

CIBEC/INEP



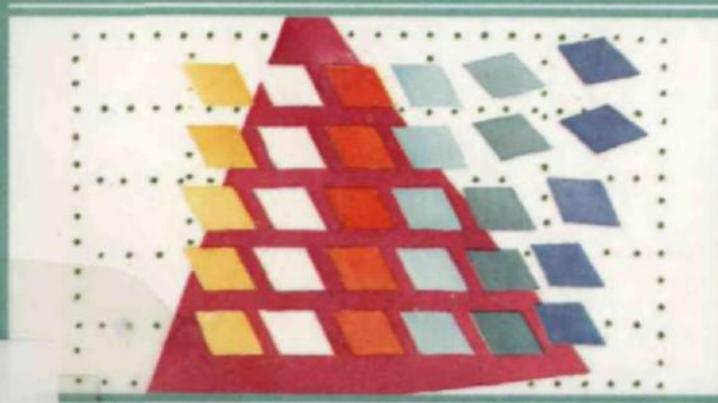
B0003649

TEMAS EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE
Inovações
6

**A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA
PERSPECTIVAS**

Michel BRAULT



1.13:373.3
325f

MEC / UNESCO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Itamar Franco MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E
DO DESPORTO

Murílio de Avellar Hingel SECRETÁRIA DE
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Maria Aglaê de Medeiros Machado

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Célio da Cunha

Publicação realizada dentro do Programa de Cooperação Educativa
Brasil - França.

MEC / INEP
SIBE - CIBEC

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PERSPECTIVAS

Michel BRAULT

CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA

SÉRIE

Inovações

6

**A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA
PERSPECTIVAS**

Michel BRAULT

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental EMBAIXADA
DA FRANÇA NO BRASIL Serviço Cultural,
Científico e de Cooperação Técnica Escritório de
Cooperação Lingüística e Educacional

1994 - Ministério da Educação e do Desporto

Autor

MICHEL BRAULT

Tradutor

JOAQUIM OSÓRIO PIRES DA SILVA

Revisão

CINARA DIAS CUSTÓDIO

Impressão

PRÁTICA GRÁFICA E EDITORA LTDA

Editoração Eletrônica

ART LASER

EQUIPE DE COORDENAÇÃO - MEC/SEF/DPE/COMAG

Marília Miranda Lindinger, Margarida Jardim Cavalcante, Cira de Matos Brito Pinto, Marilena Braz Vendramimi, Susi Braga de Sousa Manganelli, Maria Luiza Latour Nogueira, Cinara Dias Custódio.

Ficha Catalográfica

Brault, Michel B825f A Formação do professor para a Educação Básica : perspectivas / Michel Brault, tradução Joaquim Osório Pires da Silva. — Brasília: MEC/UNESCO; 1994.

66p. (Série Inovações)

1. Professor de primeiro grau - formação profissional. I. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, II. Título.

CDU : 373.3

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 7 |
| INTRODUÇÃO | 9 |
| DESAFIO | 13 |
| PROBLEMÁTICA..... | 17 |
| COMPLEXIDADE | 19 |
| PERPLEXIDADES..... | 23 |
| Crise de Identidade | 24 |
| Crise do recrutamento | 24 |
| Crises das estruturas | 25 |
| Crise dos Currículos | 27 |
| PARADOXOS | 29 |
| 1. O paradoxo das expectativas: Superestima e/ou desvalorização | 29 |
| 2. O paradoxo dos meios: economia da educação e/ou educação da economia | 32 |
| 3. O paradoxo da renovação: continuidade e descontinuidade..... | 33 |
| PARADIGMAS..... | 35 |
| O modelo cívico | 35 |
| O modelo doméstico..... | 36 |
| O modelo ideológico..... | 37 |
| O modelo de empresa | 38 |
| PROFISSIONALIZAÇÃO..... | 41 |
| Componentes de um projeto de profissionalização | 42 |
| Dimensões da formação | 44 |

| | |
|---------------------------------|----|
| QUESTIONAMENTOS..... | 49 |
| A questão das estratégias | 49 |
| A questão dos lugares | 50 |
| A questão dos currículos | 52 |
| A questão do tempo | 54 |
| A questão dos atores | 55 |
| CONCLUSÕES PROVISÓRIAS | 59 |
| ANEXOS | 61 |

APRESENTAÇÃO

A situação do magistério da educação básica no Brasil é preocupante e altamente complexa. Vincula-se diretamente à vontade política, centrada no reconhecimento social da educação básica como prioridade nacional e no restabelecimento do papel social e pedagógico do professor como agente precípua do processo de mudança educacional. Não há dúvida quanto à relação existente entre uma educação de qualidade e qualidade dos educadores. Vale dizer que somente com professores competentes, conscientes da sua missão pública e valorizados social e profissionalmente, será possível dar efetividade à educação básica de boa qualidade para todos. Esse entendimento é fundamental e está na raiz de qualquer tentativa de mudança no quadro atual da educação nacional.

No que tange a esse aspecto, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto tem empreendido esforços vinculados simultaneamente às questões de formação, carreira, salário e condições de trabalho. Este tem sido o objetivo do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica, instituído pelo Ministro da Educação e do Desporto, Prof. Murílio Hingel, que conta com a representação do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação - FCEE, Secretaria de Planejamento do Presidência da República - SEPLAN/PR, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e Secretaria-fins do MEC.

Resultam desses esforços, o Programa de Profissionalização do Magistério, constante do Acordo Nacional, aprovado por ocasião da Conferência nacional de Educação para Todos (Brasília, 2 de setembro de 1994) e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da

Educação, firmado em 19 de outubro de 1994, que estabelece diretrizes políticas e compromissos dos governos e da sociedade referentes à reconstrução da educação básica do País.

No que se refere à formação do professor, a SEF está particularmente empenhada na definição de uma política de elevação dos padrões de qualificação do magistério.

Nesse sentido, tem sido relevante a cooperação do Governo francês, e, especificamente, do Professor Michel Brault, que, na qualidade de consultor residente no Brasil do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, vem participando dos debates sobre a questão do magistério e prestando cooperação técnica na concepção e implantação de projetos inovadores de formação de professores.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dessa nova política, a SEF tem o prazer de apresentar aos agentes técnica e politicamente responsáveis pela formação de professores este documento elaborado pelo Professor Brault, a partir de sua sensível percepção da realidade educacional brasileira, por intermédio dos trabalhos realizados junto aos sistemas de ensino e dos inúmeros contatos estabelecidos com instituições formadoras de nível médio e superior.

Maria Aglaê de Medeiros Machado
Secretária de Educação Fundamental

INTRODUÇÃO

O Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental - Departamento de Políticas Educacionais - Coordenação Geral do Magistério e pela Embaixada da França no Brasil, elegeu, como eixo central, a formação de professores para a educação básica com o objetivo de contribuir para a redefinição das estruturas, conteúdos e atores responsáveis pela formação inicial e continuada dos docentes, em conformidade com as diretrizes políticas traçadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003.

O referido Programa desencadeou, a partir de 1992, estudos e debates em âmbito nacional e estadual com a participação de especialistas brasileiros e franceses, notadamente por ocasião dos Seminários e Encontros Nacionais promovidos sobre Formação de Professores para a Educação Básica - Experiências no Brasil e na França (Brasília, 9 a 11 março de 1992); Formação do Leitor - o papel das agências de formação de professores para a educação fundamental (Brasília, 14 a 16 de dezembro de 1993); Qualidade na formação do professor: um projeto de profissionalização (Brasília, 6 e 7 de maio de 1993); Formação de Professores para a Educação Básica (Brasília, 3 a 5 de agosto de 1994); Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola (Brasília, 24 e 25 de agosto de 1994).

Além desses eventos, vêm sendo realizadas missões de especialistas franceses no Brasil, visitas de dirigentes e estágios de formação de professores brasileiros na França, com especial apoio dos Institutos Universitários de Formação de Mestres de Lille (Centro de Douai) e de Picardie (Centro de Beauvais).

Cabe destacar, ainda, o desenvolvimento de atividades de cooperação técnica por especialistas franceses residentes no Brasil, com os sistemas estaduais de ensino e instituições de formação de professores de nível médio e superior.

As linhas de trabalho desse Programa contemplam, prioritariamente, o Pró-Leitura e o Pró-Matemática na Formação do Professor, bem como Projeto-piloto de Formação do Professor em nível superior para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

O Pró-Leitura parte do pressuposto de que o domínio da leitura e da escrita constitui a base para a elevação dos padrões de desempenho dos professores e dos alunos do ensino fundamental, e se apóia na análise e na fundamentação das práticas docentes. Pela dinâmica do Pró-Leitura, o projeto de formação se constrói na inter-relação da prática docente, formação e pesquisa, por meio da interação de seus diferentes atores: alunos e professores (da educação infantil e do ensino fundamental), alunos e professores-formadores (do magistério em nível médio), alunos e professores-pesquisadores (dos programas de formação em nível superior).

O Pró-Matemática, dentro dessa mesma concepção, visa fortalecer a formação matemática dos professores em exercício e dos futuros professores, como resposta às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Os projetos-piloto de Formação de Professores, apoiados pelo Programa em apreço, estão fundamentos na compreensão de que a qualidade de educação básica depende, essencialmente, da qualificação profissional dos professores, que assegure alto nível de formação geral/cultural, competências didático-pedagógicas, domínio de conhecimentos escolares específicos, consciência do papel social do professor e construção de identidade profissional.

Sob essa ótica, a cooperação técnica em desenvolvimento está concentrada em iniciativas de transformação de Institutos de Educação de nível médio em Institutos de Formação de nível superior, destacando-se o apoio à implantação do Instituto de Formação de Professores (IFP) no Estado do Rio Grande do Norte, do Projeto-piloto de Formação de Professores em nível superior para o Pré-Escolar e Séries iniciais do Ensino Fundamental, no Centro Tecnológico de Qualidade da Educação, no Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Referência do Professor, no Estado de Minas Gerais.

Paralelamente, vem sendo apoiada a implantação de programas de formação de professores em exercício na educação básica, no âmbito das

universidades, buscando especificamente atender às necessidades dos sistemas de ensino.

Cabe reafirmar que esses esforços de cooperação bilateral têm contribuído para a definição de uma política nacional de magistério, preconizada no "Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação", firmado em 19 de outubro de 1994, por representantes da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades representativas da sociedade civil.

A elevação dos padrões de formação inicial e continuada do magistério, de forma a responder às demandas de educação básica de qualidade para todos, constitui um dos compromissos assumidos pelo Pacto para assegurar a efetiva profissionalização do magistério.

É sempre oportuno destacar que tanto o Acordo Nacional quanto o Pacto pela Valorização do magistério foram pensados, concebidos e estruturados na perspectiva de uma pedagogia da qualidade. Neles, formação e carreira constituem binômio indissociável, devendo por isso mesmo colocar-se como eixo-norteador da política de educação para todos. A experiência de cooperação com a França tem sido importante para viabilizar um diálogo mais criativo em torno do impasse da formação que, devido à sua complexidade, precisa ser enfrentado com o máximo de discernimento.

O texto do Professor Michel Brault que a SEF divulga coloca questões importantes, dignas mesmo de merecer a atenção de todos quanto hoje no Brasil se debruçam com seriedade para superar o impasse da formação de professores.

Célio da Cunha

Diretor do Departamento de Políticas Educacionais da SEF/MEC.

Marília Miranda Lindinger

Coordenadora do Magistério

DESAFIO

Para quem optou por uma carreira profissional¹ na área da Educação, participar de um projeto de cooperação internacional, nesse campo, constitui um privilégio. E como ter aberta diante de si a dialética do intercâmbio, é experimentar a relatividade do fato, e, quem sabe, avaliar de outro modo a realidade do racional.

Quando se abordam as questões relativas à Educação num contexto cultural, sócio-econômico e político diferente, nasce no espírito a convicção de que a experiência do "outro" é algo essencialmente cul-tu-

1 Curriculum vitae:
A Escola Normal foi o local de formação inicial de Michel BRAULT. Esse ponto de partida explica, sem dúvida, a seqüência de seu itinerário profissional. Após essa formação de professor primário, foi-lhe oferecida a possibilidade de prosseguir seus estudos de filosofia na Universidade de Paris-Sorbonne. Quando obtém seu mestrado, ele é recrutado, através de concurso (CAPES e Agrégation), como professor de filosofia. Ele ensina essa disciplina e a pedagogia, na Escola Normal, de 1972 a 1977 e é essa experiência que o leva a dedicar-se, num trabalho teórico e prático, à formação de professores.
Nomeado Inspetor da Educação Nacional, em 1977, ele é encarregado da animação pedagógica, da formação de professores e da avaliação do ensino elementar e pré-elementar em várias circunscrições, tanto urbanas quanto rurais. Nesse quadro, ele é autor de numerosos trabalhos pedagógicos destinados aos professores do ensino primário.
A experiência adquirida permite-lhe interessar-se pelas problemáticas mais gerais da formação permanente. Ele é levado a intervir em diferentes setores institucionais e a associar-se a diversos projetos de cooperação internacional, tanto na Europa quanto no oeste da África. Em 1984, Michel BRAULT é nomeado Diretor da Escola Normal. Ele assume, assim, responsabilidades de gestão e de formação do pessoal do ensino na região parisiense e no interior. A competência profissional adquirida o leva à nomeação de "Inspecteur d'Académie", em 1990, e a ser encarregado da elaboração do projeto pedagógico do Instituto Universitário de Formação de Professores da Academia de Amiens. (Esses institutos, criados nos moldes da Lei de Orientação sobre a Educação adotada em 1989, integram todas as estruturas anteriores de formação e são encarregados da formação do conjunto do pessoal do ensino e da Educação. Em 1992, Michel BRAULT é convidado a participar de um trabalho de "expertise" nos moldes do projeto franco-brasileiro de cooperação educativa. Ele efetua, no Brasil, uma primeira missão de identificação, em novembro de 1992; em maio de 1993, ele é solicitado para uma segunda missão, visando à definição dos princípios de uma política de cooperação entre o Brasil e a França, na área da formação de professores do ensino fundamental. Em outubro de 1993, ele é destacado pelo Ministério da Educação Nacional, junto ao Ministério das Relações Exteriores, para atuar no Brasil como consultor do programa franco-brasileiro de cooperação educativa. Desde sua chegada ao Brasil, Michel BRAULT, nos moldes de um programa de trabalho negociado entre o Ministério da Educação e os Serviços Culturais da Embaixada da França no Brasil, presta serviços, enquanto consultor, às instituições brasileiras atualmente engajadas numa política de reestruturação da formação profissional dos professores. Ele teve, também, a oportunidade de participar das reflexões engajadas em Minas Gerais, no Rio Grande do Norte, no Mato Grosso, em Alagoas, em Pernambuco, no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Distrito Federal. Além dessa missão de "expertise", ele assegura, em Minas Gerais, uma função clássica de adido lingüístico.

ral. Tratando-se da Educação, as incertezas do presente, gestadas pela história, descortinam os horizontes. Buscar compreender, com empatia, as perplexidades do país que se visita naquilo que ele tem, talvez, de mais precioso - sua temporalidade, sua história, seu projeto - é a primeira obrigação que se deve aos anfitriões. O privilégio está vinculado à exigência.

A variedade dos encontros, a pluralidade das leituras, a diversidade dos olhares condensam-se ao longo das semanas e dos meses em reflexões muitas vezes heterogêneas ou mesmo ecléticas, dos pontos de vista sincréticos, até mesmo cheias de contradições. Chega o momento inexorável em que é difícil evitar sínteses necessariamente provisórias, sob pena de se incorrer em flagrante delito de impertinência e de se frustrar expectativas implícitas. O privilégio, então, torna-se um desafio.

Uma elaboração dessa natureza representa um exercício formidável. Certas impressões e intuições podem ficar fixadas nas malhas de racionalizações prematuras, quando a ética e sua correspondente profissional, a deontologia, aconselhariam mais atenção, prudência e paciência. Um olhar, mesmo de fora, não poderia adquirir, por si só, foros de objetividade. Como todos sabem, o observador está sempre inserido num contexto. Mesmo assim...

Respondendo à solicitação de meus correspondentes na Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, assumo o risco de registrar no texto, que aqui deixo, algumas observações sobre o sistema educacional brasileiro, observações essas que pretendem ser a abertura de outras perspectivas. Às vezes a perspectiva, entendida como ponto de vista, serve para apoiar e especificar a perspectiva no sentido de expectativa, de esperança, de possibilidade, de probabilidade. A construção modesta e prudente desta convergência é a função deste "convidado intruso", que é o consultor estrangeiro.

A competência desse consultor consiste exatamente em analisar e compreender o que é próprio de seus interlocutores e daí tirar as conclusões para a ação. Neste encontro, interessa menos dizer algo de "novo" do que depreender, nesta intersubjetividade de culturas e de experiências, alguns traços que poderiam ser tidos como objetivos.

Trata-se, pois, de um "ponto de vista" a ser apresentado sobre um tema particularmente sensível nos debates da sociedade brasileira: a formação de professores. Estas considerações poderão ser consideradas inoportunas. Gostaria, entretanto, que fossem o testemunho de um diálogo comprometido² entre os educadores brasileiros e o educador francês, por eles acolhido, e que as ditas considerações fizessem parte daqueles intercâmbios que a história e os valores comuns legitimam.

As observações aqui apresentadas não pretendem ter a mínima dimensão científica. Trata-se mais de um testemunho do que de um ensaio. Estas notas de trabalho são alimentadas por observações e anotações; suas fontes são inúmeras conversas. Apóiam-se, também, em leituras de livros e artigos. Igualmente são fruto de debates públicos e de trocas de opinião. Representam como que a espuma dos dias, restos, provavelmente efêmeros de encontros tidos. Sem dúvida, uma abordagem ingênua leva, muitas vezes, a interpretações apressadas e a incompreensões provisórias.

Seja-nos permitido citar, aqui, um dos primeiros textos a que tivemos acesso neste diálogo:

"Se o professor souber analisar o absurdo da sua situação profissional, tomando-o e enfrentando-o como uma experiência do trágico, então poderá o professor revitalizar o seu trabalho. A catarse que resulta da tragédia concretamente vivida abre caminho para momentos de lucidez, clarividência e consciência. Saberá então o professor que à noite se antepõe as luzes da liberdade, como o demonstra a dialética da vida e da história. Compreenderá então o professor que nem todas as possibilidades de ser e existir foram esgotadas: a sociedade e a escola que estão aí não são eternas".

2 Ezequiel T. DA SILVA, *Magistério e Mediocridade*, Cortez, S. Paulo, 1992, p.55.

Como dizia o Prof. Ezequiel T. da Silva, num encontro casual em Belo Horizonte, o Mito de Sísifo é uma de nossas referências fundadoras. É, talvez, por isso que as linhas de hoje são possíveis. De antemão, merecem reconhecimento todas as críticas que possibilitem uma abertura melhorada e mais ampliada sobre as realidades da Educação brasileira.³

3 Evidentemente, estas linhas só comprometem seu autor. Gostaríamos, contudo, de registrar aqui nossa dívida ao Prof. Raimundo Nonato Fernandez, figura de inteligência, cultura e generosidade, graças a quem, hoje, nós começamos a melhor compreender a cultura e a história do Brasil.

PROBLEMÁTICA

A formação dos professores da escola fundamental brasileira foi e continua sendo objeto de inúmeros trabalhos. Parece-nos que a principal questão, presente na maioria dos debates hoje abertos⁴, diz respeito às condições para o surgimento de um modelo racionalizador, que permita uma valorização efetiva dos professores da escola de base.

O que está em construção é um sistema de representações:

- que defina **objetivos** suficientemente coerentes (para não provocar contradições insuportáveis), legítimos perante os professores (cuja identidade os objetivos viriam a determinar e consolidar) e reconhecidos socialmente;
- que propicie o quadro geral de uma formação **concreta e pragmática**, ou seja: capaz de ser implementada em diferentes contextos próprios a fazerem surgir, ao longo do tempo, práticas profissionais que atendam às necessidades do sistema público de ensino;
- **mobilizador efetivo**; isso significa que este modelo poderia operar em interface com um grande número de interesses, estratégias, culturas (diversos grupos de professores, diferentes setores da burocracia institucional, várias categorias de famílias e alunos), a fim de funcionar de fato como **formação de compromisso** e expressar a linguagem de um certo consenso.

Um tipo de modelo racionalizador, com essas três características, poderia ser caracterizado como uma agência de mobilização profissional. Seu surgimento e sua essência não constituem apenas o resultado de uma reflexão de natureza política, nem mesmo pedagógica (ainda que

Os trabalhos da Conferência Nacional para o Plano Decenal de Educação para Todos dão testemunho deste surgimento progressivo. O Relatório final do seminário sobre a formação de professores para a educação (Brasília, 3-5 de agosto de 1994).

o trabalho dos pedagogos, didáticos e filósofos seja elemento de sua constituição). Em sua elaboração existe o risco muito grande de se confundir a coerência ou o entusiasmo de um discurso prescritivo com sua capacidade de mobilizar efetivamente os atores. Talvez apenas as práticas efetivas de formação venham a dar contornos mais concretos a essas linhas de agenciamento.

Essas práticas, aliás, já são propostas no Relatório Final do **Seminário sobre a Formação do Professor de Educação Básica** (Brasília, 03-05 de agosto de 1994). Têm elas como pressuposto

"uma articulação sistemática entre agências formadoras e empregadoras, processo que exige clara identificação das demandas e definição de responsabilidades relativas a: clientela, agências, níveis e modalidade de formação, objetivos a serem atingidos, financiamento e avaliação".

A esse respeito, a implantação, feita já há alguns meses, do programa de cooperação educacional negociada entre o Brasil e a França, no âmbito da formação dos professores, permite, desde agora, que se estabeleçam algumas linhas de ação suscetíveis de funcionarem como vetores de uma nova dinâmica, com apoio dessa sistemática.

A realidade é diversificada e o difícil é poder captá-la em sua multidimensionalidade como complexidade. Este esforço de compreensão pode ver-se diante de paradoxos e suscitar perplexidades inoculáveis. Ao final de tudo, a partir de uma análise da crise dos paradigmas, pode-se buscar a síntese dos pontos de convergência, que servirão tanto como suporte para a definição de estratégias de intervenção quanto de base para a formulação de hipóteses de trabalho.

COMPLEXIDADE

"O pensamento simples resolve os problemas simples, sem problemas de pensamento" (Edgar Morin).

O professor Maurice Debesse, considerado na França com um dos fundadores das Ciências da Educação, ressaltou a importância que tem nas representações sociais a "*crença implícita ou explícita na onipotência da formação dos professores*", e vê aí "*uma nova imagem da antiga crença na Onipotência da Educação*".⁵

A crença pode, em todo caso, tanto provocar a ilusão quanto antecipar uma intuição do real. O peso e a insistência nos argumentos ligados à formação de professores nos debates relativos ao sistema educativo incita a optar pela segunda hipótese, sendo que esta focalização não deve, entretanto, ocultar a complexidade de um conjunto de fatores políticos, econômicos e culturais. Com efeito, só uma perspectiva histórica pode permitir uma compreensão das evoluções da figura social do professor.⁶

De fato, além da própria diversidade de situações ligadas à geografia e à história, o que caracteriza a realidade da escola brasileira é a complexidade.⁷

Na análise desta complexidade⁸, os numerosos interlocutores bra-

5 M. DEBESSE, G. MIALARET *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1971, T.VII, p.170.

6 cf. A.M. CASASSANTA PEIXOTO *L'influence des idées étrangères sur l'enseignement au Brésil*. artigo que deve ser publicado na revista HISTOIRE DE L'EDUCATION, Institut National de Recherches Pédagogiques, Paris.

7 "*Os problemas de formação de quadros para a educação básica são complexos*"

8 E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, p.21.

"O que é a complexidade? Em primeiro lugar, é um tecido (complexus: o que foi costurado em conjunto) de componentes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do um e do múltiplo... Em segundo lugar, a complexidade é, de fato, o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações e casualidades, que constituem nosso mundo de fenômenos. Nesse caso, então, a complexidade se apresenta com os traços inquietantes da confusão, do inextrincável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza... Por isso, no conhecimento, existe a necessidade de se colocar ordem nos fenômenos, remexendo na desordem, descartando o incerto, ou seja: selecionar os elementos de ordem e de certeza,

sileiros contatados e a maioria das análises consultadas são concordes em estigmatizar, como fator decisivo, os disfuncionamentos dos dispositivos de recrutamento, de formação, de avaliação e de carreira do pessoal docente.

Sem atribuir ao fator "recursos humanos" um papel exclusivo ou superdeterminante na crise por que passa a escola brasileira, pode-se, contudo, estimar a nível político, que é possível considerá-lo como uma alavanca particularmente forte para se deslanchar uma dinâmica de renovação de um sistema educacional; trata-se, pois de um elemento estratégico nas discussões em andamento. A (re-)construção de uma cidadania passa pela (re-)legitimação da escola e do professor. Este movimento não pode ignorar que a História fez do Brasil um Estado antes de que fosse Nação, e que a questão do professor é uma questão eminentemente política.

Parece-nos, pois, especialmente interessante tentar compreender como os problemas se colocam, o que significa, tentar construir uma problemática a partir dos dados colhidos, evitando tanto quanto possível, simplificações e reduções, de sorte a propor aos nossos interlocutores e companheiros um olhar sobre a própria realidade. Sem dúvida nenhuma, o que se impõe como uma regra de método, é a atenção para a diversidade e para as divergências.

Esta exigência de multidimensionalidade supõe que sejam tomados em consideração os fatores políticos e ideológicos, econômicos e sociológicos, institucionais e organizacionais, científicos e pedagógicos⁹. Os problemas da formação dos professores são colocados simultaneamente em termos de centro e de periferia¹⁰, e requerem uma análise

tirar ambigüidades, esclarecer, distinguir, hierarquizar... Essas operações, necessárias para o entendimento, correm o risco de provocar cegueira, se eliminarem as outras características do complexus".

9 *"Uma sociedade não é um corpo unitário no qual se exerceria um poder e apenas um, mas é uma justaposição, uma vinculação, uma coordenação, uma hierarquia, também, de diferentes poderes, os quais, contudo permanecem em sua especificidade. Estes diferentes poderes não podem e não devem ser compreendidos simplesmente como a derivação, a consequência de uma espécie de poder central, que seria o primordial"*. Michel FOUCAULT, *Les Milleilles du pouvoir*, DITS ET ECRITS 1954-1988, conferência pronunciada em 1976, na Universidade da Bahia, PUF, Paris, 1994.

10 *"A nossa formação histórica produziu uma sociedade que se caracteriza pela centralização - com a tendência para a criação de organizações de grande porte - e pela concentração do poder nos escalões mais altos do governo. Esta concentração de poder gerou uma burocracia que não se sente compromissada com o cidadão que a sustenta e que se caracteriza pelo formalismo, pelo ritualismo, pelo nepotismo, pelo clientelismo, pelo conservadorismo e pelo corporativismo (...). Como consequência de sua colonização,*

macro e microssistêmica. É difícil entender a articulação destes diferentes aspectos, e a fortiori, sua possível hierarquização.

Diversos paradoxos, cruzados entre si, provocam perplexidades. A formulação deles pode servir de suporte provisório a um primeiro diagnóstico. Neste esforço de compreensão, pode ser tentador contentar-se com discursos muitas vezes redutores. Em todo caso, pode-se constatar a formação de todo um repertório discursivo, onde os debates abertos encontram farto material de auto-alimentação.

o Brasil experimentou a situação "sul generis" de ter um Estado que precedeu a Nação". Conferência proferida pelo Prof. Walirido S. dos Mares Guia Neto, em S. Paulo, no Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento (ABDE).

PERPLEXIDADES

A crise por que passa a escola fundamental brasileira pode, de uma certa perspectiva, ser compreendida como uma crise de confiança da sociedade civil em sua escola (talvez este singular seja impróprio para retratar a diversidade de situações), e, ao mesmo tempo e por conseguinte, como uma crise de identidade entre os professores. O reforço mútuo destes dois fenômenos tem efeitos consideráveis, que qualquer um pode medir tanto em termos de eficácia do ensino quanto em termos de valores, cuja instituição fundadora é a própria escola.

Observa-se, com freqüência", que, embora denunciada, a inadequação entre a formação do professor e as exigências do exercício de sua função não são sempre acompanhadas de uma definição clara do perfil profissional. Esta aporia se manifesta em muitas áreas de questionamento, que acreditamos poder especificar provisoriamente.²

O que espera a sociedade brasileira de seus professôres?¹³

* *Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra possibili-*

11 *Não está bem configurado o perfil do profissional em educação, tanto do lado do mercado de trabalho, como do lado das agências formadoras (escolas) persistindo a velha tendência em manter indefinida e imprecisa a formação do educador e, ao mesmo tempo, manter a inadequação entre sua formação e a função exercida". INEP Redefinição do Curso de pedagogia. Campinas, UNICAMP/SP, 1980, P. 17-22.*

12 Estes diferentes pontos remetem, de fato, para os eixos prioritários de ação definidos nas DIRETRIZES GERAIS PARA A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES, DIRIGENTES, E ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, MEC/SEF/Fundação Cesgranrio, Cadernos Educação Básica, vol. I, apresentação, p.1: "A questão do desempenho dos profissionais de educação requer uma ação prioritária e coordenada do Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino, abrangendo as estruturas e modalidades de formação, atualização, aperfeiçoamento, os critérios de seleção e recrutamento, os padrões de remuneração e planos de carreira, assim como as condições de trabalho do magistério".

13 *"A educação obrigatória no Brasil não pode continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política de proteção social, numa perspectiva assistencialista, ora apenas como processo de formação de consciência numa perspectiva ideologizante, ora como uma vaga preparação para a vida sem objetivar o que seria essa preparação". G.N.MELLO, Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milênio. CORTEZ, S. Paulo, p.6.*

14 P. FREIRE, *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. Editora Olho d'Água, S. Paulo, 1993, 3º carta, p.47.

Crise de Identidade

Quem são os professores brasileiros? Qual é sua origem social e cultural? Como foram eles formados e recrutados? Quais são suas perspectivas de carreira?

As diversidades regionais são tais que é difícil estabelecer um perfil que tenha alguma precisão, mas os fatos contradizem, por vezes, as idéias que um estrangeiro está pronto para receber, já que ele não dispõe, de imediato, de elementos (especialmente os estatísticos) necessários para a compreensão¹⁵. Além do mais, o imbricamento das redes de ensino torna particularmente difícil a coleta de dados precisos. A título de hipótese, pode-se, contudo, supor que a crise de identidade dos professores brasileiros procede de diversos fatores convergentes: a origem, o estatuto, a sensação de pertencer a um grupo.

Não temos dúvida de que a noção de *corpo* - tão arraigada na descrição do aparelho administrativo francês - é inadequada para se compreender a identidade do professor brasileiro.

Proveniente de uma longa tradição, que incluiu conflitos ideológicos e políticos, esta noção de corpo, aplicada aos agentes do serviço público de ensino, permite, ainda hoje, uma compreensão dos fenômenos de identidade social, ainda que esta venha sendo, no momento, fortemente combatida em função das mudanças por que passa o sistema de recrutamento de professores de ensino básico na França. Seria uma tolice aplicar esta categoria ao magistério brasileiro, cuja origem, estatuto e preocupações profissionais são particularmente diferenciadas.

Três fenômenos em especial revelam esta crise de identidade.

Crise do recrutamento

Em termos quantitativos, em muitos casos, a disjuntiva entre a admissão de alunos nas estruturas de formação e o recrutamento efetivo de quadros garantidos pelas coletividades responsáveis das escolas, leva a deixar que vigorem as regras do mercado de trabalho. O aparelho de

15 BARRETO, A.M.F., Professores do Ensino de 1º Grau: quem são, onde estão e quanto ganham. In: *Estudos em avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, jan-jun 1991, pp.11-43. Dados educacionais do Brasil por região. MEC/SEF/DDE/CII-DI/1991.

formação (seja ele público ou privado) funciona, muitas vezes, ignorando as necessidades de pessoal do sistema de ensino.

A falta de intervenção dos poderes públicos no ordenamento dos fluxos de estudantes que se destinam à docência tem, pelo menos, dois efeitos:

O primeiro efeito, quantitativo, diz respeito à constituição de uma "reserva" de pessoal formado mas não contratado, o que tem conseqüências imediatas em termos de valorização da carreira. A freqüentemente constatada ausência de instrumentos de uma gestão preventiva de empregos não deixa de ter efeitos sobre o comportamento da política educacional.

O segundo efeito, qualitativo, diz respeito à degeneração das formações correspondentes, já que o caráter aleatório do próprio destino profissional produz um desvirtuamento no espírito dos alunos que optaram por esse caminho¹⁶. Este fenômeno dificilmente será corrigido pelos dispositivos de formação contínua implantados nos diferentes níveis do sistema de ensino. O cruzamento de responsabilidades dos diversos poderes (níveis federal, estadual e municipal), de fato, não favorece a definição de uma política conjunta.

Crisis das estruturas

A gênese deste duplo efeito perverso, quantitativo e qualitativo, é atribuído muitas vezes às disposições da Lei 5692/71. A transformação das antigas escolas normais em "habilitação" de 2º grau¹⁷ teve, com o tempo, efeitos perversos¹⁸:

16 *"Alguns anos atrás, convidado por um dos cursos de formação do magistério de S. Paulo para uma conversa com as alunas, ouvi de várias delas a afirmação que dá título a esta carta, mas ouvi, também, muitas outras terem optado pelo curso de formação do magistério, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento". P. FREIRE, op.cit.*

17 A título de comparação, assinala-se que, a França, na mesma época, passou por uma reestruturação de suas escolas normais. Os estabelecimentos de ensino secundário que davam uma preparação aos candidatos ao magistério primário para que concluíssem o ciclo médio, dando-lhes, em seguida, a formação pedagógica, as chamadas Escolas Normais, sofreram transformação para tornarem-se estabelecimentos de formação, encarregados da formação profissional de candidatos ao magistério primário, recrutados após a conclusão do ciclo médio. A orientação mantida foi a de especificar o espaço de formação e de não banalizá-lo.

18 M.J. CAVALCANTE, CEFAM. Uma alternativa pedagógica para a formação do professor. CORTEZ, S. Paulo, 1994, p.19

- falta de identidade da formação dos professores, que se torna uma habilitação entre outras inteiramente diferentes;
- diluição dos conteúdos de formação, não respondendo nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- desvalorização do curso para o qual se orientam os alunos menos capazes de seguirem cursos com mais prestígio.

Pode-se notar, numa primeira leitura, que se não era essa a intenção do legislador (a intenção era a de dar um caráter profissionalizante à formação dos professores¹⁹), praticamente o novo dispositivo levou a anular a especificidade do Ensino Normal (e, com isso, as referências ao ensino primário) e a comprometer as finalidades do curso.

A implantação simultânea de uma habilitação de magistério no curso de Pedagogia, dentro das estruturas de ensino superior, viria apenas a reforçar esta diluição²⁰.

A formação de professores, implodida nos estabelecimentos escolares vocacionadas para o ensino não necessariamente para a formação, ou nas estruturas universitárias, desprovidas de tradição de interesse pelo ensino primário, ficou sem um espaço próprio. Pode-se formular a hipótese de que esta ausência de visibilidade não deixa de ter efeito sobre as representações sociais da função do docente, função inconsistente já que, de fato, rejeitada, devido à inexistência de uma instituição específica.

19 *"Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter um caráter profissionalizante". Parecer CFE/349/72, citado por S.C PIMENTA. O estágio na Formação de Professores. CORTEZ, S. Paulo, 1994, p.46.*

20 *"A organização, nas últimas décadas, dos cursos de formação como uma habilitação do ensino médio profissionalizante ou na estrutura departamental do ensino superior, no caso das licenciaturas, é apontada como uma das causas de perda da especificidade e da formação docente". MEC, Cadernos Educação Básica, vol. I, Diretrizes Gerais para Capacitação de professores da Educação Básica, SEF, Brasília. 1993. M.J.Cavalcante estabelece uma correlação estreita entre a "proliferação dos cursos de habilitação para o magistério e sua descaracterização".*

Crise dos Currículos

A parcialização e a ausência de articulação caracterizam, com freqüência, os planos de formação, cuja falta de *coesão* sobre a duração é reforçada por uma falta de *coerência* entre as diversas abordagens propostas aos alunos em formação.

A repartição dos conteúdos de ensino durante os três anos de formação da habilitação para o magistério de 2º grau levanta graves problemas acerca dos fundamentos "culturais" da formação profissional²¹. Com efeito, a redução significativa dos ensinamentos capazes de sustentar, culturalmente, a ação pedagógica ao longo da formação, não leva em conta as necessidades vinculadas ao nível de conhecimentos e de competências dos alunos²².

Além do mais, a integração da dimensão "prática" da formação com seus outros aspectos permanece problemática²³, qualquer que seja o valor dos dispositivos de formação experimentados nos CEFAM²⁴.

Estes são os três fenômenos que chocam de imediato o observador estrangeiro, na medida em que eles se interessam por setores-chaves sobre os quais, a priori, uma intervenção de caráter político ou pedagógico parece possível. Esta perplexidade primeira deve ser, contudo, aprofundada por uma reflexão menos imediata, de modo a compreender as razões, que são outros paradoxos.

21 *"Não-existência de integração adequada entre os conteúdos de educação geral e os conteúdos profissionalizantes e destes entre si; falta de uma relação adequada entre as disciplinas e as respectivas cargas horárias; ausência de estruturação dos estágios supervisionados, reforçam a dicotomia teoria-prática; e a prática de uma valorização excessiva dos conteúdos instrumentais do 1º grau, em detrimento dos conteúdos de educação geral ministrados no 2º grau"*. M.J.CAVALCANTE, op.cit. p.23

22 Parece-nos interessante observar aqui os processos de avaliação-diagnóstico realizados em alguns estados do Brasil, visando captar as "necessidades" (entendidas em termos de conhecimentos gerais), dos alunos que ingressam nos cursos de Magistério. O procedimento seguido, em Pernambuco especialmente, é bastante revelador.

23 *"A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa; o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador"*. FREITAS, L.C. Neotecnismo e formação do educador, in ALVES, N. *Formação de professores. Pensar e Fazer*. S. Paulo, CORTEZ, 1992, p.96.

24 S.G.PIMENTA, *O Estágio na Formação de Professores*. M.J.CAVALCANTE, CEFAM, Uma alternativa pedagógica para a formação do professor

PARADOXOS

A crise de identidade resulta de um conflito de identidade. A identidade profissional dos docentes, no Brasil, talvez, mais nítida que na França, aparece como uma montagem composta.. O recurso ao conceito de "justificação" pode ser útil para se tentar desvendar um conjunto de paradoxos que aparecem tanto na observação do sistema educativo quanto na análise do complexo escola sociedade. Para reconstruir sua identidade profissional, os docentes se encontram, hoje, numa situação de justificação paradoxal.

1. O paradoxo das expectativas: Superestima e/ou desvalorização

De tanto esperar pela escola, em termos de instrução, educação, aculturação, socialização, a sociedade civil perde o sentido próprio da escola. Assiste-se a uma diluição das funções tradicionais e a um desmoronamento dos modelos antigos.

Qual é o lugar da escola nos equilíbrios sociais?

"O ensino no Brasil conhece, indubitavelmente, um momento de crise. Isso se deve sobretudo a um conflito de identidade. Sufocada por um verdadeiro acervo de funções, que vão desde o atendimento nutricional até à busca de recursos para a manutenção física dos estabelecimentos, a escola foi-se afastando, pouco a pouco, de seus objetivos originais e relegou a um segundo plano sua função clássica, que é, historicamente, a que justifica sua institucionalização.

Está longe o tempo em que a escola era um lugar destinado à transmissão do saber, bem longe o tempo também em que se aprendia a ler, a escrever e a contar"

A título de ilustração, parece-nos possível reter, nos debates que pudemos assistir, que três campos de reflexão esclarecem este primeiro paradoxo, os quais, por sua vez, podem ser sintetizados em três conceitos: "atenção integral", "necessidades básicas de aprendizado" e "gerência de qualidade total".

- A reflexão comprometida, que parte do conceito de **atenção integral**, pode suscitar um debate fecundo para situar os diferentes riscos . Esta idéia visa dar uma resposta nova (ainda que se possa descobrir sua genealogia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932), em primeiro lugar, ao problema específico das condições da escolarização, e em segundo lugar, ao problema institucional de desarticulação dos serviços públicos. Educação, Saúde, Cultura e Lazer são os eixos principais que orientam a filosofia dos CAICs. É claro que uma unificação de espaço não basta para se garantir uma unificação de perspectiva. Como evitar que o espaço de novo criado não se estruture para reproduzir as sedimentações tradicionais?

A clareza dos objetivos da política educacional e sua distribuição entre os diversos atores constituem, também, preocupações para os promotores do projeto. Uma pedagogia de "atenção integral à criança", para ser implementada, pressupõe uma participação consciente e lúcida dos professores²⁷; esta nova "profissionalidade", entretanto, ainda está por ser construída.

- A satisfação das **necessidades básicas de aprendizado** pode ser considerada como um dos conceitos essenciais valorizados pela *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*(Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, Jomtien, 1990) . Não se deixou de

26 "Ao se formular e implementar um programa de atenção integral à criança, impõe-se uma discussão sobre o ponto nodal de sua configuração, que é a educação escolar. (...) No momento em que os serviços como alimentação, saúde, lazer e cultura apresentam-se referidos a um projeto educacional, desfaz-se a noção de atividades "supletivas" ou acessórias. Nenhuma prática é supletiva se encarada como parte de um amplo objetivo pedagógico". CAVALIERI A.M.V. Educação Escolar e Atenção Integral à Criança, in: Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica. *Cadernos de Educação Básica*, MEC/SEF/SPEE, Brasília, 1994, p.8.

27 "Não é o caso de defender o enclausuramento da escola em sua função educativa, mas é o caso de repisar que, se não realizar bem essa função, as outras não irão substituí-la". DEMO, P. Em torno da assim dita Atenção Integral, in: Subsídios para uma proposta de atenção integral à criança em sua dimensão pedagógica. *Cadernos de Educação Básica*, MEC/SEF/SPEE, Brasília, 1994, p.34.

28 Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

sublinhar que este conceito poderia constituir um eixo mestre na orientação das políticas educacionais, considerando seu "caráter objetivo e articulador" .

A definição dos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escritura, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas), bem como a dos conteúdos de base de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos) permitem, com efeito, estabelecer os parâmetros de qualidade do ensino. Esta abordagem é contestada com veemência no discurso crítico que denuncia seu caráter ideológico . Mas este eixo não é suficiente em si para definir os aspectos de uma formação profissional. Qual é a função do professor na escola?

- A exigência da **qualidade** no funcionamento do sistema de ensino é uma idéia bastante comum hoje em dia. Tomar partido pela qualidade representa, de uma certa maneira, colocar o usuário no centro do sistema, responder às suas expectativas e antecipá-las, modular, adaptar o serviço. Em uma palavra, é substituir a lógica da demanda em matéria de Educação e de formação pela da oferta. É aceitar, pois, a construção de uma nova legitimidade da Escola, fundada sobre outras bases, diferentes das da institucionalização. A irrupção desta lógica nova na esfera da Educação tem dois importantes efeitos sociais: um esforço de justificação do investimento educativo (por isso a importância dos procedimentos de avaliação), um esforço de gestão dos recursos humanos, aliando rigor e ambição, rigor para deslanchar uma dinâmica de requalificação, ambição para garantir uma refundição da missão dos professores. Assim, seria certamente lamentável reduzir esta exigência qualitativa ao discurso muitas vezes economicista da Qualidade Total . A identidade profissional dos professores é, em

29 DE MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e Competitividade - Desafios educacionais do terceiro milênio*. S. Paulo, CORTEZ, 1993, p.36.

30 *"Produzir e difundir o conhecimento favorável aos trabalhadores não está garantido pelas simples competências técnica, científica e metodológica: é imprescindível a formação da consciência política do educador para que o conhecimento seja científico e tecnicamente organizado segundo os interesses da classe trabalhadora e sejam apropriados os elementos do conhecimento elaborado que são de proveito dos trabalhadores e ainda para que sua difusão se faça nesse sentido"*. JEFFERSON I. DA SILVA, *Formação do Educador e educação política*, CORTEZ, S. Paulo. 1991, p.69.

31 cf. Excelência na educação, o Desafio da Qualidade Total, *Anais do 1º Fórum Internacional* (set. 1993), Brasília, 1994.

muitos casos, uma montagem composta. Para se justificar plenamente, um professor deve ser, ao mesmo tempo, um magistrado que aplica, sem condescendências, um sistema de regras impessoais ditadas por uma preocupação pelo interesse comum, um pai amoroso que conhece e trata individualmente os problemas de cada um de seus alunos, um especialista que executa todas as técnicas pedagógicas, que ensina com eficácia e avalia com rigor, um artista inspirado, capaz de cativar seu auditório, um especialista em comunicação, apto a dialogar com a comunidade, um administrador de projeto. Deste inventário de funções, da competência técnica à consciência política, surge a necessidade de hierarquizar as prioridades, inscrevendo-as na coerência de um modelo atualizado .

2. O paradoxo dos meios: economia da educação e/ou educação da economia.

Todo mundo está convencido, hoje, de que a eficácia da escola não é função linear de seu custo. Transpostos os limiares quantitativos decisivos, constata-se, às vezes, fenômenos de queda tendencial dos rendimentos do investimento educacional. Este dado modifica sensivelmente a percepção que se pode ter de certas medidas de melhoria do funcionamento dos sistemas.

Mais exatamente, a construção de um campo novo de pesquisa em economia da educação aparece como uma necessidade urgente. Com efeito, os conceitos utilizados em matéria de gestão do sistema educacional devem ser retomados numa perspectiva de um pensamento complexo, para usar a expressão de Edgar Morin. Duas preocupações principais podem ser sublinhadas: a questão da gestão, a necessidade de avaliação.

32 *"A educação no Brasil sofreu, no longo de sua história, um perda de identidade, que reflete sua própria crise de identidade cultural, c foi influenciada por fatores de ordem política, social, econômica e pedagógica. Entre os fatores de ordem pedagógica, é preciso ressaltar, como foi demonstrado neste artigo, a extrema dependência da educação em relação às idéias e aos modelos estrangeiros. Assimilados de modo ingênuo, estes modelos - que não foram repensados ou confrontados com a realidade brasileira e são estranhos às suas idiossincrasias - transformaram a escola numa verdadeira "Torre de Babel", contribuindo para complicar ou mesmo impedir o processo de transformação exigido pela educação no Brasil". Ana Maria CASASSANTA PEIXOTO, art. cit.*

Neste espírito, um Estado da Escola deveria poder juntar os dados relativos tanto à eficácia do sistema quanto à sua equidade.

Para ficar na esfera da formação do pessoal docente, parece-nos que uma abordagem clássica em termos de custos de funcionamento deve ceder lugar a um raciocínio em termos de investimento³³. A interpretação dos indicadores de *atividade* (capacidade das estruturas de formação), de *custo* e de *resultados* permitiria melhor compreender uma realidade de extrema complexidade³⁴. O que falta talvez por construir é uma economia da educação para tirar a educação dos esquemas clássicos da economia.

3. O paradoxo da renovação: continuidade e descontinuidade

Uma opinião largamente difundida atribui às mudanças de orientação política uma grande parte das dificuldades hoje encontradas na gestão do sistema educacional. Não se pode deixar de constatar, apesar dos azares, que existe uma notável continuidade na abordagem de inúmeros problemas; pode-se indagar se a fragilidade de certas inovações não levou à permanência de um quadro de referência não adaptado às condições atuais.

De um certo modo caricatural, poder-se-ia dizer que, quanto mais se constata a falta de adaptação ou a falência de modelos antigos, mais a crise gera recursos nostálgicos. Em muitos países constata-se o surgimento de um mito da idade de ouro dos sistemas de instrução, educação e de formação. Eis porque as resistências à renovação podem conduzir a uma confusão entre refundição e restauração.

33 *"À medida em que a educação foi-se aproximando da questão do desenvolvimento, sobretudo daquele definida como humano e sustentável, ela tomou ares de estratégia crucial e alcançou relevância econômica. Em primeiro lugar, deixou de ser uma política apenas setorial. Em segundo, deixou de ser algo meramente social. Nas tradições das políticas públicas, as mais insignificantes sempre foram aquelas ao mesmo tempo setoriais e sociais".* P. DEMO, op. cit.

34 *"A expansão do sistema escolar no país e o conseqüente crescimento do quadro do magistério não se fizeram acompanhar de um registro fidedigno da realidade existente. Nesse sentido, faz-se mister um mapeamento da situação nacional".* Relatório Final do Seminário sobre a formação de professores para a educação básica. A Diretoria de Avaliação e Prospecção, do ministro francês da Educação Nacional, publica, regularmente, um certo número de indicadores sobre o estado do sistema educativo. O diálogo, estabelecido entre o INEP brasileiro, no quadro do SAEB, e a instituição francesa, é um aspecto essencial de nossa cooperação.

Tomemos como exemplo o atual debate sobre as "Escolas Normais". Recuperação, revitalização, recriação, e tantos outros conceitos que pretendem conotar esta abordagem³⁵. Do mesmo modo, constata-se a existência de fortes resistências para modificar o regime dos cursos de Pedagogia nas faculdades de Educação ou as atuais licenciaturas³⁶. Surge, então, a questão sobre as condições de possibilidade de mudanças em profundidade, quando existe, na verdade, a reafirmação da perenidade dos modelos antigos³⁷.

Parece-nos necessário um esforço para explicar estes paradoxos para ir mais além de simples constatações. Neste espírito, uma "arqueologia" das representações pode ser útil para se tentar discernir quais são as perspectivas. Nesta busca, várias abordagens seriam possíveis: uma, fundada na História da Educação, nos levaria a retomar as análises agora clássicas sobre a evolução das idéias pedagógicas, da Pedagogia liberal, às idéias da Nova Educação e ao movimento liberal tecnicista. Uma análise de caráter mais sociológico poderia ser outra opção. Foi esta a escolhida.

35 *"No atual quadro educacional tão desolador, é compreensível que essa antiga escola normal se tome uma referência. Tal fato demonstra que os educadores brasileiros não estão totalmente perdidos: dispor de uma tradição é um valor cultural. Lembrar-se da antiga Escola Normal é referir-se a uma instituição séria, competente e, em parte vitoriosa. Significa, ainda, valorizar um ensino básico público e de qualidade para todos. No entanto, não se pode esquecer que o prestígio da antiga Escola Normal não decorria prontamente da formação do professor nem de seu engajamento no magistério e sim do rigor dos estudos de cultura geral necessária à formação, distinção das moças bem nascidas da sociedade tradicional (...). Consideramos, em síntese, que o legado da antiga Escola Normal constitui, ainda hoje, um mito coletivo na memória dos educadores que, se por um lado, gera estímulos positivos, por outro, pode dificultar a compreensão de nossa sociedade industrial e de sua escola".* ESTER BUFFA, PAOLO NOSELLA. ANAIS DO III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Texto gerador do grupo de trabalho núm. 1: "Formação de professores de 1ª a 4ª série (Escola Normal e Pedagogia) UNESP, p.23

36 *"Os encontros regionais para reformulação dos cursos de formação de educadoras iniciaram-se há dez anos. Nesse período, mudanças podem ser percebidas, mas constata-se, igualmente, que grande parte das críticas feitas no início dos anos 80 permanece até hoje. Por que isso acontece? Que forças, dentro e fora da Universidade permitem a continuação de certas características das licenciaturas e do Curso de Pedagogia, que, ano após ano, contribuem para a imagem negativa desses cursos?".* LEÃO FALCÃO FILHO. As licenciaturas e o Curso de Pedagogia: Descaminhos e Caminhos. EDUCAÇÃO. Cadernos do Departamento de Educação da PUC/MG, maio 1994, p.7.

37 *"A formação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental da 1ª à 4ª série será progressivamente assumida pelos cursos de Pedagogia, mediante habilitação específica; as instituições de formação de professores em nível médio serão reestruturadas e fortalecidas nas localidades onde se fizerem necessárias".* Relatório final do Seminário sobre a formação de professores para a educação básica. Aqui anexada vai uma ficha técnica proposta à Secretaria de Educação de Pernambuco, a título de estímulo; é preciso chamar a atenção para o trabalho de pesquisa a que se dedica, atualmente, a Fundação Joaquim Nabuco, de Recife, que trata de interpretar os referidos indicadores.

PARADIGMAS

Na busca deste agenciamento de mobilização profissional³⁸, a identidade do professor pode tomar como referência a combinação de diversos modelos de competência social.

O modelo cívico

O modelo cívico funda a definição administrativa do funcionário. Deriva, na área da educação, do vínculo político que Rousseau definiu no Contrato Social. A importância das pessoas mede-se por sua capacidade de se libertarem dos interesses particulares, locais, pessoais. A identidade profissional constrói-se, portanto, nos espaços gerais, pelo menos nacionais, ou mesmo universais. O pior defeito que se pode cometer neste sistema de referência é o de fazer diferenciação entre as pessoas e de ceder às pressões de amizade ou de relacionamentos locais³⁹.

A mesma preocupação de ruptura presidiu a definição dos saberes: os saberes da escola são saberes gerais, tanto mais respeitáveis quanto mais formais e abstratos.

Este modelo repousa sobre um princípio de justificação da seleção escolar. A finalidade da escola é a de liberar os homens - tanto no plano do conhecimento quanto no plano das relações sociais - do jugo dos preconceitos familiares e das servidões locais. O acesso a uma língua de

38 Em vez de tomarmos como referência as periodizações da História das idéias em educação, parece-nos mais interessante lançarmos mão, aqui, de uma análise de caráter sociológico, visando à descrição de modelos de competência social. BOLTANSKI (L.) e THEVENOT (L.) Les économies de la grandeur. *Cahiers du Centre d'étude de l'emploi* n. 3, Paris, PUF, 1987. BOLTANSKI (L.) "la sociologie des professions", in: *Encyclopédie philosophique*, Paris, PUF, 1989.

39 Este modelo foi execrado na França pela conjuntura histórica. No século XIX, especialmente após as leis Ferry, a escola republicana foi colocada em xeque num lugarejo rural ainda fortemente dominado pela Igreja e por nobres monarquistas. Emancipar o professor do controle do vigário foi o alvo de uma longa luta, que deixou traços na centralização do sistema educacional. Era fundamental que a escola se beneficiasse de uma espécie de extraterritorialidade em relação às pressões locais. Esta independência foi, pouco a pouco, incorporada à cultura profissional dos professores.

cultura, a um conhecimento abstrato, a diplomas nacionais, permite a entrada em um novo universo. Este acesso exige o sacrifício da singularidade. O acesso a um espaço de mobilidade social, também livre das pressões de nascença, custa esse preço. O modelo de democratização meritocrática ou de elitismo republicano, herdado dos princípios da filosofia das luzes e dos ideais da Revolução Francesa, constituiu-se numa fé profunda entre os professores, inclusive, ao que me parece, entre os brasileiros.

Esta crença viu-se brutalmente contestada quando os progressos da sociologia colocaram em evidência a futilidade desta pretensão de arrancar o indivíduo de seu meio, de sua família de sua origem social. As desigualdades de origem dos alunos ficam ocultas e não superadas por esta escola libertadora, que funciona, então, apesar dela, como uma escola da reprodução⁴⁰.

O modelo doméstico

A aporia do modelo cívico deu um novo vigor a uma concepção doméstica da escola e da função docente. Neste caso, a justiça não repousa sobre a aplicação impessoal de regras gerais, mas, pelo contrário, sobre um conhecimento bastante pessoal dos indivíduos. A diferenciação entre as pessoas, que é o maior pecado que se pode cometer no modelo cívico, torna-se uma louvável consideração das dificuldades individuais, segundo o modelo doméstico; a pedagogia consiste, então, em compensar, por relações afetivas privilegiadas, um obstáculo que afasta o aluno da escola.

Este modelo foi largamente utilizado pela Escola Nova. Completa-se por uma certa hostilidade ao saber analítico, abstrato e sobretudo disciplinar. Enquanto o ideal cívico repousa sobre uma ruptura - epistemológica? - entre os saberes do cotidiano e os da escola, a concepção doméstica busca, pelo contrário, a continuidade. A noção central é a do

40 *"Procedendo-se a uma análise das tentativas de reforma realizadas nos últimos 15 anos, verifica-se que elas se organizam em 2 grandes grupos: de um lado, posicionam-se os defensores da educação popular, e de outro os defensores das propostas curriculares universalmente válidas, transcendendo interesses individuais ou de classe".* BARBOSA, I.G. O currículo da escola pública estadual de Minas Gerais: Referência histórica. Cadernos do Departamento de Educação da PUC/MG, n. 1, maio 1994, BELO HORIZONTE.

interesse ou da motivação. Encontrando na escola os problemas que encontra na vida cotidiana é o que leva os alunos a descobrir o gosto de aprender e de trabalhar.

Esses aprendizados são, evidentemente, interdisciplinares, e a identidade do professor se constrói não em espaços gerais de disciplinas universais, mas em situação, numa relação particular com um grupo de crianças, e, no plano científico, com conhecimentos mais vastos do que aprofundados.

Percebe-se as conseqüências que isso pode ter sobre as próprias condições de recrutamento e de formação dos professores. Na concepção cívica, o recrutamento está fundado no princípio de que o saber importa mais do que a pessoa; na concepção doméstica, o conhecimento do ambiente, a concordância da personalidade do professor com as particularidades dos alunos e da escola contam mais do que suas competências disciplinares.

Esta definição da função docente é, muitas vezes, apresentada como uma das condições da democratização da escola. Ela não pode, contudo, ser recebida sem cautelas (conviria fazer uma genealogia dela, buscando, especialmente, no campo das idéias educacionais vigentes nos países anglo-saxônicos).

O modelo ideológico

A sociologia crítica⁴¹, graças à atualização dos mecanismos de reprodução social, suscitou o surgimento de um outro modelo de referência: o educador como "intelectual orgânico"⁴². A alternativa: professor ou educador (à qual se reportam tantos debates) está superada por uma concepção que amplifica o caráter político da prática pedagógica e sublinha sua dependência da praxis social, marcada pela luta hegemônica das classes. Definindo, segundo a terminologia gramsciana, o

41 *Essas teorias negavam o papel redentor da Educação, tão realçado pela Pedagogia Liberal e consideravam que as mudanças da estrutura social é que deveriam preceder às mudanças educacionais. Este discurso crítico, que permeou os movimentos educacionais, trazia implícita em sua argumentação a idéia que o currículo baseado nas aspirações das classes economicamente favorecidas não tinha condições de ser assimilado pelas classes mais baixas, que eram levadas à repetência ou evasão.* IRIS BARBOSA I. GOULART, op.cit.

42 A esse respeito, sublinhe-se a importância das referências aos trabalhos de Gramsci.

professor como um "intelectual dirigente", marcado pela consciência política, capaz de pensar o real de maneira crítica em vinculação com as lutas políticas, este modelo busca articular de outro modo o político e o pedagógico⁴³.

Uma leitura resumida desta dialética pôde gerar "um reducionismo sócio-político". Se o pedagogismo ignorante de seus ancoramentos políticos levou o professor a uma forma de atrofia social, reduzindo sua função à de um agente de manipulação, simples corrente de transmissão dos processos de dependência, o lado político, por sua vez, sem o pedagógico, priva o professor das ferramentas de sua ação. A compreensão das relações entre a escola e o contexto político, social e econômico não é suficiente para dar ao professor os meios de sua prática.

O modelo de empresa

Os estabelecimentos escolares estão sempre mais sendo considerados como empresas. O sistema educacional não está isolado dos grandes modelos de organização dos processos de produção e dos procedimentos de administração. Não pode escapar, portanto, do questionamento provocado pelo profundo movimento de "destaylorização" que se observa no mundo do trabalho. O sistema educacional não pode ficar impermeável às inovações sociais. Os procedimentos de qualidade, a administração por valores, o trabalho em grupos autônomos, as etapas de projeto, bem como as pesquisas e experimentos, que permitiram a melhoria da produtividade e a situação dos homens no trabalho. A prospeção tornou-se uma obrigação em função das pressões econômicas.

Na esfera da educação, duas idéias novas vão-se impondo aos poucos, nos dias de hoje: a idéia de *gestão*, ou seja a idéia de que, havendo igualdade de meios, diferentes políticas podem ser perseguidas; a idéia de *avaliação*, que sugere a substituição de normas e de controle de conformidade pela avaliação dos efeitos⁴⁴.

43 *"A compreensão da educação profundamente inserida na sociedade concreta e por ela determinada, mostra que a formação do educador precisa orientar-se no sentido do desenvolvimento da consciência política participante da consciência de classe. No contexto da sociedade capitalista antagonicamente dividida, essa consciência política e essa consciência de classe estão necessariamente marcadas pela luta de classes, exigindo do educador uma definição de classe em sua prática e em sua formação".* Jefferson I. DA SILVA, *Formação do Educador e Educação Política*. CORTEZ, S. Paulo, 1992, p.93

44 Os grandes eixos da política educacional implementados em Minas Gerais: autonomia da escola,

A escola está no centro de um debate social que retira dos professores seu universo profissional tradicional. A reivindicação atual de profissionalização⁴⁵ corresponde à busca de uma nova justificação. É legítimo que os professores queiram sair de um debate que os agride e desestabiliza profundamente, onde são apresentados ainda como os agentes inconscientes ou cúmplices da reprodução das desigualdades sociais. Os professores devem, hoje, trabalhar na intersecção de vários espaços de justificação, dotados de princípios, referências e instrumentos diversificados.

Por tradição, eles deviam trabalhar num espaço de justificação pública, cujas exigências e métodos eram conhecidos, ainda que profundamente desestabilizados hoje em dia. A classe constituía um outro espaço de justificação, que nunca foi verdadeiramente codificado. Um "know-how" profissional permite criá-lo a partir de intuições, de negociações não ditas. A idéia de projeto de escola, a descentralização introduzem um novo espaço de justificação a nível de estabelecimento e de seu contexto. Esta cena local sempre existiu, sempre teve junto aos alunos e pais de alunos reputação e críticas que circulavam, mas tratava-se de um mercado clandestino, mal falado. Nada mais legítimo, hoje, que as comunidades exijam informações sobre as instituições educacionais que eles financiam. Fazer projetos, negociar, fazer acordos, impor sua imagem, ter êxito. Estas tarefas novas precisam de parceiros da escola, e na escola, a tomada de consciência de uma verdadeira mutação de suas funções. Trata-se, em muitos casos, de passar dos jogos de poder para o exercício real do poder.

fortalecimento do papel da direção da escola, aperfeiçoamento e qualificação profissional, avaliação externa, interações com os municípios, realçam esta abordagem. EDUCAÇÃO e DESENVOLVIMENTO. Conferência proferida pelo Prof. Walirido S. dos Mares Guia Neto, em S. Paulo, no Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento (ABDE).

45 Pode-se relatar aqui a anedota do professor que declara: "Quando vais ao médico, não lhe explicas como deve ele te curar. Tenho a impressão de que cada pai que vem me ver tem, no bolso, um plano de reforma da Educação Nacional".

PROFISSIONALIZAÇÃO

A pesquisa em educação de qualidade parece a muitos como uma solução para os problemas educacionais. Hoje em dia, tomar o partido da qualidade representa, a meu ver, colocar o usuário no centro do sistema, responder às suas expectativas e antecipá-las, modulando e adaptando o serviço. Em uma palavra, é substituir a lógica da nova legitimidade fundada sobre outras bases que não a institucionalização.

A irrupção desta lógica nova na esfera da educação tem dois efeitos sociais principais:

- um esforço de justificação do investimento educativo (daí a importância dos procedimentos de avaliação);
- um esforço de gestão dos recursos humanos, aliando rigor e ambição, rigor para deslanchar uma dinâmica de requalificação, ambição para assegurar uma refundição da missão dos professores.

A formação de mestres, nos dias de hoje, é um risco e um desafio.

Um **risco** porque todo mundo está, hoje, convencido de que a qualidade do ensino fundamental é uma parte essencial, tributária da qualidade profissional dos professores; um **desafio** porque as soluções dos problemas de diversas ordens, colocados pelo recrutamento, formação e carreira dos mestres-escolas, são múltiplas e complexas, que exigem, talvez, outras formas de pensamento.

A profissionalização impõe-se, doravante, como uma necessidade tanto em termos de imagem do professor na sociedade civil, quanto em termos de dinâmica de formação⁴⁶.

46 *"Impõem-se, a definição de uma política que contenha diretrizes e ações para a profissionalização do magistério no Brasil"*. Seminário sobre a formação de professores para a educação básica (Brasília, 3-5 de agosto de 1994) Relatório Final.

É nesta base que se pode construir um projeto de profissionalização que abrange, necessariamente, duas dimensões:

- um desenvolvimento profissional objetivando a aquisição de competências;
- uma socialização profissional com vistas à construção de uma consciência do papel social.

A partir destas duas dimensões já se pode construir uma **identidade profissional**.

Componentes de um projeto de profissionalização

A crise que conhece o sistema educacional brasileiro, bem como inúmeros outros sistemas educacionais, pode ser analisada, entre outros fatores, em termos de crise de identidade profissional dos professores. A desvalorização constatada desta identidade não deixa de ter uma relação com uma suposta desqualificação, relativamente às expectativas da sociedade civil. A idéia de profissionalização responde à exigência premente de um *novo professor*, que não seria mais o professor funcionário, escassamente formado, escravo de um currículo detalhado, submetido a uma regulamentação administrativa estreita. Ele seria um verdadeiro profissional, mais autônomo em seu trabalho, em suas relações com a hierarquia e ao estatuto, capaz de assumir uma autonomia maior que será dada aos estabelecimentos, para melhor individualizar seu ensino e adaptá-lo à sua clientela escolar. O desafio feito é o de dar uma tradução política a esta aspiração. E o que sugere a idéia da profissionalização⁴⁷, como eixo diretor das políticas de formação.

A sociologia das profissões oferece esclarecimentos sugestivos a esse respeito, e convém dela extrair algumas contribuições para mostrar tudo o que o ensino pode aprender de uma analogia com as profissões reconhecidas.

Uma concepção sociológica claramente evolucionista pode ser aqui detectada, estabelecendo um continuum entre as ocupações primi-

⁴⁷ Retomamos aqui alguns elementos da palestra feita em Brasília, em 06 de maio de 1993, por ocasião do encontro nacional "A qualidade na formação dos professores: os componentes de um projeto de profissionalização".

tivas, os ofícios e as profissões. Nas primeiras, executa-se uma tarefa, com certeza, socialmente útil, mas sobre uma base não remunerada e mal reconhecida do ponto de vista social. Depois vieram os ofícios de tempo integral, ocasião em que os serviços prestados recebem um maior reconhecimento da sociedade, quando se admite que, para sua execução, precisam não apenas de bom senso, mas também de saberes especializados menos difundidos. A aquisição desses saberes não se faz na atividade mesma, pelo exercício do bom senso, mas pela aprendizagem junto a um prático qualificado. Alguns deles chegaram a interessar-se mais exatamente pelas causas e efeitos de sua prática e a se consagrarem à acumulação do saber, que, ao se tornar independente, exige também uma formação geral e profissional dos futuros praticantes em momentos e lugares distintos do exercício profissional, escolas especiais, e depois, universidades. Nesta evolução, estabelece-se uma tensão duradoura entre a epistemologia dos praticantes e a dos universitários quanto à base de conhecimentos e aos métodos mais apropriados para uma formação profissional.

A busca de um consenso sobre a importância da teoria para a prática, e sobre o lugar e objetivo da preparação prática, acompanha esta evolução.

Caso se veja a atividade docente como uma arte ou um artesanato, então pode-se considerar que ela procede de um aprendizado por imitação; se ela é vista como uma ocupação técnica, é um aprendizado por aplicação de regras adequadas. Se a atividade do docente é tida como uma profissão, então seu aprendizado exige análise e utilização de saberes científicos, hauridos na base de conhecimentos.

O atributo do Saber é determinante. O que caracteriza a profissionalização de uma atividade é a passagem de um procedimento intuitivo para um procedimento racional⁴⁸. Um dos traços característicos desta evolução poderia ser a passagem de uma conduta intuitiva e artesanal para uma abordagem mais sistemática e mais racional com referência a

48 HUBERMAN A.M. "L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone", in: DEBESSE, M. MIALARET, G. - *Traité des Sciences pédagogiques*, Tomo 7: Fonction et formation des enseignants, Paris, PUF, pp.315-340.

um quadro teórico de conjunto. Aplicado à esfera da atividade de ensino, este dado suporia que o professor seja um diplomado de nível superior, capaz de dominar saberes teóricos apoiados nas ciências humanas, que estão na base de sua intervenção profissional. A universidade, lugar de criação, de transmissão e de conservação dos saberes aparece como o lugar natural desta profissionalização. Mas, na formação de professores, como se evitar substituir ao empirismo um teorismo sem prática?

Pode-se reter, como hipótese de trabalho, três atributos essenciais nos comportamentos profissionais: a formação intelectual, a especialização dos saberes e o ideal de serviço⁴⁹. Estas três características configuram uma identidade profissional.

Profissionalizar a formação dos professores significa, evidentemente, um processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes praticados no exercício da profissão. Contudo, este processo não pode ir sem uma melhoria coletiva do estatuto social da atividade, e, a nível de indivíduo em formação, esta dinâmica supõe um procedimento de socialização profissional⁵⁰.

Dimensões da formação

Esta abordagem sugere a consideração de três dimensões fundamentais na formação dos professores: a dimensão cultural, a dimensão técnico-pedagógica, a dimensão crítica⁵¹. Sua articulação pode ser considerada como a pedra de sustentação de um dispositivo de formação que visa à construção de uma **profissionalidade global**, na qual o desenvolvimento profissional, concebido em termos de saberes e de capaci-

⁴⁹) Inúmeros trabalhos procuraram depurar as Características comuns, afastando-se dos estudos monográficos de diferentes profissões. Pôde-se, então, obter como atributos essenciais nos comportamentos profissionais: uma base aprofundada de conhecimentos gerais, uma preocupação prioritária de interesse geral, um grande domínio de seu comportamento, graças a uma código de ética assimilado durante a especialização profissional, honorários que constituem a retribuição de um serviço prestado e não a manifestação de um interesse pecuniário. Serviço e saber aparecem como as características de base, tendo raízes históricas e epistemológicas profundas.

⁵⁰ E nesta perspectiva que se inserem - ainda que com uma lógica diferente - dois documentos interessantes. O primeiro, publicado em 1986, nos Estados Unidos, é o relatório "*A Nation Prepared: Teachers for the 21 st Century*", encomendado pelo "The Camegie Fórum on Education and Economy". O segundo, publicado em 1989, na França, é o relatório: "*Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres*", em resposta a uma exigência do Ministério da Educação Nacional.

⁵¹ Esta pluridimensionalidade é o princípio organizador do projeto pedagógico do Instituto de Formação de Professores "Presidente Kennedy", de Natal.

dades utilizadas no exercício profissional, é colocado em relação a uma socialização profissional, compreendida como a adesão a valores e normas (consciência profissional, exigência de eficácia, etc).

A dimensão cultural: o saber é uma das condições da liberdade. Neste sentido, o professor deve ser preparado para sua função de mediador cultural, o que supõe que ele se aproprie dos referenciais acadêmicos necessários, especialmente em sua dimensão patrimonial⁵².

A dimensão crítica: a abertura cultural é um dos fatores que pode permitir ao professor a adaptação a ambientes sócio-culturais diferentes, a compreendê-los e experimentar suas riquezas. Esta empatia cultural seria insuficiente, mesmo complacente, se não estiver acompanhada de uma lucidez sobre as condições de funcionamento da escola. A autonomia pedagógica do professor deve estar, pois, acompanhada de uma exigência de coerência, dito de outro modo, de acordo com a distinção feita por Max Weber, a ética da convicção à qual a liberdade do professor se reporta, deve estar regulada por uma ética da responsabilidade.

A dimensão técnico-pedagógica: a formação profissional do professor, no que diz respeito aos saberes específicos que fundam sua tecnicidade, pode ser concebida em referência a dois princípios: "a obstinação didática e a tolerância pedagógica"⁵³. A ação pedagógica é, ao mesmo tempo, um esforço incessante de renovação para se inventar dispositivos didáticos sempre mais eficazes na ordem das aprendizagens e, ao mesmo tempo, a aceitação de que a organização didática mais sofisticada sempre encontra um limite inevitável: a liberdade do sujeito aprendiz.

A articulação destas três dimensões deve permitir que se evite, nos currículos de formação, a justaposição dos conteúdos disciplinares e seu corolário didático, as ciências da educação e os estágios⁵⁴.

Importa constatar que, praticamente, os paradigmas clássicos da formação (a prática profissional concebida como aplicação de saberes

52 LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. S. Paulo, Loyola, 1983.

53 Este princípios estão enunciados no livro *LE CHOIX D'EDUQUER*, publicado por Philippe Meirieu, ESF, Paris, 1992.

54 Estas observações retomam algumas reflexões propostas por ocasião de uma palestra feita no III Congresso Estadual Paulista sobre a formação dos educadores, em Araraquara, em 25/05/94.

acadêmicos, ou inversamente, como efeito de uma modelização por iniciação), não permitem um efetivo **desenvolvimento profissional**, e que as práticas de formação permanecem, freqüentemente, prisioneiras de uma dicotomia denunciada, mas dificilmente superada, entre teoria e prática⁵⁵

O modelo de aplicação supõe que a formação centrada na aquisição de conteúdos acadêmicos pode levar a uma prática profissional graças às **transferências** que ela sugere. O aspecto teórico da formação não é incompatível com a finalidade prática, já que supõe que a prática é uma aplicação dos esquemas teóricos. Esta transferência e esta aplicação supõem, como corolários, uma adaptação pedagógica às realidades da escola. Uma formação fundada sobre a justaposição das especialidades exige, então, uma síntese prática garantida pelos estágios no meio profissional⁵⁶.

Este modelo, para ser funcional, supõe três condições: inicialmente, que os alunos-professores sejam capazes de executar os diferentes procedimentos que deles se espera (e que, muitas vezes, não estão explicitados); em seguida, que os formadores estejam, de fato, em condições de sugerir e de avaliar este procedimento; enfim, que a prática pedagógica seja efetivamente uma conseqüência, um efeito, um resultado de saberes exteriores. Ainda que haja comprovação da terceira condição, a primeira é suficientemente problemática para tirar a confiabilidade do modelo de aplicação. Quanto à segunda condição, ela é suficientemente aleatória para enfraquecer a pertinência do modelo.

Esta fragilidade do modelo de aplicação implica que, repetidas vezes, ele seja substituído por um modelo de iniciação que privilegia a aquisição, pelo aluno-professor, de um "know-how" dependente de uma relação de identificação com os "modelos" que incorporam a vocação para serem mestres de aprendizagens. É sua versão "prática". Existe,

55 Observe-se que esta dicotomia «em, muitas vezes, um caráter genérico, que, de fato, encobre uma série de oposições: geral / específico, acadêmico / profissional, disciplinar / didático, especializado / polivalente, abstrato / concreto, discursivo / prático. A análise do funcionamento destas duplas nos esquemas de funcionamento considerados na formação profissional dos mestres parece-nos revelador de uma "crise do modelo de aplicação".

56 GARRIDO PIMENTA Selma. *O estágio na formação de professores. Unidade Teoria e Prática*. S. Paulo, CORTEZ, 1994.

também, uma outra versão "teórica", onde o acento está na aquisição de metodologias, não tendo estes métodos uma relação direta com os conteúdos de ensino. Pode-se descobrir aqui a origem de uma formação centrada numa abordagem muitas vezes psicopedagógica do ensino.

Este modelo de iniciação, aparentemente pragmático, tem o efeito de congelar a prática num conjunto fechado de "know-how" mais ou menos codificados, já que o ensino na escola elementar é tido como baseado no ritual de procedimentos, senão codificados pelo menos validados pela experiência não avaliada ou pela autoridade de um saber haurido nas ciências da educação.

Os modelos da reprodução, classicamente subjacentes às práticas de formação podem ser substituídos pelo modelo de **mediação**⁵⁷, a partir de uma valorização da experiência, que pode ser considerada como o elemento motor da formação.

A variedade das interações e das operações que ocorrem numa sala de aula pode impressionar um observador dasatento. O professor deve dirigir sua aula, apresentar uma noção, suscitar questões e respondê-las, reagir às interpelações, avaliar os progressos obtidos, vigiar pelo bom funcionamento do material, intermediar conflitos, etc; o que choca no contexto da sala de aula não é apenas a diversidade das tarefas a cumprir, mas também o fato de que ele as deve executar simultaneamente.

Estas limitações específicas desenvolvem nos professores uma visão individualista de seu trabalho e das preocupações mais de ordem operacional (o como) do que de ordem conceitual (o porquê). Contudo, a aquisição dos saberes profissionais implica, necessariamente, em contribuições teóricas. Na formação, uma grande parte das dificuldades provém das diferenças entre três contextos de referências, que são a Universidade, a Escola e a Sala de aula. As diferenças destes três contextos

57 A operacionalização deste conceito é um dos riscos maiores da implantação dos projetos-piloto de formação de professores iniciados nos estados do Rio Grande do Norte e de Minas Gerais. Observe-se que, para caracterizar a nova proposta curricular para a *Escola Pública Estadual de Minas Gerais*, Iris Barbosa Goulart recorreu a este mesmo conceito de mediação. *"Diversamente dos que atribuíram às escolas um papel redentor, considerando-a capaz de promover a transformação social e dos que a consideram reprodutora da estrutura social vigente, simplesmente consideramos que ela tem um papel de mediação. Partimos da constatação de que a escola é parte inseparável da totalidade social e apresenta, internamente, as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade"*. Op.cit.

e a especificidade dos conhecimentos que eles mobilizam, explicam porque a transferência dos conhecimentos de um para a outro seja tão problemática.

O contexto universitário se caracteriza por sua linguagem especializada, divisão dos saberes em disciplinas reconhecidas, obrigação de referenciar suas idéias às de outros pensadores, pela existência de normas e práticas institucionais que vincula a autoridade intelectual à posição hierárquica, bem como pela predominância do texto escrito. O contexto universitário privilegia uma visão ampla do mundo, que exige o exame das questões sob diferentes pontos de vista, mas que estimula pouco a integração das contribuições teóricas a um pensamento pessoal. A amplitude dos estudos assume, muitas vezes, maior relevância do que a preocupação em utilizar os conhecimentos adquiridos, o que em nada ajuda, de fato, ao professor na sua prática profissional.

A forma de saber que predomina no contexto da escola diz respeito, prioritariamente, à linguagem da política educativa. Os poderes públicos e as comunidades esperam das escolas, sempre mais, a elaboração de um projeto que defina sua política explícita. A vida da escola, a distribuição dos recursos, exigem de todos os parceiros capacidade para a negociação.

O contexto da sala de aula difere, fundamentalmente, dos precedentes, enquanto não valoriza nem o discurso nem a escrita. A conduta na sala de aula supõe a interiorização de uma doutrina de ação, a capacidade de enfrentar o imprevisto, a levar em conta a multiplicidade das variáveis de situação, criando rotinas e automatismos, que permitam preservar o esforço mental a um nível racional.

É nesta intersecção funcional que pode ser pensada a formação dos professores.

QUESTIONAMENTOS

A questão das estratégias

A implantação das novas estruturas de formação pode surgir como uma necessidade, em resposta a uma situação específica. Não basta em si para modificar em profundidade um sistema. Contrariamente à ilusão de uma política de tábula rasa, é preciso descobrir, nas identidades profissionais e nas tradições culturais dentro do sistema educacional, as estruturas e os valores capazes de constituírem-se em vetores de novas evoluções. A modificação da paisagem institucional na formação dos professores aparece aos olhos de inúmeros interlocutores como uma prioridade. A conjunção dos fenômenos de crise poderia justificar estratégias de ruptura. Isso seria fazer pouco caso daqueles fatores de estabilidade presentes numa organização, as identidades profissionais dos atores⁵⁸. Desse ponto de vista, deve-se colocar a questão do lugar e da parte da universidade como instância de formação dos professores⁵⁹.

A questão clássica da articulação teoria-prática exige superação para dar lugar à problemática infinitamente mais rica do ancoramento no espaço onde se elabora o saber (a universidade) e nos meios onde se exerce a atividade profissional. Evitando o teorismo e o empirismo, a formação profissional dos professores clama, quem sabe, por uma nova topologia. Em todo caso, sua visibilidade nos parece constituir uma das condições de sua efetividade.

Diversas propostas já foram formuladas e discutidas⁶⁰. Algumas

58 SANSALIEU, R. *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Presse de In Fond. Nal. des Sciences Politiques, DALLOZ, Paris, 1987.

59 "A passagem para nível superior não garante, mecanicamente, qualidade "superior", mas é condição importante, inclusive de valorização profissional. Tal passagem suporia, também, revisão do que entendemos, neste país, por formação superior, em termos curriculares". Pedro DEMO. *Alguns desafios atuais de Formação de professores de educação básica*. SAE, Brasília, jul 1992.

60 "(...) a faculdade/centro de Educação 6 o local privilegiado de formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os institutos e com a Escola Normal. Isto nos conduzirá a pensar uma escola única de formação do profissional da educação". ANFOPE, VI Encontro Nacional. Documento Final. Belo Horizonte, julho de 1992, p.24.

formas alternativas de formação já se desenvolvem no Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Mato Grosso, Pernambuco, Alagoas e Rio de Janeiro. Estas inovações, às quais pudemos associar-nos, têm características específicas que se firmam nas diversidades da história e da geografia. O traço comum entre elas é o de se desenvolverem numa dinâmica de parceria⁶¹, e de levar em conta as identidades profissionais dos atores. Nos diferentes Estados, que nos convidaram a participar de discussões abertas para definir os eixos de uma política de formação de professores, pode-se constatar uma notável convergência na problemática, ainda que as disposições em perspectiva, ou já implementadas, sejam divergentes.

A questão dos lugares

No campo de complexidade das questões abertas, o espaço institucional é certamente um dos mais polêmicos. Sem entrar nos detalhes dos debates, pode-se reter que três opções são perfeitamente possíveis (um documento de trabalho do Mato Grosso resume-as com bastante clareza⁶²):

- A "reconquista" do espaço pedagógico do Curso de Magistério de 2º Grau, a partir da requalificação de seu corpo docente, nos

"A formação de professores para as quatro séries iniciais da escolarização deve ser feita, no Estado de São Paulo, no terceiro grau. A tendência histórica é essa. Contra essa tese levantam-se argumentos, a nosso ver, eivados de saudosismo, populismo e corporativismo. Saudosismo da antiga Escola Normal, considerada uma escola de qualidade. Populismo em relação aos desfavorecidos sociais, que não podem chegar ao terceiro grau e aos quais se facilita a entrega de uma profissão - magistério da primeira à quarta séries - complexa e delicada. Corporativismo cego que teme a perda de espaços profissionais, quando a perspectiva histórica é outra". ESTER BUFFA, PAOLO NOSELLA. ANAIS DO III CONGRESSO PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Texto gerador do grupo de trabalho n. 1: "Formação de professores de 1ª a 4ª série" (Escola Normal e Pedagogia, UNESP, p.37.

61 A esse respeito, o Projeto de Política de Ensino e de Pesquisa do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso pôde ser visto como uma proposta integrada, articulando o conjunto dos problemas de formação.

"O Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, criado em 1992, abriu a perspectiva para um melhor envolvimento e comprometimento da Universidade como os desafios colocados pelas necessidades de formação de educadores e produção de conhecimento educacional, que o Estado do Mato Grosso está para exigir. Em articulação com o Governo do Estado e Prefeituras Municipais, a UFMT deverá desenvolver uma proposta de médio e longo prazos, com vistas a contribuir para a formação, reciclagem e atualização dos docentes da rede pública de 1º e 2º graus do Estado do MT". UFMT, setembro de 1993.

62 *"A solução estaria na insistência do resgate do Curso de Magistério, através de investimento na formação de seus docentes? Ou indicaria a necessidade histórica de se repensar o processo da formação do professor para as séries iniciais em suas bases epistemológicas e pedagógicas, a nível do 3º grau? Ou ambas seriam possíveis?" Licenciatura em pedagogia. Habilitações das Séries Iniciais. Proposta em construção UFMT/SEE/UNEMAT/SMEs Mato Grosso.*

Cursos de Pedagogia das Universidades.

- A implantação de uma formação específica de professores das séries iniciais, a nível de 3^o grau.
- Os dois processos, simultaneamente.

Cada uma das orientações tem suas justificativas e responde a limitações fortes difíceis de se evitar⁶³.

A questão subjacente diz respeito à própria existência de um espaço específico, em nível superior, de formação de professores, e a capacidade dos atores em superarem as estruturas existentes. A reflexão que está sendo feita em Minas Gerais, a esse respeito, é bastante reveladora das dificuldades⁶⁴. A questão consiste, portanto, em saber se os departamentos ou os Centros de Educação das Universidades têm a vontade e os meios de responder a este desafio, seja criando novos programas de formação, seja refundindo as formações já existentes, seja participando como parceiros ativos nos novos dispositivos⁶⁵.

Para evitar possíveis impasses, certamente é preciso vincular a questão institucional à questão econômica dos fluxos de recrutamento de professores. Com efeito, em muitos casos, mais urgente que as

63 "Neste momento, é improrrogável uma revisão em dois sentidos:

- num primeiro momento, é necessário garantir a qualidade da formação de professores em nível médio, já que em muitas regiões, é este tipo de formação o único de que se dispõe para habilitar profissionais capazes de assegurar educação básica para todos e elevar o nível cultural da população; além do Curso regular para o magistério de 1^o a 4^o série, a escola normal deverá ocupar-se de cursos parcelados.

- num segundo momento, deve-se introduzir a formação para o Magistério nas primeiras séries em nível superior, o que possibilitará o esperado salto qualitativo". Diretrizes para a formação de professores da rede pública em Minas Gerais. SEE/MG.

64 *"Não existe, devidamente institucionalizado, um curso superior destinado exclusivamente a formar professores para este nível de ensino. Impõe-se a necessidade no Estado de Minas Gerais de implantar esses cursos, valendo-se, para isso, da avaliação da experiência dos cursos de Pedagogia e da Escola Normal. Tal decisão tem, também, como suposto, o redirecionamento do que deve constituir, hoje, formação superior, em termos de currículo, fundamentos e didática referentes a processo e práticas pedagógicas. Um desafio a mais relaciona-se à necessidade de revisão de cursos que, em nível superior, vêm formando os profissionais de Educação, os quais nada têm a ver com a modernidade; tanto os cursos de Pedagogia quanto as Licenciaturas estão estruturados com base em modelos já ultrapassados".* Diretrizes para a formação de professores da rede pública em Minas Gerais SEE/MG.

65 A discussão levantada dentro do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco testemunha as dificuldades em superar certos modelos antigos. A questão colocada diz respeito à possibilidade de se construir "uma proposta interdisciplinar experimental para realização do curso de formação de professores em exercício nas séries iniciais, e para o magistério das disciplinas pedagógicas do curso normal" (UFPE/ Centro de Educação, Recife, jul 1994). Esta ambição revela toda a ambigüidade ligada a função específica do formador de professores.

necessidades de novos professores é a requalificação dos professores que estão em exercício. Num primeiro momento - e aqui está o desafio - não é tanto o detalhamento de novos dispositivos de formação inicial quanto é a capacidade de garantir uma formação continuada qualificante. Uma radiografia dos recursos humanos é uma prévia indispensável, se se quer buscar uma articulação mais sistemática entre a oferta e a demanda⁶⁶. Esta aproximação tem uma dimensão qualitativa relativamente às exigências de modernidade. Tem também uma dimensão quantitativa, se se quer levar em consideração a demografia e a sociologia.

Em muitos casos, pode-se indagar se a estratégia possível não consistiria, inicialmente, em abrir um espaço específico de formação e de pesquisa, visando aos formadores destinados ao ensino de base, a nível de pós-graduação, em relação com uma política de requalificação dos professores, planejada para vários anos, tomando como apoio as estruturas atuais com reformas. O debate institucional corre o risco de ficar sem saída, se não levar em conta elementos de um planejamento⁶⁷ desse tipo.

A questão dos currículos

A reformulação dos planos de formação e de seus conteúdos deve, evidentemente, acompanhar as modificações estruturais. Os "referenciais de formação" que permitem definir os programas de formação não podem ser concebidos senão em relação a um "referencial de emprego", este mesmo fundado sobre uma análise das evoluções previsíveis da profissão do professor. Só um sistema de referências constituído por valores compartilhados dentro do sistema educacional pode ser o suporte de uma tal referencial. É sob esta condição que a elaboração de um currículo assume toda a sua significação⁶⁸.

66 A pesquisa, atualmente conduzida pelo Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, de Recife, partiu da constatação de que, de fato, mais da metade dos professores da rede do Estado de Pernambuco já dispõem de formação superior. Este dado não é significativo quanto ao nível de profissionalidade desses professores, mas sugere que se considere de outra forma as questões da formação inicial e contínua desse pessoal.

Diagnóstico: A formação dos Professores do Pré-Escolar e da 1ª a 4ª série na escola de 1º grau de Pernambuco. Recife, julho de 1994.

67 A criação do Instituto de Formação de Professores do Rio Grande do Norte, em relação com a Universidade Regional do Rio Grande do Norte, responde a essa filosofia.

68 *"É comum, em nosso país, apelar-se para uma reforma curricular, quando se trata de procurar a melhoria de determinado curso. As várias experiências de reformas no currículo do curso normal, assim como tem*

Quais são os escolhos a evitar. De fato, a experiência mostra que muitas ilusões podem estar funcionando⁶⁹:

O **saber da disciplina**: eu sou "perito" em tal matéria e, por conseguinte, sou perito na aplicação dessa matéria.

O **saber didático**: eu sou especialista em como fazer saber tal saber disciplinar, por isso, eu posso deduzir o método (saber fazer) adequado desse saber.

O **saber das ciências da educação**: eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, tanto de um ângulo quanto de outro, sob esta ou aquela ótica. Posso, pois, explicar o método (o saber fazer), e talvez mesmo dirigir este método com todo conhecimento de causa.

O **saber da pesquisa**: eu sei como fazer compreender por meio deste ou daquele instrumento quantitativo ou qualitativo, e penso que este fazer saber é um bom meio de descobrir o método (um pouco como se a experiência se reduzisse à experimentação), sem levar em conta que o agir do pedagogo é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da evolução da pessoa em formação.

O **saber do método** (saber fazer): em minha sala faço a prova de meu método; sou, portanto, qualificado para o fazer saber.

Cada um destes saberes tem sua legitimidade, mas nenhum isoladamente é suficiente para sustentar a construção de uma competência pedagógica.

Sugerimos considerar que será útil e motivador para os mestres em formação tudo o que suscitar para eles de **experiência**, seja um método que cobre tudo, um saber do método (nesta situação, este procedimento deve ser utilizado), um saber a partir do saber fazer, um saber para o saber fazer.

ocorrido em relação aos outros cursos, têm demonstrado, entretanto, a ineficácia dessa medida. Enquanto se continua a conceber o saber de maneira fragmentária, distribuído entre disciplinas isoladas, que disputam ferrenhamente entre si bocados de tempo e de espaço na constelação curricular, o problema vai continuar*. MENGA LÜDKE, *Desafios para a formação do professor, dados de pesquisas recentes*. Educadores para o Século XXI, UNESP, CEPFE, 1990. G9 HOUSSAYE Jean. *L'insoutenable légèreté de l'être pédagogique*. Les Cahiers Pédagogiques. Núm. 287. Out. 1990, pp.50-51.

Os professores em formação não são "novos", inocentes ou desprovidos. A base da formação é um menu já existente de experiências pessoais que não são ainda um saber ou um método, no início, mas que se trata de fazer aparecer, em situação, por experiência, para que possam tomar consciência deles e caminhar a partir deles. É por isso que a pedagogia a ser implementada na formação dos professores é uma pedagogia da aprendizagem e não uma pedagogia do ensino. Formar, neste caso, é partir das questões do como fazer dos estudantes para fazer a confrontação com **sua** vivência, e é acompanhar a constituição do método, permitindo acompanhar o andamento de turmas, e de pesquisar os elementos teóricos extraídos simplesmente das práticas pedagógicas antes que dos saberes constituídos, para fundamentar sua trajetória °.

Esta orientação exige o detalhamento dos dispositivos de formação, diversificados, operacionalizando o conceito de mediação numa nova topologia⁷¹. Apela para uma capacidade dos formadores de negociar demandas e necessidades de formação.

A questão do tempo

Talvez seja preciso lembrar que há um tempo para tudo e para cada coisa. A formação invoca, imperativamente, tempos diferenciados e personalizados, que levam em conta um itinerário profissional, que será inevitavelmente o de cada indivíduo. Em que momento é legítimo tornar-se um professor, de acordo com que periodicidade se deverá construir uma formação permanente?

São questões que devem ser colocadas e que demandam uma política de formação permanente.

Uma tal política deve levar em consideração o vínculo do exercício, a escola como lugar pertinente da definição de necessidades de formação. A formação não deveria mais ser um fim em si, mas um recurso

70 Esta orientação está muito próxima da que foi seguida pela Faculdade das ciências da Educação da Universidade de Montréal (cf. a distinção entre o saber de experiência e o saber teórico).

71 O projeto pedagógico do instituto de formação dos professores do Rio Grande do Norte é, na nossa opinião, um primeiro ensaio de resposta a esta exigência. Está construído sobre quatro eixos:
1 - O desempenho profissional: prática docente, revista e analisada. 2- Formação profissional: áreas de formação de complementos de polivalência: projetos interdisciplinares, conteúdo crítico, com seminários abordando temas geradores. 3- Formação polivalente: áreas de formação de conteúdos específicos. 4-Complementos de polivalência: oferta de projetos interdisciplinares.

entre outros a serviço de um projeto de inovação escolar, conduzido por uma pessoa, um equipe, uma comunidade. Existe, hoje, concordância em reconhecer que uma estratégia de mudança dirigida aos professores, tomados individualmente, é menos eficaz do que uma estratégia que se dirige a uma equipe. Não se pode desconhecer que a introdução de uma nova prática coloca em jogo processos de interdependências, de coalizões efêmeras, de barganhas².

As estratégias de formação individuais e coletivas aparecem como complementares. Um dispositivo eficaz não se pode desenvolver de acordo com uma opção estratégica única. Ao lado da formação de adaptação ou requalificação ou da formação negociada em favor de equipes pedagógicas, condutora de um projeto, uma terceira estratégia pode encontrar lugar: trata-se da estratégia de colocação em rede e de apoio à difusão de inovações. Em qualquer tempo, em todos lugares, os professores sempre buscaram e encontraram ajuda junto a este ou aquele colega, uma idéia, uma ajuda técnica, um material pedagógico. A idéia central dos dispositivos de colocação em rede dos professores é a de formalizar e de enriquecer este procedimento espontâneo.

A questão dos atores

A formação é um empreendimento demasiado sério para se acomodar em soluções simples. Há uma evidência, hoje, de que ela exige a participação de atores com experiências e competências diferentes. O risco da profissionalização é tanto o de profissionalizar os formadores quanto o de fazer entrar os profissionais na formação. A redistribuição dos territórios de competências, a construção de parcerias diversas, a extensão de demarches contratuais, são alguns dos fatores que interferem e vão tornar tudo mais complexo. Existem outras estratégias além da formação presencial. A formação deve poder invocar o entendimento dos problemas concretos, a capacidade de imaginação e de inovação dos indivíduos e dos coletivos no trabalho e formas diversificadas de intervenção. Deste ponto de vista, o que poderia ser desenvolvido é a idéia de sistemas de recursos, como dispositivo de ajuda, mantendo os vínculos

72 HUBERMAN, M. "De l'innovation scolaire et de son marchandage". *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XX, 63, 1982, pp.59-83.

"multiplexos" (muitos vínculos de diversos tipos - formais e informais - e em diferentes níveis hierárquicos). A característica chave de um tal sistema seria a de se colocar no lugar dos usuários e de registrar as mensagens de "feedback" sobre a eficácia das soluções propostas até aqui⁷³. Existe a possibilidade de se criar um tecido social e profissionais ricos em potencialidades.

Na dialética de oferta e de procura em matéria de formação de professores, as agências formadoras e as agências empregadoras são colocadas diante da necessidade de religar outros tipos de relação. Duas tendências podem permitir este diálogo: a emergência e o reconhecimento, no espaço acadêmico, de uma função específica: a de formador de professor, e no espaço escolar, de uma dinâmica nova em torno do projeto de escola.

A formação dos professores no Brasil de hoje nos parece a confluência de tendências contraditórias, que são também a ilustração de uma mesma busca de qualidade, ou seja, de eqüidade. O discurso dominante faz ampla referência às exigências da modernidade. No campo da educação, esta evocação tem, pelo menos, três componentes:

O *modernismo pedagógico* sugere, com força, que os dados da psicologia cognitiva podem trazer sensíveis melhorias no comportamento dos processos de aprendizagem. O reforço dos conhecimentos e das competências dos professores não pode senão confirmar a restauração de uma imagem profissional, conferindo-lhe a consistência de uma tecnicidade.

O *modernismo tecnológico*⁷⁴ sugere mutações no papel do professor, a partir de uma instrumentalidade tecnológica.

O *modernismo organizacional*, como agenciamento ideológico, tem quatro temas principais:

73 Parece que a idéia fundadora do Centro de Referência do professor, que deve ser inaugurado proximamente, em Minas Gerais, está próxima deste conceito.

74 É a idéia fundadora, ao que parece, do Centro Tecnológico da Qualidade de Ensino no Estado do Rio de Janeiro.

- o desenvolvimento de estratégias de escolas e de políticas de formação de pessoal articulado com essas estratégias dos estabelecimentos, a visão da escola como empresa;
- a gestão do pedagógico garantida a nível de escola com um modelo didático, cujo centro é a idéia de diferenciação;
- a consideração dos aspectos organizacionais e metodológicos do trabalho do aluno;
- a passagem de um modo artesanal do ofício de professor para um modelo profissional de uma sociedade de serviço (transformação dos métodos de formação, de controle e de avaliação).

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

As interrogações modernistas estão colocadas. Remeteriam estas questões - como sendo conseqüências - às disfunções entre, de um lado, estruturas "arcaicas", competências de "outra época", e de outro lado, tarefas sociais e culturais que deveriam ser exercidas por um sistema educacional adaptado às realidades e às necessidades do Brasil? Estas questões não seriam o eco de um acerto que se busca e que acabará por encontrar?

Ou ainda, ter-se-á de admitir que estas questões são como a negação mágica das contradições sociais profundas, que separam os grupos sociais na e sobre a instituição escolar, especialmente a nível de escola básica?

ANEXOS

A GEOGRAFIA NA ESCOLA

FORMAÇÃO INICIAL

Estabelecer com o conjunto dos parceiros uma consulta-reflexão sobre a posse do professor novato em suas respectivas áreas de competência.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Fazer o inventário das experiências já conduzidas e recensear os parceiros já comprometidos.

i

UM ESQUEMA PREVISIVO DAS FORMAÇÕES

i

FORMAÇÃO INICIAL:

Juntar os dados atuais sobre a formação inicial dos mestres e identificar os parâmetros de análise

Implantação dos cursos:

- Fluxo de alunos
- Taxa de aprovação ao final da formação
- Taxa de recrutamento efetivo
- Efetivos de titulares do magistério não empregados no ensino
- Qualificação dos professores responsáveis pelos cursos de magistério
- Recursos documentários disponíveis nos estabelecimentos
- Existência de "estruturas de aplicação"
- Relações com um CEFAM
- Relações com os DERE
- Relações com OS REDE.

Construir os elementos de uma prospecção sobre as necessidades de recrutamento do sistema:

- Taxa de renovação do corpo docente
- Necessidades de novos recrutamentos (rubricas orçamentárias)
- (nível pré-escolar e ensino fundamental)
- cenários orçamentários:
 - criação de novas turmas
 - extensão dos horários quotidianos de escolarização
 - ampliação da pré-escolarização.

Proceder a uma análise qualitativa do funcionamento do sistema de formação, realçando os pontos fortes e os pontos fracos:

- em matéria de recursos humanos
- em matéria de funcionamento

Fazer um levantamento das iniciativas realizadas nos últimos anos, ou em curso

i

Estabelecer um plano previsível de implantação das formações

i

Planejar o recrutamento e a formação dos formadores, em relação com as estruturas universitárias.

i

Definir um modelo atualizado de formação inicial

FORMAÇÃO CONTINUADA

Coletar os dados atuais sobre a formação continuada dos mestres e identificar os parâmetros de análise:

- Balanço da formação inicial
- Análise das necessidades
- Avaliação do funcionamento das escolas
- Programação orçamentária
- Programação das ações
- Implantação das ações
- Fluxo de estagiários
- Análise das demandas de formação, em função dos projetos de escola

Proceder a uma análise qualitativa do funcionamento do sistema de formação, realçando os pontos fortes e os pontos fracos

- em matéria de recursos humanos
- em matéria de funcionamento

Fazer um levantamento das iniciativas realizadas nos últimos anos, ou em curso

i

Definir uma política de formação continuada

PROPOSTAS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A. EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS:

As dificuldades que o desenvolvimento do sistema educacional conhece, pedem respostas qualitativas. A capacitação dos professores é, sem dúvida, uma das mais urgentes. Esta qualificação, entendida como profissionalização de função docente, tem que ser formalizada num dispositivo de formação permanente.

A formação permanente é, para todas as profissões, uma exigência cultural, social, econômica, e, porque não dizer, política, considerando-se as mudanças atuais.

A formação permanente é, hoje, mais que uma necessidade, uma obrigação.

A formação permanente deve ligar uma formação inicial, preparando, praticamente, os futuros professores para o efetivo exercício de suas responsabilidades de instrução e educação, e uma formação continuada, que garanta a melhoria das competências profissionais dos professores em exercício.

As finalidades públicas da escola (formação do cidadão) justificam uma política pública de formação. É da responsabilidade dos poderes públicos definir as orientações e os meios desta política, que vise o

desenvolvimento da capacitação profissional dos profissionais do serviço público da educação.

Desse princípio de unidade, que deve reger a definição das orientações, não deve ser concluído, obrigatoriamente, uma homogeneidade das agências, que tenham como missão a organização prática dessa política. Ao contrário, a mobilização e a convergência de todas as competências devem permitir encontrar respostas diferenciadas aos problemas da escola.

B. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: QUAIS SÃO OS PRINCÍPIOS?

1. A formação continuada é uma obrigação

- 1.1. para os poderes públicos responsáveis pelo sistema educativo; (a concepção, o financiamento e a organização do dispositivo coerente de formação continuada são elementos da política educacional);
- 1.2. para os profissionais do serviço público; (a participação, a formação continuada pode e deve fazer parte da carga horária do estatuto).

2. A formação continuada dos professores é, simultaneamente, uma formação cultural e uma formação pedagógica. A profissionalização se constrói com articulação dessas duas funções indissociáveis

- 2.1. A formação cultural tem por objetivos:
 - o aprofundamento dos conhecimentos de base para os professores, no conjunto das disciplinas desenvolvidas na escola;
 - a abertura sobre as problemáticas de uma sociedade em evolução (aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos).
- 2.2. A formação pedagógica tem por objetivos:
 - a confrontação das experiências profissionais dos professores (dialética do ensino e da aprendizagem);

- a apropriação dos dados das pesquisas na área da didática;
- a construção de práticas pedagógicas, centradas sobre o desenvolvimento das competências dos alunos;
- a pesquisa de ferramentas pedagógicas adequadas para assegurar a diversificação das situações de aprendizagem.

3. A formação continuada articula duas lógicas:

3.1. Uma lógica de oferta de formação:

- em função do que é observado na sala de aula para as instâncias de avaliação do sistema, ou do que é estimado necessário para o professor em geral.

3.2. Uma lógica do pedido de formação.

- em relação ao dia-a-dia, as questões, as aspirações de cada professor, enquanto indivíduo, e de cada escola, enquanto comunidade educativa.

É papel da instituição a elaboração de uma articulação que implica escolhas.

4. A formação continuada se inscreve na duração da instituição:

4.1. Ela é um dos aspectos da política educacional.

4.2. Ela leva em consideração o caminho pessoal e profissional dos professores (notadamente as conseqüências da formação inicial e as perspectivas de carreira).

4.3. Ela respeita as necessidades atuais do sistema educativo.

4.4. Ela integra dados de prospecção.

5. A formação continuada é objeto de planejamento e de gestão:

5.1. Ao nível científico e pedagógico.

5.2. Ao nível administrativo.

5.3. Ao nível organizacional.

6. A formação continuada usa de estratégias diversificadas:

6.1. Natureza, duração e implantação das ações.

6.2. Modalidades de trabalho e de avaliação;

6.3. Mobilização de competências diversas (na área teórica e também prática).

C. ESQUEMA FUNCIONAL PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

| FUNÇÕES | ATORES | | | Proble- máticas | Ações e decisões |
|---|-----------------|----------------|-----------------|--|--|
| | Nível federal | Nível estadual | Nível municipal | | |
| ORIENTAÇÕES ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | filosofia da formação Organização de consultas | Documento quadro |
| | Política global | | | Repartição das competências | |
| PROGRAMAÇÃO Administrativa financeira anual plurianual | | | | Previsões orçamentárias Incidências sobre o plano de carreira Contratação com agências de formação | Construção de um plano de aviso da Form. Cont. |
| CONCEPÇÃO | | | | Estimação das necessidades; avaliação das perguntas Coordenação do dispositivo | Elaboração de um plano de formação |
| ORGANIZAÇÃO | | | | Gestão dos estágios calendário implantação Ligação com formação inicial Coordenação com agências de formação Gestão dos meios de funcionamento | Planos de Trabalho |
| EXECUÇÃO | | | | Negociação do contrato de formação | Projeto de estágio |
| AVALIAÇÃO | | | | Quem avalia? Por quem? Para quê | Balanco da Form. Cont. |

Frente às novas demandas, que serão exercidas sobre os professores, deve-se renovar os esforços na formação e aperfeiçoamento docentes. Além das práticas, que se aplicam nos distintos países, parece necessário complementá-las com outras tais como: (a) fortalecer os centros de formação docente, elevando o nível de seus formadores; (b) aproveitar as capacidades dos institutos de formação docente para o aperfeiçoamento; (c) estabelecer centros e mecanismos de intercâmbio de informações sobre inovações em diferentes áreas; (d) facilitar as instâncias de aprendizagem em oficinas e grupos docentes; (e) desenvolver um aperfeiçoamento relacionado com as necessidades pedagógicas em cada escola; (f) fortalecer as capacidades de refletir sobre sua prática e processar as informações obtidas; (g) enfatizar um aperfeiçoamento docente fundamentado no critério de aprender a aprender; (h) capacitar o docente para que desenvolva em sala de aula estratégias de integração de crianças com necessidades especiais; (i) fomentar a participação dos Ministérios nacionais e províncias (equivalente às Secretarias Estaduais de Educação) na definição do perfil profissional dos futuros docentes e promover a avaliação dos centros de formação docente.

*Recomendações da V Reunião do Comitê Regional
Intergovernamental do Projeto Principal da Educação,
América Latina e Caribe - PROMEDLAC V.*

