

Ao longo das últimas décadas, muito tem sido debatido sobre a formação e atuação de professores. Não raro, obras que criticam ou apresentam teorias que visam a tornar professores e professoras mais capacitados para atuarem nesta sociedade da informação, são lançadas cotidianamente no mercado editorial brasileiro. Autores como António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Isabel Alarcão, Maurice Tardif, entre outros, têm encontrado espaço de leitura obrigatória em cursos de graduação e pós-graduação, fomentando discussões que possam se transformar em práticas pedagógicas e, por conseguinte, em uma sensível melhoria da qualidade da escola pública.

Através de um breve relato histórico sobre a formação da universidade no Brasil, enseja-se verificar como se deu a construção do profissional do magistério, que vem sendo alvo de críticas e estudos por parte de uns e, não isoladamente, descaso por parte das instituições de ensino superior que parecem negligenciar as licenciaturas e, por via indireta, muitas vezes a escola pública.

Neste momento, torna-se apropriado questionar “quem educará o educador”? Pois, se a universidade não se preocupar, quem se ocupará? Tentaremos, no decorrer deste texto, apontar algumas possibilidades do ato de educar sem, no entanto fechar questão, mas dar início a outras discussões.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

Tratar do processo educacional brasileiro e com ele, da formação de professores, não é tarefa das mais fáceis se não houver uma preocupação com a realidade cultural aqui gestada desde a incorporação destas terras ao mundo e cultura europeus. A estrutura econômica, política e social somente será compreendida à medida que houver conhecimento da cultura herdada e sua estreita relação com a demanda social da educação. De acordo com Romanelli (1983) a expansão e organização do sistema educacional brasileiro são reflexos de dois importantes fatores: a cultura e o jogo de forças antagônicas na esfera do poder político. São esses fatores que irão caracterizar a construção da escola brasileira.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação brasileira (ROMANELLI, 1983, p.23). A escola ao longo do período colonial transmitiu e preservou a cultura europeia, reforçando a estratificação social que tinha base na economia mercantil agroexportadora, na posse do latifúndio e no uso da mão-de-obra escrava africana. A partir da condição econômica instituída teremos o poder político ordenado de maneira a sustentar e atender aos interesses de uma pequena fração da sociedade, que terá na organização do sistema educacional uma forma de garantir a manutenção de seu *status* social. Este fator, como atesta Wally Pereira

(2000), irá promover uma educação excludente e fragmentada. Montado o cenário, não é difícil perceber que a educação formal brasileira estava destinada e direcionada a atender um pequeno grupo de nossa sociedade.

Portadores de uma cultura humanística, os padres jesuítas, imbuídos pelo espírito da Contra Reforma, ao chegarem em terras brasileiras, buscaram perpetuar o ideal de homem culto da metrópole, educando os filhos dos colonos e assegurando pela catequese, a conversão dos indígenas ao catolicismo. A educação promovida pela Companhia de Jesus acabou se transformando em educação de classe, caracterizando e distinguindo a elite econômica que construía as estruturas do poder na colônia.

A ascensão de Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal – homem cuja linha de pensamento era enciclopedista, como ministro de D. José I, rei de Portugal – culminou, no que tange a educação, na expulsão dos jesuítas, desestruturando a incipiente educação brasileira. “A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (ROMANELLI, 1983,p.36) que passam a ser ministradas por leigos, que sem uma preparação específica, exerciam o magistério de acordo com suas convicções pessoais, programando o conteúdo, período e duração de seus cursos (PEREIRA, 2000). Embora leiga, a educação realizada pelos mestres-escolas, que “destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, não tinham outra opção além de ensinar” (PEREIRA, 2000,p.29) [\[1\]](#) perpetuou a pedagogia jesuítica tanto na forma quanto no conteúdo.

Mesmo com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, este quadro sofrerá poucas alterações, não obstante as necessidades político-administrativas que irão demandar a organização do ensino superior. Para atender a esta demanda, os docentes serão recrutados entre os profissionais liberais. Esta ação irá influenciar na formatação do currículo escolar do ensino secundário superior. A primeira metade do século XIX assistirá a ascensão de um grupo social bem diferente daqueles do período colonial. Tipicamente urbana e desprovida de terras ou poder político, a pequena burguesia, como quer Nelson Werneck Sodré, encontrará na educação formal um meio de aproximação da elite e conquista da posição social que aspirava. Afinal, “o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras” (ROMANELLI, 1983, p.37). Tal proximidade garantiu que ocupassem cargos burocráticos e que fossem recrutados, em seu meio, os intelectuais que ocupariam lugar de destaque no poder central quando da abdicação de Pedro I.

A emenda constitucional viabilizada pelo Ato Adicional de 1834, por sua característica descentralizadora, irá estabelecer dois sistemas de ensino; um ligado ao poder central, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores e, outro subordinado às províncias, mais tarde no período republicano, transformadas em estados, que compreendia as escolas primárias e as médias vocacionais. “Os dois sistemas eram separados e independentes, para o que contribuía a sua subordinação a diferentes áreas do poder público. O sistema de elite era federal e o sistema popular ou de classe média, estadual” (TEIXEIRA, 1966,p. 278).

Proclamada a república, o dualismo do sistema educacional se consagra no artigo 35, itens 3º

e 4º da Constituição de 1891. A descentralização federativa deu aos estados o poder de criação e controle do ensino primário e profissional: a escola normal para moças e a escola técnica para rapazes. De acordo com Anísio Teixeira (1966), as escolas normais, pela própria composição social, ganharam “prestígio de escolas de classe média”. O novo regime tinha como ideário trazer o povo à cena política e “embora proclamado sem a iniciativa popular (...) despertaria entre os excluídos do sistema anterior certo entusiasmo quanto às novas possibilidades de participação” (CARVALHO, 1991,p.12).

As mudanças políticas, as indústrias recém-instaladas, incipientes, mas já ensaiando passos para a *tomada* do poder, promoveram uma complexificação da sociedade que exerceram forte pressão para a resolução dos problemas educacionais. Uma série de tentativas de reformas não logrou o sucesso esperado, pois as raízes de uma educação humanística, livresca e aristocrática estavam profundamente arraigadas. E, para a manutenção do *statu quo*

, os latifundiários – “donos do poder” – não se intimidaram em criar mecanismos de defesa que coibissem as ofertas de uma educação escolarizada para as classes populares e para a burguesia emergente.

Desde a década de 20, a crise econômica que grassava os países com ideologia capitalista, os movimentos civis e militares que visavam a um rompimento com a organização política e econômica então vigente no Brasil, convergiram para o estabelecimento de uma relação entre sistema educacional e sistema econômico. A entrada do Brasil no rol de países que participavam da civilização urbano-industrial colocou a questão educacional na pauta do dia, uma vez que este ingresso exigia uma mão-de-obra mais qualificada portanto, com uma maior instrução. Esta exigência do mundo do trabalho provocou uma expansão do sistema escolar sem, contudo viabilizar e efetivar uma preparação daqueles que iriam lecionar.

O imediatismo e a necessidade de dar rápida solução à falta de mão-de-obra qualificada para o magistério suscitou, em 1925, a Reforma Rocha Vaz que implantou a educação seriada, onde o ensino primário teria quatro ou cinco séries e o ginásio cinco séries com uma sexta série opcional que “concedia o diploma de mestre e professor ao aluno que se submetesse a uma prova didática” (PEREIRA, 2000, p.34). A premência da qualificação se fazia presente, haja vista a “*taylorização*” [\[2\]](#) da educação.

Iniciada com uma revolução de cunho reformista, a década de 30 será um divisor de águas no cenário econômico, político e social no Brasil. Economicamente, iremos assistir à mudança de uma política de exportações de produtos tropicais e matérias-primas e importação de manufaturas que caracterizam as três primeiras décadas do século XX, por um modelo de substituição de produtos manufaturados a partir do governo provisório de Vargas (IANNI, 1978). Politicamente assiste-se a uma ruptura com a estrutura de poder criada em 1890, onde a oligarquia mineira e paulista haviam “tomado” posse do governo central. As poucas divergências que existiam entre os grupos sequiosos por mudanças políticas, se dissipavam no desejo de “experimentar novas formas políticas, numa tentativa desesperada de alijar o arcaico” (SKIDMORE, 1975,p.26).

Socialmente, a década de 30 assistirá à ascensão de uma classe média e popular que devido

aos movimentos engendrados na década anterior, passam a atuar como categoria política. De acordo com Octávio Ianni, pode-se “verificar que a ‘Revolução Brasileira’, em curso neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas” (IANNI, 1978, p.14). A educação estará estreitamente associada aos aspectos pontuados acima. A partir de 30 a escola assume a função social de formar o cidadão.

Com a proposta de uma atividade de transmissão cultural que continuava a refletir a ideologia daqueles que dominavam o Estado, visava-se, através da educação, integrar social e politicamente as novas gerações, sobretudo as classes populares, uma vez que, conforme Pereira, a educação concebida como um serviço público essencial, é, pois, um dos caminhos pelo qual o Estado forma o cidadão. Para ele, não importa tanto o nível de conhecimento a ser incrementado junto às novas gerações, mas, sobretudo o grau de compreensão que elas vão adquirindo dos seus papéis político-sociais (PEREIRA, 2000, p.35).

A escola é transformada em um instrumento capaz de assegurar a ordem estabelecida e de preparar os que irão ocupar papéis e funções na divisão social e técnica do trabalho. O governo, a partir de 30 “distinguiu na escola um lugar capaz de formar os que a frequentavam, segundo a conveniência de seus interesses e das classes que os representavam” (FÁVERO, 1999, p.25). Tal concepção culminou na criação do Ministério da Educação e Saúde ainda no governo provisório de Vargas. À frente desta pasta estará Francisco Luis da Silva Campos que no governo de Antônio Carlos (1926-1930), empreendeu importantes reformas no sistema educacional de Minas Gerais. Como ministro da Educação, Francisco Campos realizou uma série de reformas que, pela primeira vez no país, embora com acentuada tônica centralizadora, organizaram e integraram a estrutura de ensino em um sistema nacional.

As reformas, conforme Maria de Lourdes Albuquerque Fávero, irão promover uma adaptação da educação escolar ao processo de modernização do país, “um ensino que contribuísse para completar a obra revolucionária, orientando e organizando a nacionalidade” (FÁVERO, 1999, p.21). Seguindo a mesma linha, a reforma do ensino superior será sancionada em 11 de abril de 1931. Na *exposição de motivos*, Francisco Campos frisa que a finalidade da universidade não pode ser reduzida apenas ao aspecto didático, mas que deveria também de se preocupar com a ciência pura e a cultura desinteressada. A universidade, na visão do então ministro, tinha dois objetivos a perseguir, primeiro “equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e, [segundo] proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura” (CAMPOS, 1931,p.4 *apud* FÁVERO, 1999, p.21).

Pelo Decreto n. 19852/31, foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que através de suas seções (educação, ciências e letras), seria responsável pela oferta dos cursos de licenciatura, habilitando os egressos a lecionar as disciplinas de suas especialidades no curso normal e no secundário. A preocupação com o ensino secundário e com a formação docente, já que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não estava funcionando, fez com que em 1932, um grupo de educadores e intelectuais fosse signatários de um documento que seria conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova [3] .

Mesmo estando com mais de 70 anos e apresentar facetas progressivistas, o Manifesto dos Pioneiros, é ainda hoje um programa ousado para nossa realidade [4]. Sobre a formação docente, o documento não somente denuncia a falta de preparo pedagógico e baixa remuneração dos professores como critica a visão obtusa da elite com relação ao coletivo e à consciência social que o modelo de ensino brasileiro insiste em manter. Para os educadores signatários do manifesto, o magistério é, das funções públicas, a mais importante e, a escola, através da educação, poderia corrigir as injustiças sociais, por isto a formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o unico meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão reciproca, uma vida sentimental commum e um vigoroso espírito commum nas aspirações e nos ideaes. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes á formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitaria da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmitil-a.

[5]

(TEIXEIRA, 1984, p. 421-22).

A preocupação com o preparo do professor fez com que em 1935, Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e, naquele momento Diretor de Educação do Rio de Janeiro, propusesse a criação de uma escola de nível superior para a formação de professores. Em suas próprias palavras, cumpria “reconhecer que a necessidade nacional de preparo para o magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os níveis” (TEIXEIRA, 1998:7 *apud* PEREIRA, 2000). Em 1937, foram diplomados os primeiros licenciados para o ensino secundário e, como proferiu Fernando de Azevedo (1963), com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no Magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário (AZEVEDO, 1963, p.73).

Diante da criação de universidades e faculdades de educação, uma das reformas educacionais que chama-nos a atenção é a de 1939, onde em plena vigência de um governo com características fascistas, teremos o desmembramento da Faculdade de Educação, criada 2 anos antes, em seções da Faculdade Nacional de Filosofia, em que uma seção cuidaria do bacharelado em Pedagogia e a outra da formação do corpo docente para lecionar no ensino secundário. Neste momento, conforme o Decreto-Lei 1190/39, a Faculdade Nacional de Filosofia tinha definido que a partir daquela data, tal instituição seria o “estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério secundário” (*apud* PEREIRA, 2000, p.38).

Mesmo sendo a instituição que serviria de modelo para a formação do magistério, escolas normal de professores para o ensino secundário foram se proliferando e, na análise de Anísio Teixeira (1968, *apud*, PEREIRA, 2000), tais escolas se transformaram em “meros centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa básica, dos padrões verdadeiramente modernizados de ensino e da busca do saber original”, pois que a organização destas escolas

normais não tinha uma fundamentação de diretriz do ensino pelo governo federal e, por se tratarem de assunto da alçada dos estados, segundo Otaíza Romanelli, o ensino normal ficava restrito às “reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos estados que as promovessem” (ROMANELLI, 1983, p.163).

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946), baixada durante o processo de redemocratização política, ordenou o ensino normal no país, embora pregasse uma descentralização administrativa do ensino, continuava centralizando as diretrizes de funcionamento e controlando, como já acontecia em outros segmentos de ensino, consolidando desta forma, a área de sacerdócio do magistério, já que como funcionário público, o docente devia obediência ao Estado. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024 em 1961, apesar da manutenção de algumas estruturas anteriores, promoveu certa descentralização conferindo alguma autonomia aos docentes no desenvolvimento curricular e na forma de avaliar os discentes. A desarticulação entre o ensino de formação docente das Faculdades de Filosofia, que tiveram franca expansão na década de 60 e o debate da *práxis* educacional com as universidades, resultou na Reforma Universitária de 1968 que, não obstante seu conteúdo e teor ideológico, tinha como preocupação integrar o ensino superior à problemática da educação como um todo. Cria-se assim, por força de lei, a Faculdade de Educação que comporia o sistema comum de ensino e pesquisa na sua base.

A separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas didático-pedagógicas foi alvo de acirradas críticas que denunciavam o distanciamento entre os objetivos e adequação de currículos na formação docente. A fórmula “3+1” havia sido criada, bem como a idéia de que pesquisar era mais importante que lecionar. Na prática, os problemas enfrentados pelas Faculdades de Filosofia antes da reforma, foram transferidos para a Faculdade de Educação, pois, mesmo com o Parecer 292/62, que além de efetuar pequenas mudanças no currículo mínimo das licenciaturas, estabelecia que as disciplinas pedagógicas [6] deviam ser estudadas no decorrer do curso, promoveu pouca ou nenhuma articulação entre esses conhecimentos, fazendo com que as licenciaturas se tornassem apenas uma questão de cumprimento de formalidade burocrática.

A lei 5.540/68, que promoveu a reforma universitária, estabelecia em seu artigo 30 que a formação de professores para o ensino de 2º grau somente poderia ser realizada em nível superior, mas enquanto não houvesse número de professores suficiente para suprir a demanda, a habilitação para professor seria feita através de exame de suficiência a ser realizado em instituições oficiais de ensino superior. Observa-se que na prática, assiste-se a uma continuidade das deficiências na formação docente, uma vez que, poucas, nenhuma alteração sofreram os currículos das licenciaturas. De acordo com Wally Pereira (2000), a década de 60 assistirá a uma mudança no perfil socioeconômico dos professores. Desde a década de 40 o corpo discente das escolas normais era composto, em sua maioria, pelo sexo feminino pertencente à classe média; a desvalorização da docência, os baixos salários, os poucos investimentos na qualificação do professorado e o incentivo governamental à criação de faculdades privadas, mudará a composição social do quadro de alunos que passa a ser composto por membros representantes das camadas populares, aumentando significativamente o contingente de estudantes com idade avançada e de trabalhadores em tempo parcial ou integral.

Paradoxalmente assistiremos, o momento em que a categoria de professores passa a ser composta por representantes não só da classe média como também das classes populares, e o despertar da consciência de classe no grupo que se organiza em associações ou sindicatos para reivindicar seus direitos trabalhistas. Ressalta Elza Nadai (1988), que a estruturação dos cursos de licenciatura, coerentemente com a reforma universitária implementada pela lei 5.540/68, tinha por objetivo ajustar qualitativamente a inserção do Brasil no sistema econômico ocidental, da qual resultou a criação de um novo padrão de dependência ao capitalismo. No plano educacional, conforme a autora, tudo se encaminhou para a formação do homem dócil ao sistema, portanto, acrítico. Citando Marilena Chauí, afirma que o sistema precisava deste profissional apático, pois o que interessava era formar um profissional que fosse “dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata, quase desqualificada: é dócil ao Estado, pois sua formação precária e estreita e, as péssimas condições de sobrevivência não lhe permitem ter uma atitude reflexiva face à sociedade e ao conhecimento” (CHAUÍ, 1978 *apud* NADAI, 1988, p.31).

Ao final dos anos 70, o quadro nacional em relação à formação docente era caótico e a pesquisa preponderava sobre a licenciatura. Como atestou Nadai (1988:31), “a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas atenções da universidade, isto para não dizer que vem se tornando um objetivo de menor importância na vida universitária”. Se nos anos 70, o professor era o especialista em conteúdos, um facilitador de aprendizagem, um organizador das condições de ensino-aprendizagem, nos anos 80 busca-se a formação do educador que diferentemente do técnico [7], seria o professor consciente da função da escola na transformação da realidade social de seus alunos, tendo a clareza da necessidade da prática social global. Em relação aos anos anteriores, a literatura vigente nos anos 80 discutia a função social da escola, uma instituição que deveria assumir uma postura crítica frente a realidade que a cerca. Não se trata de uma instância isolada ou independente da prática social, a prática educativa deveria estar vinculada à prática social. De acordo com Betty Oliveira, citada por Julio Diniz Pereira (2000), a educação deveria ser entendida como movimento recíproco de práticas sociais.

Desta forma, passa a ser prioridade formar o professor-educador, ou seja, alguém que além de ser um especialista de conteúdo tivesse consciência do papel social da escola no processo de transformação da realidade. Assim, o educador não deveria ficar preocupado com a modernização de métodos ou técnicas, mas perceber seu papel como agente sócio-político portanto, deveria ser formado sob dois aspectos: a competência técnica e o compromisso político. Guiomar Namó de Mello, em 1982, asseverava que o professor deveria ter “o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno” (NAMO, 1982 *apud* PEREIRA, 2000, p.30). Vera Maria Candau (*apud* Pereira, 2000), vai um pouco mais além, pois defende que a formação de educadores deve ser realizada sob uma perspectiva multidimensional integrando uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social.

Outra questão que foi introduzida no debate sobre a formação de professores nesses anos, foi a relação entre a prática e a teoria, questão inclusive que ainda está na pauta das discussões. A teoria e a prática sempre foram concebidas de forma dicotômica, em que a primazia do

binômio seria da teoria. Esta separação entre teoria e prática é, segundo Candau, uma maneira positivista de ver o mundo. Donald Schon (*apud* PEREIRA, 2000), afirma que este modelo de formação de profissionais se baseia no modelo de racionalidade técnica, em que o pesquisador fornece todos os dados para que aquele que está na prática seja capaz de aplicá-los e solucionar todos os problemas advindos desta prática, tendo por base a teoria elaborada em uma outra instância.

É um modelo que percebemos ainda permeando a formação dos professores, pois segundo Lucíola Santos (1992) “o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas antecedem as atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos” (*apud* PEREIRA, 2000, p. 34). Esta separação dicotômica entre teoria e prática não concebe a ação de reflexão da ação, tornando o profissional um pesquisador no contexto prático. De acordo com Schon ( *apud* PEREIRA, 2000), “a reflexão na ação pode ser uma prática rigorosa e tornar-se um instrumento importante na atividade profissional”. A universidade tem sido bastante criticada pela pouca atenção dada à formação de professores. As atividades didático-pedagógicas são desprestigiadas em relação às atividades de pesquisa. Negligenciar a formação das licenciaturas é negligenciar uma escola pública de qualidade com amplo raio de atendimento a toda sociedade. A universidade deveria assumir mais efetivamente a formação de professores; lembrando Anísio Teixeira, “não há possibilidade de aprimorar a educação em qualquer nível sem aprimorar a formação docente” (FÁVERO, 1999).

Tais discussões sobre a relevância do papel das universidades na formação qualitativa docente, alcançam a década de 90 e tem início o processo de privilegiar a formação do professor pesquisador, isto é, passa-se a privilegiar a formação do professor reflexivo. Lucíola Santos (1995, p.19), citando Nóvoa, pontua que a partir da década de 90 busca-se um aprofundamento na concepção de professor através da construção de sua identidade estudando sua história profissional entrecruzando-a com sua história de vida. Estabelecendo uma relação entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual, preocupando-se em travar diálogos entre visões micro e macro na discussão sobre a formação do professor. Para Magda Soares (1993 *apud* PEREIRA, 2000), somente estaria habilitado a ensinar aquele profissional que apreendeu os processos de aquisição do conhecimento e não somente o produto desses processos. Desta maneira, pesquisa e ensino seriam atividades indissociáveis e interdependentes.

Nesse compasso, a década de 90 passa a ser palco de pesquisas e investigações do que se convencionou chamar “saber docente”, ou seja, a captação da aquisição, por parte do professor, de um saber sobre sua profissão. Tal saber seria constituído de uma originalidade que seria a capacidade da transposição didática, seria tornar um saber ensinável, pois, segundo Perrenoud (1993:25), “ensinar é antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”, portanto, transformar o currículo formal em real e, por conseguinte, à efetivação da aprendizagem pelos alunos [8]. Esta transposição, segundo o autor, está “para além do domínio acadêmico dos saberes” (PERRENOUD, 1993:24), estaria para além porque é dependente da capacidade de apreensão individual, é

dependente da experiência pessoal.

Nas últimas décadas foi crescente a preocupação com a formação de professores, no que tange à sua preparação técnico-científica, humana e política, mas qual o conceito de educação que trarão em sua bagagem?

## **O ATO DE EDUCAR: POSSIBILIDADES**

Às vezes passa por lugar comum ver o profissional do magistério como um sacerdote abnegado e resignado e que, para se tornar um bom professor ou boa professora, ter dom é condição suficiente. A mercantilização da educação tem retirado do centro das atenções a preparação qualitativa dos professores, tornando os cursos de licenciatura, como já dito anteriormente, em mera atividade burocrática. Ser proficiente em um conteúdo específico da área do conhecimento não satisfaz todos os quesitos para esta ocupação. Sabe-se que é necessário ter um conhecimento sistematizado sobre educação para que o trabalho pedagógico, o ato de educar se torne eficaz e eficiente. De nada adianta pensar e viabilizar reformas educacionais se não pensar e realizar mudanças quanto a formação de professores. Mas o que vem a ser formar? O que se entende por educação e, conseqüentemente, pelo ato de educar?

De origem latina, o termo educação, *grosso modo*, pode ser entendido como formação e instrução de uma criança que será conduzida para fora de seu primeiro grupo, a família, já que de acordo com o *Dicionário de Latim da Porto Editora*, iremos encontrar nos verbetes

*educare*

e

*educere*

, respectivamente seus significados como sendo, formar, instruir e conduzir para fora. Celso Antunes (2001) conceitua educação como sendo um fenômeno cultural ativo que as gerações mais velhas exercem sobre as mais novas no sentido de fazê-las assumir certa conduta considerada desejável. Seria, ainda, todas as ações e influências destinadas a desenvolver habilidades e competências, atitudes e comportamentos de tal maneira que a personalidade do novo membro possa se desenvolver o mais extensamente possível e ser de valor positivo para o grupo social a que pertence.

Dos conceitos acima citados é possível inferir que a educação é o movimento de transformar, fazer com que um novo membro saia de seu estado de natureza e se torne humanizado. Iniciado este movimento *para além de (trans) dando-lhe condições (forma)*, de viver em sociedade pela família, é dever da escola, portanto papel do professor, dar continuidade ao processo de educar. Para tanto, seria de fundamental importância que este profissional fugisse do senso comum e aprofundasse seus conhecimentos nas ciências da educação e pudesse fazer com que seu trabalho pedagógico, sua ação educativa fosse informar formando.

Não obstante o distanciamento temporal de mais de vinte anos, o Relatório Jacques Delors para a UNESCO, aponta para a educação do século XXI, aspectos semelhantes à formação de professores. Uma das teses defendidas no texto é que uma das grandes responsabilidades do

professor é a formação do caráter e do espírito das novas gerações, daí a importância de ser um profissional bem preparado política e eticamente, estabelecendo relações entre escola e comunidade. O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS, 1996, p.157).

O relatório vai um pouco mais além, pois defende a tese de que “para ser eficaz [o professor] terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade” (DELORS, 1996, p.159). ARANHA (2001) segue na mesma direção, destacando que durante a formação do professor, haja preocupação com a qualificação, com a formação pedagógica e com a formação ética e política. Por qualificação, as instituições responsáveis devem garantir que o aluno do curso de licenciatura tenha o domínio do conteúdo da área escolhida, “já que ninguém ensina o que não sabe”. Com relação à formação pedagógica, entende a autora, que além de dominar o conteúdo específico a lecionar no futuro, deve ter acesso às ciências auxiliares da Educação, como Filosofia da Educação e Sociologia da Educação, bem como ter segurança sobre o uso de recursos técnicos, além do domínio dos outros aspectos teóricos viabilizando a atividade docente.

No que diz respeito à formação ética e política, a filósofa chama-nos a atenção sobre o papel que desempenha o professor como agente no processo de conscientizar as novas gerações para os problemas sociais que vão emergindo e que precisam ser enfrentados; alerta ainda, que tomar uma posição política frente a realidade não significa doutrinar o aluno, mas desenvolver sua capacidade de questionar e criticar a realidade que o cerca.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, depreende-se que teorias são várias, mas ações muito poucas. A educação, como outros setores da sociedade, tem passado por processos de mudanças que poderão ser salutares desde que realizadas com responsabilidade e compromisso por parte de todos. As licenciaturas, infelizmente, ainda são e estão sendo encaradas, por alguns, como cursos de segunda linha, em que muitas vezes são frequentadas por alunos, trabalhadores ou não, que buscam uma ascensão profissional nos locais de trabalho ou a usam como trampolim para outro curso, que de forma geral, ofereça melhor remuneração. Muitas vezes, os egressos fazem do magistério sua segunda opção de trabalho ou mesmo um “bico” para melhorar sua renda mensal.

Conhecedores desta realidade, raro são os professores formadores que exigem um trabalho de qualidade por parte dos alunos. Não há compromisso com o magistério que ministram, pois não consideram que aquele aluno poderá, num futuro não muito distante, lançar mão daquele diploma e fazer valer seu direito de lecionar e, com uma formação inicial (de)formada, vir a perpetuar as mazelas de sua educação. Admitamos, porém, tão somente para argumentar, que se implantando uma política séria de valorização do profissional do magistério e dos cursos de licenciatura, não só promovendo, mas viabilizando a associação entre prática e teoria, como também a pesquisa; implementando planos de carreira; estabelecendo um teto máximo de horas semanais de trabalho, proporcionando condições de lazer e continuidade em sua

formação; criando leis exigindo maior rigor nas autorizações para abertura de escolas de nível superior para cursos de Licenciatura, a exemplo do que vem ocorrendo com os cursos de Direito e Medicina, e, conseqüentemente maior fiscalização e avaliação qualitativa de todos os envolvidos no processo, é bem possível que em médio prazo possamos fazer do sistema educacional brasileiro, um sistema de qualidade. Mas, ações deste tipo serão suficientes?

Pensar uma educação de qualidade implica ter uma perspectiva de vida com qualidade, não só para o professor, mas para a sociedade como um todo. Há estruturas que precisam ser alteradas, há *verdades* que precisam ser questionadas. A legislação atual exige que os professores que formam outros professores tenham títulos acadêmicos para lecionar, mas há que se questionar quais são os parâmetros que garantirão que o professor titulado seja capaz de ser um profissional reflexivo sobre o seu fazer. Quais as competências que dele serão exigidas para formar um professor? Quais os modelos de formação e tr  
*ans*

-formação perseguem? Quais as suas angústias e frustrações? Como lida com seus fracassos? Seus êxitos são reconhecidos pela comunidade acadêmica a que pertence? São várias questões que fogem à abordagem deste texto, merecendo, pois, outra pesquisa.

Portanto, formar e *trans*-formar como atitudes fundamentais do ato de educar, nos últimos tempos, têm merecido muitas discussões por parte de educadores e entidades ligadas ao ensino, tendo em vista corrigir algumas distorções e apontar possibilidades de novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2001.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- DELORS, Jacques et. al. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**; da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.
- IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4.ed.(rev.).Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- NADAI, Elza. A pratica de ensino e a universidade. In:CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- NÉRICI, Imídeo G. **Didática geral dinâmica**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.
- PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores**; pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PEREIRA, Waly Chan (Org.). **Educação de professores na era da globalização**; subsídios para uma proposta humanista. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**; perspectivas sociológicas. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROMANELLY, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**.

4.ed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p. 278-287, Out/Dez.1966.

\_\_\_\_\_. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**

Brasília, v.65, n.150, p. 407-425, Maio/Ago.1984.

[1] Wally Pereira, evidencia o lento processo de desvalorização do magistério e a insistência na não preparação qualitativa destes profissionais que culminará com a idéia de que este trabalho é muitas vezes “bico”, ou seja, um artifício na estratégia de sobrevivência, já que não consegue trabalho de melhor remuneração.

[2] A partir de 1890, a escola adota a racionalização industrial de Taylor, havendo uma preocupação clara com o resultado e não com o processo, implanta-se uma estrutura hierárquica de disciplinas que são trabalhadas em módulos aula, enfeixados em uma grade horária.

[3] As idéias escolanovistas se desenvolvem em um momento que o progresso industrial e econômico é evidente. Propagando-se no cerne do pensamento liberal, esse movimento é marcado pelo desejo de socializar e ajustar os indivíduos e promover a democratização do acesso à escola. Assim caberia à escola enquadrar os indivíduos à nova realidade do mundo do trabalho e aos novos padrões socioculturais.

[4] Se observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, o que se pretende na teoria, está ainda muito distante de ser aplicado na prática. Exige-se um professor autônomo, crítico e consciente de seu papel, mas a realidade em que vive, com baixo salário, horas intermináveis de trabalho, não lhe permite aplicar o que preconiza a lei.

[5] Optamos em manter a ortografia em uso na época de sua divulgação.

[6] Seriam: Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Elementos da Administração escolar, que em 1969 passa a ser chamada de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Didática e Prática de ensino, sendo que esta última deveria ser desenvolvida de maneira a familiarizar o licenciando ao cotidiano da profissão.

[7] O professor técnico ensinava a fazer e não a pensar. Assim colocava em prática a tese do “homem boi” já que não pensa, pega no pesado e não reclama. Outra máxima de Taylor, quem executa não pode planejar pois, não pensa.

[8] Os saberes seriam subordinados pela escola à transformações de modo a torná-los ensináveis. Este processo seria constituído de três fases: transformar a cultura ampla em

currículo formal; o currículo formal em currículo real e, por fim, tornar estes saberes em saberes, isto é, sintetizar os saberes douts em saberes passíveis de serem adquiridos.