

Profissão professor: história e os desafios da formação

*Maria Aparecida Colares Mendes**

O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer sem uma certa inteligência da História, de nosso papel nela. (FREIRE, 2000, p. 125).

As discussões referentes à formação de professores têm tido um alcance cada vez maior entre os pesquisadores, principalmente aqueles que atuam na educação básica, sabemos que ao longo do tempo o ofício da docência tem se redimensionado tanto no âmbito da ação em sala de aula, como nas políticas públicas voltadas para a formação.

Discutir a história da formação de professores, o processo de desvalorização do ofício e as políticas destinadas a essa

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora da Universidade Estadual de Montes Claros - MG.

categoria têm sido ao longo da nossa trajetória como profissional, que trabalha diretamente com a formação de professores, pontos inquietantes e desestabilizadores, especificamente dentro da ação docente desenvolvida no âmbito da formação pedagógica, nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros - MG.

Pensando nessa formação sentimos necessidade em traçar uma breve trajetória, buscando pontuar múltiplos pensamentos referentes a tão discutida e criticada formação, mas entendemos que pelo tamanho e pela relevância dos estudos existentes fazemos uma abordagem tímida, embora alicerçada em autores que nos instigam a analisar e refletir sobre a seriedade em ser professor.

O presente texto tem como objetivo traçar um breve percurso histórico referente à formação do professor, localizando-a inicialmente no Ocidente nos séculos XVI ao XIX, no Brasil do século XIX, aportando-se em algumas pesquisas realizadas na última década do século XX.

Nóvoa (1991) apresenta um percurso histórico extremamente rico que nos possibilita ir à Europa, origem da nossa colonização, percorrer esse espaço temporal do século XVI aos meados do século XXI, para aportarmos no Brasil do século XXI, buscando nas referências de Villela (2000) uma visão da trajetória vivenciada neste país. A partir desse percurso, fica claro o trajeto pelo qual passa o processo de formação docente, as relações ideológicas na profissionalização do ofício, o prestígio e o desprestígio vivenciado pelos profissionais e a feminilização do magistério. Esses dois últimos pontos não foram discutidos no presente trabalho apesar de termos consciência da importância deles para uma reflexão mais aprofundada.

Na entrada do século XXI existem vários estudos que apresentam significativo impulso na última década do século XX, estudos que têm contribuído para a reflexão de muitos

educadores comprometidos com a investigação da temática aqui proposta. Apresentamos em linhas gerais as idéias de alguns autores e entre eles, o conceito de sujeito socio-cultural citado por Teixeira (1998); a necessidade da superação da dicotomia existente entre corpo docente e comunidade científica discutido por Tardif (1991) e Zeichner (1993) e a prática reflexiva abordada nos estudos de Zeichner (1994), Perrenoud (1997), Sacristán (1998), Tardif (1998) e Schön (2000), que apesar de utilizarem terminologias diferenciadas, com suas peculiaridades próprias no campo de produção e ocorrerem em espaços diferenciados, no entanto abrem possibilidades para percebermos nos estudos de cada autor, direções que apontam para propostas de formação docente ressaltando a importância de um profissional reflexivo, que saiba lidar com a imprevisibilidade, agindo no indeterminado das inúmeras situações que o magistério nos oferece. Há uma ressignificação do conhecimento prático do professor, sendo este reconhecido como portador e produtor de saberes, colaborando para a discussão e a superação da visão do professor que somente transmite saberes produzidos por outros.

É relevante ressaltar, ainda, o compromisso que os cursos de formação docente têm na construção de um perfil de profissional que se comprometa com posturas críticas e transformadoras frente aos desafios pedagógicos e conjunturais da profissão.

Um contexto histórico da formação do professor no Ocidente

A consciência do mundo que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido

que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos. (FREIRE, 2000, p. 40)

Iniciando nossa abordagem histórica acerca da formação do professor, apresentaremos aqui alguns pontos que merecem uma análise, o primeiro deles nos alerta quanto a uma visão simplista que corremos o risco de adotar frente a determinadas abordagens históricas, pois devemos ter claro que no ocidente havia e há uma grande diversidade regional e conseqüentemente descompassos cronológicos. O segundo é que nenhuma abordagem histórica se esgota, ressaltamos que os dados aqui propostos podem ser ampliados de forma significativa a partir de outros autores. E finalmente, a sinalização de determinadas informações deve provocar a busca e a curiosidade do leitor.

Na Idade Média a estrutura social se caracterizava por uma esmagadora maioria de indivíduos que trabalhava na zona rural, a maior parte nos campos, os demais em atividades artesanais dependentes dos senhores ou em tarefas domésticas e uma minoria privilegiada em posições de poder – a nobreza e a Igreja. Vigora a idéia de um mundo estático e regido pela vontade de Deus. Conforme Petitat (1994) “a civilização medieval é basicamente uma civilização da palavra e dos sentidos, em que a transmissão dos conhecimentos e das tecnologias prescinde de instituições especializadas e de textos escritos”.

Nessa época, a idéia de mudança não apresenta sentido, por se viver num ambiente socioeconômico relativamente estável e estático. Aquele que nasce em determinada condição social tem como regra que aí permaneça ao longo de toda a vida. Há uma profunda influência religiosa, o importante é a “salvação do além” (NÓVOA, 1991). Com a

Reforma¹ a Igreja se desestabiliza, surge uma nova ordem e uma nova relação com a religião, o que acaba provocando mudanças, tornando, assim, cada indivíduo responsável por sua própria salvação. A idéia de mundo imutável e estático se desestabiliza surgindo o conceito de *plasticidade*, o mundo passando a ser concebido como um espaço moldável e o homem como um ser transformável, resultando dessa forma numa perspectiva de que pode se fazer uma sociedade diferente.

Diante de tal ruptura ocorre uma verdadeira explosão da vontade de aprender – inicialmente em países protestantes, depois nas regiões católicas. A partir do século XVI, a escrita começa a sair dos muros da cultura erudita, iniciando sua popularização. Nesse panorama a escola se torna um investimento social inevitável, a gênese e o desenvolvimento de processo escolar se constituem em uma longa trajetória, Hutmacher (*apud* NÓVOA, 1991, p.112-113), apresenta quatro pontos que, segundo ele, marcam as mudanças ocorridas no processo de ensino e que receberam influência de vários movimentos sociais e religiosos efetuados nesse período. O primeiro ponto citado foi colocado por Max Weber e se refere à instauração de uma ética protestante do trabalho, que abre a possibilidade para o desejo de adquirir, de superar uma visão determinista de destino. O segundo ponto trata da instituição de mecanismos reguladores das relações entre os homens. Há um modelo “natural” da criança e o modelo “civilizado”, a distância entre esses dois modelos deverá ser superada graças a uma ação educativa. O terceiro ponto aponta o desenvolvimento de uma nova concepção de infância como classe diferenciada, que se torna o elemento central de atenção e preocupação. A criança agora é vista como um

¹ Movimento religioso que questiona a estrutura da Igreja Católica Romana, originando daí o protestantismo.

ser vicioso e imoral que tem que ser corrigida e é preciso submetê-la a um regime de quarentena, antes de se juntar aos adultos. O objetivo é prepará-la para o mundo dos adultos. O quarto ponto é a inauguração da "sociedade disciplinar", tempo do corpo que se molda e que se corrige; é também o tempo do encerramento da infância nos lugares que lhe são destinados - processo denominado por Ariés (1973) *apud* Nóvoa (1991) de "escolarização".

Acrescento, ainda, um quinto ponto: a expansão do comércio contribui para a expansão dessa classe e abre caminhos para que ela vá conquistando cada vez mais poder político, opondo-se à aristocracia (reis, rainhas, senhores feudais, etc.), o que acaba culminando na Revolução Francesa², quando pessoas do povo e comerciantes tomam de assalto as instituições aristocráticas. A partir daí os burgueses³ passam a considerar muito importante a educação dos filhos e as escolas assumem um papel de ponte para o futuro, de etapa preparatória para a vida e o trabalho, devem preparar a criança para assumir funções adultas (Ariés, 1973). Essa preparação estaria vinculada à posição social da criança; aos filhos de burgueses era oferecido um ensino mais longo e aprofundado, aos filhos de trabalhadores braçais destinava-se somente a educação básica.

² A expansão do comércio fez com que essa classe fosse conquistando cada vez mais poder político, opondo-se à aristocracia, esse movimento resultou na Revolução Francesa, comandado e articulado pela burguesia que acreditava na conquista da liberdade e de uma nova ordem política, garantindo liberdades e direitos aos indivíduos contra o poder absoluto do estado.

³ Segundo Bobbio (1998), seria a classe que detém, no conjunto, os meios de produção e que, portanto, é portadora do poder econômico e político.

As escolas inicialmente são submetidas, em sua maioria, à tutela da Igreja, mas no século XVIII, esse modelo cultural não atende mais nem às exigências econômicas dos aparelhos de produção nem às demandas sociais de formação das populações. O Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização da escola, portanto não se apresenta uma nova imagem de infância ou uma nova proposta pedagógica e uma relevante questão começa a atravessar todos os debates do século XVIII, a discussão se desenrolando em torno de a quem pertence o direito e a responsabilidade de educar as crianças e os adolescentes da época, como afirma Nóvoa (1991) trava-se um grande debate:

Uma vez excluída a possibilidade de deixá-los ao livre empreendimento individual, três respostas se apresentam: 1) às famílias e às comunidades; 2) à Igreja; 3) ao Estado. Apresentadas numa perspectiva sincrônica, estas respostas recobrem muito bem a análise diacrônica da educação: de um período onde a idéia de educação não existe e onde aprendizagem de saberes e de normas faz-se no cotidiano familiar e comunitário, passa-se, a princípio à efetivação de uma démarche educativa intencional dirigida pela Igreja, e depois à instituição de um sistema de ensino controlado pelo Estado [...] (NÓVOA, 1991, p.117).

Partindo desse debate e da institucionalização da escola percebemos que conseqüentemente surge a formalização do ofício docente. A partir daí surgem vários questionamentos: como se opera a formação docente ao longo desse percurso? Quem é esse professor? Que tipo de formação caracteriza seu ofício ao longo do tempo?

Sob a supervisão da Igreja, o que caracterizava a tarefa dos mestres era ensinar e a dos alunos aprender. Algumas escolas se organizavam de múltiplas formas, Nóvoa (1991) traça um perfil onde faz um paralelo entre campo e cidade.

No campo as escolas eram conduzidas por um mestre leigo, inteiramente dependente do pároco. Não era permitido nomear um mestre sem a permissão das autoridades eclesiásticas. O contrato assinado pelo mestre possuía uma duração variável e compreendia primeiramente as obrigações religiosas como, ajudar o pároco a cantar a missa e a tomar as providências necessárias ao bom andamento da igreja, em segundo as obrigações comunitárias como secretariar a administração municipal, dar corda no relógio e outras que lhe exigissem, e em terceiro as obrigações docentes, não sendo esta a atividade mais importante. Esses mestres, em sua maioria, ainda eram agricultores ou artesãos. Porém não podemos esquecer que havia mudanças de critérios dependendo da região.

Na cidade o panorama apresentava uma maior diversidade, pois contava com múltiplas instituições, umas conduzidas por mestres leigos, outras pelas sociedades de caridade, por mestres que ensinam nas casas de pessoas mais abastadas e pelas congregações religiosas que ensinam ao mesmo tempo doutrina cristã e leitura.

Às questões levantadas anteriormente outras acabam se juntando. Que mudanças ocorrem com a estatização da escola? Como proceder um corpo docente convocado pelas autoridades estatais? Que fatores levaram à estatização do ensino?

O processo de estatização do ensino vai consistir, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos. No entanto, sabe-se que não houve mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente, que acaba por continuar com um modelo muito semelhante ao dos religiosos. Entretanto, segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente não coincide com o sistema de ensino do Estado. Antes disso, no início do século XVIII, já havia grupos que faziam do ensino sua ocupação principal.

A ação docente se desenvolveu inicialmente de forma mais subsidiária e não especializada (NÓVOA, 1995) e acabou aderindo a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Igreja e Estado acabam por exercer o papel de instituições mediadoras da profissão docente, tanto em relações internas como externas, o que contribui para a perpetuação de um discurso sobre as normas que remontam às origens religiosas da profissão docente.

A passagem do ensino, de obra religiosa ou comunitária, a dever e direito do Estado, que se transforma em serviço público, acarreta importantes mudanças organizacionais. Os "antigos" docentes vão ser confrontados com um projeto de laicização que, de um lado, os subordina à autoridade do Estado e de outro, lhes outorga um novo estatuto sócio-profissional (NÓVOA, 1991, p.121).

Os funcionários do Estado ainda são vistos como um "*corpo clerical com virtudes laicas*" e que, portanto, devem se manter acima do comportamento comum e cuja tarefa é suprir as crianças daquilo que a família não saberia fornecer.

Instituem-se critérios de seleção (habilidade literária, idade, bom comportamento moral, etc.), o que vai dar suporte legal para o exercício da atividade docente; e permanecem ainda aspectos do antigo regime como o sistema normativo que vai servir de referência para toda ação docente a ser implementada junto aos alunos. Porém, nesse contexto, os docentes iniciam sua organização como profissionais, um fato amplamente discutido e confirmado em Nóvoa (1991, p. 121) quando afirma,

a grande operação histórica da escolarização não teria sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os grandes agentes deste empreendimento foram os docentes.

Na ampliação de demanda e atendimento conseqüentemente o Estado se organiza para favorecer a formação desses profissionais; as escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa (NÓVOA, 1995). E o que leva o Estado a assumir o ensino na Europa são os países atingidos pela industrialização (PETITAT, 1994).

Com o advento da Revolução Industrial, em meados do século XIX, e o crescimento das cidades, tornou-se cada vez maior a necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas indústrias. A industrialização incha as cidades e engrossa-as de um "lumpem - proletariado" e a negação da ordem parece estar na classe trabalhadora. "Classes trabalhadoras, Classes perigosas" (PETITAT, 1994).

As intenções escolares do Estado levam a marca deste estado de espírito geral, desta inquietação dos abastados. As declarações de princípios proclamam a preocupação pela ordem social; a definição moral e intelectual da cultura escrita permanece aprisionada dentro de estreitos limites (PETITAT, 1994, p. 153).

É necessário, diante de tal panorama, o Estado assumir a educação, o que oportuniza o controle do conjunto dos proletários que lhes parece ser a matriz das desordens e da insegurança. Eis aqui o estreitamento e a cumplicidade da permanência dos aspectos vigentes no antigo regime, como o sistema normativo essencialmente religioso, pois visava a formação moral, como forma de controlar atitudes julgadas como marginais e perigosas para ordem social em vigor.

Panorama histórico do professor no Brasil

Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados antecedem os domingos. Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir.

Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites (FREIRE, 2000, p. 39).

Enquanto a Europa ampliava, no início do século XIX, seu sistema educacional estatal para além dos mares, no Brasil iniciava-se a trajetória histórica para a construção de uma identidade. Villela (2000) em seu texto "*O mestre-escola e a professora*" contribui, significativamente, para uma reflexão referente à construção da identidade da profissão docente no século XIX.

O Brasil mostra no campo educacional as marcas de Portugal em relação às suas colônias. Com a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na educação, Portugal acabou sendo um dos primeiros nas reformas de laicização, o que não garantiu avanços no seu sistema educacional, que pelo contrário, apresentava um sistema extremamente precário.

Entretanto, como nos demais países europeus em que o capitalismo avançava definindo uma nova ordem social sensível ao potencial da instrução na construção da hegemonia burguesa, também em Portugal essa instrução passará a ser cada vez mais valorizada (VILLELA, 2000, p. 97).

Esse período em Portugal se caracteriza pela transição de uma sociedade em que a educação se faz por "impregnação" cultural, para uma sociedade munida de um "sistema complexo de ensino estatal", o que favoreceu por muito tempo a convivência de várias formas de transmissão de conhecimentos, com diversas instituições se ocupando dessa tarefa. Mas à medida que se firmavam, os novos "Estados docentes" foram se consolidando, passaram a absorver as formas dispersas e acabaram se estruturando num sistema homogêneo, regulado e controlado.

Em relação à instrução primária, várias ações foram desenvolvidas no sentido de unificar o sistema por meio da adoção de métodos de ensino, definição de conteúdos, autorização ou proibição de livros, normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas. Todas essas medidas visavam promover um sistema homogêneo e estatal, buscando dessa forma reduzir a diversidade, pois a iniciação da cultura letrada ficava a cargo de diversos segmentos, como a família, a Igreja, os preceptores particulares, as associações de caridade entre outros.

A colônia brasileira apresenta praticamente as mesmas características de Portugal, no que tange à diversidade de segmentos que se encarregavam da iniciação à cultura letrada, porém por muito tempo teve a instrução elementar quase que totalmente restrita à esfera privada, não existia preocupação do estado com este segmento, ficando, assim, a cargo das famílias e estas eram responsáveis em manter seus membros numa "escola", que se caracterizava por uma multiplicidade de formas e de locais de ensinar e de aprender.

Nas grandes propriedades rurais, o ensino ficava a cargo dos padres que eram ligados ao engenho e estes trabalhavam com os filhos dos proprietários, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos, essa diversidade era maior, variando com as posses e os interesses das famílias.

No início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, inicia-se um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e surgem as primeiras iniciativas para a organização de um sistema de instrução primária no país, época marcada pela primeira seleção de professores e pela primeira preocupação com a formação do professor.

São nomeados cerca de 120 professores [...]. Percebe-se pela documentação oficial o início de normatização (solicitações, autorizações, exigência de um juramento, um currículo mínimo como expectativa). Tem-se também notícia de que D. João nomeou o Conde da Barca, um simpatizante do método de ensino mútuo, para estudar a implantação de um sistema de instrução aqui. Um professor foi enviado à Inglaterra com o propósito de estudar esse método e houve várias iniciativas de sua implantação no interior da corporação militar (VILLELA, 2000, p. 99).

O sistema estatal cruza-se com um processo de profissionalização docente no Brasil e na sociedade ocidental esse processo começa a se delinear desde o século XVI. Somente após a Lei Geral do Ensino de 1827, durante o Primeiro Império, é que a intervenção estatal no Brasil se efetivará quanto à organização docente. A partir desse momento, inicia-se um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas de ensino que caracterizavam a fase anterior. O processo de institucionalização da formação docente teria início entre as décadas de 1930 e 1940 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais. Portanto, o funcionamento dessas escolas se dá de forma conturbada, caracterizada por um ritmo alternado de avanços e retrocessos que acabavam em criações e extinções de escolas normais.

A adesão dos professores a esse processo de estatização ocorre permeada de contradições e permanece assim até

os dias de hoje, pois acabaram submetidos a um controle ideológico de um lado e de outro, levandos-os a produzir um discurso próprio e se organizar como categoria profissional. O que de forma direta contribuiu para as primeiras associações profissionais.

As idéias pedagógicas da época foram marcadas por forte influência do pensamento iluminista. Tanto na Europa quanto no novo continente, acreditava-se que somente através da instrução se atingiria a tão sonhada "civilização".

As nações européias se tornaram um modelo educacional para o país, pois acreditava-se que a falta de instrução do nosso povo é que gerava a distância entre o Brasil e as nações civilizadas. Essa uniformidade proposta se origina da racionalidade iluminista e adere ao discurso de que a instrução poderia ser uma eficiente arma contra a criminalidade. Por todo esse período os dirigentes relacionavam a criminalidade à falta de instrução.

A experiência com as escolas normais nascia, assim, num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução. [...] Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social (VILLELA, 2000, p. 104)

Essas escolas surgem com o objetivo de colocar ordem no mundo da desordem, com o intuito de civilizar para melhor conhecer e controlar o povo. O professor teria que ser capaz de difundir e implementar esta proposta com o objetivo central de conservar a sociedade como estava. Fica explícito o poder da Igreja, pois percebemos que o discurso se voltava para "*a vontade de Deus*", a Ele caberia todo o destino do homem. A Reforma Protestante parece não ter chegado aqui. Enquanto na Europa ela exerceu uma forte

influência, ressignificando paradigmas, rompendo com o determinismo que justificava a desigualdade e o sofrimento dos homens como vontade divina, no Brasil todos os valores acabavam sendo definidos pelo catolicismo, em que toda ordem de sofrimento e opressão se justificava como vontade de Deus. Posição que gerou e que ainda gera um quadro de alienação e exclusão, resultando em posturas passivas e submissas de grande parte da população brasileira em relação à luta pelos seus direitos.

A própria seleção para ingresso nas escolas normais era excludente: nacionalidade, moral e idade eram exigências para a inserção dentro desses espaços educacionais. Exigências submetidas ao aval de um juiz de paz; e mais tarde exigiu-se também o aval do pároco. Era preciso saber ler e escrever, não sendo necessárias maiores noções de gramática e cálculo. A preocupação é que aqueles que ingressassem nas escolas comungassem das mesmas posições ideológicas dos dirigentes.

Os futuros mestres deveriam dominar teórica e praticamente o método lancasteriano, que era voltado para a disciplina, a ordem, a hierarquia e acabava exercendo um controle pela suavidade e vigilância sem punição física, o que agradava extremamente aos propósitos políticos do grupo conservador. Mesmo sabendo que já naquela época o método vinha sofrendo sérias críticas pelos seus inexpressivos resultados quanto à aprendizagem, o modelo foi seguido, pois oportunizava, sistematicamente, o controle.

A escola surge, estatiza-se, mas não atende em seus espaços a diversidade, não combate a injustiça e a desigualdade, alicerça-se em convicções de manutenção do poder em toda a América Latina (TRIVIÑOS, 1998) e todo o Ocidente (PETITAT, 1994). As diferenças entre pobres e ricos se manifestaram em todas as propostas tanto ocidentais quanto latinas, conseqüentemente gerando a reprodução

social. Nesse caso, somente uma séria e profunda análise sociohistórica daria conta de avaliar a dimensão dos estragos gerados pela excludência e pela formação de um profissional professor voltada para uma política educacional direcionada para os interesses das classes economicamente privilegiadas. A dimensão desses estragos não é aqui discutida, mas abre possibilidades para novos estudos, que ampliarão as discussões e reflexões acerca da formação do professores, a atuação desses e o papel da escola numa sociedade que preze pela luta por uma sociedade justa e democrática.

Em seguida efetuaremos um salto temporal e geográfico nos aportando em discussões teóricas elaboradas em diversos espaços do mundo, nas quais buscaremos sinalizar o que vem sendo discutido e apontado por vários autores em relação à formação de professores e propostas que têm se buscado inserir nas abordagens metodológicas dos cursos de formação.

Qual é a proposta para a formação docente?

[...] Por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção do mundo, Seres da responsabilidade (FREIRE, 2000, p. 128).

Ao estabelecer uma breve ponte histórica partindo da gênese e chegando aos dias de hoje, os dados encontrados nos estudos de muitos pesquisadores, na última década do século XX, contribuem para a análise da formação docente. De um papel subserviente para um papel de mobilização

e organização da luta de classe, os professores percorreram uma longa trajetória até se reconhecerem como sujeitos socioculturais; da mera postura de executores da reprodução social os espaços se redefinem para uma construção árdua e contraditória de uma ação voltada para a transformação, o que acaba redefinindo o conceito de formação docente, pois extrapola-se a visão de uma formação de quatro anos para se definir num processo contínuo e paralelo à sua ação profissional.

Os professores se firmaram como uma categoria que gerou e gera polêmica; são criticados, são defendidos, aparecem em conversas de adultos e crianças, em todos os espaços sempre é lembrado, é um profissional conhecido, mas nem sempre reconhecido. Na verdade acabam sendo protagonistas de passados e presentes enredos, de próximas e distantes memórias. Toda ação do professorado no Brasil se delinea por distintos percursos e experiências, inseridos nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira (TEIXEIRA, 1998). O professor se faz protagonista de uma trajetória contextualizada na história do Sistema Educacional Brasileiro, que nas últimas décadas do século XX apresenta uma expansão considerável, ao lado de uma acentuada diversificação e racionalização técnico-administrativa, tendo como resultado a ampliação dos corpos docente e discente das denominadas escolas de massa (TEIXEIRA, 1998).

Contamos, ainda, com um planeta cada vez mais povoado, em que a extensão e a complexidade dos problemas aumentam vertiginosamente e a produção de informações cresce acentuadamente, o que provoca alterações consideráveis na organização do trabalho escolar definindo, assim, um novo perfil e identidade da ação docente.

Inúmeros pesquisadores têm levantado uma série de questionamentos referentes à prática, à identidade e à formação docente.

Partindo de uma abordagem feita por Teixeira (1998), tentaremos pensar o professor na sua diversidade.

O professorado é uma categoria social notadamente heterogênea, envolvendo pessoas vivas e reais - com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo, dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos e graus de ensino, por exemplo. Esses atributos pessoais e os particulares da instituição escolar matizam a experiência e identidade docentes, mesmo diante de seus aspectos comuns - a atividade do magistério e o assalariamento. Neste sentido existem professores e professoras, professoras e professoras (TEIXEIRA, 1998, p. 181).

Aqui distende-se um espaço para algumas reflexões, dentre elas, o professor como um sujeito que vivencia múltiplas experiências e que é chamado a exercer e assumir uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. A comunidade científica, com forte influência da modernidade, tende a produzir novos conhecimentos, que acabam se impondo como um fim em si mesmos, e as atividades voltadas para a formação e educação parecem passar, progressivamente, para segundo plano. A dimensão formadora, que implica numa transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser é colocada para fora do círculo relativamente estreito dos problemas e das questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis (TARDIF, 1991).

Segundo Tardif (1991) essa situação acaba acarretando dois grupos distintos - corpo docente e comunidade científica tornam-se grupos cada vez mais distantes, dedicados à tarefas especializadas, nas quais um tem o papel da

transmissão e o outro da produção de saberes, fato que acaba sendo comprometedor para o propósito profissional de ambos, refletindo negativamente nas necessidades da sociedade.

Nos níveis de ensino fundamental e médio do sistema escolar a separação pesquisa/ensino já foi concretizada há muito tempo, pois os professores acabam transmitindo os saberes elaborados por outros grupos. O universo científico fica na posição de produtor do saber, Tardif (1991) observa que, em contraposição a essa visão fabril dos saberes, é preciso evidenciar a posição estratégica do saber docente no interior dos saberes sociais, para que este não perca o controle sobre o seu processo de trabalho; é necessário dizer que todo saber, mesmo o "novo", inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e de sua aquisição. É preciso ficar atento, pois qualquer saber implica um processo de aprendizagem e esse processo ocorre através de determinada formalização que envolve os sujeitos e suas experiências múltiplas e comuns e que estão inseridos em realidades diferenciadas.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige por sua vez uma formalização e uma sistematização adequadas. [...] Formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois pólos complementares e inseparáveis. [...] O corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes (TARDIF, 1991, p. 218).

Apesar da dicotomia ainda existente entre corpo docente e comunidade científica e de hoje haver uma preocupação com a superação dessa distância, o professor ao longo do

tempo e atualmente sofre sérias críticas quanto à relação que estabelece com os saberes, que é a de "agente de transmissão", de "depositário" ou de "objeto de saberes".

Ressaltamos a necessidade de uma ação concreta da universidade no sentido de assumir conjuntamente no espaço acadêmico ações que visem superar a indissociação entre a pesquisa e o ensino, pois a produção do conhecimento deve estar estritamente aliada à formação e esta aos conhecimentos produzidos, buscando adotar uma postura crítica provocando discussões, análises e reflexões desses conhecimentos, conseqüentemente adotando ações que ressignifiquem tais produções para a geração de novas pesquisas.

Essa formação tem estado, em grande parte, a cargo das universidades, pois segundo Triviños (1998), a criação dos Institutos Superiores de Educação (LDB 9394/96) é desnecessária, já que as universidades podem desempenhar esse papel de formação buscando estabelecer uma relação que permita que o processo de produção dos saberes sociais da cultura moderna seja um fenômeno complementar dos processos sociais de formação da cultura contemporânea.

Perrenoud (1993) alerta para que não pensemos a prática do professor somente na ação desenvolvida na sala de aula. É muito além disso, é pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares que acaba influenciando de forma significativa a ação docente desenvolvida nas salas de aula e, com certeza, no espaço de sala de aula, concretizam-se essas diversas formas de pensar.

Vários questionamentos alicerçam nossas angústias frente à formação, como: os cursos de formação têm concebido o sujeito como um ser contraditório e complexo? Tem havido uma preocupação com a formação do professor para lidar com a imprevisibilidade e com a reflexão?

As universidades têm se preocupado com a superação de um enfoque meramente técnico nos cursos de formação? As universidades têm se preocupado com a formação de professores pesquisadores? As pesquisas desenvolvidas pela comunidade científica têm atendido aos professores em suas dificuldades? Há uma relação de interação entre comunidade científica e os professores inseridos nas salas de aula da educação básica?

O processo de formação e de aprimoramento dos professores requer propostas consistentes e viáveis, voltadas para uma política de formação planejada, consistente e continuada. O professor não se faz somente em quatro anos de formação; é um processo que ocorre, continuamente, em todas as relações de interação que vivencia, é a capacidade de investigar sua ação docente e produzir conhecimentos significativos, através da sua prática. No entanto a comunidade científica não vem reconhecendo tais possibilidades e na maioria das vezes não valoriza o que é produzido pelo professor nas salas de aula da educação básica.

Zeichner (1994) relata que as escolas e salas de aula servem e muito de espaço para a pesquisa, e por muito tempo esses pesquisadores provenientes da academia têm descrito de forma extremamente negativa a ação dos professores e das propostas educativas das escolas. Segundo o autor, é comum encontrarmos na literatura descrições de ações docentes que prejudicam enormemente as crianças, como professores racistas, incompetentes e superficiais, mas esse quadro já vem sofrendo algumas alterações.

Zeichner (1994) aponta dois bons sinais:

Primeiro alguns pesquisadores acadêmicos estão se sentindo cada vez mais desconfortáveis em sua posição de somente estudar o trabalho dos outros e, em segundo lugar, estão cada vez mais aborrecidos em estar revelando falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas (ZEICHNER, 1994, p. 211).

Há uma distância nessa relação pesquisador/professor, pois raramente, os professores são convidados pelos pesquisadores, a engajar-se intelectualmente na escolha das questões de investigação, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na análise e interpretação, e até mesmo em partilhar os resultados da pesquisa.

Como as carreiras acadêmicas estão centradas nas publicações das pesquisas muitos pesquisadores consideram seus trabalhos finalizados quando enviam seus relatórios técnicos às agências financiadoras ou quando recebem o “aceite” de publicação de alguma revista especializada. Para a carreira do pesquisador, uma ou ambas as situações descritas sinalizam o encerramento da pesquisa e o momento de começar outra (FLORIO RUANE e BURAK - DOHANICK, 1984, apud ZEICHNER, 1994).

Apesar de a academia manter ainda um distanciamento e não reconhecer a importância de delivrar, juntamente com professores, sobre o significado do seu trabalho, alguns pesquisadores estão tentando fazer isso, mesmo colocando em risco, suas reputações de pesquisadores detentores do conhecimento científico.

Os estudos efetuados têm aberto possibilidades para o reconhecimento do professor como um portador de conhecimentos próprios, que são construídos no seu dia-a-dia, nas relações com os colegas, com os alunos, com todas as experiências vivenciadas no mundo, daí considerar os trabalhos de Zeichner (1994), Perrenoud (1997), Schön (2000), Sacristán (1998) e Tardif (1998) tão importantes por apontar para a necessidade da superação de uma visão simplista da ação docente. Cada um com suas particularidades e no uso de diferentes terminologias para semelhantes conceitos, comunicam a necessidade de uma ação que supere a técnica e a reprodução passiva de determinados modelos, o que acaba sendo uma fonte de análise e reflexão para os

cursos de formação.

Zeichner (1993) expõe uma reação que tem ocorrido contra o fato de os professores serem vistos como técnicos e afirma:

Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Para Perrenoud (1999) é conveniente reforçar a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação, buscando favorecer uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade. Para o autor a prática reflexiva e a participação crítica devem ser entendidas como as orientações prioritárias da formação de professores.

Schön (2000), no campo da formação de profissionais, tem sido de extrema relevância por propiciar sérias reflexões. O autor trabalha com dois conceitos de epistemologia da prática, denominados Racionalidade Técnica e Talento Artístico, que enriquecem a análise do fazer docente. Schön define a Racionalidade Técnica como uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, identificando os profissionais que solucionam problemas instrumentais claros através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico, ou seja, um fazer com verdades encadeadas e com um modelo de soluções e ações rígidas marcadas por passos definidos e solidificados. Contudo, o autor faz uma reflexão crítica a respeito de tal perspectiva, acrescentando que os problemas da prática do mundo real não se apresentam de forma tão bem delineada e organizada. Surgem de forma complexa e caótica e nem sempre um conhecimento sistemático e

organizado fornece as respostas, exigindo do profissional o que Schön define como Talento Artístico - não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte, mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer, uma reflexão-na-ação que se aproximam da sensibilidade do artista. Isto lhe permite agir no indeterminado, assenta um conhecimento tácito que nem sempre é capaz de descrever, mas que está na atuação, mesmo que não tenha sido pensado previamente. É um conhecimento inerente às suas ações e completa o conhecimento que lhe vem da ciência e das técnicas que também domina.

Sacristán (1998) aborda em suas reflexões a ação docente caracterizada por uma concepção positivista, na qual o papel desempenhado pelo professor acaba sendo o de um técnico eficaz, aquele que cumpre as diretrizes das variadas tendências num sistema submetido a controles técnicos, que muitas vezes, mascaram seu caráter ideológico, mas sabemos que tais controles não são tão explícitos na universidade como o são nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio. E acrescenta ainda, com muita propriedade, a importância de o professor

ser um sujeito responsável e que fundamente sua prática numa opção de valores e em idéias que ajudem a esclarecer as situações presentes em sua prática, bem como aquelas que surjam imprevisivelmente.

Percebemos até aqui o quanto a literatura tem enfatizado a necessidade de um profissional que resolva problemas, que busque alternativas, que dê sugestões e busque soluções.

Tardif (2000) analisa a formação docente a partir da "*perspectiva ecológica integral*", apresentando uma perspectiva de formação para a docência de forma ampliada, buscando fazer uma análise do ensino, no sentido do fazer pedagógico do professor emergir das construções dos saberes docentes,

que acabam refletindo as categorias conceituais e práticas dos próprios professores.

Uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes, tais como são mobilizados e construídos em situação de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2000, p. 27).

Todos esses autores nos apontam possibilidades, cada um em cada ponto do mundo pensa, pesquisa e discute sobre a formação do professor. De uma forma ou de outra, nos é feito um convite para a reflexão. Teixeira (1998) contribui quando define o sujeito professor, independente de sua formação, e o delinea como um sujeito sociocultural afirmando:

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua capacidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou mais de idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem várias significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição (TEIXEIRA, 1998, p. 185).

Ler, analisar e refletir as diversas abordagens citadas por cada autor nos envolve e “quase” nos leva a uma conclusão, a formação de professores tem levado em conta a dimensão do sujeito sociocultural, possuidor de saberes

construídos nas diversas experiências? Pois se estas dimensões têm se explicitado nos cursos de formação provavelmente têm contribuído de forma mais consistente para a inserção do professor no campo do trabalho. Provavelmente aquele que se reconhece como um ser sociocultural, reconhece no outro as mesmas características e esse outro passa a reconhecer no outro, as relações vão se construindo de forma dinâmica, a diversidade vai se assumindo e nesse ciclo os sujeitos passam a interagir, a se reconhecer e se respeitar em suas contradições. Portanto, qualquer proposta de formação se anula, caso se negue a reconhecer o professor como um sujeito sociocultural e possuidor de capacidade reflexiva a ser estimulada, entendendo a necessidade do desenvolvimento da capacidade em lidar com a imprevisibilidade e as diferenças, características inerentes à realidade de sala de aula.

É preciso que para a sua formação, o professor seja visto por inteiro e enxergá-lo por inteiro talvez seja uma das possibilidades de o próprio professor se inteirar do tamanho da complexidade do seu ofício e da necessidade precípua de se enxergar em sua inteireza e fragilidade. A partir daí travar uma luta constante em busca dos seus direitos e da valorização dos seus saberes, desenvolvendo uma ação comprometida com a pesquisa, com a reflexão e com a transformação.

Não existe uma receita para a formação, o que existe é a possibilidade em superarmos os modelos que tratam a formação do professor como uma produção em série, com propostas de formação aligeirada e excessivamente massificada, se eximindo de formar professores que pesquisem e que se posicionem frente à ação docente com uma postura crítica, aliando sistematicamente o pensar ao fazer.

A formação docente não pode ser reduzida a uma função transmissora de conhecimentos, com redução no tempo de

formação, cursos aligeirados, propostas pedagógicas esvaziadas de formação para a pesquisa e uma predominância crescente da fragmentação.

Segundo Enguita (1991), lidamos com um número significativo de professores que optam pela docência por não conseguirem enveredar por profissões que gozam de um maior prestígio social, daí a assumem como última opção a carreira docente – uma profissão assalariada e de pouco prestígio social, principalmente no que tange àqueles que atuam na educação básica.

Diante dessa reflexão percebemos que a maioria dos professores são oriundos de classes sociais economicamente desprivilegiadas, enfrentam dificuldades pra investirem em livros e materiais diversos que auxiliam no aprimoramento da formação, geralmente freqüentam cursos pagos e de qualidade duvidosa, a custo de um enorme sacrifício. Como afirma Bourdieu (1998), tal clientela acaba adquirindo um diploma desvalorizado, como no campo da formação de professores há uma superprodução de cursos conseqüentemente essa superprodução de diplomas acaba gerando o que chamaremos de desvalorização em cadeia, cursos desvalorizados, diplomas desvalorizados e profissionais desvalorizados.

Sabemos da amplidão de tal discussão, porém não assumiremos uma posição fatalista, pois a crítica só tem sentido se nos dispusermos a melhorar e a desestabilizar aquilo que julgamos determinado. Freire (2000) ao longo da sua trajetória na luta por uma educação transformadora nos deixa um legado importante e nos restaura nos momentos de pessimismo. Em vários de seus escritos nos embala por convicções que restauram nossa dor diante das injustiças, apontando posturas que geram uma doce, mas crítica reflexão.

[...] A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.

[...] Mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer (FREIRE, 2000, p. 54-55).

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOBBIO, Norberto *et al.* *Dicionário de Política*. Volumes I e II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio *et al.* *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto editora lda, 1995.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio *et al.* *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*, n. 4, p. 109 - 139, 1991.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*, n. 4, p. 41 - 61, 1991.

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

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p. 5 - 21. set./out./nov./dez. 1999.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

PETITAT, André. *Produção da Escola e Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elemento para uma Epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p. 5 - 24. jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. DAYRELL, Juarez (org.) et al. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A formação de professores no Cone Sul. Pátio - *Revista Pedagógica*, n. 4, p. 14-18. fev./abr. 1998.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.) *et al. 500 anos do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador - acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al. Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.