem a exerce, seus próprios valores e crenças, mais ou menos conscientes e explícitos, e nem só no sentido de reproduzir discursos. E a escola não é mero espaço de reprodução, mas também espaço de produção cultural, em especial de produção de conhecimento sobre a prática docente, conhecimento este pouco registrado e socializado e, muito menos, veiculado pela mídia.

Tomando por referência Popkewitz (2001), podemos achar uma chave de resposta para o confronto que existe entre os sistemas de raciocínio incorporados na maneira de agir do profissional da escola – seu *modus operandi* – e as disposições e demandas do discurso dominante. Esse confronto tem estreita relação com o exercício do poder na sociedade, pela identificação das práticas que o proporcionam a alguns grupos e o limitam a outros. É um discurso que busca delinear o pensamento dos docentes e que mascaram as relações de poder e as determinações que lhes são subjacentes, retirando os problemas do âmbito social geral e transferindo-os para o domínio específico de ensino nas escolas.

O individualismo, a racionalidade instrumental e a meritocracia tentam estabelecer um discurso de consenso numa sociedade que, por si, é econômica e culturalmente diferente e injusta. O que se encontra em disputa são “os domínios da alma”, as subjetividades, o espaço onde se situam professores, alunos e a própria disciplinarização da população.

Como destacam Giroux e McLaren (1999), referindo-se à escolarização básica, a educação, como componente da esfera cultural da sociedade, é determinante poderosa da ação humana, “*mediadora e produtora de subjetividades e discursos*” (p. 15). Ora, se a escola básica é campo de luta e terreno móvel de negociação (GIROUX, 1988), o que não se dirá da universidade, responsável que é pela formação das mentalidades dos pedagogos-professores que atuarão nessa escola?

Pedagogia: um curso em busca de identidade

É dessa disputa pelo domínio de subjetividades, crenças e valores a serem adotados pelos futuros professores, profissionais que em nossa sociedade contribuem fortemente para a disciplinarização da população, que estamos falando ao discutirmos a identidade dos cursos de Pedagogia.

No Brasil, desde a estruturação dos cursos de Pedagogia em 1939, percebe-se uma crônica dificuldade no estabelecimento de uma identidade teórico-prática para eles, haja vista as inúmeras propostas curriculares que passam sua história, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1. Curso de Pedagogia no Brasil: linha do tempo

1939	Pela 1ª vez o curso é regulamentado: bacharelado (administração pública e pesquisa) e licenciatura (com um ano complementar de estudo em Didática e Prática de Ensino, licenciados podem lecionar no antigo curso ginasial).
Em 1961 é aprovada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) brasileira – Lei nº 4024/61.	
1961	Sai a regulamentação do currículo para o bacharelado (sete disciplinas determinadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) mais duas à escolha de cada instituição).
1962	Sai a regulamentação do estágio supervisionado e do currículo para a licenciatura, com obrigatoriedade para as disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Psicologia da Educação.
1968	Nos termos da Lei da Reforma Universitária (nº 5540/68), os cursos de Pedagogia podem oferecer habilitações em Magistério (para lecionar no Curso Normal) e em Inspeção, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão (os chamados “especialistas” ou “técnicos” em educação).
1969	Acaba a divisão entre licenciatura e bacharelado. As instituições devem formar concomitantemente professores para lecionar nas Escolas Normais (voltadas à formação de professores para lecionar no antigo curso primário) e especialistas.
Em 1971 a LDB é modificada pela Lei nº 5692/71. A Escola Normal passa a se chamar Magistério. Seus egressos têm exclusividade para lecionar no nível I do 1º Grau (1ª a 4ª série). O curso de Pedagogia continua formando os professores para lecionar no Magistério, além de especialistas.	
1986	Resolução do CFE permite aos cursos de Pedagogia formar docentes para o nível I (1ª a 4ª).
Nova LDB é aprovada em 1996 (Lei nº 9394/96). É instituída a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).	
1996	Nos termos da nova LDB, a formação de professores para lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) cabe aos cursos de Pedagogia. É estipulado o prazo de 10 anos para adaptação à nova legislação (enquanto isso, professores com nível médio continuam autorizados a lecionar).
1997	As diretrizes para formação de professores e especialistas são confusas. São instituídos os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, aos quais caberia a formação dos professores. Aos cursos de Pedagogia caberia formar os especialistas. A confusão estende-se à carreira do magistério: professores, sem especialização, não podem aspirar a cargos de especialistas; por outro lado, para ser especialista há exigência de experiência docente. Uma disputa se estabelece entre os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores de um lado e os cursos de Pedagogia de outro.
2003	A confusão chega a tal ponto que o CNE (Conselho Nacional de Educação) emite resolução confirmando a obrigatoriedade do diploma superior para o exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (o que já constava na LDB e, portanto, dispensava “resoluções”).
Em 2006 , a Lei nº 11.274 modifica a LDB, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, devendo atender crianças a partir dos 6 anos de idade. Aos sistemas de ensino é dado prazo até 2010 para adaptar-se.	
2006	A Resolução nº 1/MEC-2006 explicita as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, aos quais cabe a formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio (modalidade Normal).
2008	O MEC divulga e põe em discussão em outubro a minuta do Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério.
2009	O Decreto presidencial n. 6.755 de 29.jan. institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – inicial e continuada - sob coordenação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as instituições de Educação Superior Públicas. Em maio, o MEC lança o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica com base no mesmo decreto.

As dicotomias (bacharel *versus* licenciado, professor *versus* especialista) sempre estiveram presentes no que tange à especificidade dos estudos pedagógicos proporcionada por diferentes matrizes curriculares e têm origem na própria indefinição sobre a identidade profissional que os estudos pedagógicos delinham (formação especializada ou generalista?), conforme já apontamos em estudo anterior (FALSARELLA; HASHIZUME; BARONE, 2009). Mais recentemente, considerando estudos sobre inclusão escolar e social, adentraram os currículos da Pedagogia disciplinas voltadas ao atendimento de alunos com variadas necessidades educativas especiais. E mais recentemente ainda, às matrizes curriculares foram somadas disciplinas que objetivam formar o pedagogo também para atuar em espaços não-escolares, inclusive relacionadas à educação à distância.

Em resumo, no Brasil hoje, o diploma de licenciado em Pedagogia confere ao seu portador, de uma só vez, a habilitação para lecionar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e, na falta de professores, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Sai habilitado também para exercer funções de supervisão e gestão educacional, coordenação pedagógica, orientação educacional, em espaços educativos escolares e não-escolares, além da possibilidade de se dedicar à área técnica, como, por exemplo, prestar assessorias educacionais, e à pesquisa científica. Ainda pode atuar como educador social, trabalhando em programas e projetos educacionais voltados à participação comunitária e à educação popular.

Formação de pedagogos acompanha mudanças na sociedade

Considerando a relação entre educação e sociedade, vale uma breve retomada das principais tendências educacionais, relacionando-as aos rumos tomados pelo curso de Pedagogia. A organização da escola dentro da pedagogia tradicional data de inícios do século XIX e inspirou-se no princípio de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. A defesa do direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da burguesia, que se consolidara no poder, apoiando-se nos princípios da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade). No Brasil, a pedagogia tradicional, reforçada pela influência dos jesuítas e apontada como elitista, extremamente diretiva, conteudista e descontextualizada, passou longe do “ideal da educação para todos”, ideal que sequer chegou a se instituir antes das negociações para a aprovação de nossa primeira lei de diretrizes e bases.

Na primeira metade do século XX surge o escolanovismo, que centraliza preocupações educacionais no âmbito interno da escola, especificamente na questão pedagógica, deslocando o foco do diretivismo para o não-diretismo e dos conteúdos para os métodos de ensino. Basicamente, é o escolanovismo que influencia a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDB) brasileira (Lei nº 4024/61). Até então, ao professor cabia estar às voltas com conteúdos e métodos escolares, mas a partir da segunda metade do século XX, nova pedagogia apareceu no bojo da proposta de desenvolvimento do país: o tecnicismo, marca de nossa segunda LDB – a Lei nº 5692/71.

Tendo por modelo a empresa capitalista, pretendia-se maior objetividade e operacionalidade na educação. Vigorava no Brasil a ditadura militar, regime que idealizou um projeto desenvolvimentista para o país. A sociedade brasileira passava por alterações profundas. A industrialização crescente e a afluência de migrantes para as zonas urbanas provocaram a procura da escola por contingentes cada vez maiores de crianças provenientes das camadas sociais populares. Para obter como produto indivíduos eficientes, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade econômica e o crescimento do país, buscou-se dotar a educação de uma organização racional, para o que era necessário operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo de ensino.

A Lei nº 5692/71 tornou obrigatória a matrícula e a frequência no ensino de 1º Grau de todas as crianças de 7 a 14 anos. A procura da escola, agora amparada pela lei maior da educação, resultou na massificação do ensino, sendo que o crescimento da demanda exigia uma escola pública de organização mais complexa. A especialização de funções tornou-se não só inevitável como necessária para manter o sistema funcionando. E foi essa mesma lei que legitimou a presença dos chamados especialistas ou técnicos de educação no sistema educacional brasileiro e que alavancou a oferta dos cursos de Pedagogia (principalmente por entidades particulares¹, uma vez que as universidades públicas cronicamente oferecem vagas insuficientes) com a oferta de diferentes habilitações, mormente as voltadas à administração escolar, supervisão e orientação educacional. Foi dessa forma que a complexificação da sociedade e dos sistemas de ensino deu origem a problemas educacionais mal resolvidos até nossos dias: burocratização excessiva, fragmentação e parcelamento do trabalho educativo.

No final do século XX chegamos à chamada sociedade do conhecimento. Dizer que a sociedade passa por mais um ciclo de profundas e complexas mudanças, de difícil entendimento e com grandes repercussões na educação, é afirmar o óbvio. De acordo com Fernandez Enguita (2007) são três as mudanças que alteram radicalmente as relações entre a escola e a sociedade e influenciam o trabalho dos professores. A primeira refere-se ao ritmo das mudanças. Ele é tão intenso que já não há mais tempo para aprender agora para trabalhar depois. 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”*

(FERNANDEZ ENGUITA, 2007, p. 10). Além disso, o conhecimento se desenvolve e se inova tão rapidamente que já não é simplesmente objeto de aprendizagem escolar, mas se espalha por incontáveis espaços. Relacionada ao ritmo, a segunda mudança se refere ao fato de nos encontrarmos em plena era da informação ou terceira revolução industrial², em que o conhecimento tem valor relativo, porém determinante. Mesmo não sendo única, *“a escola é o principal instrumento de distribuição de oportunidades de acesso a esse conhecimento”*, destaca (FERNANDEZ ENGUITA, 2007, p. 11). Se no passado a posse da propriedade sustentava a estrutura de classes, hoje as pessoas dependem do acesso ao conhecimento (embora, não só) para a inclusão social. A terceira mudança refere-se à globalização da sociedade³. As fronteiras nacionais foram parcialmente derrubadas, o que implica em maior heterogeneidade econômica e cultural. Desse modo, a escola que era instrumento de unificação e homogeneização cultural, hoje convive e ensina a viver com a diversidade.

Apesar da força dos estudos construtivistas sobre a aprendizagem, o que parece se firmar como tendência dominante na educação atualmente é um novo tecnicismo, ou, neotecnicismo. A nova LDB (Lei nº 9394/96) objetivou responder às novas demandas sociais, mas trouxe também novas divergências, caso da proposta de criação do Curso Normal Superior para formação específica de professores e com ela a questão: caso queiram os professores “seguir carreira” (ser coordenadores, diretores, supervisores), como farão sem a devida habilitação? A Resolução n.1 do MEC (04/04/2006), que aprova as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, tenta solucionar o problema, associando a formação para a docência (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) ao preparo para funções técnicas e decreta, na prática, o fim do Curso Normal Superior. A polêmica, entretanto, continua posta. Para uns, a formação mais ampla do educador sugerida pelas Novas Diretrizes pode contribuir para a melhoria do ensino nas escolas. Para outros, o aligeiramento dos conteúdos de formação profissional tem repercussões nefastas para o ensino.

Vejamos alguns pontos das Diretrizes. O documento destaca que a formação do pedagogo deve propiciar estudos de múltiplos e diversificados campos do conhecimento (filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural), de modo a nortear as práticas docentes e de gestão (planejamento, execução, análise, coordenação, monitoramento e avaliação de planos e projetos pedagógicos) em espaços institucionais escolares e não escolares. Em especial, a dimensão gestão é entendida na perspectiva de uma política pública democrática que integra as diversas funções do trabalho pedagógico. Assim, o egresso do curso de Pedagogia estará apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]

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; [...]

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...]

XIII - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre: seus alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (RESOLUÇÃO nº1 do MEC, 2006).

Alonguemo-nos um pouco sobre a questão da atuação do pedagogo em espaços não escolares. Convivemos por muito tempo com a visão de uma pedagogia inserida no ambiente escolar, na sala aula, do profissional da educação envolvido com os problemas da educação formal. No entanto, apontada como a “mola mestra” para enfrentar os desafios socioeconômicos gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico e frente à demanda de formação permanente em todas as atividades do mercado de trabalho, a educação amplia seu alcance a ambientes educativos os mais diversificados e com as mais diferentes características, tais como instituições comunitárias formais e não-formais, organizações não-governamentais, hospitais, empresas, igrejas e sindicatos.

Como destaca Libâneo (2002, p. 28) “[...] verifica-se hoje uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação”. Nesse sentido, educação formal e a não-formal caminham paralelamente, ambas fazendo parte da formação contínua do ser humano.

Podemos até afirmar que, se em certo momento da história humana a escola constituiu-se na sociedade como espaço reservado à transmissão de conhecimentos às novas gerações, na entrada do século XXI escola e sociedade se juntam novamente, se confundem na grande “aldeia global”. Transmuta-se a ideia de uma educação escolar restrita para uma educação ampla, integral e sem fronteiras.

Em síntese, a mudança na concepção de educação abre novos espaços à atuação do pedagogo. Entende-se, agora, que sua formação deve possibilitar-lhe trabalhar com o processo de construção do conhecimento onde quer que ele ocorra. Em decorrência, os cursos de Pedagogia também devem se transformar para adequar-se à nova realidade, voltando-se à capacitação de um profissional para atuar em diferentes áreas, em especial em processos de capacitação de outros profissionais, e capaz de inserir-se em um mercado de trabalho amplo e diversificado.

Perante tal multiplicidade de demandas e considerando que as Diretrizes Curriculares não podem resolver problemas estruturais de cursos oferecidos por um sem-número de instituições superiores de ensino, não é de se estranhar que os currículos dos cursos de Pedagogia se encontrem em permanente reformulação, apresentando inúmeras fragilidades, tendendo ora para um lado, ora para outro, sem encontrar um firme eixo norteador, um foco definido. Interessante notar, ainda, a estranheza que causa o fato de que um profissional tão altamente idealizado no discurso oficial seja tão pouco chamado a opinar quando da elaboração de reformas, projetos e políticas que tanto afetam seu trabalho cotidiano.

Todas essas questões, obviamente, repercutem no perfil do professor, apenas um dos profissionais que o curso de Pedagogia pretende formar.

Como fica, especificamente, a formação dos professores?

Voltemos ao foco da formação de professores, motivo que desencadeou a elaboração deste texto e, aqui, gostaríamos de enfatizar duas questões. A primeira é que a qualidade do trabalho do professor depende apenas em parte de sua formação inicial, frente a outros tantos fatores intervenientes. A segunda se refere à constituição única de cada professor na profissão, isto é, as reflexões que desenvolve, sua inserção na categoria profissional, a forma como interpreta o discurso oficial, acompanha e participa de debates relacionados à educação e sua adesão pessoal à docência como elementos determinantes de sua prática.

Em texto anterior de nossa autoria (FALSARELLA, 2005) já apontávamos que, no Brasil, a escola é uma grande fonte de empregos, onde, ao lado de pessoas com talento verdadeiro para o ensino, há outras que simplesmente precisam trabalhar e exercem a docência por falta

de alternativas ou para complementar sua renda. Muitos ainda há que, apesar da boa vontade, são obrigados a multiplicar turnos de trabalho, e fazem o que conseguem dentro das circunstâncias postas ao exercício da profissão.

Com efeito, de acordo com Gatti e Barreto (2009), a ampla possibilidade de inserção no mercado de trabalho, combinada à baixa atratividade da remuneração oferecida a esses profissionais, constituem fatores que determinam o perfil de quem escolhe a carreira. Uma das conclusões da pesquisa por elas coordenada é que são os alunos pertencentes às classes sociais de menor renda que optam pelo curso de formação de professores porque é onde vêem a oportunidade de emprego, mas nem sempre com a necessária aptidão ou inclinação para o exercício docente. Outra conclusão é que a maioria dos docentes das escolas públicas pertence aos estratos de menor renda da população, são oriundos de escolas públicas e seus pais cursaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Muitos são as primeiras pessoas da família a ter acesso ao ensino superior. De acordo com as autoras, se por um lado estes dados sugerem um defasado nível de conhecimento para cursar a universidade, reforçando a necessidade de investimento na formação inicial de modo a suprir tal defasagem, por outro, revela o potencial e a disposição que esses alunos apresentam em busca de ascensão social por intermédio da carreira de professor.

O perfil do professor “ideal”

Já frisamos que a idealização do professor está relacionada ao contexto geopolítico, aos achados científicos e à conjuntura socioeducacional de cada tempo histórico. Pois bem, garimpando escritos com opiniões, acadêmicas e leigas, com direito a jargões pedagógicos utilizados à exaustão, construímos o Quadro 2, com as características e competências desejáveis ao “professor ideal” de nossa época – esse ser híbrido, multifuncional, ambíguo e contraditório – que irá atuar em ambientes escolares e em outros ambientes educativos, cuja preparação é atributo do curso de Pedagogia.

Quadro 2. Competências do professor

Como profissional da prática	<ul style="list-style-type: none">✓ Conhece os conteúdos que trabalha com os alunos, sabe fazer a transposição didática de modo a torná-los “aprendíveis”, planeja, desenvolve procedimentos e avalia a aprendizagem dos alunos.✓ Associando teoria e prática, domina o trabalho concreto de sala de aula, assumindo o papel de articulador, organizador, mediador da aprendizagem, de modo a favorecer a autonomia dos alunos.✓ Promove a aprendizagem dos alunos, qualquer que seja a fase de desenvolvimento humano em que se encontrem, em qualquer nível ou modalidade do ensino: é um facilitador da aprendizagem.✓ Conhece os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem que os alunos podem apresentar, sabendo tratá-las adequadamente.✓ Identifica problemas, não só os educacionais como também os socioculturais, sabendo lidar com eles.✓ Interage com o contexto social e cultural dos alunos e dos locais onde atua, dialogando com a realidade e desvelando contradições.✓ Contribui para a superação de diferentes tipos de exclusão, respeitando as diferenças de natureza cultural, econômica, política, ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras.✓ Atende à realidade social e cultural cada vez mais complexa, adequando-se a transformações como as novas organizações familiares e a violência intra-escolar, dentre outras.✓ Lida com temas da modernidade como diversidade cultural, meio ambiente, novas tecnologias.
Como profissional reflexivo	<ul style="list-style-type: none">✓ Reflete sobre sua prática docente, apresentando autocrítica e não se eximindo da culpa pelo mau ensino, de modo que é capaz de observar, analisar e avaliar as próprias ações docentes e suas repercussões ou não em aprendizagens por parte dos alunos.✓ Tem autonomia intelectual, consciência de se manter atualizado e é agente de produção do próprio conhecimento.✓ Tem consciência da diversidade da realidade com que lida.
Como pesquisador, em permanente formação e atualização, inclusive na área da informática	<ul style="list-style-type: none">✓ Tem uma visão abrangente e crítica sobre o significado da educação no mundo hoje.✓ Tem postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas onde atua.✓ Realiza pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre: seus alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais-ecológicos; propostas curriculares; organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.✓ Está antenado a seu tempo histórico, ao contexto geopolítico, aos achados científicos da época e à conjuntura socioeducacional.✓ Acompanha o avanço tecnológico, a velocidade dos processos de comunicação, a ampliação e disseminação rápida do conhecimento.✓ Participa de comunidades e ambientes virtuais de aprendizagem.
Como profissional de equipe	<ul style="list-style-type: none">✓ Participa do trabalho de equipe nos espaços educativos onde atua, agindo com colaboração e respeito.✓ Participa da gestão das instituições em que atua, planejando, executando, acompanhando e avaliando coletivamente projetos e programas educacionais.✓ Atua sempre numa perspectiva democrática.
Como profissional dialógico	<ul style="list-style-type: none">✓ Estabelece uma “relação dialógica” com os alunos.✓ Estabelece o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.✓ Dialoga com a diversidade, compreendendo as diferenças.✓ Dialoga com a realidade, desvelando contradições.✓ Estabelece diálogo crítico com o mundo.
Como sujeito moral	<ul style="list-style-type: none">✓ Age com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.
Como sujeito ao mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none">✓ É menos corporativista e mais individualista.✓ É mais competitivo e apegado ao mérito pessoal; adepto da meritocracia.✓ Ensina melhor quando estimulado por estímulos positivos (bônus salariais).✓ Ensina bem, condições de trabalho e condições socioeconômicas da população com que trabalha não o atingem no exercício docente.

Evidentemente, um profissional com tantas qualificações, permeadas de tantas contradições, há de requerer uma formação esmerada para não perder o rumo. Quer atue em espaços escolares, quer atue em outros espaços educativos, quer atue como docente, quer atue como gestor, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica articulada à diversidade de práticas, como de fato as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia buscam contemplar. Então, onde está o problema?

A falta de identidade gera vulnerabilidade no campo da educação

Embora haja concordância em alguns pontos (os professores devem saber os conteúdos que ensinam e como devem ensiná-los, futuros professores devem ser colocados em contato com os contextos nos quais irão atuar, há uma distância entre a estrutura dos cursos de Pedagogia e a realidade das salas de aula, é preciso maior integração entre a prática escolar e a teoria ensinada nos cursos), nas recentes discussões sobre a problemática educacional brasileira observamos um embate entre educadores de formação e outros profissionais, principalmente economistas, que trazem concepções diferentes, divergentes e contraditórias do que se espera do professor. O professor é idealizado de um lado como *“um profissional do desenvolvimento da dimensão humana, da cultura e das interações sociais”* (Professora Fátima Cruz apud AVANCINI, 2009, p. 32), e de outro, como um sujeito mais individualista, competitivo e apegado ao mérito pessoal, como enfatiza o economista Paulo Renato Souza, secretário de educação do estado de São Paulo (2009)⁴.

Nesta última perspectiva, é impossível passar despercebida a visão comportamentalista aplicada ao professor, visto como um profissional que só ensina os alunos caso lhe acenem com um estímulo positivo, ou seja, uma recompensa salarial, ou como um mercenário que só trabalha por dinheiro, esquecendo o aspecto humanista de seu ofício. Independentemente de o professor ser mal remunerado, como de fato é, trata-se de uma grande simplificação desconsiderar todos os outros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem e nas avaliações de desempenho a que têm sido submetidos os alunos, inclusive como forma de julgar o trabalho dos professores.

Ao focalizar a concepção sobre os benefícios da educação e analisar a maneira como são tratadas a educação básica e a profissão docente, Lauglo (1997) sugere que os desencontros entre especialistas (no caso, do Banco Mundial) e pedagogos responsáveis pela aplicação, na prática, de projetos elaborados em outras instâncias, se deve às distintas lentes com que esses profissionais olham para os problemas educacionais. De um lado há uma análise com foco no custo-benefício quanto à efetividade das ações, com destaque aos papéis da informação e da qualificação técnica, dentro do enfoque de formação de capital humano⁵. De outro, há a defesa de um

modelo menos utilitário e instrumental da educação e mais voltado à formação integral do ser humano como portador de múltiplas necessidades, para além do atendimento à economia de mercado.

Azanha (1995) destaca que um dos caminhos possíveis para se apreender a mentalidade de uma época é a identificação de palavras que aparecem na discussão dos problemas, que se tornam verdadeiras “palavras sagradas” por estarem de acordo com crenças e valores prevaletentes, que condicionam as discussões e a proposição de solução para os problemas, transformando-se muitas vezes em meros *slogans* desprovidos de sentido de tanto serem repetidas. Quando se fala no professor, palavras e expressões como “mérito/meritocracia”, “individualismo”, “competitividade/competição/disputa”, “aferição do nível dos professores/aferição do nível do ensino”, são as mais presentes nos discursos oficiais atualmente e os mais veiculados pela mídia, conforme podemos observar nos trechos que seguem.

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. (Seminário “O Brasil que queremos ser”, Veja, 10 set. 2008, p. 112, grifos nossos).

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, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, 2009, p. 16, grifos nossos).

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, Ministro da Educação, entrevista a *O Estado de S.Paulo*, 17.fev.2010, p. s/nº, grifos nossos).

Já entre os formadores dos futuros professores, predominam expressões como “agente de construção/de produção” (do conhecimento), “articulador/organizador/mediador”, portador de uma “multiplicidade/diversidade de papéis”, além de acenarem para a complexidade do cenário de profundas mudanças, isto é, do contexto onde atuam esses professores, mostrando as cobranças e questionamentos que recebem das famílias e da sociedade, a precarização permanente do exercício docente, enfim, tantos fatores limitadores da autonomia profissional e intelectual.

[...] o professor se torna agente de produção do próprio conhecimento e assume o papel de articulador e organizador da aprendizagem, na escola e em outros ambientes de aprendizagem. (Professor Rogério Córdova, UnB, apud AVANCINI, 2009, p. 35, grifos nossos).

Cabe ao professor desempenhar uma multiplicidade de papéis que levem em consideração as mudanças que vêm se operando no cotidiano e abrangem desde a lógica do mercado de trabalho, o avanço da tecnologia, a velocidade dos processos de comunicação, a ampliação do conhecimento, até transformações de ordem cultural – a mudança da organização familiar e a violência, por exemplo. (Maria José de Sena, ForGrad – Fórum de Pró-Reitores da Graduação de Universidades Brasileiras, apud AVANCINI, 2009, p. 31-32, grifos nossos).

[...] Somam-se a isso, na opinião da Professora Fátima Cruz, a fragilização dos sistemas públicos de ensino, a precarização das condições de trabalho, a ausência de tempo para a reflexão e os questionamentos em relação suas práticas por parte das famílias e da sociedade. (apud AVANCINI, 2009, p. 32, grifos nossos).

A quem interessa a fragilidade de cursos de formação de professores?

Recorramos a Bourdieu (2002). Em seu texto *Os excluídos do interior*, ele destaca que, a partir de meados do século XX, os sistemas de ensino foram fortemente afetados com a entrada em cena de categorias sociais que estavam excluídas da escola. Um dos efeitos mais paradoxais desse processo foi a descoberta de que até mesmo a dita escola democrática tem funções conservadoras. De fato, não basta ter acesso ao ensino para ter êxito escolar, e não basta ter êxito escolar para ter acesso às posições sociais proporcionadas pelos certificados escolares. Com a chegada da nova clientela, a instituição escolar passa a viver uma crise crônica, com manifestações críticas de tempos em tempos, contrapartida dos ajustamentos às contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população à escola. A esse respeito, destaca Bourdieu (2002, p. 221):

A estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida no essencial [...] com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

Fica claro que não dá para garantir o acesso aos diferentes níveis do sistema escolar às crianças oriundas de famílias desprovidas econômica e culturalmente sem modificar o valor simbólico e econômico da educação. A definição da identidade social cada vez mais é definida pela instituição escolar, mas a diferenciação escolar é mantida: de um lado há os estabelecimentos improvisados da periferia, de multiplicação precipitada, para acolher um número cada vez maior de alunos. De outro, os estabelecimentos altamente preservados, cujos alunos são oriundos das “boas famílias”. Na verdade, as instituições escolares que conduzem às posições de poder econômico e político continuam exclusivas⁶. O sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consegue *“a façanha de reunir a aparência da democratização com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social”* (BOURDIEU, 2002, p. 223).

Ainda se acordo com esse autor, hoje os sistemas educacionais excluem como sempre excluíram, porém mantendo em seu seio os excluídos, relegando-os às escolas desvalorizadas e sem garantir-lhes aprendizagens. Tudo isso guarda estreita relação com uma contradição fundamental do mundo atual: uma ordem social que tende cada vez mais a oferecer tudo a todos (como o consumo de bens materiais, simbólicos e políticos), mas que, por meio da aparência, do simulacro, da imitação, reserva para poucos a posse real e legítima de bens exclusivos.

Paradoxos da profissão docente

Neste terreno movediço e contraditório de nossa sociedade, em que conhecimentos e valores literalmente “escorrem pelas mãos” e a estrutura de classes se mantém assumindo diferentes formas, os cursos de Pedagogia estão em permanente reconstrução – para melhor ou para pior – sem encontrar um rumo claro. E não podem ser responsabilizados sozinhos, desta feita, pela formação dos professores e pela baixa efetividade do ensino público brasileiro.

Além de estar inserida em um universo de diversidades culturais, a escola não detém mais o domínio da transmissão cultural. *“É impossível ignorar que o mundo tornou-se uma grande sala de aula”*, destaca Cury

(2006, p. 279), o nos leva a reconhecer os limites da formação inicial, haja vista as contradições existentes entre medidas legais, que declaram a intencionalidade de uma educação de boa qualidade para todos, e as condições de trabalho e de formação continuada que de fato são postas em ação no apoio ao exercício do magistério. Em suma, por mais que a formação inicial seja fundamental, não dá para analisar e avaliar a atuação dos professores somente em função desta formação.

Nesse sentido, Nóvoa (2006) aponta três paradoxos que marcam a função dos professores e da escola. O primeiro diz respeito ao excesso de demandas que a sociedade impõe à escola em contraposição à cada vez maior fragilidade do *status* docente. O segundo está na glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com a perda de prestígio da profissão docente. De um lado, parece que a educação é o fundamento de todo o futuro de um país, de outro a docência é cada vez mais desvalorizada. O último paradoxo se dá entre a retórica do “professor reflexivo”⁷ e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições concretas de trabalho e de desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar essa ideia.

A título de conclusão

Com efeito, tais contradições não existem por si, mas fazem parte das transformações nos modos de compreender a vida e o mundo e do quadro deterioração social que se vive atualmente, da atual crise da escola e da progressiva proletarização docente. Como destacam Sampaio e Marin (2004), embora seja uma das peças no conjunto das medidas de convencimento e conformidade à nova ordem social, a escola continua sendo necessária como parte de um processo de civilização.

Acima de tudo, a escola é reconhecida como espaço insubstituível de acolhimento das novas gerações, com possibilidades de se tornar mais igualitária e livre de preconceitos, e de permitir-lhes que conheçam sua cultura, possam analisar a sociedade, adquiram instrumentos para a crítica, a reflexão e até, quem sabe, para a criação de alternativas, diante das poderosas determinações que se impõem, inegavelmente. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1123).

Frente a uma sociedade que veicula valores tão contraditórios com relação à educação não é de se estranhar que a universidade e seus professores se encontrem confusos perante seus desafios. Podemos apontar, de pronto, dois deles. O primeiro, no campo dos valores: formar pessoas para a cooperação ou para a competição numa sociedade acirradamente competitiva? O segundo, no próprio campo do conhecimento: que competências buscar na formação de docentes que

atuarão em uma realidade fluida, mutante, onde o conhecimento se faz, se desfaz e se refaz continuamente?

Os trechos a seguir expressam tão diferentes perspectivas:

As faculdades de pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria. [...] Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. [...] Acho que (as faculdades de pedagogia) precisam ser inteiramente reformuladas. Repensadas do zero mesmo. Não é preciso ir tão longe para entender por quê. Basta consultar os *rankings* internacionais de ensino. Neles, o Brasil chama atenção por uma razão para lá de negativa. Está sempre entre os piores países do mundo em educação. (DURHAM, 2008, p. 14).

Mas quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. (SEVERINO, 2002, p. 117).

No entanto, havemos de reconhecer que a sociedade não é uniforme e as representações sociais que a educação desperta em diferentes setores não coincidem. Este caráter polivalente faz da escola e de tudo que a caracteriza algo essencialmente contraditório e é exatamente na contradição que podemos encontrar caminhos.

Há que se reconhecer que a formação de pedagogos para atuar na chamada sociedade do conhecimento apresenta demandas não compatíveis com a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia. Se a sociedade pretende, de fato, ter bons professores, há de repensar a formação e a valorização docente, não isoladamente, mas de modo articulado a outros fatores que intervêm na qualidade da educação.

Quanto aos cursos de Pedagogia, especificamente, entendemos que há caminhos possíveis, como por exemplo, repensar mais uma vez os currículos, ampliando o número de horas requeridas a uma prática melhor fundamentada, garantir formação docente em nível de graduação e formação de especialistas em nível de pós-graduação ou extensão, ou outra proposta

que porventura surja, importando envolver os educadores que atuam no “chão da escola” nessa discussão. Caso contrário, seremos obrigados a concordar com a antropóloga Eunice Durhan, apenas invertendo os termos da oração: é impossível formar bons professores em cursos de Pedagogia da forma como estão estruturados.

Fechamos este estudo com as palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 9): *“A necessidade de restabelecer o sentido da educação é essencial para que esta resulte num conceito e num projeto transparentes para a mais ampla base da população, renovando, deste modo, o compromisso com a mesma”*.

Notas

* Ana Maria Falsarella é Mestre e Doutora em Educação pela PUC-SP, professora do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Bandeirante – Uniban-BR. E-mail: anamariafal@uol.com.br

¹ Para além de qualquer polêmica, um fato é indiscutível: hoje, os cursos oferecidos por entidades privadas são os responsáveis pela formação da maior parte dos pedagogos que, por sua vez, trabalharão majoritariamente no ensino básico público. Dessa forma, as instituições privadas estão envolvidas, queiram ou não, com políticas públicas educacionais das quais a formação de professores e de outros educadores faz parte.

² Segundo este 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 a 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”).

³ De acordo com o autor, a sociedade passou por três grandes estágios organizatórios. O primeiro é o das sociedades pré-modernas, culturalmente marcadas pela homogeneidade, em que as pessoas viviam basicamente na comunidade local e em que a escola não tinha função. O segundo é o das sociedades nacionais, dos Estados-Nação, mais heterogêneas economicamente (divisão do trabalho, divisão de classes), mas ainda homogêneas do ponto de vista cultural. O papel da escola era transmitir essa cultura homogênea, integrando as novas gerações. O terceiro estágio é o da sociedade global, acima referida, no qual a humanidade se encontra.

⁴ A Finlândia é um país cuja educação tem sido apresentada como modelar quando comparada com a educação brasileira, apesar das imensas diferenças físicas, econômicas, sociais e culturais entre os dois países. Lá, no entanto, a bonificação de professores e diretores de acordo com o desempenho não é valorizada. Reijo Laukkanen (membro do Conselho Nacional da Finlândia), em entrevista à Revista

Educação (n. 150, out. 2009), afirma o seguinte: “Em alguns países, esse mecanismo pode funcionar. É o que chamamos aqui de ‘um porrete, se você não foi bem, ou uma cenoura, se você foi bem’. É difícil dizer se é bom ou ruim. Na Finlândia isso não funciona. Não precisamos desse tipo de política. [...] Em função de uma relação de confiança, não há necessidade de avaliar os professores finlandeses: eles sabem o que fazer em sala de aula”. (p. 07).

⁵ A teoria do capital humano ganhou força nos anos 60 nos Estados Unidos, sendo Theodore W. Schultz um de seus principais representantes. Dentro desta ótica, a educação é vista como investimento para formar indivíduos que possam atuar no mercado de trabalho, tendo em vista a expansão da capacidade produtiva e a tecnificação crescente das sociedades industriais. No novo contexto da globalização planetária e com o advento do neotecnicismo, esse enfoque volta a ganhar força, agora para formar indivíduos autônomos, empreendedores, proativos, terceirizados, isto é, que não dependam de empregos fixos em empresas.

⁶ A seleção de escolas por excelência e a exigência por titulação cada vez maior, que somente as famílias ricas podem proporcionar, para as melhores vagas no mercado de trabalho são exemplos (a esse respeito, observe-se a reportagem com o título “As melhores escolas da cidade”, publicada na Revista Veja São Paulo em 03.10.2001). Os oriundos das escolas de segunda linha devem contentar-se com empregos também de segunda linha. Aos fracassados, nada além do mercado informal ou ilegal.

⁷ A esse respeito, leia-se A prática reflexiva no ofício de professor, de Philippe Perrenoud. A partir de ideias de Donald Schön a respeito do paradigma reflexivo no exercício profissional, em que a aprendizagem acontece por meio da experiência e da reflexão na e sobre a ação, Perrenoud as transpõe ao ofício de professor, que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação inicial e contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência.

Referências

AS melhores escolas da cidade. **Veja São Paulo**, São Paulo, 03.out.2001, s/nº de paginação. Disponível em <www.nce.ufrj.br>. Acesso em: 10 Set. 2011.

AVANCINI, Marta. Dossiê: Raio X para novas práticas. **Educação** n. 150, out. 2009.

AZANHA, José Mário P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CURY, Carlos R. J. Políticas de educação superior e a prática pedagógica: um quadro do ordenamento jurídico e suas repercussões. In: SILVA, Aída M.M. et al (orgs.), **Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. XIII Endipe, Recife, Edições Bagaço, 2006.

DURHAN, Eunice. Fábrica de maus professores (entrevista). **Veja**, São Paulo, ed. 2088, 26.nov.2008.

FALSARELLA, Ana Maria. Professor? Professores... **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.11, n.66, nov.dez.2005.

FALSARELLA, Ana Maria, HASHIZUME, Cristina M. e BARONE, Rosa E.M. **Formação de pedagogos e cotidiano escolar**. São Paulo: Alexa Cultural, 2009.

_____. O papel da oralidade na elaboração do projeto da escola – o discurso dos professores em contraposição ao discurso oficial. **Teias**, Rio de Janeiro: n.13-14, jan.dez.2006. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br>. Acesso em: 10 Set. 2011.

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

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba S. (coords.). **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória** – o sentido educativo e social. Porto-PT: Porto Ed., 2000.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H.; McLaren, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-124.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Nova Escola**, Ed.216, out.2009.

HADDAD, Fernando. Promoção por mérito valoriza docente (entrevista). **O Estado de S. Paulo**, 17.fev.2010. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em 10 Jun. 2010.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades** – entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2002.

LAUKKANEN, Reijo (entrevista). **Educação**, n. 150, out.2009, p. 06-08.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 11-36, mar.1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LINDQUIST, Roselene e CUNHA, Sonia da. O pedagogo na empresa: um “novo” personagem nas formas de sociabilidade do trabalho? **Anped Sul**, Curitiba, 2004.

NÓVOA, António. Nada substitui o bom professor. (palestra proferida na sede do Sinpro – Sindicato dos Professores de São Paulo em out.2006). In:

Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Caderno Sinpro, jan.2007.

PARO, Vitor Henrique. 1986. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

RESOLUÇÃO n.1 do MEC, de 04.abr./2006, aprova as Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.

SAMPAIO, Maria das Mercês e MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set.dez. 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. Disponível em: <www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e os problemas da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, 1982.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação** (Santa Maria, RS), vol. 30, n° 02, 2005. Disponível em: <coralx.ufsm.br>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

Seminário O Brasil que queremos. **Veja**, São Paulo, ed. 2087, 10 set. 2008, p. 110-120.

SEVERINO, Antônio J. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre, 27-30 abr. 2008, p. 115-130.

SOUZA, Paulo R. Contra o corporativismo (entrevista). **Veja**, São Paulo, ed. 2136, 28. out. 2009, p. 13-17.

Recebido em: junho de 2010.

Aprovado em: março de 2011.