

CAPÍTULO 5

A Formação de Profissionais de Educação no Brasil: entre o público e o privado*

Zacarias Gama

O novo Coronavírus e a doença que provoca – a Covid-19 – na primeira metade do ano de 2020 já contaminou milhões e ceifou a vida de milhares de pessoas no planeta. É uma pandemia devastadora como há muito tempo não se via. No Brasil, a quantidade de pessoas contaminadas e de óbitos ainda é crescente. A melhor defesa contra a contaminação é o isolamento social e a higienização constante. Porém, a conquista de elevados percentuais de isolamento constitui um desafio para os governadores estaduais e prefeitos municipais, e isto porque até o próprio Presidente da República o sabotou e incentiva a população à desobediência. São raras as grandes cidades que chegaram a 70% de isolamento social, o ideal sugerido pela Organização Mundial da Saúde para não saturar os serviços médicos e os cemitérios.

É paradoxal, entretanto, que uma grande fração da sociedade, por sinal a mais vulnerável da sociedade, esteja deixando de atender às normas de saúde pública, logo ela a mais dependente da atenção médica gratuita oferecida pelo Sistema Único de Saúde brasileiro, o SUS. A Frente pela Vida informa que “a transmissão do vírus e o impacto da pandemia tendem a ser mais graves num contexto de grande desigualdade econômica e social”, onde são precárias as condições de habitação e saneamento (Brasil/Frente pela Vida, 2020, p. 9). Esta mesma fração social, em seu interior, é também a que apresenta os mais baixos índices de escolaridade e de proficiência em testes padronizados nacionais e internacionais, e dificuldade de acesso à educação de qualidade. Tomando como referência os relatórios da OCDE, relativos aos resultados dos exames do PISA de 2019, o conjunto de estudantes brasileiros que participou obteve notas inferiores em leitura, matemática e ciências, à média dos países que participam dos testes. Somente os estudantes mais abastados e oriundos das melhores escolas conseguem os melhores níveis de proficiência em, pelo menos, uma disciplina. Somente 2% dos nossos estudantes conseguem “identificar a ideia principal em um

*DOI - - 10.29388/978-65-86678-74-1-0-f.111-132

texto de tamanho moderado, encontrar informações com base em critérios explícitos, embora às vezes complexos, e podem refletir sobre o objetivo e a forma dos textos quando explicitamente direcionados a fazê-lo”. Em comparação a vinte sistemas educacionais dos países participantes da avaliação, apenas 10% dos nossos estudantes ficam entre os melhores (OCDE, 2018).

São inúmeras as investigações sobre o fracasso educacional brasileiro e elas não se furtam a apresentar resultados que contribuem para tornar as políticas públicas mais eficientes. É consensual que a desigualdade social que situa o Brasil entre aqueles com as piores distribuições de renda se encontra na raiz do problema, muito embora não seja uma razão suficiente. Há muito ainda que investigar.

No presente texto, a formação de profissionais será tomada como objeto de análise, mas, mais especificamente, o arcabouço legal que configura tal formação e as instituições de ensino superior que a oferecem. Duas hipóteses orientam o seu desenvolvimento. A primeira: as orientações legais para a formação de profissionais de educação – que mais dificultam do que ajudam – têm uma concepção técnica atual compatível com a de um ministrador de conteúdos sem visão de totalidade social, isto é, um profissional que transforma o conteúdo de sua disciplina em coisa em si, incapaz de ser compreendida para além de si mesma e praticamente sem relações com as demais disciplinas do currículo escolar. A segunda: a desigualdade socioeconômica característica da sociedade brasileira também se reflete e se reproduz no campo educacional a partir de uma desigual distribuição territorial dos cursos de formação de boa qualidade e, conseqüentemente, do confinamento de profissionais de educação formados por cursos mal avaliados nas periferias das grandes cidades e nas áreas rurais.

A fim de checar ambas as hipóteses, a investigação tomará como objeto de análise as resoluções do Conselho Nacional de Educação, de 2006 até o presente, e serão explorados os dados do Ranking Universitário Folha (RUF), INEP/MEC e do PISA/OCDE para construir argumentos que possam sustentar ou não a segunda hipótese.

1. A CONCEPÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA SUA FORMAÇÃO

Tem sido corrente, desde os anos 1980, designar o professor como trabalhador ou profissional de educação. Tal como em uma figura de linguagem passou-se a usar a designação profissional de educação sem se questi-

onar a nova denominação e as razões que a justificaram, dada a relação objetiva que havia entre os dois termos. O termo profissional de educação foi empregado como estratégia político-sindical para aumentar o quantitativo e a força da categoria, agregando-lhe os administradores, supervisores, inspetores, orientadores e demais funcionários técnico-administrativos. No Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1987, o Centro Estadual dos Profissionais de Educação (atual SEPE-RJ) realizou esta inclusão. Era um tempo em que a presença sindical na vida brasileira se fazia forte, assim como as novas lideranças (RODRIGUES, 1992). E isto teve enorme importância. A profissionalização se opunha à grande presença de leigos e à proletarianização e, ao mesmo tempo, preservava a autonomia docente, assegurava privilégios e vagas no mercado de trabalho, como Enguita (1991) observou em seus estudos.

A LDB de 1996 ratificou o termo e trouxe como novidade em seus artigos 61 e 62 a definição do profissional de educação escolar básica, como sendo aquele que possui habilitação de nível médio ou superior, diploma de pedagogia, mestrado ou doutorado na área de atuação; diplomas de cursos técnicos em área pedagógica; notório saber; complementação pedagógica; e sólida formação básica, capacidade de associar teoria e prática e experiências no campo educacional. Mas, como se pode observar, ambos artigos são essencialmente formais, eles definem quem pode assumir turmas e qual deve ser a sua formação essencial, e deixam a definição dos conteúdos formativos para futuras resoluções do Conselho Nacional de Educação. A Lei Nº 13.054, de 22 de dezembro de 2014, por fim, consagrou a terminologia e instituiu o dia 6 de agosto como o Dia Nacional dos Profissionais da Educação e extinguiu o Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963, que declarava o dia 15 de outubro como o Dia do Professor.

Não obstante toda esta trajetória, do meu ponto de vista, é imperativo discutir com profundidade os dois termos: professores e profissionais de educação. A conjuntura nacional mudou e seria adequado um balanço dos avanços e recuos. Estes tempos pandêmicos estão oferecendo grandes oportunidades para tais análises, porquanto a sociedade em geral e os pais, em particular – forçados a se improvisarem como professores/profissionais de educação – estão tendendo a valorizar os docentes escolares como jamais foi imaginado. Nas redes sociais há diversas postagens com evidentes elogios e exaltações àqueles que são capazes “ensinar uma criança escrever a palavra bola com um sorriso nos lábios, sem vontade de morder o próprio cotovelo” (Carlos Daniel, Facebook, 2020).

A prevalecer o termo profissional de educação, qual deve, afinal, ser a sua formação? Até o presente, uma coisa parece certa, ainda estamos à espera do consenso a respeito, até mesmo no âmbito do Conselho Nacional de Educação – CNE que, desde o início dos anos 2000, já editou diversas deliberações tentando defini-la em sucessivas idas e vindas. O movimento errático caracteriza o que há muito Cunha (2006), definiu como políticas de zigue-zague, ou seja, políticas incapazes de resistir ao personalismo dos grupos que se hegemonomizam na Câmara de Educação Superior a cada período, os quais alteram substantivamente o teor da formação do profissional de educação.

A partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, diversas outras orientaram as IES, considerando os seus cursos de Graduação e Licenciaturas a incentivar uma formação geral sólida, bem como a autonomia profissional e intelectual, com reconhecidos conhecimentos, competências e habilidades adquiridos dentro e fora do ambiente escolar, e com capacidade de articular teoria e práticas individuais e coletivas de pesquisa. Tais conhecimentos deveriam derivar da articulação entre “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006, p.1).

As IES garantiriam uma formatividade na qual teria centralidade o equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos e a lida com a ciência, ética e estética sem se fechar com exclusividade em um mundo particular. Seria uma formação lato sensu abrangendo “a filosofia, a história, a antropologia, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”, bem como o conhecimento da escola como organização complexa, capacidade de aplicar resultados de investigações, participar da gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A despeito das dificuldades das IES, sobretudo das IES públicas, de implantar corretamente as alterações curriculares em seus diversos cursos de graduação, muito em função da existência de inúmeros conselhos e colegiados, e sem avaliações recomendáveis da operacionalidade e do perfil dos formados, praticamente duas formaturas, o CNE editou uma nova Resolução, a de nº 2, de 1º de julho de 2015, que redefiniu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licen-

ciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

Nesta Resolução, introduz-se o princípio da formação continuada objetivando levar o profissional de educação a refletir sobre a sua prática e a apurar a sua formação técnica, pedagógica, ética e político em atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programa e outras ações para além da formação mínima. Esta formação continuada, bem ao gosto dos empresários de educação, por razões óbvias, não seria necessariamente oferecida e/ou subsidiada pelo Estado no escopo de uma política bem estruturada; o Estado apenas garantiria o “respeito ao protagonismo do professor e [o direito] a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015, p.13).

A inclusão deste princípio é um notável avanço, muito embora tenha deixado de ser acompanhado da proposição de uma política eficiente para a sua realização, que evitasse dispersões formativas, ônus para o profissional de educação e criasse condições objetivas para que ele possa aprofundar os seus estudos com, por exemplo, facilitação de licenças com bolsas de estudo e manutenção dos seus vencimentos. Os mesmos princípios de formatividade contidos na Resolução anterior continuaram presentes, bem como o equilíbrio entre estudos teóricos e empíricos e a lida com a ciência/pesquisa, ética e estética.

Assim como na anterior, nesta Resolução é preciso atentar para o caráter multifuncional ou polivalente que atribui ao profissional de educação como docente, pesquisador, gestor etc. bem de acordo com a doutrina neoliberal. Ela lhe adjudica várias atividades não necessariamente de natureza docente, de forma a economizar na organização e no funcionamento escolar. Essa multifuncionalidade, visível na intersecção de dois ou mais postos de trabalho quaisquer no interior das escolas, se por um lado atendia aos gestores fazendários, por outro comprometia a existência de um magistério de qualidade ao restringir a profundidade da formação, ação docente e os graus de autonomia indispensáveis. É uma contradição pretender que o profissional de educação seja, ao mesmo tempo, professor e gestor. Em países como a França esta contradição já foi superada, a gestão administrativa escolar é realizada por uma equipe com formação específica. Vale acrescentar que a questão da multifuncionalidade que se impõe ao profissional de educação não é apenas técnico-econômica, ela também se apresenta involucrada de elementos políticos, ideológicos e psicológicos próprios da doutrina neoliberal que engendram a transição do status das

escolas como instituições sociais, garantidoras dos direitos à educação inscritos na Constituição Federal, para o status de organização escolar, o que insere as escolas no setor de serviços não exclusivos do Estado e a reduzem ao mesmo status de outras organizações sociais¹.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, transporece com muita nitidez diversos aspectos do atual governo neofascista do presidente Jair M. Bolsonaro, em especial, as restrições ao ato de educar de forma a evitar que, como disse Frigotto (2017, p. 31), “seja um confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos”. A grande expectativa é que a formatividade do profissional de educação seja adstrita aos conteúdos próprios de sua ação docente, nada mais que isto.

Ela, então, estabelece que os currículos dos cursos de formação sejam referenciados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) e que as IES tenham dois anos para a implementar as adequações. Resolve que o profissional de educação deve ter as seguintes competências: conhecimento, prática e engajamento profissional. Mais especificamente, deve saber planejar as ações de ensino; avaliar o desenvolvimento do educando; a aprendizagem e o ensino; e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e as habilidades. Deverá ainda ser um profissional engajado com o seu desenvolvimento, aprendizagem dos estudantes, projeto pedagógico da escola, valores democráticos, famílias e comunidade escolar. Não mais se pretende o seu envolvimento direto na gestão administrativa da escola; quando muito, que tenha noções sobre a governança dos sistemas educacionais. Revela-se ainda omissa quanto à formação específica dos administradores escolares e nada altera quanto a formação continuada; ela persiste e se mantém como responsabilidade e ônus do profissional de educação e conforme as suas demandas subjetivas; o vazio de políticas que a possam orientar prossegue, assim como nada acrescenta em termos de subsídios e facilidade de liberação remunerada de carga horária.

O zigue-zague que vem caracterizando os preceitos oriundos dos poderes da República dificulta a concretização do consenso necessário à definição do profissional de educação no Brasil, mas não apenas ele; diversos

¹ Para maior aprofundamento ver CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. Disponível no site: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Universidade-Operacional-Marilena-Chau%C3%AD.pdf>. Acesso em junho de 2020.

outros objetos das ciências da educação demonstram os malefícios dos movimentos erráticos promovidos pelas autoridades educacionais. Em três gestões governamentais, no curto espaço de cinco anos, duas resoluções do Conselho Nacional de Educação organizaram e desorganizaram os cursos de formação, eles mal tiveram tempo para implantar as medidas de adequação de uma resolução e já havia necessidades de novos ajustamentos. Se temos em mente a quantidade de instituições com oferecimento de cursos de formação espalhadas pelo território nacional e os impactos que preceitos legais lhes impõe, fica fácil imaginar os descompassos existentes e os efeitos colaterais desse zigue-zague.

Os profissionais de educação, segundo esta última Resolução, ficam reduzidos a ministradores de conteúdos sem visão de totalidade social, isto é, profissionais que transformam o conteúdo de sua disciplina em coisa si, incapaz de ser compreendida para além de si mesma e praticamente sem relações com as demais disciplinas do currículo escolar. A este atual governo neofascista interessa a existência de profissionais que atuem mais como instrutores e muito menos, ou nada, como educadores em sentido lato. O documento legal restringe os limites de atuação docente em consonância com a proposta Escola Sem Partido, a qual dissocia “o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir” (PENNA, 2017, p.36). O que o país precisa hoje, com urgência, é de profissionais de educação que não sejam meros instrutores ou repetidores alienados de conteúdos orientados à manutenção do atual *establishment*.

2. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Os cursos de formação de profissionais de educação oferecidos por IES públicas e particulares estão espalhados pelo território brasileiro. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018) estão matriculados 8,5 milhões de estudantes em 7.415 cursos presenciais e a distância de todas as áreas e carreiras, dos quais 3.785 são públicos e 3.630 privados. O número de concluintes em 2018 foi igual a 250.453, a maioria em instituições privadas, 173.274. Esta é a realidade concreta do Brasil e o ponto de partida da análise que proponho, entendendo ser esta realidade que precisa ser pensada como totalidade orgânica. Todavia, como se apresenta, re-

vela pouco acerca do oferecimento dos cursos de formação de profissionais de educação. Como toda realidade empírica pouco ou nada nos diz sobre a qualidade dos cursos nem a respeito dos profissionais que forma.

Dada a extensão e heterogeneidade desta realidade, é imperativo que me atenha aos cursos presenciais e a distância cujos conteúdos são avaliados pelo PISA, isto é, os cursos de Biologia (Ciências), Matemática, Pedagogia e Letras (Letramento em Leitura) e o que justifica tal recorte é o desempenho pífio dos estudantes brasileiros nos exames do PISA em comparação à média dos demais estudantes dos países participantes da mesma avaliação.

Os dados do RUF 2019 - Ranking Universitário Folha, possibilitarão tal análise². O RUF avalia e classifica cursos presenciais de graduação das universidades, centros universitários e faculdades, públicos e particulares, tendo como critérios: Ensino/Pesquisa e Inserção dos egressos no mercado de trabalho. O critério Ensino leva em conta a opinião de docentes do ensino superior sobre a reputação dos cursos, quantidade de docentes com doutorado e mestrado em dedicação exclusiva ou parcial, e a nota no Enade; em Pesquisa o que conta é a quantidade de artigos publicados pela IES, relevância dos trabalhos científicos em relação às citações recebidas, média de citações para cada artigo científico publicado, média de artigos por docente, publicações em periódicos nacionais, recursos recebidos por docentes, e docentes considerados produtivos pelo CNPq. A pontuação relativa à Inserção no Mercado de Trabalho resulta da opinião de empregadores sobre preferências de contratação.

2.1. CURSOS DE BIOLOGIA (CIÊNCIAS)

De acordo com o RUF 2019 são oferecidos 379 cursos presenciais de Biologia (Ciências): 143 nas IES públicas (universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e CEFET) e 234 nas IES privadas. As cinco primeiras IES colocadas no ranking de melhores cursos de Biologia são todas públicas.

² A escala do RUF vai de 0 a 100 e, como se poderá observar, as melhores IES brasileiras sequer chegam a 70 pontos. As melhores ficam no intervalo 55 – 65 pontos. Assim, ao considerar as melhores, objetivou-se vislumbrar a posição que podem ocupar em rankings internacionais. Em nenhum deles seriam sequer incluídas no Top 100. No ranking organizado pela QS World University Rankings as melhores universidades brasileiras – USP, UNICAMP e UFRJ – aparecem respectivamente colocadas em 118º, 204º e 361º lugares.

QUADRO 1 - CINCO MELHORES CURSOS DE BIOLOGIA DO PAÍS – IES PÚBLICAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1º	USP	ESTADUAL	62,92	36,00
2º	UNICAMP	ESTADUAL	61,72	35,70
3º	UFRJ	FEDERAL	58,58	35,70
4º	UFMG	FEDERAL	58,68	34,51
5º	UNESP	ESTADUAL	55,73	35,70

Fonte: ruf 2019 – disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/biologia/>. Acesso junho de 2020

As IES particulares, mais bem situadas no mesmo ranking, são as seguintes:

QUADRO 2 - CINCO MELHORES CURSOS DE BIOLOGIA DO PAÍS – IES PRIVADAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
17	PUC-RS	Particular	43,83	29,75
23	PUC-PR	Particular	38,83	20,53
37	MACKENZIE	Particular	16,34	33,03
40	UNIP	Particular	13,80	34,51
42	PUC-MG	Particular	14,18	33,03

Fonte: ruf 2019 – disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/biologia/>. Acesso junho de 2020

Observa-se de imediato a menor pontuação das IES privadas, tanto na avaliação de Ensino como de Mercado. A diferença, de 13,09 pontos entre as IES públicas primeiras colocadas, põe em evidência a fragilidade das IES privadas na oferta do ensino de Biologia; ela se torna mais acentuada ao se comparar a diferença de 21,09 pontos entre a USP e a PUC-RS, esta última a melhor IES particular na oferta de ensino de Biologia. Já em termos de contratação de egressos pelo Mercado, as diferenças não são tão significativas, possivelmente como efeito de intenso marketing e da valorização do local de formação pelos próprios estudantes e familiares.

As IES públicas e particulares mais mal situadas no mesmo ranking têm acentuadas diferenças em termos de Ensino e preferência dos contratantes públicos e privados de profissionais de Biologia. Exatamente 121 IES

públicas, 34,47%, mais de um terço do total, sequer conseguem obter metade dos pontos da USP em qualidade de Ensino de Biologia, e 77 delas, isto é, 21,9%, sequer são referenciadas. Entre as 234 IES privadas, apenas as duas mais bem colocadas no RUF 2019 têm pontuação no ensino de Biologia acima da metade dos pontos obtidos pelas melhores IES públicas: respectivamente 48,83 e 38,83 pontos. As demais IES privadas – 99,14% delas – sequer conseguem obter 20.00 pontos.

A dispersão de IES públicas e particulares pelo território brasileiro deixa transparecer de forma eloquente as desigualdades entre as unidades federativas ricas e pobres na oferta de cursos de formação de profissionais de Biologia.

Os melhores e mais bem avaliados cursos estão localizados nas unidades federativas mais ricas: Bahia, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Fora das capitais podem ser encontrados em Feira de Santana (BA), Viçosa e Uberlândia (MG), Seropédica e Campos dos Goytacazes (RJ), Santa Maria e Pelotas (RS), Campinas e São Carlos (SP). Os demais estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins oferecem cursos com avaliação abaixo da média das cinco IES públicas mais bem colocadas no RUF 2019. Isto quer dizer que 67,7% das unidades federativas oferecem cursos mal avaliados e contribuem fortemente para confinar no interior os profissionais de Biologia com formação mais precária, eles que atendem a de 49% da população interiorana, tanto nas áreas urbanas, 74%, como nas áreas rurais, 26% (DATASEBRAE,s/d³).

2.2. CURSOS DE MATEMÁTICA

As IES que oferecem o melhor ensino em Matemática no Brasil e têm boa reputação junto ao mercado são todas públicas, como se observa no quadro a seguir:

³ DATASEBRAE. População do interior. Disponível no site: <https://datasebrae.com.br/populacao-do-interior/#moradores>. Acesso em junho de 2020.

QUADRO 3 - CINCO MELHORES CURSOS DE MATEMÁTICA DO PAÍS – IES PÚBLICAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1º	USP	Estadual	36.00	62.4
2º	UNICAMP	Estadual	35.68	61.47
3º	UFRJ	Federal	35.68	58.77
4º	UFMG	Federal	34.38	57.47
5º	UFRGS	Federal	31.78	57.12

Fonte: RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/matematica/>. Acesso em junho de 2020.

As cinco melhores IES privadas que oferecem o melhor curso de Matemática somente adquirem visibilidade a partir da 10ª posição no RUF 2019. São elas:

QUADRO 4 - CINCO MELHORES CURSOS DE MATEMÁTICA DO PAÍS – IES PRIVADAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
10º	PUC- RJ	Privada	31,78	53,24
16º	MACKENZIE	Privada	34,38	32,45
17º	PUC-PR	Privada	27,57	35,52
27º	Universidade Paulista	Privada	34,38	13,29
30º	PUC-RS	Privada	31,78	15,46

Fonte: RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/matematica/>. Acesso em junho de 2020.

A reputação das cinco melhores IES privadas junto ao mercado de trabalho é semelhante à das melhores IES públicas, mas, ao que tudo indica, isto pode ser efeito de intensas campanhas publicitárias, como é o caso de uma universidade entre as relacionadas: o seu ensino de Matemática ocupa a 115ª posição no rank e, mesmo assim, detém a 6ª posição na avaliação do mercado.

Em 143 cursos de Matemática oferecidos pelas IES públicas, repete-se o que já foi observado anteriormente na análise dos cursos de Biologia. São muito discrepantes as avaliações das cinco últimas colocadas comparativamente às primeiras; elas estão longe de conseguir 5.00 pontos em avali-

ação do ensino e a reputação junto ao mercado de trabalho é nenhuma. Nos 140 cursos das IES Privadas a situação em termos de ensino e reputação é exatamente igual. Entre 143 cursos de Matemática privados, 97.14% são incapazes de alcançar 20.00 pontos em qualidade de ensino. Houvesse alguma fiscalização rigorosa, todas IES privadas mal avaliadas seriam obrigadas a reestruturar os seus cursos.

A dispersão de IES públicas e particulares que oferecem cursos de Matemática no território brasileiro deixa transparecer de forma ainda mais eloquente as desigualdades entre as unidades federativas ricas e pobres. Os melhores e mais bem avaliados cursos, acima de 50.00 pontos, todos estão localizados nas unidades federativas mais ricas: Rio Grande do Sul e Santa Catarina na Região Sul; São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro na Região Sudeste; e no Distrito Federal. Os únicos cursos com notas igual ou acima desta média no interior, encontram-se nas cidades de Campinas, ABC e São Carlos em São Paulo, Londrina e Maringá no Paraná, Santa Maria no Rio Grande do Sul, e Niterói no Rio de Janeiro. Na maioria das unidades federativas – 77,8% - é possível encontrar cursos de Matemática de baixa qualidade, os quais são oferecidos à maioria da população universitária brasileira.

2.3. CURSOS DE PEDAGOGIA

O profissional de educação licenciado em Pedagogia tem grande importância no desenvolvimento cognitivo das crianças, na medida em que atende aos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, as crianças de seis a dez anos. É nestes anos iniciais que as crianças são “alfabetizadas”, quer dizer: são iniciadas no domínio da língua falada e escrita, nos princípios matemáticos e adquire noções de espaço, tempo, ciências, artes e estética. Para a OCDE, que aplica os exames do PISA, elas estão em fase de letramento em leitura, matemática e ciências. A definição de letramento em leitura que esta organização utiliza é a seguinte: “O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (INEP/MEC, 2019).

Nos exames de letramento em leitura a média de desempenho dos estudantes brasileiros foi igual a 413, 74 pontos abaixo da média dos demais estudantes participantes no PISA 2018. A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média (487) dos estudantes dos 79 países participan-

tes. No ranking, a pontuação do Brasil o situou no seguinte intervalo - 55-59, atrás do Chile, Uruguai, Costa Rica e México.

No Brasil há 144 IES públicas que oferecem o Curso de Pedagogia para futuros profissionais de educação para os anos iniciais do ensino fundamental. As mais bem colocadas no RUF 2019 estão no quadro abaixo:

QUADRO 5 - CINCO MELHORES CURSOS DE PEDAGOGIA DO PAÍS – IES PÚBLICAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1°	UFMG	Federal	34.83	61.74
2°	UFRJ	Federal	35.77	60.38
3°	UNESP	Estadual	35.77	57.8
4°	USP	Estadual	36.00	56.07
5°	UNICAM	Estadual	35.77	54.88

Fonte: RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/pedagogia/>. Acesso em junho de 2020.

Os cursos de Pedagogia mais bem avaliados oferecidos pelas seguintes IES Privadas estão no quadro abaixo e curiosamente quatro são religiosas.

QUADRO 6 - CINCO MELHORES CURSOS DE PEDAGOGIA DO PAÍS – IES PRIVADAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
5°	PUC - SP	Privada	34.83	57.17
13°	PUC-RJ	Privada	32.26	50.87
17°	MACKENZIE	Privada	34.83	45.45
20°	UNISINOS	Privada	29.92	47.66
21°	PUC-RS	Privada	29.92	46.71

Fonte: RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/pedagogia/>. Acesso em junho de 2020.

Estas cinco melhores IES privadas de formação de pedagogos ainda assim ficam abaixo da média das cinco melhores IES públicas e laicas (58.17 pontos), a 8.60 pontos abaixo. As demais IES privadas, 913 no total, decepcionam em termos de formação do profissional de educação licenciado em Pedagogia. Cerca de 87.52% delas sequer atingem a metade da média das cinco melhores IES públicas.

Quando se analisa o universo das IES particulares, com oferecimento do Curso de Pedagogia, chama a atenção a concentração delas em alguns estados: São Paulo é o campeão com 268, seguido de Minas Gerais, 102; Paraná, 80; e Bahia, 56. Bourdieu, acerca de tamanha profusão de cursos e hiperinflação de diplomas, diria que ela responde à demanda de muitos indivíduos e grupos, na medida em que sonham ocupar postos na hierarquia funcional, mesmo que o nível do diploma seja desvalorizado e barateada a remuneração compatível (BOURDIEU apud Hey et al., 2018). Para os empresários da educação é um bom negócio, a oferta de cursos baratos e de duvidosa qualidade de ensino para pessoas pouco interessadas em elevados investimentos de estudos, concentração e tempo.

Apenas três estados entre os mais ricos da Federação, dois da Região Sudeste – Minas Gerais e São Paulo – e um da Região Sul – Rio Grande do Sul, oferecem Cursos de Pedagogia bem avaliados pelo RUF 2019. Os demais sequer atingem a média 58.17 pontos das cinco melhores IES Públicas.

2.4. CURSOS DE LETRAS

O letramento em leitura, próprio dos anos iniciais do ensino fundamental, alarga os horizontes dos estudantes quando estes passam a ter contato com a disciplina Língua Portuguesa cujo magistério é exclusivo da educação básica dos estudantes licenciados em Letras. É isto o que justifica identificar a qualidade de ensino de Letras ofertada pelas muitas IES públicas e privadas. De acordo com o RUF 2019 existem 413 IES públicas e particulares, mais precisamente 129 IES públicas e 283 IES privadas. As IES públicas e privadas que oferecem cursos mais bem avaliados são apresentadas nos quadros seguintes.

QUADRO 7 - MELHORES CURSOS DE LETRAS DO PAÍS – IES PÚBLICAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
1º	USP	Estadual	62,25	62,25
2º	UNICAMP	Estadual	35,72	61,05
3º	UFMG	Federal	34,58	60,73
4º	UFRJ	Federal	35,72	59,35
5º	UFF	Federal	34,58	53,67

Fonte: RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/letras/>. Acesso em junho de 2020.

QUADRO 8 - MELHORES CURSOS DE LETRAS DO PAÍS – IES PRIVADAS

POSIÇÃO NO RANKING	IES	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ENSINO	MERCADO
8º	PUC-SP	Privada	34.58	50.54
11º	PUC-RS	Privada	30.33	47.39
27º	PUC-MG	Privada	32.88	17.98
28º	MACKENZIE	Privada	34.58	16.23
29º	UNISINOS	Privada	30.33	20.18

Fonte: RUF 2019. Disponível no site: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-cursos/letras/>. Acesso em junho de 2020.

Semelhante ao que foi visto na oferta dos cursos de Pedagogia, também os cursos de Letras nas IES privadas têm as melhores ofertas em IES religiosas. Da mesma forma, à exceção da Universidade de São Paulo, a reputação delas em termos de Mercado é equivalente. As aproximações, porém, param aí. A avaliação de todas em qualidade de Ensino fica bem abaixo da média das IES Públicas. Aliás, 279 IES privadas sequer conseguem 17.00 pontos de avaliação, e isto corresponde a 98,58% do total.

No universo dos cursos de Letras, as desigualdades entre as unidades da Federação se revelam ainda maiores. Somente quatro unidades da Federação têm cursos bem avaliados: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. A quantidade de cursos mal avaliados oferecidos por IES privadas segue a lógica da desigualdade, concentrando-se também nos estados mais ricos, onde o poder aquisitivo da população é maior.

O trabalho de analisar o abstrato mundo das IES públicas e particulares, apresentado em quantidades no início desta seção, permite concretamente compreender uma realidade que é preocupante. A concentração dos cursos mal avaliados nos estados mais ricos e desenvolvidos da Federação

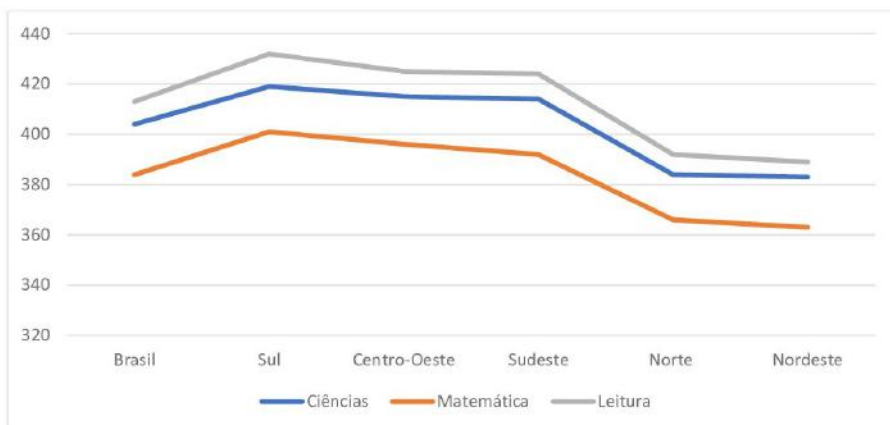
123 torna visível o quão distante de ser democratizada está a formação de profissionais de educação. A profusão de cursos de Pedagogia que podem ser considerados ruins chega a ser escandalosa e se torna imperativa a criação de meios eficientes de fiscalização e punição, porquanto, se vendem enganosamente. Tal profusão, entretanto, não é exclusiva ao oferecimento de formação em Pedagogia, acaba por criar um círculo distante de ser virtuoso e que precisa ser rompido: profissionais de educação oferecem ensino de baixa qualidade a estudantes da educação básica que, futuramente, tornam-se docentes em cursos de má qualidade de ensino.

3. PISA X CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

O PISA, como é sabido, desde o ano 2000 avalia trienalmente o desempenho dos estudantes em Matemática, Letramento em Leitura e Ciências, buscando saber “o que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?”. Mais especificamente, busca compreender se os estudantes de 15 anos de idade conseguem dominar os conhecimentos e habilidades tidas como essenciais. E faz isto com base na Teoria do Capital Humano acreditando que as economias modernas se desenvolvem e “recompensam os indivíduos não apenas pelo que sabem, mas cada vez mais pelo que conseguem fazer com o que sabem” (OCDE, 2019, s/p).

A amostra de participantes dos exames se compõe de 10.691 estudantes do meio urbano (10.271) e rural (420), das capitais (2.462) e das cidades do interior (8.229). Desde 2006, o Brasil submete a exames estudantes de 661 escolas distribuídas pelas regiões geográficas com níveis amostrais de precisão aceitáveis. Desta amostra não participam as escolas indígenas rurais da região Norte assim como as escolas de assentamentos rurais, comunidades quilombolas e unidades de conservação sustentável. Efetivamente participaram 982 estudantes da região Norte; 3.313 da região Nordeste; 1.523 da região Sul; 4.060 da região Sudeste; e 813 da região Centro-Oeste. Esta amostra representa a população total de jovens de 15 anos de idade no Brasil. Os resultados por região estão demonstrados no gráfico abaixo, observando-se a relação direta entre cursos de formação de profissionais de educação com baixa avaliação e o menor desempenho dos estudantes.

GRÁFICO 1 - DESEMPENHO NO PISA – MÉDIAS POR REGIÃO BRASILEIRA



Fonte: INEP/MEC. Relatório Brasil no PISA 2018 - Versão preliminar. Brasília-DF: Inep/MEC 2019.

Tem sido recorrente a análise dos desempenhos tendo como objeto os conhecimentos e habilidades expressos pelos estudantes. A análise leva em consideração principalmente suas motivações, o contexto em que vivem, a região, a dependência administrativa de suas escolas – federais, estaduais, municipais ou particulares, o ambiente escolar (práticas de ensino, oportunidades de aprendizagem, políticas escolares) onde estão localizadas as escolas, e o nível socioeconômico. O estudante é o elemento central.

O relatório final é minucioso e cuidadoso ao caracterizar o ambiente escolar, estabelecer relações entre o nível socioeconômico e o desempenho dos estudantes, a disponibilidade ou adequação da infraestrutura e os recursos escolares. Ele tem como ponto de partida um constructo previamente elaborado que baliza os avaliadores ao se enveredarem no complexo e desigual campo educacional brasileiro. Em uma linguagem weberiana poder-se-ia chamar tal constructo de tipo ideal, que supõe um ponto médio que evidencia as adequações acima e abaixo. O que foi avaliado pelo PISA foi predefinido a priori por cientistas da OCDE e corresponde a aspectos que julgaram importantes, baseando-se em valores que lhes são caros. Talvez por esta razão tenham suposto que os livros didáticos coloquem desafios aos estudantes e os profissionais de educação tenham a formação adequada. Os diretores de escolas rurais com “elevado percentual de estudantes [consideraram], entretanto, que a indisponibilidade ou inadequação da infraestrutura e dos recursos escolares afetam muito ou até certo ponto o

processo de aprendizagem” (INEP/MEC, 2019, p.145).

O constructo da OCDE é fator de inteligibilidade nos níveis de pesquisa e exposição; na pesquisa é guia importante para a elaboração das hipóteses e na exposição, como MORAES (*et al.* 2003, p. 64) observaram, serve “para a descrição de meios de expressão unívocos e precisos”. A utilização de indicadores construídos abstratamente leva-o a menosprezar, todavia, aspectos qualitativos essenciais. Não por acaso as vozes dos diretores de escolas rurais são levadas em consideração apenas para efeito de registro, como uma deferência.

Em nenhum momento a qualidade da formação dos profissionais de educação é objeto de avaliação e é devidamente analisada. De certa forma, parte-se da aceitação de que os profissionais de educação são mais ou menos adequados, assim como os recursos didáticos. No entanto, quando se coloca *vis-à-vis* a amostra de estudantes construída para a aplicação dos testes com a distribuição dos cursos de formação de profissionais de educação pelo território brasileiro, assoma aos nossos olhos a relação direta e perversa que existe entre oferta de cursos de má qualidade de Matemática, Pedagogia, Letras e Ciências e os baixos desempenhos estudantis.

Assim, como obter melhores desempenhos dos estudantes se os conteúdos que recebem em sala de aula apresentam fragilidades, se as explicações docentes são precárias ou insuficientes? Como elevar os seus níveis de mediações com orientações e materiais didáticos que deixam a desejar? A educação de qualidade referenciada socialmente que queremos e precisamos com urgência, exige para a sua concretização ambientes escolares bem estruturados; recursos didáticos que possam contribuir para a elevação dos níveis reais e potenciais de conhecimento dos estudantes; e profissionais de educação bem qualificados. Nos testes do PISA, parte considerável dos estudantes omite respostas. O relatório final revela que os estudantes as omitem porque não sabem “integrar informação e fazer inferência”. Mas será que os seus docentes saberiam? Os estudantes e os docentes são capazes de fazer interpretações literais de resultados? Ambos conseguem “interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar dados, afirmações e argumentos em uma variedade de representações, e tirar conclusões científicas apropriadas”? Se os docentes não sabem, como exigir que os estudantes saibam?

4. A GUIA DE CONCLUSÕES

A presente análise, que parte da realidade concreta fundamentada em textos oficiais e utilização de dados obtidos junto ao INEP/MEC, RUF (2019), OCDE e outros, em síntese, trás à luz as múltiplas determinações às quais a formação do profissional de educação está sujeita. Determinações oficiais erráticas que dificultam o desenvolvimento de todos os cursos oferecidos no território nacional, de todos os níveis e modalidades. Determinações provenientes dos modos como tais cursos se organizam: isto, como instituições sociais públicas e sem fins lucrativos com o objetivo claro de garantir direitos consagrados constitucionalmente, e como organizações sociais, nas quais o lucro individual é a primeira e única razão de existir. Em grande parte das instituições sociais mantidas pelos governos federal, estadual, distrital e municipal o ensino oferecido tem qualidade reconhecida socialmente, muito embora ainda precisem melhorar muito para chegar ao patamar das melhores IES internacionais. Na maioria das organizações sociais escolares, com significativa exceção daquelas mantidas por instituições religiosas, predomina os cursos de baixíssima qualidade em Biologia, Matemática, Pedagogia e Letras. Uma boa fiscalização seria capaz de flagrar nestas últimas diversos tipos de propaganda enganosa.

As duas hipóteses iniciais propiciaram razões para a investigação realizada e se comprovaram verdadeiras. As orientações legais para a formação do profissional de educação têm sido irregulares na definição de seu perfil e das competências necessárias, atualmente transformando-o em um ministrador de conteúdos sem visão de totalidade social, que trata os conteúdos de sua disciplina como coisa em si, e sem relação com os demais componentes curriculares. Os cursos ofertados estão dispersos no território brasileiro, refletindo a desigualdade social que campeia. A maioria, de qualidade reprovável, praticamente confina os profissionais de educação com frágil formação nas regiões interioranas e nas periferias das grandes cidades. Principalmente nas grandes metrópoles das regiões Sul e Sudeste e no DF, assim como em algumas cidades do interior de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, os melhores lugares de trabalho são ocupados pelos profissionais formados em cursos bem avaliados, oferecidos nas respectivas localidades.

A identificação da precariedade da maioria dos cursos de formação de profissionais de educação sugere a necessidade urgente de políticas públicas que cuidem da melhoria dos cursos que oferecem, como forma de

democratizar a qualidade docente. Como pôde ser observado, há relações diretas entre a má formação docente e o mal desempenho dos estudantes de 15 anos de idade, de todas as regiões do Brasil, nos exames do PISA. O nível real dos estudantes, desenvolvido na maioria das escolas urbanas e rurais, não tem sido suficiente para elevar os seus potenciais de saber mais nas áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares.

A elevação da qualidade da formação dos profissionais de educação é um imperativo categórico que se faz urgente. É impossível ter bons estudantes com profissionais de qualidade duvidosa. Garantir que todas as localidades de todas as regiões brasileiras tenham oferta de cursos de formação de professores de qualidade avaliada e referenciada socialmente, sem artifícios de propaganda, é uma exigência do processo de democratização do Brasil.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.054, de 22 de dezembro de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13054.htm. Acesso 09 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 jan. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Rev. Contemp. de Edu.** vol . 1, n.1 (2006)

DANIEL, C. Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=carlos%20daniel&epa=SEARCH_BOX. Acesso em: 21 jun. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HEY, Ana Paula *et al.* A sociologia da educação de Bourdieu na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 30, n. 2, 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 jun. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Brasil no PISA 2018 - Versão preliminar**. Brasília-DF: Inep/MEC 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; *et al.* O Paradigma Weberiano da Ação Social: um Ensaio sobre a Compreensão do Sentido, a Criação de Tipos Ideais e suas Aplicações na Teoria Organizacional. **Rev. adm. Contemp.** Curitiba, v. 7, n. 2, p. 57-71, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552003000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2020.

OCDE. **Programme for international student assessment (PISA) – Results from PISA 2018.** Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 21 maio. 2020

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RODRIGUES, Leôncio Martins. A década dos trabalhadores: Uma visão histórica dos novos desafios e da força política do sindicalismo brasileiro. Caderno Ideias/Livros & Ensaios, p. 27, **Jornal do Brasil**, 27 jul. 1992.