

FUNÇÕES CULTURAIS NA DE P E PROF SÉ

Resumo

A formação inicial e continuada de professores/as tem ocupado a galeria das principais prioridades a serem atendidas na educação brasileira desde os primeiros anos do século XXI. Este artigo pretende contribuir com os debates propostos no campo da formação de profissionais da educação. Procurou-se extrair aspectos histórico-culturais envolvidos na formação docente, ao reconhecer que a formação inicial é apenas um componente de estratégia mais ampla de profissionalização do/a professor/a, indispensável na implementação de uma política de melhoria da educação básica no Brasil.

Abstract

The initial and continued formation of teachers has busy the gallery of the main priorities to be taken care of in the Brazilian education since first the years of century XXI. This article intends to contribute with the debates considered in the field of the formation of professionals of the education. It was looked to extract involved escription-cultural aspects in the teaching formation, when recognizing that the initial formation is only one component of ampler strategy of professionalization do/a professor/a, indispensable in the implementation of one politics of improvement of the basic education in Brazil. in her educational conceptions, as well as in her writting habilities. The paper concludes that this instrument can be used in teacher training programs to help teachers´ to construct their professional identity.

¹ Doutora em Educação
PUC-SP;
Professora convidada
ESALQ/USP - Piracicaba.
E-mail:
cury.catarina@uol.com.br

Palavras-chave:

Formação docente; Formação continuada; Educação básica.

Key words:

Teaching formation; Continued formation; Basic education.

Introdução

Atualmente, nos meios escolares e nos meios acadêmicos, muito se fala da degradação do trabalho do professor², o qual, nos parece, deve ser compreendido no contraditório jogo das forças conjunturais e estruturais que marcaram e vêm marcando sua formação na sociedade brasileira. Do mesmo modo e com a mesma intensidade, nas universidades têm sido travadas amplas discussões em relação à formação acadêmica do profissional da educação, cujo foco direciona-se aos saberes que serve de base ao ofício do/a professor/a. Que habilidades, competências e conhecimentos os/as professores/as mobilizam diariamente no desenvolvimento de suas atividades profissionais nas escolas? Qual o saber-fazer destes professores?

Em 1993 a UNESCO instaurou a Comissão Internacional para o século XXI, cujo propósito fundamental era identificar as principais tendências da educação para as décadas vindouras. Três anos após ela divulgou um relatório que ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors”. O relatório aponta para a educação do presente século XXI e de acordo com Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil, a comissão que o elaborou procedeu a um exercício de reflexão que pudesse identificar tendências e auscultar necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizavam o final do século passado.³

Assim, diante do quadro da complexa diversidade contemporânea o Relatório destaca quatro pilares básicos como essenciais a um novo conceito de educação, a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a fazer” e “aprender a ser”.⁴ Essa base epistemológica procura responder à multiplicidade de questões e desafios que se colocam diante dos educadores e da sociedade em geral.

Entre o antigo e o novo: cambiantes relações

Para compartilhar com a base filosófica e epistemológica alicerçada nos quatro pilares da educação, torna-se necessário quebrar vínculos associados à visão imediatista e instrumental de educação, e, por sua vez, vincular-se a uma partilha com a história, nos termos de Hannah Arendt⁵ em que a educação está no

² Entre os professores que lecionam na pré-escola e para classes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, 6,2 e 9,2 % não têm curso de licenciatura, ou o magistério exigido para esses níveis de ensino, segundo a LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional). Os dados fazem parte das estatísticas apresentadas no censo escolar 2003. “Censo escolar mostra falta de formação adequada de professores” (www.sinpropar.org.br/UOL_noticias, 14/04/2004).

³ www.unesco.org.br

⁴ Cf. Educação: um tesouro a descobrir. Os quatro pilares da educação, p.90.

⁵ ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.221-247.

⁶ Os CEFAMs nascem como resposta às críticas feitas aos cursos de habilitação para o magistério na vigência da lei n.5692/71 e à queda de matrícula nestes cursos. Foi iniciativa do MEC, apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os Estados que quisessem fortalecer estes cursos de modo qualitativo. Implantados experimentalmente em seis estados no ano de 1983, eles se expandiram tendo diferentes trajetórias em cada estado. In: Referenciais para formação de professores, p.29.

⁷ CATANI, D. B.; BUENO, B. O., et al (Orgs). **Docência memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escritura, 1997.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz.** Bragança Paulista: EDUSE, 2003.

CATANI, D. B. ;BASTOS, M.H.C. (Orgs). **Educação em revista.** São Paulo: Escritura, 1997.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

⁸ AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 2000, p.18-24.

cruzamento paradoxal da relação do mundo e da relação com a vida, uma vez que o fato de aprender está inevitavelmente ligado ao passado, pois para que haja tanto novo como antigo, é preciso que haja memória já que a educação deve ser uma “brecha entre o passado e o futuro”.

Em vários países do mundo, nos anos de 1980, as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade davam início a um ciclo de mudanças. Foram estes anos, tempos de reformas educativas. No Brasil, esse período caracterizou-se pela organização dos movimentos de educadores, pelo debate sobre a formação de professores, e aparecimento das teorias construtivistas, já conhecidas nos seus aspectos psicológicos com o Movimento da Escola Nova na década de 1930. A partir de 1980 essas teorias voltam a ser enfatizadas nos seus pressupostos epistemológicos com a contribuição de Vygotsky e Emília Ferreiro. Foi um tempo de grandes debates sobre educação, de articulações nacionais em função de reformas curriculares, sobretudo no Ensino Fundamental, de disseminação de programas de formação continuada e do movimento de revitalização da escola normal, a criação dos CEFAMs⁶, com iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia além da farta produção acadêmica sobre o assunto

Com a entrada dos anos 1990 o debate se acentua pela enorme desvalorização profissional do magistério e pela luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e revitalização salarial. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), ao superar a polêmica relativa ao nível de formação - médio ou superior -, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior e estabeleceu que ela dar-se-ia em universidades e institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Assim, num momento em que se discute o locus para a formação dos professores, e, em que se questiona o projeto político pedagógico e os saberes que implicam para essa formação específica, torna-se importante o resgate histórico na esperança de que ele possa oferecer referenciais que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre formação de professores.

Nas últimas décadas (80, 90) a pesquisa educacional⁷ desenvolveu-se no sentido de contemplar novos objetos educacionais, tais como, os processos e práticas pedagógicas, os saberes escolares, a profissionalização do professor, as representações que envolvem esses atores do processo educativo, a produção da imprensa periódica pedagógica ou relacionada a ela, as questões de memória e de gênero.

Os resultados desses estudos e pesquisas compõem novos acervos produzidos nas universidades em relação ao debate sobre formação docente e passam a fazer parte dos debates em salas de formação de professores e da formação continuada dos professores em exercício, por conta dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1996, do Programa de Educação Continuada para os professores das séries iniciais da Rede Pública Estadual e Municipal que se iniciou a partir da referida legislação. Outro motivo de debate na educação tem sido a idéia de autonomia propugnada pela nova LDB/1996 que cria o Projeto Político Pedagógico onde se supõe a participação de todos os agentes da educação.⁸

Com vistas a questões dessa ordem, parece não restar dúvida, que, hoje, a legislação implica os Estados no seu dever de propiciar uma formação inicial e continuada aos docentes e que este direito se articula a uma educação cuja qualidade social não pode/deve ficar confinada a poucas escolas e seus limites.⁹ Por sua vez, esta formação não pode/deve fugir de seu compromisso básico com a docência - formação dos professores - cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria *práxis* e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área.

Procura-se visualizar neste artigo o processo histórico que se inicia com a luta ideológica a culminar na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, que já propunha o ensino superior ao magistério primário, e, mais tarde, nas lutas travadas em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada em 1948 até sua votação em 1961. A perspectiva histórica contempla em seus inícios um período crítico para o país, o golpe de 1937, quando os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico tão debatidos no começo da década, passariam a ser perseguidos sob a tutela autoritária.

A fase de 1935 a 1937, segundo Carone (1982, p.8), é “marcada pelo momento em que grupos conservadores se unem e esmagam os movimentos de tendência popular, constituídos de grupos de classe média e operária”. A década de 1940 é ainda regida pela ditadura Vargas e se estende até 1945 quando foi substituída por um governo eleito. No entanto Vargas retorna em 1951 em plena campanha do petróleo permanecendo até 1954. A década de 1970 é vigida pela ditadura mais acirrada do regime militar.

Em termos educacionais destacam-se como relevantes, no período do Estado Novo (1935-1945), a reforma Capanema e a criação das Leis Orgânicas do Ensino. O ginásio passa a ter 04 anos de duração e o Colegial 03 anos, dividindo-se em Clássico (Humanidades) e Científico (Exatas e Biológicas). Houve também a criação do ensino profissionalizante em 1942 para atender a demanda da economia com a instalação de indústrias de base. Em 1946 acontece a reforma do ensino primário com a criação do ensino supletivo em 02 anos para atender a demanda do analfabetismo e diminuí-lo. Em 1961 finalmente é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e por ela é definida a equivalência dos ramos do ensino médio (técnico e secundário) por meio da lei 4024/61. No período de 1962 a 1965 a igreja católica define uma orientação preferencialmente voltada para os pobres ao imprimir o pensamento progressista na América Latina inspirado no método dialético marxista. Ao partir do princípio de que vivemos em uma sociedade de classes em que os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos, Paulo Freire¹⁰ introduz a concepção problematizadora da educação. Para ele, a vocação humana só se concretiza pelo acesso aos bens culturais¹¹, um desses bens é a educação, da qual é excluída grande parte da população da América Latina. Neste período surgem os movimentos de educação popular como os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP) ligado à Prefeitura de Recife e o Movimento de Educação Básica (MEB) de responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

⁹ No estado de São Paulo, por exemplo, a “Escola-Padrão” criada no governo Fleury, reduzia a jornada de trabalho e a carga horária de professores para 25 horas com os alunos e o restante em HTPC de trabalho coletivo com remuneração acrescida em 30% e aos professores eram oferecidos cursos de capacitação. Entretanto, abrangia algumas escolas, sem se ter exatamente noção do critério para a seleção das escolas.

¹⁰ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 184p.

¹¹ Para Pierre Bourdieu o livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso reproduz-se a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, ou seja a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos. BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. pág. 297.

Em 1968 houve a Reforma Universitária e, em 1971, a Reforma do 1º e 2º graus com a Lei 5692/71. No final da década de 70, a principal característica em relação à formação dos docentes era a das circunstâncias limitadoras do conjunto curricular formativo, que desassociava a atividade teórica da atividade prática.

Não podemos nos esquecer, muito embora a presença da Universidade Pública no país, o fato de predominar o ensino privado no processo formativo das licenciaturas, e o fato da presença do setor público universitário em termos quantitativos ser medíocre no que diz respeito à composição do quadro de professores atuantes nos diferentes sistemas de ensino. A quem cabe tal responsabilidade? Por certo a ausência dessa formação se deve menos à falta de vontade das instituições universitárias e mais às políticas públicas que impediram o crescimento do setor público. Hoje é bastante visível a ausência de novas contratações no setor universitário em substituição àqueles que se aposentaram em função da própria política governamental.

Não existe convergência entre educadores e os poderes públicos, executivos ou normativos, sem falar nos aspectos básicos de carreira, prestígio e valorização salarial. Mesmo que historicamente ou socialmente tenha havido alguma evolução por conta da ideologia de caráter profissional centrada na profissão e em suas condições, não houve contrapartida, a lógica da evolução não se traduziu numa transformação correspondente de seu papel, como nos diz Tardif (1991, p.226), "(...) corpo da Igreja ou corpo do Estado o corpo docente parece ter permanecido um corpo de executantes", sem ter tido a possibilidade de compartilhar historicamente dos que pensam os saberes.

Afinal, quem decide os saberes a serem ministrados aos professores?

Historicamente há uma longa aversão das elites às mudanças e o problema aqui colocado pelas questões educacionais é superar as mazelas legadas pela colonização, pendor colonialista, e, escravismo, implícitas nas relações histórico-culturais.

Se considerarmos a cronologia da história brasileira, desde o Império, para não alongar no tempo passado, a preparação de professores fazia parte das expectativas dos governos existentes no Brasil, não chega a significar, contudo, que representassem prioridade de governo. Observe-se o texto sobre a idéia de criação da Escola Normal em São Paulo:

A idéia de criação de uma Escola Normal em São Paulo, data de 1821, na 33ª Sessão da Junta do Governo provisório da Província de São Paulo, realizada em 10 de setembro. (...) A proclamação da Independência do Brasil, no ano seguinte, desviava a atenção dos estadistas para outros problemas mais importantes ficando o projeto do Deputado e Secretário do Interior, Martim Francisco Ribeiro de Andrade, afastado de suas cogitações. (POLIANTÉIA, 1946, p.7).

A primeira lei de educação aconteceu no Brasil em 1827¹² para fazer jus à constituição da gratuidade do ensino primário para aqueles considerados cidadãos - os negros escravos e os índios, não o eram. Na prática, as escolas normais e a formação de professores passaram a ser efetivadas pelas Províncias pelo Ato Adicional de 1834. Desde então, a formação de professores para atuar

¹² Em 15 de novembro de 1827, foi promulgada a primeira lei orgânica do ensino no Brasil, necessária, sem dúvida, porém ambiciosa, levando-se em conta o fato de não haver professores capacitados e em número suficiente no Brasil daquela época. Ainda no período regencial foi oficializado e sistematizado o ensino secundário, com a criação do Colégio Pedro II, na Corte. Assim, toda luta que se seguiu para constituir um sistema educacional no Brasil, esteve voltada para criação de escolas de formação de professores. (Cf. Sud Menucci. A crise brasileira de educação (1822-1922). São Paulo, s.d.).

no ensino primário passa a ser da responsabilidade das Províncias do Brasil. No período imperial, há uma explícita preferência no desenvolvimento do ensino superior com a descentralização do ensino secundário e elementar e uma tendência à criação de escolas religiosas contrariando o resto do mundo que opta pelo ensino laico.

Tanuri, (2000, p.64) comenta sobre as escolas normais nas províncias brasileiras:

Na verdade em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Pelo menos uma dezena de escolas normais foi criada até 1881. Durante a Primeira República, ou República Velha, o papel da Federação em vários aspectos da vida social, entre os quais, o da escolaridade no âmbito do ensino primário, foi debatido com frequência, e, um dos aspectos desse debate era conseqüentemente o da formação de docentes que nele atuaria (NAGLE, 1974).

No estado de São Paulo, a partir de 1911, surgiram as escolas normais secundárias e a Escola Normal de São Paulo passou a chamar-se Escola Normal Secundária de São Paulo. Posteriormente foram criadas mais duas escolas secundárias para formação de professores primários: a escola secundária de São Carlos e a de Itapetininga. Os cursos das escolas normais secundárias eram de 04 anos, igualmente às escolas normais primárias. Nas escolas normais primárias a cadeira de Pedagogia compreendia três disciplinas: Psicologia, Pedagogia e Metodologia. Na escola normal secundária nos 3^{os} e 4^{os} anos do curso havia exercícios de ensino, num total de 06 por semana, nas classes da escola-modelo anexa a cada escola normal. Em 1924, pela Lei nº. 2095 que reformou a Instrução Pública, as escolas normais passaram a ter um curso de 05 anos, fato que ocorreu na gestão do Dr. Sampaio Dória, então Diretor Geral da Instrução Pública em São Paulo.¹³

Em 1926, desencadeou-se no estado de São Paulo, uma interessante crise: a falta de candidatos ao magistério. Ela foi decorrência de melhores vantagens financeiras em outras colocações comerciais, bancárias, industriais e conseqüente encarecimento da vida. Importante ressaltar, por essa época, o magistério era ocupado, em sua maioria, por homens, uma carreira até então tipicamente masculina. A política do governo provincial de São Paulo foi recorrer a diminuição de um ano no nível do curso normal, e disseminá-lo largamente para formar professores em processo acelerado. Outra providência para suprir as escolas vagas, foi a de contratar professores leigos, submetidos a exame de suficiência dentro do programa primário. Uma das maneiras de suprir a defasagem quantitativa na formação de professores, a partir de 1928, foi a equiparação das escolas normais particulares e municipais às escolas oficiais. Para isso o Governo mantinha um inspetor fiscal e um professor de Pedagogia e Didática, de sua nomeação, a cada uma das escolas normais particulares ou municipais.¹⁴

Houve em 1933 uma grande reforma de ensino no estado de São Paulo realizada por Fernando de Azevedo quando é aprovado o Código de Educação. Ainda no mesmo ano, uma rápida passagem de Sud Menucci pela Diretoria de Ensino

¹³ Poliantéia Comemorativa do Ensino Normal em São Paulo. São Paulo: 1946.

¹⁴ Ibid

permitiu a legislação sobre a ruralização do ensino que criou em agosto de 1933 a Escola Normal Rural de Piracicaba.¹⁵

A fase pós-revolução 1930-1935 é marcada pela industrialização crescente definindo uma expansão capitalista desigual pelo território nacional o que vem criar uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Em relação aos países desenvolvidos, no Brasil, a revolução industrial e educacional teve início com um atraso de mais de 100 anos pela situação de colônia pela qual passou. Como consequência aos ares capitalistas surge uma luta de classes cujos resultados trouxeram para o terreno educacional características fortemente contraditórias. Por um lado, o sistema escolar passou a sofrer uma pressão social cada vez mais exigente em matéria de democratização do ensino e, por outro lado, o controle das elites mantidas no poder buscava conter a pressão popular através da legislação de ensino, limitando assim a distribuição de escolas para manter seu caráter elitizante. Essa era a característica de uma sociedade heterogênea vinculada por uma herança academicista e aristocrática (SODRÉ, 1999).

Entre as iniciativas que se tornaram objeto de proposição e debates sobre a formação de professores, destaca-se por um lado a consciência da importância do magistério primário no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e no Código de Educação de São Paulo (1933); por outro lado o governo Vargas, com a lei nº452 de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil¹⁶, da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de Educação. Esta Faculdade possuía uma seção de Pedagogia constituída de um curso de três anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia; fazia também parte dela, uma seção especial, ou seja, o curso de didática de um ano, que quando cursado por bacharéis daria o título de licenciado (CURY, 1987).

Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais se apascentam. A constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação a ainda limitava-lhe a ação de forma ditatorial. Em 1942, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, alguns ramos do ensino começam a ser reformados. Contudo, são reformas parciais e não uma reforma integral do ensino conforme exigia o momento social. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino.

Dentro de um espírito de redemocratização política do país, em dois de janeiro de 1946, vem à luz a Lei Orgânica do Ensino Normal como ramo do ensino de segundo grau a fim de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. A lei previa a existência de dois ciclos. O primeiro de quatro anos, para regentes, dado pela escola normal regional, e, o segundo ciclo, com três anos de duração, para professores primários, sendo dado na escola normal junto à qual haveria um grupo escolar. Ao Instituto de Educação caberia a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares do ensino primário. Junto aos Institutos deveria haver um grupo escolar e jardim da infância.

Aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e definida a equivalência dos ramos do ensino médio, pela lei 4024/61, para a preparação

¹⁵ Idem

¹⁶ À Universidade do Brasil foram incorporados os quadros da Universidade do Distrito Federal (UDF) que foi dissolvida, pois contrariava o projeto acalentado no Ministério da Educação de fortalecimento da Universidade do Brasil pelo então ministro Gustavo Capanema (www.cpdoc.fgv.br).

de normalistas para o ensino primário, pode-se afirmar que não foi significativa a alteração face à Lei Orgânica de 1946 e nem a própria LDB significou mudanças na formação de professores voltados para o ensino primário.

Em relação à formação superior, houve algumas mudanças curriculares no Curso de Pedagogia em 1962 quando se determina que o professor primário deva ser formado em ensino superior. Neste caso haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. Em 1966 antecedendo a reforma do ensino superior de 1968, um decreto-lei introduziu como novidade a fragmentação das Faculdades de Filosofia e Ciências e Letras, com uma unidade voltada à formação de professores para o ensino secundário e outra de especialistas em educação, a então Faculdade de Educação. Já a lei 5540/68 da reforma do ensino superior passa a definir os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino, nas funções de Administração, Supervisão e Orientação. Finalmente, o curso de Pedagogia, sob a reforma universitária, será revisto em 1969 quando se institui no curso, segundo a idéia de polivalência, a parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas. Este é o período que definia ao pedagogo a exigência da prática no magistério, e aos licenciados de outras áreas, poderiam ter habilitação pedagógica mediante complementação de estudos.¹⁷

Numa revisão que se pode denominar recorrência histórica não se pode ignorar que a reforma universitária de 1968, juntamente com a lei 5692/71, possibilitou as licenciaturas curtas cujo nome já sugere em si um processo rápido e ligeiro na formação de docentes.

Numa breve conclusão às etapas de formação, o final dos anos 1970, assim como a década de 1980, ensejou muitas discussões, muitos encontros e congressos, contudo não chegou a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico e sobre os saberes pedagógicos.

A atual legislação educacional, a lei 9394/96 LDBEN, apesar dos avanços também não resolveu o assunto de modo satisfatório. Explico: em relação ao artigo 62 ao artigo 63 tudo indica que, aparentemente, a lei deixou continuarem antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao locus institucional e à dualidade legal entre pedagogo como especialista nas habilitações e o educador docente, quanto ao conjunto de componentes curriculares necessários à carreira e sua avaliação.

A função cultural da escola e o saber docente

Para compreender a escola na sua dimensão histórico-social, chegar a possíveis hipóteses sobre a crise educacional e as questões de formação de professores seria necessário um amplo conjunto de investigações multi e interdisciplinares, com

¹⁷ Revista Estudos n°. 22.
In: [www.abmes.org.br/
Publicações/
Revista_Estudos/estud22/
est22-04.htm](http://www.abmes.org.br/Publicações/Revista_Estudos/estud22/est22-04.htm)

capacidade para cobrir o espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se determine de forma objetiva em práticas escolares.

Como diz Azanha (1991), esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas em certo momento, mas também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência cujo propósito seria um mapeamento cultural da escola.

No interior da escola permeia um campo do chamado *saber teórico* assim como o do saber escolar e suas múltiplas intersecções cujo estudo e reflexão acerca das práticas escolares podem conduzir à compreensão dos agentes desse saber, ou seja, à formação dos profissionais de educação. Os estudos sobre políticas e reformas educacionais brasileiras parecem carecer de análises científicas mais aprofundadas sobre o sistema escolar; o que torna inevitável o encaminhamento político do debate educacional, pois educação, no seu sentido amplo, é um tema essencialmente político (AZANHA, 1991).

Todos sabemos que a formação do professor e seu aperfeiçoamento é, na sua essência básica, um processo de transmissão de teorias das ciências da educação ou de disciplinas afins. No entanto, a atuação docente em sua efetiva complexidade pouco credita às teorias eventualmente assimiladas, poderíamos dizer que a educação seria um absoluto malogro não fosse a existência de um saber não codificado no âmbito escolar, saber não expresso em linguagem teórica, mas cuja essência é a base da atuação cotidiana docente .

O que exatamente sabem os professores e o que produzem eles no quadro de sua profissão?

O saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, diz Tardif (1991). Em primeiro lugar porque é um saber que se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes, portanto plural. São os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes da experiência. Em segundo lugar, mesmo ocupando uma posição estratégica no bojo dos saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado face aos saberes que possui e transmite. Finalmente, ele considera os saberes da experiência que constituem para os docentes os fundamentos de sua prática cotidiana e de sua competência profissional.

Esse saber não codificado ou saberes da experiência não obstante sua função central que compõe a cultura escolar foi sistematicamente ignorado ou pouco percebido pela investigação educacional, por muitos anos. No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais (AZANHA, 1991).

Considerações Finais

Uma proposta de investigação que objetive o desenvolvimento de pesquisas que relacionem o exame das práticas escolares na educação brasileira e a análise

dos mecanismos de produção e disseminação de um saber teórico em que essas práticas são tornadas normativas traria uma grande contribuição para pesquisadores e professores do ensino fundamental que hoje voltam aos bancos escolares para tentar “preencher” uma lacuna extensa em sua atualização profissional.

Este breve esboço histórico procurou mostrar o quanto foi e é polêmico, além de complexo, o assunto da formação de professores no Brasil; e ao que parece, não seria diferente junto à LDB/96 que norteia os rumos das diretrizes e bases da educação nacional na atualidade.

Referências

ARENDRT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.221-247.

AZANHA, J.M.P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. São Paulo. 2000, p.18-24.

_____. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo: USP, dez./jan./fev.1990-1991.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CARONE, E. **A república nova (1930-1937)**. São Paulo: Difel, 1982.

CATANI, D.B.; BUENO, B.O., et al (Orgs). **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura, 1997.

_____. **Educadores à meia-luz**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____; BASTOS, M.H.C. (Orgs). **Educação em revista**. São Paulo: Escritura, 1997.

CURY, C.R.J. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de Pedagogia**. Brasília: INEP, 1987.

DELORS, J. et al. Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000, p.89-102.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 184 p.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

POLIANTÉIA COMEMORATIVA DO ENSINO NORMAL DE SÃO PAULO. São Paulo, 1946.

SODRÉ, N.W. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1999.

SOUSA, C.P de. (Org). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.