

DOCÊNCIA: ENTRE A FORMAÇÃO E A PRESSÃO SOCIAL

Ana Maria Falsarella*

Resumo: Face à amplitude do trabalho dos professores junto à população e às críticas que ele tem recebido, a formação docente é um dos objetos de estudo de maior 'relevância' dentro das políticas educacionais. Análises sobre formação e desempenho de professores no Brasil se apresentam, muitas vezes, desarticuladas do conjunto de outras condições que igualmente interferem na escolarização popular. Neste 'estudo exploratório' de base documental e bibliográfica, tratamos de exigências postas pela sociedade ao desempenho docente, cotejando-as com políticas e práticas de formação inicial. 'Questão': É possível atribuir unicamente aos professores e sua formação a causa do baixo desempenho da educação brasileira? 'Material de investigação': revista não especializada de circulação nacional, revista voltada a educadores, legislação e estudos acadêmicos, compondo um panorama de diferentes perspectivas. 'Objetivo geral': contribuir para a ampliação de estudos sobre políticas educacionais de formação docente. 'Objetivos específicos': a) apontar contradições e incongruências entre os discursos sobre formação docente e as condições de formação e de exercício da profissão; b) desvelar ideologias e artimanhas de convencimento e culpabilização dos docentes e sua formação pelos baixos resultados escolares. 'Referencial': Contreras (2002), Ball (2005), Fernández Henguita (2007) e Nóvoa (2007).

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

Introdução

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

Análises sobre a formação e o exercício profissional de professores no Brasil se apresentam, na maioria das vezes, desarticuladas do conjunto de outras condições que

* Ana Maria Falsarella é doutora em Educação pela PUC-SP, professora do Mestrado Profissional em "Processos de Ensino, Gestão e Inovação" do Centro Universitário de Araraquara (UNIARA). E-mail: amfalsarella@uniara.com.br

igualmente interferem na escolarização popular. 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.

Nóvoa (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 (NÓVOA, 2007, p. 5).

É sobre essa fragilidade nas discussões a respeito da educação, e em especial sobre a formação docente, que discorremos neste texto. Trata-se de um estudo exploratório com base documental e bibliográfica. Para compor o texto recorreremos a artigos de uma revista não especializada de circulação nacional (Revista Veja) e de um periódico voltado a educadores em geral (Revista Educação), além da legislação pertinente e, como de praxe, de estudos acadêmicos. Houvemos por bem mesclar olhares de diferentes perspectivas.

Propusemos como objetivo geral o de contribuir para a ampliação dos debates e estudos sobre políticas educacionais de formação docente. E como objetivos específicos: a) apontar contradições e incongruências entre os discursos circulantes sobre a formação docente e as condições dessa formação e do exercício profissional; b) desvelar ideologias e artimanhas de convencimento e culpabilização dos docentes e sua formação pelos baixos resultados da educação escolar.

Para alimentar nossa argumentação tomamos como principais referências teóricas estudos de Contreras (2002), Ball (2005), Fernández Henguita (2007) e Nóvoa (2007).

1 Educação pública e formação docente: focos da agenda social

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.

Dizer que a humanidade passa por profundo e complexo processo de mudanças econômicas, sociais e culturais, com grandes repercussões na educação é “chover no molhado”. No Brasil, na verdade, a educação escolar pública carrega problemas crônicos que não se limitam ao período histórico atual. Limitamo-nos, no entanto, ao observado no início do século XXI, pois uma discussão mais ampla foge aos limites deste texto. Análises fragmentadas e reducionistas não poupam culpados pela situação da educação nacional. Em círculo vicioso, o ponteiro da culpa indica 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 o fracasso da educação adentra o século XXI, enfatizando, desta feita, críticas contundentes aos cursos superiores de formação de professores, críticas essas oriundas de representantes de variados setores sociais e diferentes áreas do conhecimento. Particularmente o curso de Pedagogia é colocado em evidência, acusado pela baixa efetividade do ensino público, devido basicamente a seus currículos que dissociam estudos teóricos da prática cotidiana da escola, o que levaria à formação distorcida e ao não preparo dos futuros professores para trabalhar de forma metodológica adequada com alunos de comunidades com alta vulnerabilidade social.

Fazendo um recorte dos anos 2008 e 2009, podemos encontrar comentários ilustrativos das críticas à formação docente, seja na mídia, seja nos meios educacionais. A antropóloga Eunice Durham, por exemplo, em entrevista à 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”. O economista Gustavo Iochpe, no artigo “Falência educacional: complô ou lógica”, também 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.

Na Revista Educação nº 150 (out.2009), a jornalista Marta Avancini, na reportagem “Dossiê: raio X para novas práticas” (out.2009, p. 28-35), 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.

Dois aspectos em particular nos chamam a atenção nas declarações destacadas: a) a menção à qualidade, ou melhor, à falta de qualidade da educação escolar nacional; b) a atribuição do fracasso da educação aos professores e, “por tabela”, à ineficiência dos cursos de pedagogia. Com relação ao segundo aspecto 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” (google/definição). Na educação, são os usos e valores sociais que definem a acepção de qualidade, que também pode ser positiva ou negativa. Falar em qualidade, assim de forma vaga, não define o que se entende, nem o que se pretende.

A mesma reportagem (Revista Educação nº 150, out.2009) traz a opinião de renomados educadores brasileiros sobre a formação docente. 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. Já, 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.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9394/96) prevê a obrigatoriedade de formação superior para todos os professores. No entanto, as universidades públicas estão longe de dar conta de tal demanda. 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

preocupam mais com o lucro e em amealhar verbas governamentais do que com a qualidade da formação docente. Os professores, mais bem formados por universidades públicas (em hipótese), no geral buscariam colocação em (boas) escolas privadas, que pagam melhor, mas se voltam à parcela menor e mais rica da população. À população pobre restaria uma escolarização ministrada por professores com formação igualmente pobre.

2 Escola e outros agentes de formação

Até há pouco tempo, a escola era a principal responsável pela transmissão cultural. Atualmente convive com incontáveis possibilidades de ensino não-escolar. O conhecimento se desenvolve e se inova tão rapidamente que já não é simplesmente objeto de aprendizagem escolar, mas se espalha por diferentes espaços. No entanto, a escola mesmo não sendo única, a escola mantém seu papel: é o principal instrumento de distribuição de oportunidades de acesso a esse conhecimento”. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2007, p.11).

Tanto o trabalho com crianças e jovens quanto o trabalho desenvolvido nas instituições formadoras de professores estão imersos nas ambiguidades do mundo contemporâneo. Uma deles no campo dos valores: formar pessoas para a cooperação e resistentes ao consumo para viverem em uma sociedade acirradamente competitiva e que sobrevive da produção e do consumo cada vez maiores. Outra no campo dos saberes: desenvolver competências para viver em uma realidade socioeconômica e cultural fluida, mutante, em que os conhecimentos se fazem, se desfazem e se refazem continuamente. É nesse terreno movediço de valores e conhecimentos fugazes, contraditórios e permanentemente substituídos que as políticas educacionais são pensadas e que as escolas básicas e os cursos superiores atuam. Um fato, porém, 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.

3 O papel da escola: da uniformização à diversidade

De acordo com Fernández Enguita (2007) três mudanças alteram radicalmente as relações entre a escola e a sociedade nos dias de hoje: 1^a. O ritmo das mudanças é tão intenso que já não há mais tempo para aprender agora e trabalhar depois; quebrou-se a sequência das trajetórias profissionais em todos os campos, incluindo-se o dos educadores,

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). 2ª. Estamos em plena sociedade da informação ou na terceira revolução industrial, em que o conhecimento tem valor relativo, porém determinante. Se no passado a posse da propriedade sustentava a estrutura de classes, hoje é uma boa educação que, embora não garanta, possibilita a inclusão social, cultural e econômica. 3ª. Com as fronteiras nacionais parcialmente derrubadas, a expressão vivemos em um mundo globalizado. O avanço tecnológico e informacional impulsionou novo ordenamento nas relações internacionais, o que possibilitou maior proximidade entre os povos, mas também realçou contradições e conflitos econômicos e culturais.

No que se refere aos aspectos culturais, campo principal de atuação dos educadores, a globalização apresenta dicotomias, ou seja, 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 referenciais e valores. Ao lado de símbolos e objetos difundidos em âmbito mundial, há movimentos de preservação e autoafirmação de modos de vida locais.

Enfim, a escola passou de instrumento de homogeneização para atuar em sociedades globalizadas e diversificadas ao mesmo tempo. Paulatinamente, uma nova visão da escola, como aquela que busca fornecer aos alunos instrumentos para interpretar o mundo em mudança, vai substituindo a visão de escola somente como transmissora de conhecimentos. Para isso é preciso que emergja um professor com uma nova percepção de si mesmo.

4 Formação de professores e formação de subjetividades

De acordo com Popkewitz (2001), 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 entendido como força dialética que opera no interior da instituição buscando delinear o pensamento dos que ali exercem a docência. As proposições das reformas educacionais, via de regra encampadas pelos cursos de formação docente, mascaram as relações de poder e as determinações que lhes são subjacentes, transferindo os problemas, que são de ordem social global, para o domínio específico do campo pedagógico, do ensino e aprendizagem.

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. As práticas resultantes desse discurso não são neutras, porque o que está em disputa é a disciplinarização da população, ou, de acordo com Popkewitz (2001), os domínios da alma: as subjetividades, os espaços onde se situam professores e alunos. Assim, as mudanças no contexto político, econômico e social afetam o ensino com repercussões substantivas nas subjetividades docentes e nas concepções sobre a profissão.

5 As “palavras sagradas” do campo 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 prevaletentes, 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* 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).

De fato, podemos notar como as políticas públicas são veiculadas por discursos invadidos pelo vocabulário empresarial, o apelo à constante atualização, por exemplo. 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 as mais

presentes nos discursos oficiais e as mais veiculadas pela mídia, conforme podemos observar neste trecho: “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)

Profissionalismo, performatividade e gerencialismo são expressões encontradas em Ball (2005), que podemos utilizar para analisar nossa questão. Atualmente, a identidade profissional, em qualquer categoria – inclusive no magistério – é reflexo de contingências externas. São características do profissionalismo: 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 mal resultado de sua escola, isso será visto como desculpa inaceitável para falhas da própria equipe na execução e na adaptação às reformas. No entanto, os parâmetros de desempenho e perfeição são colocados em patamares cada vez mais altos de forma a jamais serem alcançados.

O desempenho é entendido como demonstração de qualidade, de merecimento e de valor. 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. Alta performatividade é alcançada pela divulgação pública de informações e indicadores, o que estimula 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 autoimagem, 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, sistemas ético-profissionais que prevaleciam são substituídos por sistemas competitivos. Os órgãos de gerenciamento central têm como base sistemas de monitoramento e produção de informações. 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 formação ou reformação de capacidades e atributos do *self*. Visam, outrossim, mudanças nas relações entre os sujeitos. A reforma de relações e subjetividades carrega formas de um novo disciplinamento da população por meio dos professores. “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).

Para imiscuir-se no setor público, o profissionalismo, a performatividade e o gerencialismo demandam reformar a consciência e a identidade de seus profissionais: novos valores, novas formas de interação. É fundamental o uso de uma nova linguagem “que entre na cabeça” dos sujeitos e comande suas ações. E voltamos, como assinalou Popkewitz (2001), ao domínio da alma, à formação de subjetividades, e como assinalaram Azanha (1995) e Contreras (2002), aos *slogans*. 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 humanizada do ser humano, a valores éticos e sociais mais amplos (respeito, solidariedade, tolerância, honestidade, dentre outros), a objetivos de aprendizagem que transcendem o instrumentalismo da reforma educativa.

6 Curso de Pedagogia: em busca de identidade

Formar o especialista ou o generalista? Esta e outras dicotomias semelhantes são geradas pela indefinição da identidade profissional delineada pelos estudos pedagógicos, agravada pelas questões apontadas por Ball (2005). De fato, percebe-se uma crônica dificuldade de o curso de Pedagogia estabelecer uma identidade teórico-prática própria, haja vista as inúmeras propostas curriculares que o perpassam desde sua primeira estruturação, em 1939.

A crescente massificação do ensino foi levando as escolas a se tornarem cada vez mais complexas e trouxe, concomitantemente, maior complexidade à formação dos que nelas trabalham. Novas disciplinas foram sendo incluídas nos currículos do curso de

Pedagogia. O curso passou a habilitar seus egressos à docência e a funções de especialistas da educação (gestores, coordenadores pedagógicos, 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, compondo equipes multiprofissionais de formação e controle de trabalhadores.

7 Curso de Pedagogia: sentidos e demandas

De acordo com Libâneo (2002), verifica-se hoje uma reaproximação entre ambos os sentidos da educação. “O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (p.28). Nesse sentido, observa-se que a educação formal e a não-formal caminham paralelamente, não são dissociadas, 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. Transforma-se a ideia de uma educação restrita 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 – se não fica em segundo plano, tem seu espaço reduzido. Com tanta demanda de formação é impossível não haver dispersão, diluição e aligeiramento dos conteúdos e vivências.

A urgência em formar professores levou, 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 centros universitários ou não pode frequentar aulas diariamente. Por outro lado, questiona-se como cursos à distância podem compensar a riqueza de vivências, interações, experiências, debates e reflexões proporcionados em cursos presenciais. Mais um nó a ser desfeito na organização curricular do curso de Pedagogia.

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 políticos e da sociedade, numa lógica de prestação de contas por meio de mecanismos de monitoramento, avaliação e supervisão permanentes. E ainda: as mudanças exigidas nas práticas de ensino são complexas, mas os recursos disponibilizados para a atualização e o aperfeiçoamento docentes são reduzidos.

8 Escola pública: fonte de empregos de baixos salários

A possibilidade de inserção no serviço público, combinada à baixa atratividade da remuneração do magistério, 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 onde anteveem oportunidade de trabalho garantido, mas 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 professores são as primeiras pessoas da família a cursar o ensino superior. Esses dados sugerem um descompasso entre interesses, habilidades e conhecimentos apresentados pelos alunos e as exigências da universidade somada à exiguidade do tempo de formação, o que compromete o trabalho pedagógico a ser desenvolvido futuramente pelos egressos.

Isso sem contar as facilidades de baixas mensalidades e oferta de classes à noite que os cursos voltados à formação de professores, na maioria privados, oferecem. Desse modo, ao lado de pessoas que buscam a profissão docente por se sentirem inclinadas para o ensino, há outras que simplesmente precisam trabalhar e, por falta de alternativas, aderem a

cursos afins ao magistério com a perspectiva de colocação no serviço público, concebendo a escola mais como fonte renda, baixa mas (geralmente) garantida, e menos como local de ensino e aprendizagem.

9 Resultados

Procuramos demonstrar aqui que, ao lado de problemas de formação inicial encontramos outros relacionados ao exercício do magistério. Citamos 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. Apontamos como a pobreza ronda a profissão docente, uma vez que a maioria dos professores tem renda insuficiente para permitir o acesso a livros e revistas, a diferentes tecnologias, a cursos de aperfeiçoamento, a programas culturais. (SAMPAIO E 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.

Conclusão

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 para configurar o conteúdo que compõe suas aulas e como o desenvolvem, crítica ou acriticamente.

A escola é espaço da própria produção cultural e de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica. A formação efetivada pelos professores nas instituições, seja de nível superior, seja de nível básico, não reproduz fielmente o discurso acadêmico, nem o discurso oficial e nem o disposto na legislação. A partir da interpretação e da seleção do que julgam relevante, os professores produzem cultura. Configura-se, assim, como espaço de luta e negociação (GIROUX, 1988). O que se almeja é o domínio das subjetividades dos profissionais do magistério, pretensos instrumentos de disciplinarização da população.

Nessa disputa, o professor não é simplesmente objeto; ele é sujeito de sua própria subjetividade e dos encaminhamentos que dá ao exercício da 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 são introjetados sem que se reflita sobre seu significado, e ao redor dos quais se cria consenso e identificação. (CONTRERAS, 2002, p. 23)

Há que se concordar 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. A formação docente tem sua relevância neste ponto, não nos discursos sobre qualidade e democratização.

Por fim, face à distância entre os discursos sobre os professores e dilemas do exercício concreto da profissão, é uma perspectiva muito redutora atribuir o fracasso da educação escolar pública brasileira a um único fator: os próprios professores e sua formação.

Referências

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

AZANHA, José 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.

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

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

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

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **O educador na sociedade do conhecimento: problemas, oportunidades e desafios**. UNESP: IX Encontro Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 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.

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

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

LDB. Lei n. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

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

NÓVOA, António. 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>. Acesso em: 28 jan. 2015.

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

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.