

## Formação inicial de professores: estabelecendo relações entre políticas para o ensino superior e o fracasso escolar

Wilson Alviano Jr<sup>1</sup>  
Marcos Garcia Neira<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca compreender e colocar em discussão a formação inicial de professores como um ponto chave para discutir sobre o fenômeno conhecido como fracasso escolar. Para tanto, realizaremos uma breve revisão sobre as políticas de formação docente nos cursos superiores, buscando compreender tais políticas a partir da articulação destas com os currículos de formação inicial.

**Palavras Chave:** Formação de professores, fracasso escolar, currículo.

**Abstract:** The present work seeks to understand the initial teachers formation as a way to understand the phenomenon known as school failure. In order to do so, we will make a brief review on the policies of teacher training in higher education courses, seeking to understand such policies from the articulation of these with the curricula of initial formation.

**Keywords:** Teacher formation, school failure, curriculum.

### Introdução

O campo dos estudos curriculares é relativamente recente no Brasil, se considerarmos que estes estudos, apesar de remontarem a primeira metade do século XX, eram compreendidos como a simples transferência instrumental das teorizações norte-americanas, centradas em modelos curriculares que pudessem suprir as “necessidades” nacionais (LOPES e MACEDO, 2002). No Brasil, tal transferência ocorreu até os anos 1980, período no qual o pensamento crítico ampliou-se no discurso educacional. Somado a estes discursos a abertura democrática possibilitou que os referenciais marxistas ganhassem espaço entre os professores de então.

Influenciados pelas análises de Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1980), teóricos críticos brasileiros como Saviani (1980) e Libâneo (1985) avançaram na discussão relativa às desigualdades sociais perpetradas pelo currículo em virtude dos interesses de camadas sociais privilegiadas. Nesse contexto, o pensamento curricular brasileiro estabeleceu uma relação diferente com a produção teórica estrangeira, não mais de transferência de modelos, mesmo porque os autores que influenciaram este pensamento estavam ligados ao pensamento pedagógico crítico, de orientação neomarxista, que questionava as teorias pedagógicas tidas como não críticas, como o escolanovismo e o tecnicismo, considerados instrumentos de aceitação, ajuste e reprodução da sociedade capitalista dominante (NEIRA; NUNES, 2009; LOPES; MACEDO, 2002). Este questionamento estendeu-se pelas formas de conhecimento que ocultavam as formas de dominação e o poder estabelecido.

Silva (2002) ressalta que posteriormente surgiu outro movimento na área educacional que ficou conhecido por “teorização pós-crítica”, com a proposta de questionar as noções estruturalistas que as críticas marxistas apresentaram sobre o currículo.

---

<sup>1</sup> Professor adjunto da FAGED – UFJF, bolsista PDJ do CNPq, processo número: 502545/2014-3. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da USP - GPEF

<sup>2</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação da USP, líder do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da USP - GPEF

Tendo como base de suas pesquisas as categorias de cultura, ideologia e poder, investigações advindas de campos diversos de estudo como os Estudos Culturais e a Nova Sociologia da Educação redimensionaram os olhares sobre o currículo, agregando àquelas, novas categorias como etnia, raça e gênero.

Nesta perspectiva, a elaboração curricular estabelece um posicionamento político envolvendo visões de mundo, de sociedade, de escola, de docência, de alunos, entre outras. Silva (1995) nos adverte que o currículo é campo de lutas, uma vez que os diversos posicionamentos em conflito buscam tornarem-se hegemônicos, enquanto estabelecem relações de poder em sua elaboração. Assim, uma proposta curricular irá necessariamente arbitrar sobre quais conhecimentos são necessários, fundamentais, e devem, portanto, constar desse currículo e quais conhecimentos devem ser descartados.

Greene (*apud* Goodson, 1995), descreve a noção dominante de currículo como “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (p. 18).

Todavia, Silva (1996) lembra que, ao nos relacionamos com o currículo, pensamos imediatamente em conhecimento, desconsiderando que o conhecimento constitutivo do currículo está diretamente ligado a quem somos, à nossa identidade. Portanto, o currículo também é uma questão de identidade.

De acordo com o autor, o currículo, nesse sentido, é o campo no qual identidades excluídas lutam por significação, com base em perspectivas sociais particulares. A partir desta elaboração curricular, que é uma construção cultural, já que valida ou descredencia valores, o autor destaca que é impossível manter a ingenuidade em relação ao papel exercido pelas formas curriculares, no que se refere à constituição de identidades. Os currículos implicam, assim, na produção e reprodução das relações de poder na escola e na sociedade.

Pela compreensão da cultura como “invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação” (CORAZZA, 2002, p. 108), o currículo pós-crítico integra-se e consubstancia-se a partir do contexto cultural ativo com o qual entra em contato.

Face a tais pressupostos superamos a concepção de currículo como único, central, já que não há homogeneidade cultural que justifique tal centralidade.

Partindo da teorização pós-crítica, temos a cultura como campo de conflitos, e o currículo, entendido como artefato cultural, não é, de forma alguma um veículo de transmissão de conhecimentos, mas o *locus* onde se cria e produz cultura, tornando-o um espaço político antes de tudo (SILVA, 1996).

Desta maneira justificamos como essencial para a compreensão da produção e da reprodução do “Fracasso Escolar”- que é o fracasso da Escola Pública, o fracasso de um projeto social de Educação – compreendermos os mecanismos que atuam na formação inicial de professoras e professores para a Educação Básica, e entender as relações de poder estabelecidas durante este processo, bem como as identidades colocadas em jogo: identidades exaltadas, admitidas ou excluídas a partir dessa construção curricular.

Um caminho para tornar os currículos para a formação inicial de professores voltados para o diálogo com a Educação Básica e as Escolas seria a própria construção destes currículos estarem pautadas em princípios que busquem sua elaboração de maneira democrática.

Obviamente, em princípio é possível compreender que um processo de construção curricular que considere tais princípios deve realmente ser uma tarefa

coletiva. Esta afirmação indica uma determinada perspectiva de compreensão do trabalho pedagógico, já que pressupõe diálogo, debate e consenso para a produção de um currículo. Enfim, a característica de produção coletiva dá ares democráticos à elaboração curricular. Contudo, é fundamental ter clareza que o trabalho coletivo é fruto de disputas, de sistemas de interdições e legitimação de discursos. Tais interdições ou legitimações se fazem pelo exercício do poder, como lembra Foucault (2005):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa, tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí um jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um lugar onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes. Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder (...). O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (p. 9)

Assim, as divergências, os antagonismos presentes em um trabalho coletivo não podem ser excluídos da compreensão da elaboração curricular, bem como demais determinantes que influenciam tal trabalho, tornando as condições dos atores envolvidos desiguais. Desta forma, o trabalho pode resultar em uma proposta que irá abarcar a concepção dominante, guiada pela vontade de verdade que irá produzir um olhar hegemônico, ou caminhará neste sentido. Devemos buscar a compreensão de quais interesses, concepções, visões de mundo, de escola, de professor, de aluno, enfim, permeiam esta produção, que não é de modo algum, desinteressada.

O que está em jogo no debate em torno da elaboração de um currículo excede os interesses de classes, e relaciona-se a posicionamentos assumidos no que se refere às identidades dos sujeitos envolvidos. Ressaltamos que esta perspectiva é uma característica marcadamente política, que admite um olhar amplo para a complexidade estabelecida nas tensões de uma construção curricular.

Admitindo o currículo como sendo um campo de lutas (SILVA, 1995), visualizamos esta construção como um debate que objetiva a legitimação das concepções que estão em jogo.

Compartilhamos com o autor o entendimento de que o currículo constitui “lutas por hegemonia, por construções identitárias ligadas a visões sociais dominantes, ou por identidades críticas, questionadoras, que busquem novos horizontes sociais”. Sendo assim, entendemos que no currículo existem identidades representadas. Tomando a representação como um sistema de significação, qualquer representação estará sempre envolvida em uma “relação entre significado e significante” (SILVA, 2006, p 35), que a torna um processo social que nos permite compreender o caráter

arbitrário da representação, ou como a construção da representação é socialmente elaborada.

O poder curricular é constituído por práticas discursivas, ou seja, “uma prática corporificada em processos técnicos, em instituições, em padrões de comportamento geral, em formas de transmissão e difusão e em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm” (CORAZZA, 1995, p. 212), que contém aspectos regulativos, escapando aos binarismos próprios das metanarrativas.

Por metanarrativas compreendemos as teorias abrangentes que abarcam uma compreensão totalizadora da sociedade em particular, e que se dispõem assim a revelar a “verdade”, assumindo uma perspectiva própria da modernidade. Agir assim seria desconsiderar as relações de poder que produzem os indivíduos e suas identidades.

Entendemos como relevante perceber quais os discursos excluídos, interditados nesta produção curricular, os discursos que não se articularam com o trabalho coletivo, quais suas interdições e como estas podem ter afetado essa construção. É necessário salientar que a verdade não se situa fora do poder, e dessa forma, o intelectual que procura estabelecer e legitimar a “sua” verdade está, na realidade, estabelecendo um *topos* de poder.

Essa seria uma atuação dos chamados *mecanismos de normalização*, no entendimento de Foucault (2005) que, em consonância com alguns procedimentos técnicos, como o discurso, atingem determinados espaços institucionais – neste caso particularmente os professores e, conseqüentemente, as escolas – e podem inserir-se nos corpos pertencentes a esse espaço.

Para pensar sobre a atuação desses mecanismos, tomemos o discurso como um mecanismo de normalização que busca estabelecer a verdade de acordo com certos procedimentos. O discurso, também um procedimento, toma para si a construção da realidade – a verdade – fornecendo um referencial para subjetivação e cooptação dos indivíduos. Essa verdade construída será o panorama onde o currículo em questão deverá desenvolver-se. Percebemos o currículo como uma construção discursiva que estabelece uma *verdade*, ou um *topos* de poder, que por sua vez, indica uma condição, uma posição que traduz uma realidade, uma verdade construída discursivamente. Ao assumir uma condição pré-estabelecida, o currículo cristaliza uma posição já estabelecida, já reconhecida socialmente ou, neste caso, uma tomada de posição acadêmica em relação ao ideário que permeia a formação de professores.

### **A formação inicial de professores e seu histórico recente**

Com intuito de compreender os cursos que formam professores para a Educação Básica, verificamos que as IES privadas tem papel de destaque nesse processo. Paiva (2010), demonstra a atuação praticamente majoritária deste segmento, conforme destacamos no trecho abaixo:

Enquanto o número de instituições públicas de educação superior cresceu 17,5% no período de 1996 a 2006, o número de instituições privadas registrou um crescimento da ordem de 184,4%. Comportamento análogo é registrado para o número de matrículas na educação superior: nas instituições públicas o total de matrículas no mesmo período cresceu em 1,6%, enquanto na iniciativa privada o crescimento registrado foi de 206,0%. (p. 165)

Portanto, não há como negar a significativa participação da rede privada na formação de professores. Isso significa que possivelmente os currículos dos cursos de Licenciaturas acabam por exercer influência nas representações da docência.

Entendemos que a construção dos currículos de formação de professores oferecidos pelas IES privadas deve ser visualizada não apenas na perspectiva da análise das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal. Mesmo porque as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atendem a perspectiva de ensino das IES privadas, por terem sido elaboradas em meio à expansão destas instituições, que foram privilegiadas com financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios como dotação de recursos a fundo perdido (TRINDADE, 2003, s/p), além da criação de processos de avaliação de cursos conforme a Lei 9.113/95, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”.

Ainda podemos citar a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). São processos que dotam a avaliação de um caráter classificatório, estabelecendo *rankings* por meio da atribuição de conceitos que conduzem a uma competição em nível de mercado (JEZINE; BATISTA, 2008). De acordo com os autores:

o Estado torna-se avaliador e controlador, pois fixa os parâmetros da qualidade em um processo de articulação política, utilizando os resultados da avaliação para sanção ou premiação. Como produto deste processo de avaliação e privatização podem-se indicar dois caminhos: a) a expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenção tributária e previdenciária das instituições filantrópicas, do salário educação e bolsa de estudo para alunos carentes através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) privatização das instituições públicas por meios de mecanismos privatistas como as fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades dos cursos de pós-graduação, corte de verbas para a infraestrutura e cobranças pelas prestações de serviços dentre outros. De modo que o resultado dessa política pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES - 1991-2004 (p. 23).

Para exemplificar esta expansão das IES privadas no Brasil, podemos verificar o aumento significativo de professores contratados – em 1980 as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004 as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270% (BOSI, 2007). Deste contingente de docentes cadastrados, apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva, cifra que se refere quase exclusivamente às IES públicas.

De acordo com Martins (2008), a atual política de Ensino Superior brasileira tem suas origens em 1968, na reforma que possibilitou, de um lado, alavancar a pesquisa criando uma política educacional de pós-graduação; por outro a criação de faculdades particulares isoladas, desvinculadas da pesquisa, voltadas tão somente para

a transmissão de conteúdos e formação profissionalizante. É um tipo de instituição voltada para atender rapidamente as demandas do mercado, estruturada como uma empresa educacional, voltada para obtenção de lucros.

O autor ainda aponta que as IES privadas se caracterizam como uma organização típica de empresas lucrativas e de funcionamento relativamente recente beneficiadas por nova moldura normativa, e já adentraram o cenário da educação superior adequadas aos referidos critérios.

Seus fins são funcionais a uma demanda por força de trabalho cada vez mais especializada, que forma o público-alvo preferencial de suas estratégias de *marketing*. Sua participação na criação de conhecimento novo, isto é, na pesquisa, é inexpressiva; pelo contrário, apropria-se do conhecimento existente, que replica. Seus programas de extensão universitária são, não raro, propagandísticos. (MARTINS, 2008, p. 734)

Com tais características, as IES privadas vêm, em especial a partir do final década de 1990 que se caracterizou pela crise do emprego formal, atraindo grandes contingentes em uma busca legítima por um melhor posto de trabalho ou por uma adequação objetivando a empregabilidade. Em 1998 a participação das IES privadas no Brasil beirava os 80% (ibid).

Está em curso um crescente movimento nestas IES que buscam transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado (GENTILI,1998). Seu corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Esta condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa, “incentivado” apenas para pontuação em planos de carreira instituídos pelas IES, muitas vezes desrespeitando acordos e convenções coletivas. As cobranças por titulações e atualizações são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, e a formação é, invariavelmente, feita pelo professor às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando assim mais tarefas ao seu cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmobilizado em seu trabalho. Importante destacar que em cada IES que o docente trabalha há um sistema, uma plataforma virtual, além dos deslocamentos entre uma e outra, ou mesmo na própria instituição como é o caso das IES que possuem diversos *campi*.

Consideramos ser importante salientar tais condições para apontar a descaracterização profissional que os professores vêm sofrendo através de estratégias reducionistas em sua ação pedagógica (BAZZO; SCHEIBE, 2001).

Entre as diversas características da gestão que vêm sendo comumente adotada pelas IES privadas, procuramos focar neste trabalho aquilo que consideramos altamente influente na constituição do currículo: a relação estabelecida com os docentes que veem, neste avanço, suas condições de trabalho precarizadas, já que esta reestruturação produtiva atingiu o *fazer* docente, com aumento, intensificação e desvalorização do trabalho dos professores do magistério superior (BOSI, 2007). Este fenômeno é compreendido por Enguita (1991) como proletarização docente, uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são elaborados pelos professores, mas por especialistas. Aos professores fica reservada a tarefa de aplicar estes saberes (COSTA, 2010). A autora também aponta a visão que a sociedade, ao

assumir o discurso da qualidade em educação, mantém em relação ao professor enxergando-o como responsável pela falta de qualidade da escola pública, fator que contribui ainda mais para a perda de prestígio e declínio da profissão docente.

De acordo com Tardif (2002) o saber dos professores é um saber social, necessariamente ligado às relações em sala de aula e às situações cotidianas. De acordo com o autor “o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (p. 17)

Concordamos com o autor, para quem a relação entre o saber do professor e as “marcas” de seu trabalho estão inevitavelmente ligadas; ele produz e é produzido como docente em seu trabalho.

Ainda assim, esta compreensão do “macrocosmo” das IES particulares ainda não nos parece suficiente para inferirmos que os currículos são tão somente decorrência de distorções históricas, econômicas, sociais e políticas. Também o são, mas entendê-los exclusivamente por este viés seria estabelecer uma explicação soberana, crendo em uma centralidade do poder, que distorce e oculta uma “verdade” que, quando desnuda, nos traria “uma consciência libertadora”, desconsiderando “o caráter difuso de mecanismos de regulação e controle, dispersos na vida cotidiana” (SILVA, 1994, p. 252).

Buscamos aqui uma interpretação mais ampla das IES privadas, tal como um cenário em que determinados interesses também estão em jogo, entre eles, o dos próprios docentes em relação à manutenção de seu trabalho, passando necessariamente pela legitimação de sua prática pedagógica consubstanciada pelo currículo proposto.

É possível notar que o ensino pautado no desenvolvimento de competências surge como central em relação à organização das IES, à avaliação dos cursos, e autorização e reconhecimento para funcionamento dos mesmos.

O ideário do Ensino Superior, em pleno século XXI, voltado para o desenvolvimento de competências pode ser entendido como um “otimismo pedagógico tardio”, pois acena com a possibilidade de ascensão social para setores da sociedade que até então estiveram dele excluídos, e veem na certificação superior uma possibilidade de ascensão econômica e social. Como ilustração, basta verificar que o discurso adotado em campanhas publicitárias de diversas IES se reveste de uma promessa de rápida inserção no “mercado de trabalho”, adotando uma perspectiva de formar profissionais “competentes”. Em especial, o Ensino Superior privado, que para expandir-se recebeu setores da sociedade oriundos de famílias que historicamente se encontravam alijadas deste nível de ensino.

Na crítica de Bernstein (1996, p. 105) a “democracia das teorias das competências é uma democracia separada da sociedade”, já que estas desconsideram a “relação entre poder, cultura e competência”.

No mesmo tom, a recente pesquisa de Costa e Nascimento (2009) buscou compreender a percepção de professores de Educação Física paranaenses sobre o que é “ser um bom professor”, para que fosse possível traçar um perfil das competências necessárias ao docente. A investigação baseou-se em observações de aulas e entrevistas semiestruturadas. Na visão dos seus depoentes, os autores identificam diferentes as seguintes características:

o gosto pela profissão, a escolha da profissão docente, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores que

podem servir de modelo, a missão de educar, estar aberto às mudanças, estabelecer metas pessoais a curto e longo prazo, trocar experiências com os pares, planejar adequadamente e trabalhar coletivamente (p. 23).

Analisando os resultados, percebemos respostas que apontam para um sujeito centrado em seu papel, desconsiderando as relações que a profissão docente estabelece com a especificidade da área, os saberes pedagógicos, bem como com as relações com a escola, alunos e sociedade. Qualquer mérito ou demérito está relacionado à instância pessoal, o professor aparece como único ator e responsável pela sua prática pedagógica. O quadro é de um professor universal, descontextualizado.

Nesta perspectiva, busca-se um modelo de qualidade planejado, como é a característica atual do mercado. Assim, justificam-se as avaliações nacionais ranqueando o ensino, os currículos centralizados e a expansão dos programas de formação à atualização docente, trazendo a Educação a Distância (EAD) como uma ferramenta que irá ampliar e planejar de maneira mais intensa a formação de professores.

A recente reestruturação da economia mundial e a busca por um mercado planetário planejado tem pautado as atuais políticas neoliberais, mesmo durante o período de crise econômica presenciado ao final da década de 2000. Uma das consequências desse processo de globalização tem sido a construção de um projeto social neoliberal que afeta profundamente a educação (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Se a década de 1980 foi pródiga em debates educacionais a partir do conceito de democratização do ensino, a década seguinte seria marcada pelo discurso da qualidade de ensino. Em seu trabalho *O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional*, Gentili (2001) busca analisar a implementação das políticas neoliberais e neoconservadoras em educação desde o final da década de 1980, movimento que utilizou o discurso da qualidade em oposição ao discurso da democratização da escola. Este último surge ao final do recente regime ditatorial brasileiro, como uma aparente volta aos princípios democráticos esmagados após o golpe de 1964. Porém, como ressalta o autor, é fundamental lembrar que a sociedade pós-ditadura é essencialmente outra, que havia sido preparada durante os anos de repressão para uma *democracia controlada*, ou uma *democracia da derrota*. Convém lembrar que o regime militar afastou-se atingindo seus intentos de mudança do quadro da sociedade brasileira, criando condições para assegurar o capitalismo.

Para que se tenha uma visão mais nítida do quadro social do momento, some-se tudo o que foi dito ao alijamento da sociedade de organizações de diversas tendências que fossem dissonantes, restringindo o debate democrático e distanciando-o das classes populares, impossibilitando assim uma construção democrática sólida naquele momento, além de construir neste processo uma sociedade marcada por brutais diferenças econômicas e pela restrição dos espaços públicos que foram por ela herdadas.

Por estes motivos, a democracia no período pós-ditadura não se mostrava com estrutura suficiente, e a democratização da escola tampouco. Daí que, neste contexto inicial, a proposta democrática para o ensino acabou deixando muito a desejar, principalmente se imaginarmos os anseios de uma sociedade que está emergindo de um período de duas décadas de regime ditatorial.

Esta perspectiva alimenta uma ideia de que a escola seria um espaço com virtudes naturais, que precisam ser preservadas e estimuladas para garantir a ascensão



que a Nação necessita segundo a qual os ideais que sustentam a Educação no Brasil necessitam passar por uma revisão para formar o “humano-cidadão” pleno. É um olhar que se alinha ao contexto neoliberal, que entende a sociedade do capital como a única possível, na qual a única ação cabível será somente seu próprio aperfeiçoamento.

Esta proposta, pautada no receituário neoliberal, traz a concepção de “fim da história” quando conclama os setores bem intencionados da sociedade a unirem-se em torno da mesma, utilizando um binarismo no qual a única reflexão que cabe é discutir se realmente está se fazendo o melhor em termos administrativos. As críticas adviriam dos “mal-intencionados”.

O que se vislumbra é uma ideologia neoliberal que pretende desqualificar outras concepções de mundo, de sociedade, de homem, de produção e, principalmente, de educação. Concepções que compreendem que a educação formal deve se alinhar aos diferentes contextos socioculturais; que compreendem a sociedade em sua diversidade e entendem que o verdadeiro sentido da democracia está em um ensino público voltado para a grande massa de excluídos, que busque justiça social, além de igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, contrariando o atual discurso mercadológico da educação.

Tal ideário foi amplamente discutido e severamente criticado durante os anos 1990 por autores como Gentili (2001) e Silva (2001), segundo os quais o neoliberalismo traz uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica mercadológica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional. Os autores ainda apontam que além das mudanças nas relações escolares essa lógica de mercado agravou a desigualdade na educação, pois seguindo a regra do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabilizara a concorrência da educação pública e reforça o discurso privatista de entregá-la às IES privadas pelo sistema de subvenção. Como exemplo disso observamos o aumento progressivo de programas de bolsas subvencionadas pelo Estado, que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

Silva (2001) entende que o discurso da qualidade total converge com o indivíduo subjacente às propostas do construtivismo pedagógico, no que tange à noção de um cidadão autônomo que “empregue suas habilidades para resolução de problemas” (p.19). Esta convergência propicia a produção de “identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (p.19).

O autor compreende o discurso da qualidade total e das competências como uma estratégia que determina um campo – o da qualidade total – no qual a discussão sobre educação está encerrada, criando uma falsa democracia, já que este discurso apregoa a liberdade de escolha enquanto encerra as possibilidades de escolhas em um campo específico, que se torna um campo hegemônico e legitima as discussões sobre educação que se dão a partir de seus conceitos e categorias, enquanto “desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (ibid., p. 21).

Assim, “o referente qualidade manteve-se como eixo das formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas baseadas na qualidade, na competência e nos resultados” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

## Algumas considerações

Finalizando, gostaríamos de deixar algumas considerações a respeito da construção de currículos voltados à formação inicial de professores. O que se discutiu aqui é a compreensão de uma construção curricular que vá além dos limites de grades e ementas, e considere que a verdadeira prática democrática está “presente em relações sociais e comunitárias mais abrangentes, que lhe dão sentido e dignidade” (GIROUX e McLAREN, 2005, p. 148)

Sendo assim, um processo de construção curricular democrática deveria ter em seu horizonte o reconhecimento do “outro”, que neste caso parece ter sido esquecido, já que o “outro” a se fazer ouvir seriam os estudantes, as comunidades escolares – gestores, estudantes da Educação Básica, pais dos estudantes, docentes das Escolas. Esse *modus operandi* fez surgir um indivíduo a-histórico e descontextualizado dos fatores sociais que envolvem a cultura Escolar, tão caros à prática pedagógica.

Ao compreender os estudantes sujeitos concretos, a agenda de qualquer elaboração curricular deveria apontar para o reconhecimento da posição política e social que dá sentido, que anima as decisões destes indivíduos. Ou seja, quais concepções de Escolas e Educação Básica sujeitos trazem? O patrimônio destes indivíduos é constituído por quais produções e experiências culturais?

O reconhecimento deste outro baseia-se em compreender a multiplicidade presente nas vidas dos sujeitos concretos, suas histórias, suas representações e concepções de Educação de mundo, pois somente a partir deste diálogo será possível uma elaboração curricular democrática. Enfim, é primordial garantir o diálogo entre as subjetividades dos estudantes.

Obviamente a sugestão deste reconhecimento como ponto de partida possibilita elaborar um currículo à luz de possibilidades pedagógicas que acolham tais concepções, mas também que as questione, desafie, exponha as suas contradições.

Outra questão importante: Como preparar indivíduos para a docência na Educação Básica sem considerar a escola, visto que ela é o *locus* privilegiado, no qual o egresso do novo currículo iria atuar. Se não houve a preocupação em compreender ou posicionar-se em relação à escola, de verificar como a comunidade escolar percebe a Educação, como delinear o perfil de um professor, já que tal tarefa exige o reconhecimento da instituição para a qual o licenciando se preparará para trabalhar por muitos anos.

Um terceiro “outro” ausente nesta construção foi o professor que atua na Educação Básica. É fundamental o reconhecimento deste sujeito, quais suas contribuições, quais suas representações sobre escola e sobre os Cursos de Formação de Professores de Educação Física. Contribuições de fundamental importância, já que o mesmo poderia trazer elementos essenciais para um debate real em relação à formação inicial.

Nosso entendimento é que a elaboração de uma Escola que se invista de vida e se insira no cotidiano dos diferentes públicos que atende passa, necessariamente, por um redimensionamento da formação inicial.

## Referências

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BAZZO, V. L. SHEIBE, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 14 set 2017.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *CP Parecer 009/2001* de 8 de maio de 2001.
- \_\_\_\_\_. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 15 mar. 2004a.
- CORAZZA, S. M. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de educação física: possibilidades para a Competência profissional. *R. da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 1. trim. 2009
- CUNHA, L. A. O Ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade* Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação* “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.
- GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. 4 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis. 1998
- GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIROUX, H. A., McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- GOMES, A. M. *Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: Um modelo analítico*. *Revista Educação & Sociedade* Campinas, vol. 24, n. 84, p. 839-872, setembro 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 jul 2010
- GONÇALVES, S. A. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos 1990. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 91-111, 2008. Editora UFPR.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. B.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n.2, p.100-112, Jul/Dez de 2009.

JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X. *Globalização e Políticas do Ensino Superior: As lutas sociais e a Lógica Mercantilista*. 2008

Disponível em [http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com\\_docman&task](http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task). Acesso em: 21 jan 2009

MARTINS, A. L. M. A marcha do “Capitalismo Universitário” no Brasil nos anos 1990. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 733-743, nov. 2008.

MARTINS, C. B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. *Revista brasileira de Ciências Sociais*. 2002, vol.17, n.48, pp. 197-203.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

PAIVA, G. S Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010

RAMOS, Cosete. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L.. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai. 2001.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7 ed. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2008

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

TRINDADE, H. *O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira*. Disponível em: <http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL3.1.33&d=HASH9a0ee780f1bd0b77cee14d&x=1> Acesso em: 03 set 2009.

Recebido para publicação em 06-02-18; aceito em 08-03-18