



CURSO DE PEDAGOGIA: ESPAÇO DE RECONVERSÃO DO PROFESSOR EM *SUPERPROFESSOR*

Jocemara Triches – UFSC/UDESC¹

Olinda Evangelista – UFSC²

RESUMO

Objetivou-se estabelecer a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, com as orientações de Organizações Multilaterais. Fez-se análise de documentação relativa à formação de professores procedente de Organizações Multilaterais, à literatura sobre reconversão docente e cotejaram-se os dados com os recolhidos nas DCNP. Foi possível verificar no material analisado que o professor assume um lugar privilegiado, constituindo-se como protagonista da reforma. Implicitamente este sujeito configura-se como um *superprofessor* – multifuncional, polivalente, flexível, tolerante, portanto, reconvertido. Confirmou-se que vários elementos das DCNP convergem com os propostos por OM. Essa junção corrobora para a constituição do alargamento do conceito de docência e gestão e *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por conseqüência, pode levar à desintelectualização dos professores e à desconfiguração do Curso de Pedagogia, que, segunda a Resolução, representa um espaço para reconversão do professor em *superprofessor*.

Palavras-chave: Política Educacional. Curso de Pedagogia. Organizações Multilaterais. Reconversão docente.

O presente trabalho teve por objetivo investigar a presença de diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais (OM) na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), efetivadas pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b). Tinha-se por hipótese que a definição das DCNP e a proposição de um conceito de docência específico teriam incorporado lineamentos teóricos e políticos de OM em ação na América Latina e no Caribe.

Compreendemos que a mudança empenhada no Curso de Pedagogia (CPe) faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas nos anos 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista. Mudanças que têm por objetivo servir, primeiramente, ao mercado e, com isso, manter a ordem e o controle da sociedade para

¹ Professora no Departamento de Pedagogia, FAED/UDESC. Doutoranda no PPGE/UFSC. Membro do GEPETO. E-mail: jtriches@yahoo.com.br

² Professora no Departamento de Estudos Especializados em Educação e no PPGE/UFSC. Doutora em Educação. Pesquisadora CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) – www.gepeto.ced.ufsc.br. E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com

que a hegemonia burguesa seja garantida (MÉSZÁROS, 2005). A educação nesse processo “é entendida como essencial à conservação das relações sociais capitalistas contemporâneas por conjugar a conformação política e econômica das futuras gerações” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 89). Nas palavras de Gomes (2006, p. 42) “é necessário ao capital escravizar a educação aos seus interesses, pois ela é um vetor estratégico de concretização da dominação, da exploração ou da emancipação humana”.

Ademais, partilhamos da compreensão de Dale (2004) de que a educação, no final da década de 1990 e início da de 2000, sofreu influência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE) como uma das ações de uma “governança global”, que atua por meio da adesão de Estados-nação. A AGEE representa uma das formas de interpretação e explicação da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, principalmente nos países periféricos, como efeito e implicação da globalização na educação.

Na perspectiva de Dale (2004), OM se utilizam de diferentes estratégias para conquistar a incorporação dos seus projetos nos países: por ações “passivas”; pressões diretas e indiretas – por exemplo, ligadas a financiamentos –; obrigatoriedade e repressão. Ou seja, há um discurso hegemônico entre OM que se entrecruzam e entram nos países via Estado, mídia, intelectuais, meio acadêmico, organizações não governamentais, entre outras formas. Tais ações têm em vista a produção de um consenso em torno de suas diretrizes.

Enquanto Dale (2004) afirma estarmos diante de uma AGEE; para Neves et al. (2005, 2010), está em jogo uma “nova pedagogia da hegemonia”³. A pedagogia aqui é usada no sentido de “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” para que o capitalismo permaneça hegemônico (NEVES, 2005, p. 15).

Outro conceito que se junta aos demais para compreendermos as políticas de formação docente é o de “reconversão docente” (EVANGELISTA, 2006, 2009a, 2010a, 2010b), que ajuda a entender o projeto de formação de professores defendido por OM e seus intelectuais. O termo reconversão surge no Brasil em meados dos anos 1990 como reconversão profissional (EVANGELISTA, 2010a). O fenômeno da “reconversão da formação docente é importante estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais” (EVANGELISTA, 2010a, p. 19). E é nesse campo conflituoso que se encontra a reforma do CPe e a formação de professores defendida pelas OM estudadas.

³ Entendemos os dois conceitos como complementares.

Para realização da pesquisa trabalhamos com uma metodologia qualitativa de análise de documentos de política educacional, nesse caso, de formação de professores, emanados de OM e de seus intelectuais, e com a Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b). No total foram analisados 39 documentos, sendo: um as DCNP e; 38 vinculados à UNESCO, à OEI e ao PREAL⁴ datados entre 1996 a 2008 – duas datas importantes envolvendo o CPe.

Por limitação do tempo/espaço, evidenciamos neste trabalho a relação entre as DCNP e a documentação das OM analisadas quanto a: gestão e pesquisa; denominação profissional e alargamento do conceito de docência que constitui, entre outros pontos, o *Superprofessor*.

1.1 GESTÃO EDUCACIONAL E PESQUISA NAS DIRETRIZES DO CURSO DE PEDAGOGIA

A gestão representa um dos elementos de consenso entre os intelectuais de OM e fortemente presente nas DCNP. No Artigo 4º, Parágrafo único, da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2), se afirma:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
 I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
 III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

No Artigo 5º (BRASIL, 2006b, p. 3) a gestão é tratada como competência do professor que deve: desenvolver trabalho em equipe, manter diálogo, “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares”; realizar pesquisas⁵ sobre os alunos, escola, sobre processos de

⁴ Nesse artigo não serão citados todos os documentos analisados, pois não identificamos aproximações entre as DCNP e referidos documentos. Para aprofundamento cf. Triches (2010).

⁵ Observa-se que a pesquisa é colocada como parte da gestão e a ela fica subsumida. Na documentação de OM encontramos em Hernández (1999, p. 21) a afirmação de que: *El maestro contemporáneo debe ser un investigador*. Em muitos dos documentos coletados a pesquisa aparece como investigação e como atribuição do professor. Este deve ser um investigador, um pesquisador da sua prática e dos problemas que nela aparecem para poder gerenciá-los. Tanto nas DCNP quanto para intelectuais de OM, a pesquisa e a produção de conhecimento pelos professores é direcionada no viés pragmático. A subordinação da pesquisa à gestão nas DCNP é explicada e criticada por Evangelista (2008, p. 559): “Nas DCNP a produção do conhecimento é posta como estratégia de gerenciamento da escola e do sistema de ensino, podendo servir à solução de problemas estritamente educativos

ensino e aprendizagem; sobre propostas curriculares, ou seja, sobre todos os tipos de problemas e dificuldades que surgirem na escola.

No Artigo 7º (BRASIL, 2006b, p. 5), a gestão reaparece como um campo de estágio para os acadêmicos: “IV – [...] e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; [...]”.

Na DCNP a gestão é explicitada como: gestão de “processos educativos”, gestão de “sistemas e instituições de ensino”, “gestão “democrática”, e “gestão e avaliação de projetos educacionais” (BRASIL, 2006b, p. 2-4). À gestão educacional se associam as seguintes palavras: gestão, planejamento, participação, prática, execução, aplicação, acompanhamento, avaliação, competência, equipe e grupo. Essas expressões compõem as tarefas do gestor a ser formado no CPe. Em vários trechos, afirma-se que o professor precisa participar da gestão da escola e trabalhar em equipe.

Libâneo (2006, p. 845) chama atenção para os excertos citados, pois nota-se que “[...] Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola”. Concordo com Libâneo (2006, p. 845) que “as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo”. Ademais, essas imprecisões e ampliações são os motivos que nos levam a discutir o processo de alargamento do conceito de docência e a constituição do professor reconvertido em *superprofessor* – com muitas tarefas e pouca formação.

Na documentação internacional, a gestão foi citada como parte da função do professor por vários intelectuais e agências, destacando-se Torres (1996a), UNESCO (2000), Bomeny (2000), Rego e Mello (2002), Robalino Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007), Tedesco e Fanfani (2002), UNESCO, OEA e MERCOSUL (2003), Uribe (2005). Robalino Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007, p. 17) ao descrever o que considera ser docente frente às novas competências inclui a gestão – como o que acontece nas DCNP:

O que significa a profissão docente hoje? Ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: (1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; (2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; (3) desenvolver

ou à proposição de políticas educacionais. Esse viés fortemente pragmático conduz a uma confusa relação entre a formação do intelectual com independência relativamente ao Estado e a formação de um intelectual que tem no Estado um de seus interlocutores privilegiados”.

capacidades e competências para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; (4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagens diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes.⁶

Torres (1996a, p. 55) afirma que a formação dos docentes *debe incluir el desarrollo de competencias tanto para la gestión pedagógica como para la gestión administrativa, partiendo de un concepto unificado de gestión escolar que incluye tanto el ámbito administrativo como el pedagógico* [...]. Assim, a gestão sofre uma ressignificação e ampliação como parte das funções dos professores. A questão pedagógica e o “próprio desenvolvimento profissional” também se tornam campo da gestão, pois se tem em vista os resultados e a responsabilização por eles. Tal ideia fica mais elucidada no excerto da UNESCO (2000, p. 58): *La planificación de largo plazo, la participación de diferentes actores, los consensos, y la responsabilidad y preocupación por los resultados son características centrales de los modelos de gestión en esta época.*

Bomeny (2000, p. 15), relatando evento da UNESCO de 2000, assevera que “faz parte de uma visão moderna e ampliada da gestão a ideia de que ela não se limita ao trabalho dos diretores de escola, mas requer a participação de outros atores de dentro e de fora das escolas”.

As ideias acima foram complementadas e reiteradas por Tedesco e Fanfani (2002, p. 16): *“Poco a poco se van perfilando nuevos modelos de organización y nuevos estilos de gestión que generan nuevas demandas a los agentes escolares”*. Destaco no excerto a afirmação da crise de identidade dos gestores e dos professores devido à nova demanda em torno da gestão, que almeja a participação de todos. Possivelmente, seja esse um dos elementos que coloca em crise a denominação do profissional formado pelo CPe – que não será pedagogo⁷.

Na Resolução chamou-nos atenção a quantidade de citações do tripé “planejamento-execução-avaliação”, perfazendo um total de sete das dez vezes em que traz à tona a palavra “planejamento”. Isso evidencia o realce da prática do professor e do controle dos resultados. Buscando aproximações com a documentação internacional coletada, visualizamos o tripé no documento da UNESCO, OEA e Ministérios de Educação dos países do MERCOSUL (2003, p. 103) ao afirmarem que *“la gestión escolar se refiere a las actividades de planificación,*

⁶ Na Resolução a expressão “protagonista” não foi usada, porém, todo o conteúdo das Diretrizes nos aproxima do seu sentido.

⁷ Um dos elementos que nos fez considerar que não será pedagogo se deve ao fato dessa expressão não aparecer na resolução.

ejecución y evaluación que los directivos y profesores tienen que desarrollar para llevar adelante sus proyectos educativos y curriculares”.

A gestão é colocada como estratégica, pois se entrelaça com responsabilização, resultados, cumprimento de metas, participação, inclusão, envolvimento e empreendedorismo – assim como numa empresa. Para Hostins (2009, p. 12) “nos documentos das políticas internacionais esse conceito responde bem aos critérios do gerenciamento da Educação e da racionalização dos sistemas em busca da gestão competente do conhecimento”.

O professor, além de todas as competências e funções descritas, precisa assumir a posição de líder. Segundo Uribe (2005) todos os professores devem ser líderes e administrar a escola, a aprendizagem e os problemas que nela surgirem conjuntamente. A liderança, defendida por Uribe (2005), vai ao encontro das defesas das OM do protagonismo docente.

Para Bar (1999) outro componente essencial da gestão é a autonomia (administrativa, pedagógica, financeira e intelectual)⁸. Adiciona-se a avaliação como mais um elemento intrínseco à gestão. Nas DCNP, avaliação foi citada 14 vezes (BRASIL, 2006b). Na documentação das OM é indicada como competência do “novo” professor. Como exemplo, em Mello (2001, p. 165): “[...] a profissionalização do professor depende de sua competência em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de ser capaz de gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional [...]”.

Conforme criticado por Vieira (2007, p. 107),

O conceito de gestão presente nas DCNP não significa formação do antes denominado ‘especialista’ de ensino, mas abarca todos os processos de gestão referidos à educação, o escolar, o familiar, o financeiro, o de conhecimento, o de alunos, entre outros. Este conceito supõe que não apenas o gestor *strictu sensu* deve se ocupar da administração da escola, mas o próprio professor é tido como gestor.

Ou seja, nos documentos – DCNP e de OM – a recomendação é a de que o professor, seja como gestor ou participando da gestão, deve planejar, executar e avaliar. A gestão será administrativa, pedagógica e profissional. Partilho do entendimento de Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) de que o que está em questão “é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como ‘gerentes’ dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de ‘poder do professor’”. O objetivo é que os docentes – expressão usada predominantemente na documentação

⁸ Nas DCNP autonomia foi citada uma vez se referindo à pedagógica das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2006b).

internacional – ou professores/licenciados/docentes formados no CPe – conforme Resolução – se responsabilizem pelos processos e resultados educacionais; dêem conta de toda demanda e diversidade e gerenciem sua formação. Esse processo conduz à reconversão do professor em um *superprofessor*, cuja aparência é a de um profissional com poderes e condições de dar conta de todas as demandas.

Dessa forma, tanto nas DCNP, quanto na documentação das OM, praticamente todas as atividades da escola e dos profissionais da educação tornam-se função do professor e campo da gestão – inclusive a pesquisa⁹. Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 191) alertam que “a gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas”.

Nas DCNP percebe-se um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da docência quanto o da gestão. Ou seja, de um lado, alarga-se a docência e a gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas para elas. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o incurrimento do tempo de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso.

Se colocada a pesquisa em prática como indicada na Resolução (BRASIL, 2006b) ou na documentação das OM perde-se um importante espaço de análise crítica e de produção de conhecimento ou, ainda, um importante recurso que pode contribuir para “contrainternalização” da lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

1.2 DENOMINAÇÃO PROFISSIONAL E ALARGAMENTO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA

Nas DCNP o profissional formado no CPe é denominado como: licenciado em Pedagogia, professor, docente, profissional da educação e deve “atuar como agente intercultural” (BRASIL, 2006b, p. 1; 3; 6). Acrescenta-se a essas, a de gestor, que apesar de

⁹ Relembramos que a pesquisa na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b, p. 2; 3) é mencionada como parte da gestão e apresentada como “Artigo 4º, Parágrafo único [...] III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” e Artigo 5º “XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas 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”.

não ser citada dessa forma na Resolução, está fortemente presente, conforme discutido. Não há no texto das DCNP as denominações de pedagogo, educador, mestre ou pesquisador.

Diversas vezes nos deparamos na documentação coligida com o professor sendo chamado de: *mediador y facilitador* (UNESCO, 2000, p. 67); *provocador y facilitador de aprendizajes* (TORRES, 1996a, p. 39); “mediadores entre tecnologia e estudantes” (BOMENY, 2000, p.26); *El docente del futuro será un movilizador de recursos múltiples, tradicionales* (TEDESCO; FANFANI, 2002, p. 13). Na DCNP não aparece o professor como mediador, facilitador, mobilizador ou provocador. A passagem que mais se aproxima dessa tendência é: “promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;” (BRASIL, 2006b, p. 2).

Outras ações que o formado no CPe deve fazer são: “atuar com ética”, “compreender, cuidar e educar crianças”, “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens”, “trabalhar, em espaços escolares e não escolares”, “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades”, “ensinar”, “relacionar as linguagens dos meios de comunicação”, “identificar problemas socioculturais e educacionais”, “demonstrar consciência da diversidade”, “desenvolver trabalho em equipe”, “participar da gestão”, “realizar pesquisas”, “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” e “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares” (BRASIL, 2006b, p. 2; 3).

O professor formado no CPe após 2006, em tese¹⁰, se parece com o ideal de “educador” promovido pela UNESCO (1996). Esse perfil de professor em curso na ALC, pode ser encontrado em Torres (2001a, p. 7) *Un ‘buen docente’, dispuesto a aceptar para sí los desafíos de un nuevo rol, más profesional, creativo y autónomo, y a aprovechar las tecnologías tanto para la enseñanza como para su propio aprendizaje permanente;* e em Verdugo (1996, p. 70): *un educador que ejerza un rol específico y estable en el tiempo dentro del sistema, pero que asimismo, esté preparado para enfrentar con flexibilidad la adaptación a nuevos y alternativos papeles y funciones profesionales.*

A Resolução (BRASIL, 2006b) representa um exemplo da perspectiva que tem caracterizado uma reconversão profissional, mais especificadamente via alargamento do conceito de docência (EVANGELISTA, 2006; 2008a; 2010a, 2010b). Ao que as DCNP indica o profissional formado no CPe não é apenas professor. A docência e a gestão como partes da formação do licenciado em Pedagogia expressam: um alargamento da docência (TRICHES, 2006, 2007; VIEIRA, 2007; EVANGELISTA, 2006, 2008a, 2010a, 2010b); uma

¹⁰ Em tese, pois não foi o foco dessa pesquisa analisar os currículos dos CPe após as DCNP.

reconversão docente (EVANGELISTA, 2006, 2009a, 2010a, 2010b, 2010c; EVANGELISTA; TRICHES, 2008) e; uma inespecífica denominação do formado no curso. Essas indicações convergem para o *superprofessor*. Os elementos que nos levaram a fazer tais afirmações estão na própria Resolução e na documentação das OM, entre eles, em Tedesco e Fanfani (2002, p. 16; 17): “*Su actividad [do docente] es cada día más relaciona y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc. se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional [...]*”.

O alargamento do conceito de docência também é assinalado e defendido por: Bomeny (2000, p. 19): “Agora, o desafio é de fato maior, porque lidamos com um sistema muito mais complexo, ampliado em suas funções e em seu público. Esta ampliação é irreversível [...]”; em Tedesco e Fanfani (2002, p. 19): *En verdad, la escuela es una institución multifuncional y cada vez se esperan más cosas de la escuela y los maestros*; e em Bar (1999, p. 13): o novo professor deve se pautar em atitude *democratica, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por todas las personas y grupos humanos; principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores* (BAR, 1999, p. 13).

Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) afirmam que essa tendência de alargamento inicia-se nos anos 1990, quando

a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação.¹¹

Por fim, confirma-se assim, a centralidade da docência alargada e da perspectiva pragmática do CPe. A docência defini-se a ação do profissional formado no curso. O conceito indica a constituição da docência como “ação”, como prática profissional – não só de sala de aula – articulada a uma perspectiva de pesquisa vocacionada à resolução de problemas e pensados nos moldes da busca de “bons” resultados escolares. Predomina nas DCNP a ênfase no controle dos resultados, principalmente via lógica das competências (BAR, 1999; VAILLANT, 2003; REGO; MELLO; 2002; UNESCO; CONSED, 2007; UNESCO;

¹¹ No caso das DCNP, tudo indica que a orientação subjetiva ao profissional formado neste curso seja de que ultrapasse “os muros escolares”, ou seja, há espaços não escolares que demandam esse profissional.

PRELAC, 2004, 2007; UNESCO, 2006, 2002; TORRES, 1996a, 1998, 2001a; TEDESCO; FANFANI, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos analíticos permitiram a percepção de um projeto de formação de professores por parte das OM que atribui a esses profissionais um excesso de competência e muita responsabilidade. De outro lado, as DCNP pautam-se em dois eixos principais: docência – em sentido estrito – e gestão, nessa ordem de importância, cabendo à pesquisa um papel subsidiário à gestão. Concretiza-se “uma proposta de docência alargada, gerando não apenas um novo perfil de docente, mas um novo perfil de pedagogo” (VIEIRA, 2007, p. 92). Ademais, a pesquisa, a avaliação, a responsabilização¹² pelo processo educativo e pelos resultados de aprendizagem e a autonomia são postas como componentes da gestão nas duas documentações, expressando a amplitude da gestão, assim como da docência. A produção do conhecimento fica subordinada e vinculada à gestão. Ou seja, o professor como gestor deverá atuar na gestão da escola, do ensino, da aprendizagem, da prática e na gestão da sua própria formação.

É possível afirmar que o projeto de formação de professores em andamento na ALC, e expresso na Resolução tem por características: o alargamento do conceito de docência; a responsabilização dos professores pela educação, pela reforma e por sua profissionalização; a gestão da escola, dos problemas e da sua formação; a pesquisa como recurso da gestão para resolver os desafios apresentados na prática profissional. A ênfase desse projeto está: na aprendizagem; nos conteúdos aplicáveis e úteis; nas competências; na educação inclusiva ou na educação para a tolerância. Professores e alunos são objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos dessa reforma tendo em vista a constituição de um sujeito adaptado, competente e flexível. Esse projeto faz parte da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al., 2005, 2010) que, ao fim, contribui ainda mais para a alienação dos sujeitos para que “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital dev[a] permanecer sempre *incontestável*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Essa trajetória possibilitou-nos formular a ideia de que o professor em construção – reconvertido – configura-se como um *superprofessor*. Esse *superprofessor*, nascido das cinzas

¹² Exemplo claro da responsabilização sobre o professor formado no CPe está no Artigo 5º, “XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.” (BRASIL, 2006b, p. 3)

do professor tradicional (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Propõem-se mudanças na formação inicial para a construção de tal sujeito. O sentido do *superprofessor* é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o *superprofessor* e o professor-*instrumento* que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução.

Essa lógica colocada pelas DCNP corrobora para a compreensão de que o *superprofessor* é responsabilizado pelo resultado de sua ação, pois se quer produzi-lo como “o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537). Nesse sentido, ao construir a noção de um *superprofessor* e teorizarmos acerca da sua condição de objeto e de instrumento da reforma, simultaneamente, quero assinalar que as estratégias desencadeadas pelas OM e incorporadas à produção nacional redundam na luta pela supressão do professor como sujeito histórico.

Com a pesquisa foi possível confirmar a hipótese inicial de que vários elementos da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) convergem com os propostos pelas OM aqui estudadas. Como foi aventado, entre os paralelos estabelecidos estão os conteúdos da formação, a noção de competência profissional, os campos de atuação, a configuração da gestão e da pesquisa, a ênfase na prática, na aprendizagem, nos alunos, na educação para a tolerância e na avaliação. Certamente, essa junção corrobora a constituição do alargamento do conceito de docência¹³ – nas DCNP uma constatação e nas OM uma indicação. Dessa forma, elementos da proposta de formação de professores liderada pelos intelectuais das OM – UNESCO, OEI, PREAL – estão presentes na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b).

REFERÊNCIAS

AVALOS, Beatrice. Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la region de Latinoamerica y del Caribe. In: *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

BAR, Graciela. Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. In: *I Seminário de perfil e estratégia de formação docente*, Lima, Peru, setembro. 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/de/gb.htm>>. Acesso em: 20/abr/2010.

¹³ Uma questão que pode ser levantada quanto a esse aspecto – docência alargada – refere-se à intensificação do trabalho docente. A docência alargada, aqui compreendida como alargamento das funções, pode trazer por consequência uma forma de intensificação e precarização do trabalho docente.

BLANCO, Rosa. Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho. 2005. Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2010.

BOMENY, Helena. O Seminário OREALC/UNESCO sobre o Futuro da Educação na América Latina e Caribe. *Relatório de evento da UNESCO*. RJ: Fundação Getulio Vargas; PREAL(BR), 2000. Disponível em: <<http://br.search.yahoo.com/search?p=O+Semin%C3%A1rio+OREALC%2FUNESCO+sobre+o+Futuro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+na+Am%C3%A9rica+Latina+e+Caribe&ei=utf-8&fr=chr-yie8>>. Acesso em: 10/fev/2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17/jul/2003.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, Jan-Abr, Chile: OEI, 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/oeivirt/rie19a01.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

CARNEIRO, Roberto. Educação 2000 sobre conhecimento e aprendizagem para o novo milênio. In: *Revista PRELAC*, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 10/jan/2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, Campinas/SP: CEDES, 2004. p. 423-460. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19/set/2010.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em Disputa*. Reversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de pesquisa PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006 (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. In: *Perspectiva* (UFSC), v. 26, p. 551-570, 2008a.

EVANGELISTA, Olinda. O Governo Lula e a política de formação docente. *Projeto de Pesquisa PQ/CNPq 2010-2013*. Florianópolis: EED/UFSC, 2010b (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: *VIII Seminário Internacional Red Estrado*, 2010, Lima. Anais do VIII Seminário Internacional Red Estrado. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010c. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda. REDE KIPUS E RECONVERSÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. In: *Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009a. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: *VII Seminário REDESTRADO Nuevas Regulaciones en América Latina*, 2008, Buenos Aires. Anais (CD ROM) VII Seminário REDESTRADO. Buenos Aires: AGENCIA; UBA, 2008a.

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, M^a Teresa C.. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M^a W. (org). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

GOMES, Valdemarin Coelho. *Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGGE, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

- HERNANDEZ, Carlos Augusto. Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. In: *II Seminário de perfil e estratégia de formação docente*, San Salvador: OEI, dezembro de 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/de/cah.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.
- HOSTINS, Regina C. L.. O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas diretrizes para o Curso de Pedagogia. In: *Reunião Anual da ANPED*, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e Educação; novas regulações?. Pernambuco: ANPED, 2009. p. 1-16.
- LELLA, Cayetano de. Modelos y tendencias de la formación docente. In: *I Seminário de perfil e estratégia de formação docente*. Organização da OEI. Lima, Peru, setembro, 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/cayetano.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.
- LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006, 2006. p. 843-876.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 25, Jan-Abr, Chile: OEI, 2001. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie25a06.PDF>>. Acesso em: 13/out/2009.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, Lúcia M^a W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.
- NEVES, Lúcia M^a W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.
- OEI. Documento de trabajo. La educación como factor de inclusión social. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003a. Disponível em: <http://www.oei.es/xiiiicie_doc01.htm>. Acesso em: 20/abr/2010.
- REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Conferência Regional "O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades"*, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>. Acesso em: 13/out/2009.
- ROBALINO CAMPOS Magaly. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2010.
- RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/UFSC, Florianópolis: UFSC, 2008.
- SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*, Florianópolis: UDESC, v. 09, n. 02, ano 2008, pág. 35-49, 2008. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1576>>. Acesso em: 17/abr/2010.
- SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v.22, n. 2, p.525-545, jul./dez., 2004.
- SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M^a Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002. [O que você precisa saber sobre].
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.
- TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos docentes y nuevos alumnos. In: *Conferência Regional "O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades"*, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Formação docente: chave de la reforma educativa. In: “*Nuevas formas de aprender y enseñar*”, Santiago: UNESCO, 1996a. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em: 17/dez/2009.

TORRES, Rosa Maria. Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. In: XIII Semana monográfica “*Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*”, Madrid, noviembre. 1998.

TORRES, Rosa Maria. La profesion docente em la era de la informatica y la lucha contra la pobreza. Documento de apoyo. In: *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, agosto de 2000. Santiago: UNESCO, 2001a.

UNESCO. La profesion docente y el desarrollo de la educacion en America Latina y el Caribe. In: *Boletim PRELAC n. 41*, dezembro. 1996, Chile: UNESCO, 1996.

UNESCO. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: *VII Reunión Del Comité Regional Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, agosto de 2000.

UNESCO. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: *I Reunion intergubernamental del PRELAC*, Havana, Cuba, novembro, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em: 14/jan/2010.

UNESCO. *Modelos innovadores en la formación inicial docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores em la formación docente em América Latina y Europa*. Chile: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>>. Acesso em: 14/jan/2010.

UNESCO; CONSED. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. São Paulo: UNESCO; MEC; CONSED, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 14/jan/2010.

UNESCO; OEA; MERCOSUL. *Educar em la diversidad. Material de formación docente*. Brasília: UNESCO; OEA; Ministérios de Educação dos países do MERCOSUL 2003. Disponível em: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf> Acesso em: 18/jan/2010.

UNESCO; PRELAC. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe: uma trajetória regional em direção à Educação para Todos. In: *Revista PRELAC*, ano 1, n. 0, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>> Acesso em: 10/jan/2010.

UNESCO; PRELAC. *Educación de calidad para todos: um assunto do direito humano. Documento de discusión sobre políticas educativas*. In: *II Reunión intergubernamental del PRELAC*. Santiago, Chile: UNESCO, 2007.

URIBE, Mario. A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade: um desafio de ordem superior. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho. 2005, Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2010.

VAILLANT, Denise. Reformas educacionais: o papel dos docentes. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho de 2005, p. 38-51. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/reformas_educacionais_e_papel_dos_docentes_denise_vaillant_revista_prelac_portugues_1.pdf>. Acesso em: 12/fev/2010.

VERDUGO, Osvaldo. La creciente importancia del docente en un mundo en cambio. In: *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10/out/2009.

VIEIRA, Suzane da R.. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.