

TÍTULO DO TRABALHO			
O SUPERPROFESSOR E A RECONVERSÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Jocemara Triches	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Docente/Doutoranda
Olinda Evangelista	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Docente
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>No presente artigo objetivou-se discutir a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, e as orientações de Organizações Multilaterais. Analisou-se a documentação relativa à formação de professores procedente de Organizações Multilaterais, a literatura sobre reconversão docente e cotejaram-se os dados com os recolhidos nas DCNP. Foi possível verificar, por meio de análise qualitativa, que o professor assume um lugar privilegiado, constituindo-se como protagonista da reforma deflagrada, após os anos de 1990, na América Latina e Caribe. Implicitamente esse sujeito configura-se como um <i>superprofessor</i> – multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante. Tal articulação corrobora com o processo de alargamento do conceito de docência e gestão e a <i>restrição</i> da formação teórica e do tempo de formação que, por consequência, pode levar à desintelectualização do professor e à configuração do Curso de Pedagogia, segundo as DCNP, como espaço de reconversão do professor em <i>superprofessor</i>.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Política educacional – 2000. Curso de Pedagogia. Reconversão docente.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The purpose of this article is to discuss the relationship between the Brazilian National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Education Program (DCNP) adopted in 2006, and the orientation from the Multilateral Organizations. It analyzed the documentation concerning the teachers training from Multilateral Organizations, and the literature in teacher reconversion comparing these data with those collected from the National Curriculum Guidelines. Through qualitative analysis, it was verified that the teacher assumes a privileged place, becoming protagonist of the reform triggered after 1990 across Latin America and the Caribbean. In an implicit way, this professional sets up like a <i>super-teacher</i> – a person who is multifunctional, polyvalent, flexible, protagonist, and tolerant. This articulation corroborates with the expansion process of teaching and management concepts, and the restriction of theoretical training and of training time. Therefore, it may lead to the disintellectualization of the teacher, and according to the Curriculum Guidelines, to the configuration of the Undergraduate Education Program as space of the teacher's reconversion in <i>super-teacher</i>.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Educational policy – 2000. Undergraduate Education Program. Teaching reconversion.			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

O SUPERPROFESSOR E A RECONVERSÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Jocemara Triches¹

Olinda Evangelista²

1. Introdução

O presente artigo³ resulta de uma investigação acerca da 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, 2006). Procuramos demonstrar, mediante análise de documentos do Estado e de Organizações Multilaterais ou de seus intelectuais, o ideário disseminado e como tem sido construído o consenso em torno da reconversão docente em *superprofessor*⁴.

Compreendemos que as mudanças recentes no Curso de Pedagogia (CPe) fazem parte do fenômeno da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, dos anos de 1990 para cá, principalmente nos países periféricos. O objetivo de tal agenda comum de reformas do Estado foi o de adaptar a educação às novas demandas da sociedade capitalista em base neoliberal, tendo em vista a manutenção da ordem, o controle social e a hegemonia burguesa (MÉSZÁROS, 2005). 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”.

Neves (2010) afirmam estar em jogo uma “nova pedagogia da hegemonia”, “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005a, p. 15). A “nova pedagogia da hegemonia” se efetivou, especialmente, nos anos finais do século XX e início do

¹Doutoranda em Educação no PPGE/UFSC. Professora no Departamento de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Brasil. E-mail: jtriches.ufsc@gmail.com

² Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação, Curso de Pedagogia e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Brasil. E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com

³ Uma versão anterior deste texto, intitulada *Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor*, foi publicada na *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>.

⁴ Essa definição foi criada e desenvolvida por Triches (2010) em sua pesquisa de mestrado, denominada “*Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, sob orientação da Prof^a Dra Olinda Evangelista.

século XXI como “dimensões educativas do Estado capitalista” na aparelhagem estatal e na sociedade civil. “Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. [...]. Trata-se de um intenso processo de mudança de concepções e práticas ordenadas pela ‘repolitização da política’, envolvendo todo o tecido social” (NEVES; MARTINS, 2010, p. 24).

Nessa “nova pedagogia da hegemonia” a escola tem por função “o preparo do novo intelectual para a incorporação e o manejo das novas tecnologias”; “educação das massas trabalhadoras na sua conformação ético-política” para o trabalho simples; “obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades [competências] e personalidades requeridas pelo capitalismo” e “assume papel central na formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, a coesão social e a relação entre dirigentes e dirigidos” (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010, p. 90; 91).

Nessa direção, o discurso hegemônico de OM associado aos interesses dos Estados é difundido via mídia, intelectuais, meio acadêmico, organizações não governamentais, entre outras formas. Por esses meios, pretende-se produzir consenso em torno de diretrizes, supondo-se sua implementação. Destaque-se que não se trata de uma mera adesão, mas de uma articulação entre interesses capitalistas, a despeito das posições diferentes ocupadas na divisão internacional do trabalho.

Se há um movimento de construção de consenso em torno da agenda educacional proposta por essas OM, há também uma identificação de alguns sindicatos, de entidades representativas dos professores, de universidades e dos próprios professores como obstáculos à reforma justamente por sua não adesão às políticas. Como estratégia para resolver o impasse propõe-se a inclusão dos professores, sindicatos e sociedade no diálogo de modo que se sintam atores ou protagonistas da reforma⁵. A ideia de protagonismo docente alude à centralidade do professor na execução da reforma educacional, por isso também o caracterizamos como professor-*instrumento*. O professor protagonista seria aquele que assume a responsabilidade pela agenda da reforma assim como pelos resultados de seu trabalho (UNESCO, 1996, 2002; UNESCO; PRELAC, 2007; UNESCO; CONSED, 2007; OEI; 2003a; 2003b; 2009; TORRES, 2001; REGO; MELLO, 2002; MELLO, 2001, 2005; VAILLANT, 2005; ROBALINO CAMPOS, 2005; TEDESCO; FANFANI, 2002).

Trata-se de uma política de formação que propõe operar a “reconversão docente” (EVANGELISTA, 2009, 2010a, 2010b) cujo sentido é o de favorecer a incorporação do projeto de formação de professores defendido por OM, Estados nacionais e intelectuais orgânicos a eles ligados. O termo reconversão profissional surge no Brasil em meados dos anos de 1990 no campo extraeducacional (EVANGELISTA, 2010a). O fenômeno da “reconversão da formação docente é

⁵ Sobre protagonismo docente nas políticas educacionais cf. Alves (2010).

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). Desse modo, a educação e o Curso de Pedagogia só podem ser analisados nesse campo conflituoso, permeado pelos mais diferentes interesses.

As questões levantadas para debate neste artigo derivam da análise da *Resolução CNE/CP n. 1/2006* (BRASIL, 2006) e documentos vinculados à UNESCO, à OEI e ao PREAL, datados de 1996 a 2008. Evidenciamos a relação entre as DCNP e a documentação de OM analisadas quanto à gestão e pesquisa; à denominação do profissional e ao alargamento do conceito de docência que constitui, entre outros pontos, o *Superprofessor*.

2. 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. O Artigo 4º, Parágrafo único, da *Resolução CNE/CP n. 1/2006* (BRASIL, 2006, p. 2), reza que:

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, 2006, 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”; “participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares”. Nesse mesmo artigo, no interior das tarefas de gestão, temos as atividades relativas à pesquisa que deverá versar sobre aluno, escola, processo ensino-aprendizagem e propostas curriculares, ou seja, sobre todos os tipos de problemas e dificuldades que surgirem dentro da escola. Observa-se que a pesquisa é colocada como parte da gestão e a ela fica subsumida.

No Parecer e nas DCNP conhecimento equivale a “áreas de conhecimento afins” que dão subsídios à formação docente: “o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o

psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. Os conhecimentos do campo educacional – pouco esclarecidos – deverão articular-se às “práticas profissionais e de pesquisa”, entendendo-se por práticas “o exercício da docência”, “o trabalho pedagógico em escolas”, “o planejamento”, “a coordenação”, “a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares” e por pesquisa produção de soluções que apoiem as práticas (BRASIL, 2005, p. 6). Como se percebe, a pesquisa é subordinada à prática, tomada como aplicação das contribuições dos campos de conhecimentos afins. O estatuto da pesquisa é associado ao “planejamento, execução, avaliação de atividades educativas”, restringindo-se seu escopo (BRASIL, 2005, p. 6).

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 são direcionadas no viés pragmático. Esta subordinação é explicada e criticada por Evangelista (2008, p. 559) ao afirmar que,

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 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.

A pesquisa é o ponto mais frágil das DCNP, subsumida à gestão, oferecendo o risco de termos um Curso de Pedagogia esvaziado de sua tarefa de produção de conhecimento e reflexão sobre a área. Pode esvaziar também a noção de professor e de aula, conforme veremos posteriormente. Ao restringir o perfil do pedagogo, há possibilidade de transformar o Curso em campo de práticas educativas baseadas em performances, escores e *rankings*, em sintonia, portanto, com a lógica de mercado vigente.

Quanto à gestão, no Artigo 7º (BRASIL, 2006, p. 5) ela aparece 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; [...]”. Ademais, é explicitada como gestão de “processos educativos”, gestão de “sistemas e instituições de ensino”, “gestão democrática” e “gestão e avaliação de projetos educacionais” (BRASIL, 2006, p. 2-4), além das tarefas de pesquisa voltadas à escola. À gestão

educacional se associam as seguintes palavras: gestão, planejamento, participação, prática, execução, aplicação, acompanhamento, avaliação, competência, pesquisa, equipe e grupo. Essas expressões compõem as tarefas do gestor a ser formado no CPe.

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”. Para o autor “as imprecisões conceituais resultam em definições operacionais muito confusas para a atividade profissional do pedagogo” (LIBÂNEO, 2006, p. 845). Ademais, essas imprecisões e ampliações são os motivos que nos levam a discutir o processo de alargamento do conceito de docência e a reconversão do professor em *superprofessor* – muitas tarefas somadas à formação precária.

Na documentação internacional, a gestão é posta como parte da função do professor por vários intelectuais e agências, destacando-se Torres (1996), UNESCO (2000), Bomeny (2000), Rego e Mello (2002), Robalino Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007), Tedesco e Fanfani (2002), UNESCO, OEA e MERCOSUL (2003). Robalino Campos (apud UNESCO; CONSED, 2007, p. 17), ao descrever o que considera ser o docente frente às novas competências dele exigidas, inclui a gestão, bem como o sentido de protagonista:

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 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.

Torres (1996, 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. 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 proposição fica mais elucidada no excerto do documento 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”.

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”. Afirma-se uma crise de identidade dos gestores e dos professores devido à nova demanda em torno da gestão – a participação de todos. Talvez seja esse um dos elementos que conduziu os intelectuais da área da educação no Brasil envolvidos com a formulação das DCNP a alterarem a denominação tradicional do profissional formado pelo CPe, não Pedagogo, mas Licenciado. A palavra “pedagogo” sequer aparece na *Resolução*.

Chama também atenção a presença nas DCNP do tripé “planejamento-execução-avaliação” – dez vezes –, evidenciando-se o realce dado à prática do professor e ao controle dos resultados de seu trabalho sob a perspectiva da mensuração. O mesmo tripé consta de documento da UNESCO, OEA e Ministérios de Educação dos países do Mercosul (2003, p. 103): “la gestión escolar se refiere a las actividades de planificación, 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) deve ser líder e administrar a escola, a aprendizagem e os problemas que nela surgirem. Tal abordagem vai ao encontro das defesas das OM acerca do protagonismo docente.

A avaliação é vista como elemento intrínseco à gestão. Nas DCNP, foi citada 14 vezes (BRASIL, 2006); na documentação de OM é indicada como competência do “novo” professor, que precisa ser profissionalizado no sentido de saber avaliar, julgar e ser autônomo, não se deixando pressionar por conflitos que constituem seu exercício profissional. De outro lado, Vieira (2007, p. 107) assinala que

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.

Concluimos que nos documentos – DCNP e de OM – recomenda-se que o professor, seja como gestor ou participando da gestão, deve planejar, executar e avaliar. A gestão será administrativa, pedagógica e profissional. Shiroma e Evangelista (2004, p. 527) entendem que está em questão “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 internacional) ou professores/licenciados/docentes formados no CPe (conforme a *Resolução*) se responsabilizem pelos processos e resultados escolares e gerenciem sua formação. Esse rol de exigências disseminado pela documentação estudada concretiza o processo de reconversão do professor em *superprofessor*, profissional com aparentes poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho.

Dessa forma, praticamente todas as atividades da escola e dos profissionais da educação tornam-se função do professor e campo da gestão – inclusive a pesquisa. Esse encaminhamento conduz a um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da função da docência quanto o da gestão. Ou seja, de um lado, alarga-se o espectro das tarefas docentes e da gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência em sentido estrito, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o encurtamento do tempo – não necessariamente em quantidade de meses – de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso.

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

3. Denominação profissional e alargamento do conceito de docência

Nas DCNP o profissional formado no CPe é denominado Licenciado em Pedagogia, professor, docente, profissional da educação, além de “agente intercultural” (BRASIL, 2006, p. 1, 3, 6). Apesar da expressão não ter sido usada, o gestor se faz presente. Ao fazermos a contagem de palavras na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006b) confirmamos a hegemonia da docência, 22 citações – “docência ou docente” apareceram oito vezes, “professor” cinco, “licenciatura ou licenciado” nove. “Gestão” aparece oito vezes; “pesquisa”⁶ quatro; “produção de conhecimento”⁷ uma e “pedagogo” nenhuma vez. Destaca-se que não há as denominações de

⁶ Pesquisa, neste caso, não quer dizer, necessariamente, produção de conhecimento.

⁷ Nas DCNP essa expressão aparece como “produção e difusão do conhecimento [...]” (BRASIL, 2006b, p. 2).

pedagogo, educador ou pesquisador. Pode-se concluir que o profissional formado no Curso de Licenciatura em Pedagogia não será pedagogo; talvez possa ser denominado de professor, docente ou apenas Licenciado em Pedagogia.

Entre as competências dele esperada estão: “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, 2006, p. 2-3).

No Artigo 3º (BRASIL, 2006b, p. 2), afirma-se que “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto” a 16 diferentes competências as quais, se separadas por temática, mostram que quatro delas estão no campo da diversidade; três no dos conteúdos a serem ensinados nos níveis de ensino de atuação; duas no do uso de diferentes recursos tecnológicos e pedagógicos para garantir a aprendizagem; duas dizem respeito a diferentes campos de atuação; três estão no campo da gestão; uma destaca a importância do recurso da pesquisa para a prática e uma trata da responsabilização da aplicação das referidas Diretrizes. Essas prescrições são, ao mesmo tempo, competências e conteúdos da formação e constituem o novo perfil de professor a ser formado no CPe, contemplado na totalidade pelas indicações das OM estudadas. Como conteúdo da formação explícita o que estamos denominando de esvaziamento teórico do preparo docente.

Esse professor se parece com o ideal de “educador” promovido pela UNESCO (1996) e defendido por Torres (2001, p. 7), ao afirmar que “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”. Verdugo (1996, p. 70) propõe “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, 2006) representa um exemplo da perspectiva que tem caracterizado a reconversão profissional, especificadamente via alargamento do conceito de docência (EVANGELISTA, 2008, 2010a, 2010b), começando pela conclusão de que indicam que o profissional a ser formado é professor. A docência e a gestão como partes da formação do Licenciado em Pedagogia expressam: o alargamento do conceito de docência (TRICHES, 2006, 2007; VIEIRA, 2007; EVANGELISTA, 2008, 2010a, 2010b); a reconversão docente (EVANGELISTA, 2009, 2010a, 2010b, 2010c; EVANGELISTA; TRICHES, 2008) e uma

inespecífica denominação do formado no curso, convergindo para a ideia de *superprofessor*. Os elementos que nos levaram a fazer tais afirmações estão na própria *Resolução* e na documentação de OM, entre eles, em Tedesco e Fanfani (2002, p. 16-17):

Su actividad [do docente] es cada día más relacionada 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 [...].

Agregam os autores: “En verdad, la escuela es una institución multifuncional y cada vez se esperan más cosas de la escuela y los maestros” (TEDESCO; FANFANI, 2002, p. 19).

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.

A noção de docência alargada e a perspectiva pragmática sugerem 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 a ênfase no controle dos resultados, principalmente via lógica das competências (UNESCO; CONSED, 2007; UNESCO; PRELAC, 2004, 2007; UNESCO, 2006, 2002; TORRES, 1996, 1998, 2001; TEDESCO; FANFANI, 2002).

4. Considerações finais

Os procedimentos analíticos permitiram a percepção de um projeto de formação de professores por parte de OM que cobra desses profissionais um excesso de competências e responsabilidades. 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. Ademais, a pesquisa, a avaliação, a responsabilização pelo processo educativo e a autonomia são postas como componentes da gestão nas duas documentações, expressando a amplitude da gestão, assim como da docência.

É possível afirmar que o projeto de formação em andamento na América Latina e Caribe, e expresso na *Resolução*, caracteriza-se pelo alargamento do conceito de docência, responsabilização dos professores pela educação e por sua profissionalização, gestão da escola e de sua formação e pelo uso da pesquisa como recurso da gestão para resolver desafios da prática profissional. Sua ênfase está na aprendizagem, nos conteúdos aplicáveis e úteis, nas competências, na educação inclusiva e 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 competente, flexível e adaptado aos ditames do modo de produção capitalista. Esse projeto expressa a “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005b, 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 a reconversão do professor configura-o como *superprofessor*. Nascido das “cinzas do professor tradicional” (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido 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 corrobora para a compreensão de que o *superprofessor* é reduzido a “sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537). Nesse sentido, ao se construir a noção de *superprofessor* e se teorizar acerca da sua condição de objeto-instrumento da reforma, simultaneamente, assinalamos que as estratégias desencadeadas por OM e incorporadas à produção nacional redundam em iniciativas que procuram suprimir o professor como sujeito histórico. Vale a pena, entretanto, considerar o alerta de Virgínia Fontes (2012, p. 30): “O reservatório transbordante de capitais e de energias reconvertidas não pode assegurar essa forma de política hoje hegemônica. A crise ronda”.

5. Referências

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://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/seminario.pdf>>. Acesso em: 10/fev/2012.

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. 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, 11p.

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

_____. Rede *Kipus* e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2009. *Anais...* Cascavel PR: UNIOESTE, 2009. p. 1-14.

_____. Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação. *Relatório de pesquisa PQ/CNPq 2007-2010*. Florianópolis: EED/UFSC, 2010a (mimeo).

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

_____. Política de formação docente no governo Lula (2002-2010). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO, 8, 2010. *Anais...*Lima/Peru: Universidad de Ciencias y Humanidades, 2010c. p. 1-14.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008. *Anais...* Buenos Aires: Agencia; UBA, 2008. (CD ROM).

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.

FONTES, Virginia. A humanidade se dilui no shopping. *Caros Amigos*, jul. 2012, p. 30.

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

HOSTINS, R. 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. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5143--Int.pdf>>. Acesso em: 30/9/12.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 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.rieoei.org/rie25a06.PDF>>. Acesso em: 13/out/2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Professores para a igualdade educacional na América Latina. Qualidade e nenhum a menos. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho, Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/out/2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Lúcia M^a. W. Apresentação. In: _____ (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005a.

_____. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005b. 312p.

_____. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223p.

OEI. *A formação e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino*. Consultara Gisela Wajskop. São Paulo: Fundação SM; OEI, 2009. Disponível em: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/10/AF_pesquisa_baixa.pdf>. Acesso em: 9/nov/2009.

OEI. Declaración de Tarija. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003b. Disponível em: <<http://www.oei.es/xiiiicie.htm>>. Acesso em: 20/abr/2010.

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/teresaversaoviada.pdf>. Acesso em: 13/10/2009.

ROBALINO CAMPOS Magaly. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *Revista PRELAC*, n. 1, junho 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/2/2010.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 22, n. 2, p.525-545, jul./dez., 2004.

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. Formación docente: clave de la reforma educativa. “*Nuevas formas de aprender y enseñar*”, Santiago: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em: 17/12/2009.

_____. Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? In: *SEMANA MONOGRÁFICA "APRENDER PARA EL FUTURO: NUEVO MARCO DE LA TAREA DOCENTE"*, 13., Madrid, noviembre, 1998.

_____. La profesion docente em la era de la informatica y la lucha contra la pobreza. Documento de apoyo. In: REUNIÓN DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PRELAC, 7., Santiago: UNESCO, 2001.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010. 218p.

_____. *O curso de Pedagogia: hegemonia da docência*. Florianópolis: UFSC, 2006. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006. (mimeo).

_____. *O curso de Pedagogia: projetos em disputa*. Florianópolis: UFSC, 2007. Relatório final pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007. (mimeo).

TRICHES, J.; EVANGELISTA, O. Curso de Pedagogia: espaço de reconversão do professor em *superprofessor*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 2012. *Anais...* Santiago, Chile. Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social. Santiago, Chile: UCH; CLACSO, 2012.

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

UNESCO. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: REUNIÓN DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PRELAC, 7. Santiago de Chile, agosto de 2000.

UNESCO. Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: REUNION INTERGUBERNAMENTAL DEL PRELAC, 1. Havana, Cuba, novembro, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em: 14/1/2010.

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: 14/1/2010.

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: 14/1/2010.

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: 18/1/2010.

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

UNESCO; PRELAC. Educación de calidad para todos: um asunto do direito humano. Documento de discusión sobre políticas educativas. In: REUNIÓN INTERGUBERNAMENTAL DEL PRELAC. 2. Santiago, Chile: UNESCO, 2007.

URIBE, Mario. A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade: um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, n. 1, junho. 2005. Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10/2/2010.

VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente em América Latina. Tendencias, temas y debates. In: *PREAL n. 31*. 2004. Disponível em: <www.preal.org/GTD/index.php>. 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. *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro, 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10/10/2009.

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