

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS DO PERFIL DOS PROFESSORES NO MERCADO EDUCACIONAL¹

*Teacher training and work in Elementary Education:
paradigmatic changes in the profile of teachers in the educational market*

Adolfo Ignacio Calderón
adolfoalderon@terra.com.br

Vlademir Marim
miarr@terra.com.br

148

Resumo Abstract

Neste artigo aborda-se a emergência de um novo perfil para os professores que atuam na Educação Básica. Discute-se a formação de professores à luz da análise de estratégias de flexibilização das condições contratuais de docentes que trabalham no setor privado brasileiro, as mesmas que exigem sua formação sob um novo paradigma mercantil, no qual o professor passa de educador a empresário e empreendedor educacional. Este novo paradigma sustenta-se no processo de expansão das políticas neoliberais e, conseqüentemente, se contextualiza na polêmica existente entre a educação enfocada como direito social e a educação como uma mercadoria ou prestação de serviço. Os autores constatam e discutem o surgimento, entre empresários da educação brasileira, de demandas por docentes com novas qualificações profissionais, as quais ainda não são contempladas nos atuais modelos de formação docente.

This article approaches the emergence of a new profile of teachers who work in Elementary Education. It discusses teachers' training based on the analysis of flexible strategies of contractual conditions of teachers who work in the Brazilian private sector – the same conditions that demand teacher training under a new market paradigm, in which the teacher goes from educator to a businessperson and educational entrepreneur. This new paradigm is supported by the process of expansion of neoliberal policies, thus contextualizing the existing polemics between education as a social right and as merchandise or service. The authors evidence and discuss the arising – among education entrepreneurs – of requests for teachers with new professional qualifications which are not yet contemplated in the current models of teacher training.

Palavras-chave: formação de professores; trabalho docente; mercado educacional.

Key words: teacher training; teaching; educational market.

Introdução

A importância do aprimoramento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica é uma temática enfatizada na legislação educacional brasileira, como parte do processo de valorização do trabalho docente.

Trata-se de uma preocupação significativa e presente na comunidade científica, que ganhou maior intensidade na segunda metade da década de 1990, como bem demonstra os estudos sobre o estado do conhecimento, coordenados por Marli Andre (2002).

Contudo, convém questionar: que profissional da educação se pretende formar? Será que o professor a ser formado, sob o enfoque da educação como direito social, deve ter as mesmas habilidades que o professor funcional, em uma sociedade em que a educação é abordada como um produto ou serviço que pode ser comercializado no mercado educacional? Será que o professor num Estado Social desempenha a mesma função que um professor que exerce sua profissão no contexto do Estado Neoliberal? Será que os conteúdos para a plena realização dos professores, enquanto profissionais da educação, que atuam em Estados com visões diametralmente opostas sobre a educação, são os mesmos?

Neste artigo, abordamos a emergência de um novo perfil de profissional da educação que vem surgindo no contexto da hegemonia da ideologia neoliberal. Discutiremos a formação de professores à luz da análise de dois casos de flexibilização das condições contratuais de docentes, que atuam na Educação Básica do setor privado, o mesmo que exigem a formação de professores sob um novo paradigma mercantil, no qual o profissional passa de educador a empresário e empreendedor educacional. Consta-se a emergência, por parte dos empresários da educação, de demandas por novas qualidades, habilidades e atitudes do professor, enquanto profissional da educação, as quais definitivamente não são contempladas nos atuais modelos de formação docente.

Formação docente: visões predominantes

Segundo Garcia (1999), a formação docente pode ser entendida de três maneiras: a primeira, como uma função social de transmissão de saberes, do saber fazer ou do saber ser, em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante; a segunda, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que realiza as possibilidades de aprendizagem; e, a terceira, como a formação de instituição, quando a estrutura organizacional planifica e desenvolve atividades de formação.

Nessas visões, ganha certo consenso aquela em que a formação docente assume um papel que transcende o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com as mudanças e as incertezas (IMBERNÓN, 2000).

Pode-se admitir que existam várias etapas na formação profissional do indivíduo. Segundo Tardif (1990), a formação do professor se inicia antes da universidade, cristaliza-se na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional.

Uma das etapas da formação do professor é a denominada inicial. Garcia (1999) menciona que esta formação é uma função que, ao longo da história, vem sendo progressivamente realizada por ins-

tituições específicas, por profissionais especializados, e é acompanhada de um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo instrucional do programa.

A formação inicial cumpre três funções: a de formar e treinar futuros professores, de modo a prepará-los para funções profissionais; a de licenciar os professores para suas atividades em sala de aula, e a de exercer o papel de agente de mudanças do sistema educativo ou de reprodutor da cultura dominante. (GARCIA, 1999).

Além disso, Perrenoud (2000) afirma que essa formação tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, criar modelos e exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação.

Pode-se perceber que essa tarefa não é simples. O professor precisa estar disposto a realizá-la e conseqüentemente superar suas dificuldades, refletindo sobre o que gostaria de fazer, sobre o que realmente fez e o que pode fazer. Assim, não se podem padronizar os futuros docentes como sendo todos iguais; alguns procuram nessa formação apenas saberes práticos e não percebem que o saber vai muito além disso. (PERRENOUD, 2000).

A chamada Formação Continuada do professor se sustenta na necessidade de valorizar sua formação permanente na educação, a partir das mudanças ocorridas na sociedade na qual está inserido. De acordo com Imbernon (2002), nesse tipo de formação, o professor deve desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa, que deve ser introduzida constantemente nas escolas. Precisa desenvolver habilidades básicas, no âmbito de estratégias de ensino, em um determinado contexto do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

A formação do professor não se limita à assimilação de conhecimentos nas instituições formadoras. O docente necessita de um determinado tempo e de oportunidade para aprender sobre a sua área de conhecimento. Torna-se, assim, uma aprendizagem que vai além da aquisição de habilidades técnicas, e que requer o repensar as antigas ideias educacionais, devendo ser constantemente retomada ao longo de sua prática docente.

Do ponto de vista de Garcia (1999), a Formação Continuada dos professores é uma atividade realizada em exercício, com o objetivo do desenvolvimento profissional e pessoal, individualmente ou em grupo, do desempenho mais eficaz de suas tarefas atuais ou da preparação para a realização de novas tarefas.

Além disso, de acordo com Tardif (1990), a Formação Continuada deve estar centrada nas necessidades e situações vivenciadas pelos docentes, diversificando suas formas em formação pelos pares, por medida, no meio de trabalho e/ou integrada numa atividade de pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, a Formação Continuada visa a aprimorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores, na busca de maior eficácia na aprendizagem de seus alunos.

O conceito de formação docente está relacionado diretamente ao de aprendizagem permanente, que considera os seus saberes e competências como resultados, não apenas da Formação Inicial, mas também da Formação Continuada (MIZUKAMI, 2002).

Ao ser desenvolvida, na escola ou fora dela, é importante que a Formação Continuada esteja também direcionada aos diretores, supervisores e coordenadores, pois é preciso haver uma articulação entre esses profissionais, formando-se uma equipe no sentido curricular e pedagógico, que se debruce nas políticas educativas do momento e nas tendências de propostas inovadoras (idem.).

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) apontam expectativas em relação aos professores, pois é neles que se deposita toda esperança para uma educação justa e democrática. E, para atender a essas expectativas, esses educadores necessitam se fundamentar em princípios da ética democrática, como dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e cidadãos.

Os órgãos responsáveis pela educação depositam nos professores, desde as séries iniciais, a responsabilidade de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas. (BRASIL, 1999).

Além de promover a prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas a serem abordados, as necessidades do mundo social e seus princípios, bem como as prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular, o professor necessita fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, assim como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Nesse cenário, os educadores não poderão ser apenas sujeitos passivos, mas deverão atuar como sujeitos ativos, diante da realidade em que estão envolvidos, marcada pelos grandes avanços tecnológicos e as extremas desigualdades, exclusão, desencanto e violência.

De educador a profissional liberal e empresário da educação

Na sociedade capitalista, a liberdade de aprender e ensinar é um princípio de estratificação social, de inserção na sociedade, a partir da qualidade de ensino recebido e do poder aquisitivo das famílias que lhes permite adquirir determinados serviços educacionais.

Embora a coexistência de escolas públicas e privadas seja garantida por lei, a escola pública e gratuita é a que atende a grande maioria de estudantes brasileiros, existindo como uma política compensatória focalizada para os mais pobres (OLIVEIRA, 2008), uma política pública alvo da caridade pública. (CALDERÓN, 2005).

No Brasil, o setor privado possuía, em 2007, 16,4% dos estabelecimentos de Educação Básica, sendo o setor estatal o maior responsável pelo fornecimento de Educação Básica, responsabilizando-se por 83,6% dos estabelecimentos de ensino. Um dado que chama a atenção é a queda do número de empresas educacionais de 2006 a 2007 em 8,3%, equivalente a quase 3 mil estabelecimentos em nível nacional. Esse dado é um sinalizador da acirrada concorrência existente no mercado educacional.

Definitivamente não existe homogeneidade no mercado educacional, uma vez que se trata de um cenário marcado por um heterogêneo número de empresas educacionais concorrentes, as mesmas que possuem as mais diversas características, finalidades, segmentos de atuação e porte numérico. Dentro do setor privado, encontram-se escolas dos mais diferentes grupos religiosos; com e sem fins lucrativos; de diversos formatos em termos jurídicos; voltadas às famílias, de acordo com os perfis econômicos; e escolas com diferentes capacidades operacionais e graus de abrangência territorial.

Embora diferentes entre si, as escolas privadas possuem algumas características que as unificam. Todas precisam dos recursos financeiros, advindos principalmente das mensalidades dos alunos, para

viabilizar seus objetivos institucionais e, numa visão funcionalista, pode-se afirmar que cumprem uma função social ao garantir os princípios da liberdade de escolha, próprio de uma sociedade capitalista.

É no contexto do mercado educacional que se compreende a emergência de novas estratégias empresariais, visando à flexibilização das relações contratuais dos professores e ao aumento dos lucros das escolas, enquanto empresas educacionais. Trata-se de iniciativas que sinalizam novas demandas em termos de qualidades, habilidades e atitudes que os docentes devem possuir, as mesmas que não estão previstas nos atuais modelos de formação de professores, seja inicial ou continuada.

Uma primeira estratégia é a articulação dos empresários da educação, em inícios de 2004, para que o professor se tornasse um empresário de sua própria força de trabalho e oferecesse seus serviços ao mercado educacional, por meio da emissão de nota fiscal. Ou seja, de trabalhador assalariado, o docente passaria para empreendedor educacional.

Alegando crise do setor, principalmente a existência de uma elevada carga tributária que estaria asfixiando os empreendimentos educacionais, o ex-presidente do Sindicato das Escolas Particulares de São Paulo (SIEEESP), José Aurélio de Camargo, proprietário do Colégio Pequenoópolis, afirmou, no Jornal *O Estado de S. Paulo* (2004), que a alternativa seria contratar ao professores como pessoas jurídicas, prestadores de serviços, cortando os vínculos empregatícios, decorrentes da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O projeto chamado Colégio Brasil Novo previa que, sob a nova modalidade contratual, o professor receberia 80% a mais de salário e haveria redução no valor da mensalidade em até 50%, gerando, desta forma, condições para aumentar o número de alunos.

De acordo com o idealizador do Projeto Colégio Brasil Novo, que, para o início de 2005 pretendia ter a adesão de 500 escolas, a dinâmica do novo sistema contratual seria da seguinte forma: os professores se associariam e montariam uma empresa educacional, que receberia aproximadamente $\frac{1}{4}$ da receita com mensalidades da classe, que estivesse sob sua responsabilidade. O professor seria remunerado pelo número de alunos que tivesse em sala de aula, incentivando-o, assim, a tornar a aula mais atrativa. A divulgação boca a boca dos melhores professores seria determinante para angariar novos alunos. (VALOR ECONÔMICO, 2004).

Para justificar o projeto de terceirização, os empresários da educação alegaram problemas de inadimplência, que chegou a 10% ao mês em 2003, e o expressivo percentual de vagas ociosas de 60%, aproximadamente.

Dois anos depois, após denúncias dos sindicatos de defesa dos direitos dos professores e da atuação do Ministério Público do Trabalho, a Justiça Brasileira se posicionou, por meio da liminar favorável ao Ministério Público do Trabalho que proibiu o empresário José Aurélio de Camargo de divulgar de forma oral, escrita, direta ou indireta, em artigos ou entrevistas em revistas, radio ou televisão, a terceirização de atividades-fim das instituições de ensino, bem como de contratar de professores de forma diferente daquela por vínculo de emprego, previsto na CLT (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO, 2006).

Diante das punições no âmbito jurídico à contratação dos professores como empresas educacionais, surgiram novas alternativas gerenciais para reduzir custos operacionais das escolas da Educação Básica, principalmente, a mão de obra docente.

Uma segunda estratégia para a redução de custos é a utilização de cooperativas educacionais como fornecedoras de mão de obra docente, criadas para não pagar os benefícios trabalhistas dos professores e evadir do pagamento de impostos ao governo. Trata-se de cooperativas fraudulentas que distorcem os princípios do cooperativismo.

De acordo com Araujo (2004), o cooperativismo educacional é uma forma de associativismo de pessoas, com base em filosofia, doutrina e princípios específicos – como união, ajuda mútua, solidariedade, cooperação, integração, adesão livre, gestão democrática, neutralidade política, religiosa e racial – que objetiva transmitir uma educação de qualidade; diminuir seus custos sem comprometer a qualidade; utilizar a gestão cooperativista como forma de resolver os problemas educacionais; atuar de forma coletiva por meio da participação da comunidade escolar, com base na democracia e equidade; fazer valer os direitos de voz e voto iguais para todos os cooperados; viabilizar projetos, propostas e métodos pedagógicos diferenciados do ensino tradicional; entre outros.

Contudo, apesar desses objetivos, surgem notícias negativas a partir da atuação de cooperativas que distorcem e fraudam as regras cooperativistas, as mesmas que são investigadas pelo Ministério Público e condenadas pela Justiça do Trabalho.

A mídia escrita começou a alertar sobre o fenômeno no início da segunda metade da presente década (PIRES, 2006), e os sindicatos começaram a se mobilizar e fazer as denúncias ao Ministério Público. A posição contrária às cooperativas de fachada, no âmbito da Educação Básica e Superior, é um eixo consensual entre os sindicatos de professores, o Ministério Público e a Justiça do Trabalho (CALDERÓN, 2008).

Ora, embora o fenômeno das cooperativas exista e esteja em processo de expansão, torna-se difícil quantificar o número de escolas que atuam sob esta modalidade contratual, uma vez que se depende das denúncias dos próprios docentes cooperativados, que se submetem a esse regime laboral. Trata-se de um fenômeno emergente ainda inexplorado no campo da pesquisa científica, de natureza empírica, seja esta quantitativa ou qualitativa.

A emergência de um novo perfil profissional

Os dois casos analisados possibilitam visualizar não somente a capacidade de organização dos empresários da educação, mas também as tentativas de encontrar brechas na legislação para implantar novos modelos contratuais flexíveis, que quebrem a rigidez da legislação de defesa dos direitos do trabalhador. Ou seja, a procura de meios que alterem toda uma estrutura de proteção ao trabalhador, erguida sob a ideologia do Estado de Bem-Estar, a mesma que é questionada ou considerada obsoleta, numa economia globalizada, flexível, sob a ideologia neoliberal.

Durante a ideologia do Estado de Bem-Estar, a educação consagrou-se como um direito social a ser garantido pelo Estado. Desta forma, ergueu-se toda uma estrutura educacional que incluía a contratação de professores, enquanto funcionários públicos, para a garantia desse direito. Nesse cenário, o setor privado, originariamente procedente do setor confessional, era visto como um segmento que também contribuía para a garantia desse direito, fazendo-se merecedor de subvenções estatais. O professor como trabalhador, seja no sistema estatal ou privado, tinha direitos como qualquer outro trabalhador: oito horas de trabalho, auxílios em caso de doenças, salários justos, uma vez que existia um salário mínimo, aposentadoria para a velhice, entre outros.

Nesse contexto, a formação de professores assume um forte componente de transmissão de valores, visando à formação do cidadão para a unidade nacional e a coesão social, o progresso e crescimento econômico. Trata-se da formação, com o objetivo de viabilizar um modelo de Estado que colocaria fim ao Estado Liberal, do início do século XX, e à liberdade total de mercado, a partir de um modelo em que prima o intervencionismo estatal.

No discurso e nas ações dos empresários, visualiza-se a necessidade de uma mudança paradigmática que sustente a flexibilização contratual, a prevalência de contratos parciais, temporários, sem obrigações trabalhistas, o emprego de “força de trabalho que entra facilmente e é demitida, sem custos, quando as coisas ficam ruins”. (HARVEY, 1996, p. 144).

Nesse sentido, se exige mudanças nas atitudes dos professores e procura-se um docente com qualidades mais funcionais para as exigências do mercado educacional. Nessa visão, não se almejava mais o docente, funcionário da máquina pública, conformado com baixos salários e com o sistema de proteção ao trabalhador. O perfil seria diferenciado, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro I – Mudança paradigmática no perfil do professor

Professor no Estado de Bem-Estar	Professor no Estado Neoliberal
Trabalhador da educação	Empresário da Educação
Profissional Assalariado	Profissional Liberal
Empregado	Empreendedor

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Dentro do discurso ideológico subjacente nas modalidades contratuais analisadas, na visão dos empresários, distante de exploração do trabalhador, haveria mecanismos de indução de um novo perfil do docente trabalhador, no qual, enquanto profissional liberal, deveria estar sempre numa atitude dinâmica e pró-ativa, na tentativa de captar novos clientes para adquirir os serviços que oferecem ao mercado.

O perfil desejado seria funcional, para a consagração da educação como mercadoria e a escola como empresa de serviços educacionais. O mercado educacional seria dinamizado pela presença de diversos atores, que interagiriam num processo de compra e venda de diversos produtos e serviços.

O professor, enquanto empreendedor, seria um empresário que aprenderia a correr riscos e a ter salários de acordo com sua capacidade de negociação e conforme o serviço oferecido. Nesse sentido, o empreendedor, como em qualquer outro negócio, deverá sempre zelar pelo aprimoramento dos serviços oferecidos por sua empresa, ou seja, trabalhar pela sua qualificação, isto é, por sua formação contínua. Abordando a docência como um empreendimento empresarial, o docente teria que agir de forma permanente, na tentativa de criar mecanismos para aumentar os lucros.

No Estado de Bem-Estar, o professor seria formado para ser um operacionalizador do sistema estatal, já sob a ideologia neoliberal, deveria apreender a ser um empreendedor de seu próprio negócio: a educação.

Quadro II – Mudança paradigmática nas qualidades atribuídas aos professores

Professor no Estado de Bem-Estar	Professor no Estado Neoliberal
Operacionalizador	Empreendedor
Atitude passiva	Atitude dinâmica
Espírito conformista	Espírito pró-ativo
Concentração na relação ensino-aprendizagem	Concentração no lucro e no ensino-aprendizagem
Atuação restrita aos espaços de aprendizagem	Atuação ampliada para o mundo dos negócios

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Distante de uma atitude passiva e de um espírito conformista, diante das políticas estatais e dos baixos salários, os docentes teriam uma atitude dinâmica e um espírito pró-ativo para empreender e negociar. Sua preocupação não estaria mais centrada somente na relação ensino-aprendizagem, mas se ampliaria para a procura do lucro, ampliando seu raio de atuação para o mundo dos negócios.

Observações finais

Formação de professores, inicial ou continuada, para quê? Para formar educadores preocupados com o ensino e a aprendizagem ou com o método de tornar a educação um produto atraente no mercado? Formar professores para aprimorar criticamente as estratégias de ensino e de aprendizagem ou para que consigam surfar com sucesso nas ondas do mercado educacional? Formar professores para que defendam uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos, ou para que utilizem sua criatividade e energia na implantação de empreendimentos educacionais que substituam o Estado, acessível aos clientes-consumidores de produtos educacionais.

A educação como direito social ou como serviço e mercadoria é um debate que continua e ainda não encontra consenso no seio da Organização Mundial do Comércio.

Trata-se de uma luta pelo consenso e pela hegemonia no âmbito global. O que está em questão é um projeto de sociedade, uma visão de mundo impregnada de princípios e valores.

As demandas por conteúdos voltados a um novo perfil do professor existem e, se hoje não são hegemônicas, amanhã poderão ser consensuais e conquistar a hegemonia.

Adotando um referencial gramsciano, pode-se afirmar que tudo depende da correlação de forças, na luta pelo consenso e pela hegemonia (SCHLESENER, 2009). Ou seja, entramos no campo do conflito, da disputa entre ideias e visões do mundo, uma vez que a dominação não se dá somente pelos mecanismos coercitivos, mas também por meios ideológicos, pela criação de consensos em torno de valores.

Definitivamente, as visões predominantes sobre a formação de professores se focam no ato pedagógico, tendo como valores referenciais não os critérios mercadológicos, mas a democracia e a justiça social. Nesse sentido, não faz parte dos processos de formação inicial conteúdos como planos de negócios, empreendedorismo, planejamento estratégico, negociação, estratégias de fidelização e relação com os clientes.

O novo perfil dos professores, e a conseqüente formação para o exercício profissional, ao adentrarem no campo da educação como mercadoria, o ensino assume uma conotação meramente tecnicista, distante da amorosidade freiriana, por meio do qual a educação somente pode ser concebida como um ato amoroso e respeitoso ao outro com quem dialogamos (JARDILINO, 2003).

Nessa educação tecnicista, meramente mercantil, de compra e venda de serviços educacionais, não haveria espaço para exigências básicas do ato de educar numa perspectiva freiriana, tais como: a experiência dialógica, a consciência crítica do educador, o lugar social da educação e a paixão pelo ato de ensinar (Idem).

Como diz Imbernón (2000), os educadores não podem ser apenas sujeitos passivos, mas deverão atuar como sujeitos ativos, diante da realidade em que estão envolvidos os grandes avanços tecnológicos e as desigualdades como a pobreza, a exclusão, o desencanto, a violência e as operações sociais e econômicas entre os povos.

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal, que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos, porque se bate a pedagogia crítica, não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (FREIRE, 2000. p. 22)

Nessa dicotomia entre direito social e mercadoria, a construção de consensos para a hegemonia, numa perspectiva emancipatória, exige uma postura política, clareza em torno de princípios e uma atitude firme de defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Enquanto pesquisadores e formadores de formadores, parafraseando Freire, (2003), temos expectativas, esperança fundada em direitos, compromisso, probabilidades ou promessas. Esperança em um corpo docente mais engajado no cotidiano escolar, esperança na melhoria da qualidade de ensino, esperança em melhores condições de trabalho (remuneração e materiais pedagógicos), esperança em uma infraestrutura adequada, esperança no crescimento individual de cada docente, esperança na relação afetuosa entre aluno e professor, esperança na participação familiar, esperança no desenvolvimento da criatividade de cada professor, esperança no reconhecimento da dignidade do professor como profissional da educação.

Notas

- 1 Este artigo sistematiza ideias expostas durante o IX Congresso Nacional de Educação (Edurece) realizado de 26 a 29 de outubro de 2009, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É uma versão em Português do artigo *Formación y trabajo docente: nuevas exigencias profesionales en el mercado educacional*, publicado na revista *Educación* (Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Peru), volume XVIII, n.º 34, 2009.

Referências

ANDRE, Marli (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: INEP/MEC, 2002.

ARAÚJO, Gerrá. *Pode o cooperativismo ser uma alternativa viável para a gestão escolar?: um estudo de caso da cooperativa de ensino da cidade de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Política e Administração Educacional)–Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, jan., 1999.

CALDERÓN, Adolfo et al. *Amigos da escola: desafios à gestão educacional*. Mogi da Cruzes, SP: UMC; Fapesp, 2005.

CALDERÓN, A. I.; MARTINS, F.; LOURENÇO, H. da S.; MORAES, R. Educação superior: o sindicalismo e as cooperativas de professores. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XVIII, n. 42, p. 149-159, jun. 2008a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança: em reencontro da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1999.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JARDILINO, J. *Paulo Freire: retalhos biobibliográficos*. São Paulo: Xamã; Edições Pulsar, 2003.

MINISTERIO PÚBLICO DO TRABALHO. *Liminar proíbe colégio de terceirizar professores em São Paulo*, 11/12/2006. Portal do Ministério Público do Trabalho. Disponível em: <www.pgt.mpt.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

O ESTADO DE S. PAULO. Grupo de escolas planeja terceirizar professores. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 11 fev. 2004b.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores docentes no contexto da nova regulação educativa: uma análise da realidade brasileira. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2008. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Dalila%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed, 2000.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MARIM, Vlademir Formação e trabalho docente na Educação Básica: mudanças paradigmáticas do perfil dos professores no mercado educacional.

PIRES, Thalita. As cooperfraudes da educação. *Revista Fórum*, edição 41, ago. 2006. Disponível em: <www.revistaforum.com.br>. Acesso em: 10 out. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

TARDIF, M. *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: RÉS, 1990.

VALOR ECONÔMICO. Colégios de SP vão terceirizar professor por causa da crise. *Valor Econômico*, 4 abr. 2004.

Adolfo Ignacio Calderón – UTP

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra; docente e pesquisador do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Atua na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”.

Vlademir Marim – UFU

Doutorando e Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, dedicando-se ao estudo da formação de professores. É docente do Curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), autor da Coleção Saber Matemática, do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, publicada pela editora FTD em 2008.

Recebido em 10 de março de 2010

Aprovado em 4 de maio de 2010