

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE:
AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Noêmia Lipovetsky

Goiânia
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE:
AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

Noêmia Lipovetsky

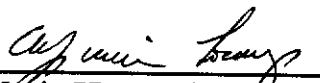
Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal de
Goiás como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação Escolar Brasileira.

Goiânia
2001

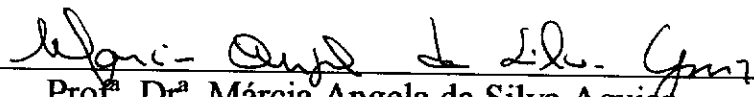
NOÊMIA LYPOVETSKY

***ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: AS REPRESENTAÇÕES
DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GOIÁS***

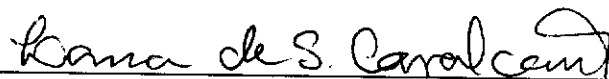
Dissertação defendida e aprovada em 05 de junho de 2001, pela Banca
Examinadora constituída pelos professores:



Prof^ª Dr^ª Maria Hermínia Marques da S. Domingues
Presidente da Banca



Prof^ª Dr^ª Márcia Angela da Silva Aguiar



Prof^ª Dr^ª Lana de Souza Cavalcanti

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Hermínia, pela orientação incansável.

Às amigas Verbena, Sandramara e Ângela, que muito contribuíram em momentos de discussão.

Aos professores que se dispuseram a participar desta pesquisa, tornando possível a sua realização.

A minha mãe, pelo convívio carinhoso e sempre educativo.

RESUMO

O presente trabalho procura investigar as representações de um grupo de professores do curso de Pedagogia, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), acerca do ensino e da formação docente, com vistas a explicitar as relações existentes entre ambos. Para tanto, analisa as mediações ocorridas entre a produção teórica a respeito das temáticas, o contexto de atuação dos professores e as representações expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Tais representações – abordadas com base em Moscovici e Lefebvre – tomadas como recurso metodológico, foram coletadas por meio de questionário e de entrevistas semi-estruturadas. O estudo apresenta como indicativo que as diferentes representações sobre o ensino e a formação docente, articuladas ao conhecimento teórico-prático – fundamentado, neste trabalho, em autores como Stenhouse, Carr e Kemmis, Elliott, Smyth, Zeichner, Giroux, dentre outros – compõem um quadro de referências, o qual pode subsidiar mudanças nas propostas dos cursos de formação inicial de professores.

ABSTRACT

This paper attempts to investigate the representations of a teachers' group from the Pedagogy course, which is offered by the School of Education of the Federal University of Goiás, about teaching and teachers' education, with the intention of explaining the existing relationships between both. In order to do so, it analyzes the mediations which occur among the theoretical production about the themes, the context the teachers' action and the representations expressed by the participants of this research. Such representations – approached according to Moscovici and Lefebvre – taken as a methodological recourse, were gathered through the use of a questionnaire and semi-structured interviews. This study presents itself as an indicator that the different representations about teaching and teachers' educations, tied to the theoretical-practical knowledge – in this paper based on authors such as Stenhouse, Carr and Kemmis, Elliott, Smyth, Zeichner, Giroux, among others – makes up a reference map, which can sustain changes in the proposals for the courses of initial teachers' educations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1. O significado das representações.....	23
2. As representações como recurso teórico-metodológico para a pesquisa	30

CAPÍTULO II – O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. O vínculo com a compreensão acerca das representações	37
2. O ensino e suas várias concepções	39
3. As diversas perspectivas de formação de professores	51
3.1 A perspectiva acadêmica	51
3.2 A perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada	54
3.3 A perspectiva da racionalidade prática ou da prática reflexiva	58
3.4 A perspectiva da prática social ou da reflexão crítica	62
4. As perspectivas de formação de professores no Brasil	71

CAPÍTULO III – A S REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

1. O perfil do grupo pesquisado	86
2. O contexto das representações	94
3. As diferentes representações sobre ensino e formação docente	109
3.1 As representações do grupo A:	114
3.1.1 O subgrupo 1	114
3.1.2 O subgrupo 2	119
3.1.3 O subgrupo 3	124
3.2 As representações do grupo B	131
3.3 Uma leitura para além dos dados	140
4. Elementos que contribuem para a construção das representações dos professores	143
4.1 O envolvimento dos professores nas discussões sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG	144
4.2 O conhecimento dos professores sobre a Lei nº 9.394/96	148
4.3 O entendimento do professores sobre a construção de suas próprias representações	152
4.4 Em busca de explicações sobre a construção das representações	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXO	176

TABELAS

Tabela 1 – Número de funções docentes no ensino fundamental regular de primeira a quarta séries, na escola infantil, em classes de alfabetização, no ensino especial e na educação de jovens adultos	17
Tabela 2 – Aspectos que, segundo os professores, tiveram importância na construção de suas representações	93
Tabela 3 – Conhecimento dos professores do grupo A sobre a LDB	148
Tabela 4 – Envolvimento dos professores do curso de Pedagogia da FE/UFG com o processo de discussão curricular	157
Tabela 5 – Conhecimento dos professores do curso de Pedagogia da FE/UFG sobre a LDB	158
Tabela 6 – Compreensão dos professores do curso de Pedagogia da FE/UFG sobre a construção das próprias representações, em relação ao nível de reflexão demonstrado	158
Tabela 7 – Aspectos que se mostraram relevantes para a construção das representações sobre ensino e formação docente, por grupo	160

FIGURAS

FIGURA 1 – Escolaridade dos pais	86
FIGURA 2 – Escolaridade das mães	87
FIGURA 3 – Triângulo pedagógico de Jean Houssaye	113

QUADROS

QUADRO 1 – Programa do primeiro curso de Pedagogia da UFG	96
QUADRO 2 – Disciplinas do curso de Pedagogia da FE/UFG	99
QUADRO 3 – Disciplinas do atual curso de Pedagogia da FE/UFG	103

INTRODUÇÃO

Atualmente, a qualidade da educação tem sido amplamente questionada, sobretudo pelo discurso oficial, que aponta a incompetência e a ineficiência do ensino público.

Os professores são acusados pela *má qualidade* desse ensino, sendo ressaltada a grande incidência da evasão e da repetência ocorridas, em maior ou menor grau, em todos os níveis de escolaridade. Várias falas ecoam no cenário nacional, alardeando que a educação pública e gratuita está atravessando uma crise de competência e eficiência, enfim, uma crise de qualidade.

Mas, para além das aparências, faz-se necessário indagar: por que, de fato, a qualidade do ensino público tem sido tão questionada? O que se entende por qualidade em educação? O que há por trás dos discursos que tentam desqualificar os professores e as instituições que oferecem o ensino público?

Diversos autores têm apresentado teses a respeito da temática. Chauí (1999), por exemplo, indica que as críticas desfechadas contra o ensino público estão ligadas à reforma, em curso, do Estado brasileiro, a qual pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, distribuindo-as em vários setores, dentre os quais aparece o setor dos serviços não-exclusivos do Estado. Nele se acham incluídas as utilidades públicas, a saúde, a cultura e a educação, compreendidas como *organizações sociais* prestadoras de serviço que devem realizar contrato de gestão com o Estado. Tal reforma tem como pressuposto ideológico básico *o mercado* que passa a tutelar esses direitos sociais (saúde, cultura e educação), quando inseridos naquele setor de serviços.

Desse modo, para Chauí (1999: 3),

a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

No afã de legitimar as reformas, os seus defensores tentam responsabilizar os sindicatos (que lutam pela expansão dos direitos sociais) e os

diversos atores que compõem o tecido social (dentre eles, os professores), pela crise que atravessam os setores de produção e de serviços públicos em geral e, em especial, a vivenciada pelo setor educacional.

Para os articuladores dessa lógica, a ineficiência do setor público pode ser vencida por meio da privatização e/ou pelo estabelecimento de mecanismos de controle de *qualidade*. No caso da educação, são indicados, por exemplo, os procedimentos de avaliação externa, aplicados aos estudantes¹, a fim de conformar as instituições educacionais ao projeto político do governo. Tais avaliações, que estão diretamente vinculadas, dentre outros, ao desenvolvimento de parâmetros curriculares únicos (PCNs) e às estratégias nacionais propostas, oficialmente, para a formação de professores, pretendem, não só adequar a educação ao mercado de trabalho, como também controlar a liberação de recursos destinados ao setor.

Assim, os mecanismos de controle de qualidade envolvem, por parte do sistema oficial, estratégias de cunho centralizador (tutela pedagógica²) e descentralizador (transferência de encargos financeiros e de gestão do sistema educacional, da esfera estatal para a esfera privada).

Segundo Enguita (1994), o intuito de transferir a educação da esfera das políticas públicas para a esfera econômica (de mercado) ligada, sobretudo, ao setor privado, surge porque, na lógica do capital, o serviço educacional público não atua ele mesmo no mercado, como mercadoria sujeita ao contrato de compra e venda, ferindo, assim, uma das principais leis que regem o capitalismo. Pois, de acordo com os princípios desse modo de produção, fora do mercado não há competência (competição), nem eficiência, nem *qualidade*.

Esse tipo de projeto reformista, centrado na privatização do capital e

¹ O Ministério da Educação (MEC), desde 1996, vem aplicando o *provão* (Exame Nacional de Cursos – ENC) aos estudantes de vários cursos de graduação, visando avaliar as Instituições de Ensino Superior. Mantém, ainda, para os outros níveis de escolaridade, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

² A esse respeito, Giroux (1997) aponta que as reformas educativas propostas pelos governos e realizadas com base nas avaliações externas (hoje aplicadas em quase todos os países) mostram escassa confiança na habilidade dos professores das escolas públicas para exercerem liderança intelectual e moral, a favor da juventude. Assim, a maioria das recomendações, constantes nessas reformas, ignoram o papel que as escolas e os professores desempenham na formação dos estudantes como cidadãos críticos e ativos e/ou sugerem reformas que não levam em conta a inteligência, o ponto de vista e a experiência dos professores sobre as questões relacionadas ao ensino e à educação em geral.

dos serviços públicos, vem ganhando força e sendo implantado, gradativamente, em diversas nações, inclusive no Brasil.

Mas, por que isso vem ocorrendo?

De acordo com Antunes (1999), a partir da década de 70, o sistema capitalista começou a dar sinais de crise, detectada por evidências bem marcantes, dentre as quais se destacam: a tendência decrescente na taxa de lucros e o esgotamento do padrão taylorista/fordista de acumulação produtiva.

Em resposta à crise, segundo o autor, inicia-se, internacionalmente, um processo de reorganização do capital e de seu sistema político-ideológico, cuja expressão mais visível pode ser encontrada nos chamados projetos neoliberais, os quais têm tentado implementar, em vários países, a tão propalada *privatização do Estado*, a desmontagem do setor produtivo estatal, a reformulação do modelo de produção e outros, o que vem provocando sérios impactos no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a reação do capitalismo para tentar recompor, em novas bases, seu processo de exploração e acumulação de capital, está provocando, dentre outras tantas conseqüências, uma redução quase que absoluta da mão-de-obra desqualificada e semiqualficada no mercado de trabalho, substituída pela microeletrônica em superação à eletromecânica.

É inegável que essa nova base de produção tecnológica está gerando mudanças na organização do trabalho e, à medida que é gestada na lógica do capital, termina por ampliar os processos de exclusão e discriminação³. A grande massa de trabalhadores, absorvida pela industrialização mecânica de automação rígida, passa a ser vista como despreparada para assumir as funções que exigem uso de tecnologias mais desenvolvidas de automação flexível (informatização, robotização e automatização).

Assim, todos os países são conclamados a superar o modelo arcaico de produção para integrarem-se à economia global. E, atualmente, o poder público instituído nos países capitalistas espera que o setor educacional contribua com a formação de um certo contingente de trabalhadores mais adaptados às necessidades do mercado.

³ Embora, contraditoriamente, o modelo de produção tecnológica traga em seu bojo uma grande possibilidade de melhoria da vida humana, visto que, dentre outras, instrumentaliza o trabalho e suas atividades de tal forma que chega a libertar o homem daquelas tarefas mecânicas, repetidas e irrefletidas.

Segundo Paiva (1993), as sociedades capitalistas têm imputado à escola e, conseqüentemente, aos professores, a tarefa de *qualificar*, ainda que minimamente, uma parcela dos trabalhadores para que seja incorporada ao mercado de trabalho. O grau de escolaridade, após a Revolução Industrial, mesmo variando de acordo com as funções a serem assumidas, apareceu e se firmou como requisito básico para as pessoas se integrarem às atividades produtivas.

Referindo-se à situação recente, diz Paiva:

Nos últimos anos, uma nova inflexão nos discursos sobre o setor educacional está tendo lugar. Ela está sendo remetida diretamente às mudanças ocorridas na base produtiva vinculada à generalização da introdução da microeletrônica (...) A educação adquire uma nova relevância perante as características e exigências decorrentes do novo paradigma produtivo (...) a situação é clara: o mundo moderno exige de todos, no mínimo, bom domínio da linguagem oral e escrita, conhecimentos científicos básicos e iniciação às linguagens da informática. (1993: 311)

Gitahy e Rabelo (1993), em uma pesquisa a respeito dos efeitos que as inovações no campo do trabalho (provocadas pelas mudanças operadas no setor produtivo) vêm gerando sobre a formação dos trabalhadores de algumas empresas brasileiras, mostram que o nível de escolaridade passa a representar uma variável fundamental na gestão da mão-de-obra. Concluem que as inovações introduzidas nas empresas têm provocado mudanças na estrutura das qualificações, aumentando sensivelmente os requisitos de escolaridade formal.

Pinto (1994), ao examinar como vários países (incluindo indicação do caso brasileiro) vêm buscando ajustar o sistema educativo para fazer face às necessidades de um sistema produtivo que incorpora, crescentemente, a nova base tecnológica, constata que, até as décadas de 60 e 70, era cobrada uma formação escolar do trabalhador centrada na aprendizagem dos saberes básicos e rudimentares, visando atender às necessidades do modelo de produção vigente – taylorista/fordista⁴. Com o advento do capitalismo tecnológico, gestado no

⁴A autora refere-se tanto àquelas aprendizagens básicas e rudimentares requeridas pelo trabalho capitalista, instalado a partir da era moderna – como saber ler, escrever e contar – quanto àquelas destinadas à formação do trabalhador *bem adaptado* ao modelo de produção – cordato, passivo, pouco crítico etc. – que, de certa forma, eram contempladas pelo ensino escolar.

processo de globalização da economia, passa-se a requerer do sistema regular de ensino uma formação que enfatize as seguintes características para o *novo trabalhador*⁵:

boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas. (Pinto, 1994: 4).

De acordo com Paiva (1993), se há autores – como Colin e Senker⁶ – que refutam a tese da desqualificação do trabalhador para o novo paradigma produtivo e a sua qualificação por meio do sistema regular de ensino, outros – como Alder, Kener e Schumman⁷ – têm apresentado a percepção de que o mundo se encontra diante de mudanças substantivas, com características novas, expressas em um novo padrão de produção e desenvolvimento que requerem a participação do sistema educacional para a formação do trabalhador.

As discussões mais recentes sobre as mudanças ocorridas na escolarização do trabalhador (em sua relação com o setor produtivo e de serviços) e a *qualidade* dessa formação, ainda que eivadas de controvérsias, apontam alguns caminhos, bem como seus múltiplos problemas.

Os setores mais conservadores (vale atribuir maior peso aos defensores dos projetos neoliberais) discutem a problemática da formação do trabalhador para o século XXI, considerando a sua ótica interna, bem como a lógica da subserviência, isto é, levam em conta as novas necessidades de ampliação do capital e os problemas mais aparentes relativos à *qualidade da formação*⁸, oferecida pelas diversas instituições de ensino, tais como: atendimento às novas *competências técnicas*, níveis de aprovação, retenção, evasão escolar, dentre outras.

⁵ Diz-se *novo trabalhador*, não porque mudaram as relações de exploração entre capital e trabalho, mas porque ele se torna imprescindível à reestruturação do sistema capitalista, o qual visa, de fato, não uma formação de maior qualidade para o trabalhador, mas sim, a intensificação do trabalho.

⁶ COLIN, G. Nouvelle technologie, désqualification et strategies de l'entreprise: le débat en Grande-Bretagne. *Sociologie du travail*, n. 4, 1984. SENKER, P. Automation and work in Britain. *Sociologie du travail*, n. 3, 1987.

⁷ ALDER, P. Automation et qualifications: nouvelles orientations. *Sociologie du travail*, n. 3, 1987. KENER, H. e SCHUMMAN, M. *Industriearbeit und arbeiterbewusstsein*. Ffm: Europäische Verlagsanstalt, 1997.

⁸ Qualidade da formação, entendida como capaz de promover a *adequação* do indivíduo ao sistema de produção vigente.

Os setores mais progressistas que vêem o problema da formação escolar do trabalhador de uma ótica mais abrangente, procuram relacioná-lo aos contextos macroestruturais, ou seja, àqueles que envolvem a sociedade de maneira geral, dentre os quais, a luta de classes e seus antagonismos, as contradições ocorridas entre capital e trabalho, as políticas públicas destinadas à educação. Criticam, reiteradamente, sua relação com as exigências do mercado, apontando, ao contrário, a necessidade de uma formação escolar compromissada com o alcance das reais condições destinadas à construção de uma sociedade mais justa e, de fato, democrática.

Em meio a tantas discussões, os educadores vêm se obrigando a refletir sobre questões como *o papel social da instituição escolar, a qualificação para o trabalho, a qualidade do ensino e a formação de professores*, visto que esses temas estão diretamente relacionados ao trabalho desenvolvido nas escolas públicas, as quais atendem à grande massa de trabalhadores.

Atualmente, a problemática envolvendo a educação escolar e seu indissociável vínculo com a formação de professores, está sendo encarada como uma das vertentes mais relevantes no que tange à melhoria da qualidade do ensino oferecido, sobretudo, pelas escolas públicas, as quais podem estar tanto a serviço do capital, quanto da *classe trabalhadora*⁹, que luta para superar a sua condição de oprimida.

Uma consulta a jornais e revistas de maior circulação no país, por meio das matérias e dados publicados, possibilita o levantamento de vários indícios sobre a *qualidade* do ensino público e de como tem sido encarada em sua estreita relação com o desempenho dos professores e, conseqüentemente, com sua formação.

Um exemplo disso encontra-se no artigo intitulado *Repetência e evasão emperram o ensino no Brasil*¹⁰ (Rossetti, 1998a), que declara ser a reprovação uma regra na escola pública brasileira, a ponto de os especialistas da área terem cunhado a expressão *pedagogia da repetência*, para descrever essa

⁹ Em relação ao conceito de classe trabalhadora, ver Mascarenhas (1999).

¹⁰ Esse artigo, da *Folha de S. Paulo*, apresenta um quadro ilustrativo, trazendo dados sobre a evasão e a repetência escolar no Brasil. Os dados demonstram que dos 34 milhões de estudantes do ensino fundamental, em 1996, 15% foram reprovados e 16% evadidos, donde conclui-se que 31% (mais ou menos dez milhões e meio) das crianças não concluíram a série na qual estavam matriculadas.

tradição. Dados da mesma matéria apontam que, no Brasil, cinco milhões de crianças são reprovadas, por ano, no ensino fundamental. No país, o quantitativo de alunos reprovados, acrescido dos desistentes, revela que uma, em cada três crianças, não chega a concluir a série em que está matriculada.

No artigo *Educação e mudanças essenciais*, José Carlos de Azevedo, ex-reitor da Universidade de Brasília (1976-1985), ao criticar as iniciativas oficiais e/ou legais – como a realização do *provão*, a elaboração dos PCNs, a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que pretendem, em vão, solucionar os graves problemas educacionais brasileiros, apresenta a seguinte constatação que, segundo ele, já é conhecida por todos: “o ensino brasileiro está falido (...) visto que jamais foram feitas as mudanças necessárias” (1998: 6).

A taxa de analfabetismo do país é indicada como um dos problemas relacionados à falência desse ensino. Nesse sentido, registra-se tanto o índice do analfabetismo tradicional (referente às pessoas que nem mesmo sabem assinar seus próprios nomes), quanto o do analfabetismo funcional (conceito que diz respeito às pessoas que freqüentaram a escola e sabem decifrar os símbolos lingüísticos, entretanto, são incapazes de realizar tarefas simples, como localizar um endereço em um anúncio de emprego, escrever um bilhete ou mesmo ler um texto simples com compreensão).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/1996), pelo conceito tradicional, 14,7% da população brasileira, isto é, cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, são consideradas analfabetas, mas estima-se que o índice de analfabetismo funcional, no país, venha a superar a taxa dos 33% (Rossetti, 1998b). Na faixa etária de oito a 14 anos, o percentual de analfabetos também é considerado alto (cerca de 2,8 milhões de crianças e adolescentes), apesar de ter diminuído nos últimos anos (Toledo, 1998)¹¹.

As condições adversas, que os professores vêm enfrentando, são também apontadas, pela mídia, como comprometedoras dos esforços empreendidos em prol da melhoria da qualidade do ensino. Tais condições que,

¹¹ Em termos mundiais, de acordo com dados publicados oficialmente, o Brasil está entre os dez países com maior número absoluto de pessoas analfabetas.

muitas vezes, aparecem evidenciadas nos próprios dados oficiais divulgados pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), como por exemplo, os retirados do *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de educação básica* (Brasil, MEC/Inep, 1999), relativos aos salários da categoria, podem, na opinião de muitos estudiosos¹², afetar todo e qualquer esforço de formação docente.

Por sua vez, o tema *formação de professores* – assunto bastante comentado pela imprensa¹³ como relacionado à qualidade do ensino – apresenta-se no Brasil, com os seguintes dados demonstrados na tabela 1, segundo a *Sinopse estatística da educação básica – censo escolar 1998* (Brasil, MEC/Inep, 1999):

TABELA 1*

Nível de formação dos docentes que atuam no ensino fundamental regular de primeira a quarta séries, na educação infantil, em classes de alfabetização, no ensino especial e na educação de jovens e adultos**

Modalidades de atuação docente por níveis de ensino	Nível de formação docente									
	Ensino fundamental				Ensino médio		Ensino superior		Brasil Total	%
	Incompleto N	%	Completo N	%	Completo N	%	Completo N	%		
Ensino funda. regular 1ª a 4ª	44.335	6	50.641	6	531.256	66	172.715	22	798.947	66
Educação infantil	13.474	6	15.984	7	146.205	67	43.930	20	219.593	18
Alfabetização	7.107	15	6.059	13	28.743	63	4.217	9	46.126	4
Educação especial	322	1	847	2	19.079	51	17.108	46	37.356	3
Educ. jovens e adultos ***	567	1	1.462	1	32.150	31	68.872	67	103.651	9
Total Brasil	85.805	5	74.993	6	757.433	64	308.842	25	1.250.073	100

* Tabela elaborada com base nos dados publicados pela Sinopse estatística da educação básica – censo escolar 1998 (Brasil, MEC/Inep, 1999).

** Foram considerados somente os dados relativos a estas modalidades e/ou níveis de ensino, tendo em vista que a maior parte dos graduados em Pedagogia (curso aqui estudado) acaba assumindo cargos ou funções a eles relacionados.

*** Esta modalidade refere-se aos professores que trabalham em cursos presenciais de primeira a quarta e de quinta a oitava séries de ensino fundamental. Talvez isso explique a presença, no grupo, de um maior índice de professores com curso superior.

¹² Na *Folha de S. Paulo*, aparecem diversas matérias, como a de Toledo (1998), que registram depoimentos sobre o tema, de vários autores renomados, como: Denice Catani (USP), Paulo Speller (UFMT), Selma Garrido Pimenta (USP), dentre outros.

¹³ O assunto foi tratado em artigos como os de Rossetti (1998c) e Paiva e Junqueira (1998).

Vê-se que, dos mais de um milhão e duzentos mil professores recenseados, 11% têm apenas o ensino fundamental (sendo 5% incompleto), 64% possuem o ensino médio e somente 25% são portadores de diploma de curso superior.

Quanto à qualidade da formação oferecida aos professores, aparecem, nas fontes consultadas, inúmeros diagnósticos similares ao publicado na reportagem de Santos (1998), os quais denunciam que a formação inicial e continuada dos professores passa por uma grave crise: não só em razão das questões inerentes ao sistema formativo (políticas públicas antidemocráticas e tendenciosas, escassez de verbas, despreparo dos formadores etc.), como também em virtude das próprias condições individuais das pessoas que procuram o magistério (baixo nível cultura, auto-imagem negativa em razão do baixo *status* da profissão, dentre outras).

Essa idéia confirma-se em outra matéria, na qual vários educadores discutem sobre os *modismos pedagógicos* e o insucesso da educação brasileira ao tentar copiar os modelos de ensino estrangeiros¹⁴. Segundo Rossetti (1998d), para os educadores,

No centro do problema educacional brasileiro está a formação dos professores. Os modismos pedagógicos, resultantes em grande parte da descontinuidade das políticas públicas, não teria tanto efeito se os professores tivessem boa formação. E esse não é o caso.

Diante dos dados que demonstram o grau de escolaridade do professor para as várias modalidades e/ou níveis de ensino e das críticas inerentes à qualidade do ensino público e da formação docente, pode-se concluir, também em face aos demais problemas anteriormente levantados e de outros aqui não abordados, que a formação de professores – e mesmo sua ausência – carece ser repensada.

Embora muitos comunguem desse pensamento, há no setor educacional aqueles que optam por relativizar o vínculo existente entre a

¹⁴ Nessa matéria, intitulada *Pedagogia do país é uma mistura de diversos modelos*, foram ouvidos vários educadores, dos quais se destacam: a ex-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Maria Malta Campos, e a professora de História da Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Clarice Nunes.

formação docente e a qualidade do ensino, apresentando outras dimensões envolvidas nessa mesma problemática.

Arroyo (1996), por exemplo, aponta a existência e a permanência, no cenário brasileiro, de uma lógica quase linear, estabelecida entre a qualidade da educação escolar e a formação de professores, ressaltando que tal lógica desconhece as intrincadas relações ocorridas entre a sociedade, o sistema escolar, a educação e a formação para o magistério, defendendo a seguinte tese: “É necessário colocar nossa reflexão e nossas políticas sobre formação de professores em níveis mais estruturais” (1966: 48). Por isso, indaga sobre as estruturas que são mantidas no setor educacional brasileiro, que resistem às políticas de qualificação e que desqualificam a escola, os processos pedagógicos e, sobretudo, os profissionais que nela atuam.

Argumenta ainda que, no Brasil, o imaginário social construído sobre o ensino fundamental é similar ao do ensino médio – de caráter propedêutico e seletivo para o mercado. Com base nesse imaginário, escolas e mestres são vistos como transmissores de habilidades úteis para disputar o seletivo mercado de emprego, de concursos e de vestibulares, e não como agentes de cultura, de bagagem intelectual rica e densa.

Apesar de haver entre os críticos – políticos e educadores – algumas divergências, quando se trata de levantar os problemas qualitativos da educação escolar pública brasileira e de como resolvê-los, percebem-se, entre eles, dois consensos básicos: o primeiro é que realmente há problemas no setor, sendo esses graves, sob qualquer perspectiva, e o segundo, que os professores aparecem como agentes importantes em todas as vias de solução, o que traz a ênfase para as questões inerentes à sua formação.

Diante das questões acima colocadas, justifica-se o interesse pelo estudo dos temas *ensino* e *a formação de professores*, os quais serão aqui abordados como indissociáveis, haja vista que suas representações, ou concepções teórico-práticas, se interpenetram, determinando-se e sendo mutuamente determinadas.

Acredita-se, também, que ao se abrirem vários canais de discussão sobre a temática, criam-se oportunidades para melhor compreender as suas questões mais desafiadoras, bem como as novas possibilidades e alternativas

para superá-las. Além disso, as discussões podem ainda abrir espaço para a realização de uma crítica e de uma autocrítica, a respeito da natureza e da finalidade da preparação do professorado, dos programas de formação e das formas dominantes de ensino.

Assim, por meio da investigação de como essa problemática está sendo representada pelos docentes de um curso de Pedagogia, pretende-se contribuir para o debate, no momento em que a *qualidade* do ensino público, os seus professores e a sua formação têm recebido as mais diversas críticas.

Cabe, contudo, ressaltar que a palavra *qualidade* nem sempre possui o mesmo significado. O termo vem servindo de *slogan* em projetos, programas e políticas das mais variadas matizes, sendo que sua acepção mais recorrente encontra-se atrelada, muito mais, aos interesses a eles subjacentes.

Para Enguita (1990: 113-14),

A palavra qualidade, inicialmente, identificou-se apenas com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores etc. Tendia-se a medir a qualidade do serviço público supondo que mais custos ou mais recursos materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco de atenção do conceito deslocou-se dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com mínimo de custo. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas sim a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais do rendimento escolar etc. (Tradução nossa)¹⁵

¹⁵ No original: “La palabra calidad, inicialmente, se identificó apenas con la dotación en recursos humanos y materiales de los sistemas escolares o sus componentes: proporción del producto interno bruto o gasto público dedicado a la educación, costo por alumno, número de alumnos por profesor, duración de la formación o nivel salarial de los profesores etc. Se tendía a medir la calidad del servicio público suponiendo que más costos o más recursos materiales o humanos, por usuario, era igual a mejor calidad. Más tarde, el foco del concepto se dislocó de los recursos para la eficacia del proceso: conseguir resultados máximos con costos mínimos. Esta ya no era la lógica del servicio público, pero sí de la producción empresarial privada. Hoy en día, se identifica mejor con los resultados obtenidos por los estudiantes, cualquiera que sea la forma de examinarlos: tasa de retención, tasa de promoción, formación universitaria, comparaciones internacionales del rendimiento escolar etc.”

Apesar de ser uma expressão bastante desgastada – já que, como se viu, é utilizada em contextos diversos, variando de acordo com as conveniências em jogo – a busca pela *qualidade na educação* não pode ser deixada de lado por aqueles setores que lutam pela defesa e pela transformação da escola pública.

No meio acadêmico, nas três últimas décadas do século XX, o tema formação de professores – incluindo o ensino público e a sua qualidade – foi amplamente discutido. Autores como Feldens (1983,1984), Candau (1987), Lüdke (1994) e Santos (1995), sistematizaram, em seus trabalhos, grande parte da produção brasileira sobre a temática, bem como levantaram as principais questões que, hoje, norteiam o debate. Nessa mesma perspectiva, autores como Nóvoa (1995), Menezes (1996), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), dentre outros, abordaram o assunto em nível internacional.

A análise dessas e de outras obras, como Davini (1995), Garcia (1995), Contreras (1997), Gerdali e Fiorentini (1998), Melo (1999), Aguiar e Scheibe (1999), além de possibilitar a compreensão de como vem se desenvolvendo, no país e no exterior, o pensamento concernente ao ensino, em sua relação com a formação de professores, oferece subsídios teóricos à realização deste trabalho, ou seja, à investigação acerca das representações de um grupo de professores sobre a problemática *ensino e formação docente* e os principais aspectos que têm contribuído para a construção dessas representações.

O grupo escolhido para o estudo pertence ao corpo docente do curso de Pedagogia, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Cabe lembrar que a autora da presente pesquisa também é professora no citado curso, sendo este um dos principais motivos para a realização da mesma, visto que se considera importante a compreensão do próprio local de trabalho, dos sujeitos que aí atuam e do movimento daí decorrente.

A fim de se chegar a tal entendimento, a exposição do trabalho está ordenada em três capítulos.

No primeiro capítulo, aparece a explicitação dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, isto é, as concepções mais significativas inerentes às representações, consideradas um caminho para o levantamento dos dados, tratados no âmbito de uma abordagem qualitativa.

O segundo capítulo mostra um estudo sobre as categorias pesquisadas – o ensino e a formação docente – registrando as diversas perspectivas presentes na literatura nacional e estrangeira.

O terceiro capítulo apresenta uma leitura advinda da análise integrada dos dados (dos questionários, das entrevistas e dos documentos), cujo objetivo é identificar e compreender o conteúdo e o processo de constituição das representações dos professores quanto ao ensino e a formação docente, tendo como referência as teorias subjacentes a este estudo. Essa leitura inclui: a construção do perfil do grupo pesquisado, a reconstituição histórica do contexto de atuação dos professores (isto é, da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, retomando as principais mudanças ocorridas no curso de Pedagogia), a análise das diferentes representações expressas pelos pesquisados e o levantamento dos prováveis elementos envolvidos na construção de tais representações.

Esse percurso analítico-metodológico permite refletir sobre as representações dos professores pesquisados, em relação ao ensino e à formação docente e, ainda, perceber como o grupo vem se movimentando em âmbitos interno e externo ao seu campo de atuação.

Assim, o presente trabalho pretende compreender melhor as questionadas, intrincadas e conflituosas relações ocorridas entre a *qualidade do ensino* e a *formação docente*, por meio de um *estudo de caso* sobre o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, além de buscar conhecer como o grupo pesquisado tem percebido tal relação.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1. O significado das representações: tentativa de compreensão

As representações aparecem, nesta pesquisa, como um recurso teórico-metodológico, por intermédio do qual se busca captar a compreensão dos professores a respeito do ensino e da formação docente, considerando a relação existente entre ambas categorias.

O termo representação tem recebido, na literatura, várias acepções ligadas a diversos campos do conhecimento, dentre os quais se destacam os relacionados à Sociologia, à Psicologia e à Filosofia¹⁶.

No campo do conhecimento sociológico, o destaque cabe a Émile Durkheim que, utilizando as bases fundamentais do positivismo, lançou *As regras do método sociológico* (1978), tentando conferir credibilidade à Sociologia como ciência que se ocupa dos fenômenos sociais, uma vez que essa vinha sendo acusada de se render ao senso comum e de ser acientífica no trato de tais fenômenos.

Foi Durkheim quem, pela primeira vez, utilizou o termo representações associado ao adjetivo *coletivo*: *representation collective*, conceito que aponta a vida coletiva, ou seja, a sociedade, como uma realidade *sui generis*, estando integrada pelos fatos sociais.

De acordo com Freitas (1997: 28), os fatos sociais são:

constituídos por modos de agir, pensar e sentir, crenças, tendências e práticas tomadas coletivamente. Têm a propriedade de serem exteriores ao indivíduo e possuidores de capacidade de coerção e de imposição, das quais o indivíduo não consegue fugir.

¹⁶ Podem-se, entretanto, citar outros, por exemplo, os relativos: 1) às *Ciências Jurídicas* – nas quais a representação consiste no fato de uma pessoa agir em nome de outra, no interesse dela e por ela autorizada; em tese, o mesmo se dá na *atividade política*, na qual os representantes são escolhidos a fim de governar e/ou legislar em nome dos representados; 2) às *Artes Plásticas e Cênicas* – que aproximam os significados da representação, do conceito de reprodução ou simbolização de um fato ou objeto, assim como da interpretação.

A consciência coletiva de que está dotada a realidade é, segundo Durkheim (1973), integrada por representações coletivas. Onde há vida coletiva, surgem efeitos que se sobrepõem aos indivíduos que a formam e que refletem a própria coletividade.

Na teoria durkheimiana, a síntese surgida da associação dos homens produz um todo que se sobrepõe às partes que o formam. Essa própria síntese é criadora, daí é que o conhecimento das partes (das consciências individuais) não oferece a chave para entender o todo (a coletividade). A base sobre a qual se erige a vida social é constituída pelo conjunto de indivíduos associados, que formam o substrato da sociedade.

Durkheim, ao criar a *teoria das representações coletivas*, vinculada a uma forma de conhecimento, apresenta o homem como um ser social, trata o fato social como *coisa* e mostra a sociedade como uma entidade, que se impõe ao indivíduo, e à qual ele não consegue se opor. O saber das representações coletivas ultrapassa o saber individual e possibilita apreender o conhecimento acumulado pela humanidade. Sua autoridade, objetividade e impessoalidade residem na possibilidade de ser representado coletivamente.

Assim, de acordo com o autor, para saber o que são as representações coletivas, deve-se considerar o agregado social na sua totalidade: é ele quem pensa, sente, quer, embora o faça por intermédio das consciências individuais, sendo estas condicionadas por seu específico substrato social.

Desse modo, as representações coletivas, para Durkheim (1973: 518), são:

o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber. Uma intelectualidade muito particular, infinitamente mais rica e mais complexa do que a do indivíduo, está, aqui, portanto, como que concentrada.

O psicólogo Serge Moscovici (1978), embora tenha recorrido à *teoria durkheimiana* e ao seu conceito de representações coletivas – com o objetivo de estabelecer uma psicossociologia do conhecimento, que pudesse combater a psicologia social americana – considera que os estudos realizados pelo sociólogo, no início do século XX (principalmente sobre a religião de povos primitivos e suas

tradições imutáveis) apresentam-se insuficientes, nas sociedades contemporâneas, para dar conta dos atuais e complexos fenômenos representacionais¹⁷, uma vez que Durkheim trata as representações coletivas no seio da relativa integridade dos *sistemas unificadores* das ditas sociedades primitivas.

A esse respeito Moscovici, de acordo com Sá (1993), aponta vários aspectos que impedem o conceito das representações coletivas de explicar os novos fenômenos relativos à contemporaneidade, dentre os quais, que o conceito durkheimiano: abraça uma ampla e heterogênea gama de formas de conhecimento, mostra as representações coletivas como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis e não como fenômeno, cujas estruturas necessitam ser descobertas e, por fim, se apresenta bastante estático, não correspondendo à mobilidade, plasticidade e circulação das representações contemporâneas (talvez em atendimento à estabilidade dos fenômenos, por ele pesquisados).

Com base em tais críticas, Moscovici introduz o termo *representações sociais* no trabalho intitulado *La Psychanalyse, son image et son public* (1961/1976), desenvolvendo uma teoria voltada para o conhecimento psicossociológico, o qual busca superar tanto a perspectiva *sociologista* de Durkheim, quanto se opor à tradição norte-americana *behaviorista* (que vinha se preocupando basicamente com os processos psicológicos individuais pouco influenciados pelo social).

Como argumenta Sá (1993), a abordagem norte-americana não se mostrava capaz de explicitar as relações informais, cotidianas, da vida humana, em um nível mais propriamente social ou coletivo, enquanto a teoria durkheimiana era criticada por não considerar as representações em sua concretude e singularidade histórica, e por desconsiderar o conteúdo dos fenômenos psicossociais.

Desta forma, Moscovici, na tentativa de se contrapor à visão *individualista* da Psicologia Social americana e de suplantar a visão *sociologista* de Durkheim das representações coletivas e, fiel à sua intenção de renovar o conceito da disciplina, cria a *teoria das representações sociais*, por meio da qual

¹⁷ Os fenômenos atuais e complexos referidos pelo autor são os relativos aos campos político, científico e humano em geral, como: saúde e doença, economia, tecnologia, desigualdades sociais, questões ecológicas, dentre outras.

consegue instalar, de forma efetiva, a Psicologia Social no ponto em que se cruzam os caminhos da Psicologia e das Ciências Sociais, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

Na perspectiva desta pesquisa, os estudos de Moscovici são, dentre outras razões, importantes, pois procuram distinguir o conceito das representações sociais de outros conceitos com os quais o primeiro poderia ser confundido, tais como: o mito, a ciência, a opinião, a imagem e a ideologia.

Assim, para Moscovici (1978), o mito corresponde a uma forma arcaica e primitiva de pensar e de se situar no mundo, ao passo que não se pode dizer o mesmo das representações sociais: essas, além de serem resultado das transformações pelas quais passam as ciências, a fim de se tornarem parte integrante da vida cotidiana da sociedade, também correspondem às necessidades práticas daqueles profissionais que têm por missão participar de sua criação. Tais profissionais, dentre os quais os professores, são os representantes das ciências, da cultura, da técnica junto ao público, como também são representantes do público junto aos grupos criadores de ciência, de cultura e de técnica.

Nas sociedades modernas, segundo o autor, as representações sociais, ao mesmo tempo em que são influenciadas pela ciência, pela técnica e pela Filosofia, se constituem em seu prolongamento e a elas se opõem, sendo, pois, categorias indissociáveis.

Moscovici ressalta, ainda, que as representações sociais não podem ser tratadas como uma dimensão ou como co-produto da ciência, visto que elas não são produzidas com as mesmas bases epistemológicas, as quais sustentam os diversos campos do conhecimento científico, estando pois, de acordo com este autor, “à margem do núcleo firme de cada Ciência” (1978: 45).

Da mesma forma, elas não devem ser comparadas aos conceitos de ideologia e visão de mundo, pois esses tendem a qualificar globalmente um conjunto de atividades intelectuais e práticas, ao passo que as representações sociais constituem uma forma de conhecimento particular de uma sociedade, grupo ou indivíduo, sendo, portanto, irredutíveis a qualquer outra forma de conhecimento.

No que se refere à sua aproximação aos conceitos de opinião e de imagem, Moscovici (1978) contra-argumenta dizendo que a opinião, apesar de ser pouco estável, de incidir sobre pontos particulares e ser específica é, entretanto, formadora de estereótipos, distinguindo-se, assim, das representações sociais, já que a opinião implica, dentre outras coisas, segundo ele:

numa fórmula socialmente valorizada a que o indivíduo adere (...) numa tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade (...) numa reação dos indivíduos a um objeto que é dado de fora (...) independentemente do ator social, de sua intenção ou de suas propensões (...) num comportamento social em miniatura. (1978: 46)

Para Moscovici, o conceito de imagem não se distancia muito do de opinião. A imagem para ele é, então, concebida como:

um reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito. Por conseguinte é a reprodução passiva de um dado imediato (...) as imagens são específicas de sensações mentais, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. (1978: 47)

Contrariamente, para as representações sociais, os universos interno e externo não são fragmentados, o sujeito e o objeto se confundem. O objeto inscreve-se em um contexto ativo, dinâmico e só é concebido parcialmente pelo sujeito como prolongamento de seu comportamento. As atividades representativas, assim como os objetos e eventos, possuem um poder criador no âmbito das relações estabelecidas entre o reservatório de imagens e a capacidade humana de combiná-las, e de produzir outras surpreendentes combinações, o que afasta das representações a idéia de reprodução exclusiva do universo externo no mundo interior.

Os conceitos de opinião e imagem, como se pode ver, desconsideram o papel das relações e interações que se dão entre as pessoas, e dessas, com o mundo. Por meio de tais conceitos, os grupos são encarados de maneira estática, apenas enquanto utilizam e selecionam as informações que circulam na sociedade, não são vistos como instâncias criadoras e comunicadoras de informações.

Assim, segundo Moscovici (1978: 50),

as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.

Para esse autor, as representações sociais não funcionam de acordo com os processos centrados no binômio estímulo-resposta, como também não são conhecimentos estruturados pelo substrato social que se impõem aos indivíduos coercivamente e nem são *opiniões sobre* ou *imagens de*, mas são teorias criadas e destinadas à interpretação e à elaboração do real.

Alves-Mazzotti (1994) destaca que Moscovici fundamenta a perspectiva social das representações baseando-se, sobretudo, no seu processo de produção gerado socialmente, na sua capacidade de contribuir com os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais, na análise dimensional de seu conteúdo¹⁸ e, finalmente, na correspondência existente entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo dos indivíduos e do grupo.

Cabe lembrar ainda que, para Moscovici (1978), as representações se constituem em um processo que vincula percepção e conceito (no qual o primeiro implica a presença do objeto e o segundo, a sua ausência). Para o conceito, a presença do objeto torna-se inútil, ao passo que, para a percepção, sua ausência (ou inexistência) é uma impossibilidade. De acordo com o autor, a representação mantém essa oposição e dela se desenvolve. Assim argumenta o autor:

A representação re-[a]presenta um ser, uma qualidade à consciência, (...) atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou inexistência, (...) distancia-os de seu contexto material para que o conceito possa intervir e modificá-los a seu jeito. (1978: 57)

¹⁸ A análise dimensional do conteúdo das representações envolve a organização de variados universos relativos às diversas classes sociais, culturais e grupais. Em cada universo aparecem três dimensões da representação: a *atitude* – orientação global favorável ou desfavorável ao objeto da representação; a *informação* – organização dos conhecimentos que o grupo detém sobre o objeto; e o *campo de representação* – que remete ao conteúdo concreto e limitado das proposições referentes a um aspecto preciso do objeto da representação.

Nessa perspectiva, a representação segue a esteira do pensamento conceitual, que coloca a ausência do objeto (ou entidade concreta) como condição de seu aparecimento; entretanto, tal ausência não pode ser completa, ou seja, a ação representativa – do mesmo modo que na atividade perceptiva – deve recuperar o objeto e fazer com que esse se torne, até certo ponto, palpável. Ela não é, pois, de acordo com Moscovici (1978), uma instância intermediária entre o conceito e a percepção, mas pode ser encarada como um processo que torna as duas instâncias intercambiáveis, já que elas se engendram reciprocamente.

Lefebvre, em sua obra *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones* (1983), também enfatiza a importância do concebido para a constituição das representações, contudo acrescenta mais dois elementos considerados igualmente relevantes ao processo: o vivido e a própria ação (ou a atividade prática).

Para o autor, há um movimento dialético entre o concebido e o vivido, que nunca cessa. O concebido não só inclui o pensamento e suas formas, como também os conceitos teóricos e as ideologias. Enquanto que o vivido inclui a corporeidade e a subjetividade, mas também a vivência social e coletiva. Segundo Lefebvre: “entre a vivência e o concebido não há corte, ruptura, não há separação” (1983: 70).

Assim como Moscovici, Lefebvre (1983: 20) critica a concepção *sociologista* de Durkheim e aponta as representações como sendo:

processos também vindos de dentro, contemporâneos da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo, como na gênese do indivíduo na escala social. (Tradução nossa)¹⁹

Ao retomar o conceito na História da Filosofia (em Platão e Aristóteles, por exemplo, e em autores como Kant, Hegel, Marx, Nietzsche e Heidegger), Lefebvre (1983: 90) mostra a representação como uma etapa, um nível, um momento do conhecimento. Mais diante, acrescenta:

¹⁹ No original: “las representaciones también vienen de dentro, contemporáneas de la constitución del sujeto, tanto en la historia de cada individuo como en la génesis del individuo a escala social.”

as representações (...) tendem até a uma presença na ausência (...) Assim se compõem pequenos mundos ao mesmo tempo interiores (aos sujeitos) e exteriores (objetivos por ser sociais e por incluir relações com os objetos). Esses pequenos mundos que figuram no grande mundo do representável competem com o do sonho e da recordação, o da mentira e o do saber. (Tradução nossa)²⁰

Dáí, pode-se concluir que, para Lefebvre, as representações são produzidas pelos sujeitos em nível individual e social, por meio do concebido e do vivido. As vivências (ou experiências), quando resgatadas pelos sujeitos, por intermédio do pensamento (lembranças, reflexões, análises etc.), passam a compor seu quadro representativo quando se fundirem aos conceitos, os quais são, freqüentemente, ampliados ou transformados pelas (e nas) vivências. Essas últimas enchem-se de representações e, às vezes, até as superam.

Muitos trabalhos de pesquisa, referentes à diversas áreas do conhecimento, realizados no campo das representações, fundamentam-se nas perspectivas de Moscovici e de Lefebvre, visto que suas *teorias e/ou idéias* são consideradas bem elaboradas e abrangentes²¹.

2. As representações como recurso teórico-metodológico para a pesquisa

Com base em estudos realizados nos autores citados anteriormente e em outros – como Spink (1993), Sá (1993), Lane e Codo (1994), Guareschi e Jovchelovitch (1995) – cabe explicitar o entendimento adotado no presente trabalho sobre as representações. Buscar-se-á, com base em Moscovici (1978), não confundi-las com *mito, imagem, opinião, co-produto da ciência, conhecimento sistematizado, ideologia* ou mesmo com *visão de mundo*.

As representações serão aqui consideradas como concepções e vivências que expressam um determinado nível de conhecimento. Não somente como conhecimento da sociedade ou do grupo, mas também dos indivíduos. Não

²⁰ No original: “las representaciones (...) tienden hacia una presencia en la ausencia (...) Así se componen pequeños mundos al mismo tiempo interiores (a los sujetos) y exteriores (objetivos por ser sociales y por incluir relaciones con los objetos). Esos pequeños mundos que figuran en el gran mundo de lo representable compiten con el del sueño y del recuerdo, el de la mentira y el del saber.

²¹ Nesse sentido, ver Spink (1993).

no sentido da psicologia behaviorista, que as vê como processo psicológico individual, mas na perspectiva de Lefebvre (1983), que afirma a presença, no âmbito das representações, da contradição social e da relação dialética existentes entre o indivíduo e a sociedade, entre o subjetivo e o objetivo, em um processo de forças contraditórias e criativas, no qual a *práxis* humana é forjada.

O pensamento de Lefebvre – ao encarar a sociedade como uma totalidade concreta, meio em que o homem tanto exerce quanto sua sofre determinação – assim como o de Moscivici (1978), choca-se com a *teoria das representações coletivas* de Durkheim²². A compreensão de tal pensamento abre espaço para que se considere o *conhecimento* ou as *representações* dos professores estudados como concepções, criações, reproduções e, sobretudo, como construções que vão sendo elaboradas e acumuladas, pelo intercâmbio que mantém com as suas vivências, pelas relações que esses estabelecem com seus pares, interlocutores e alunos; por meio da própria prática docente e do contato que os professores têm com o conhecimento sistematizado por meio dos cursos, leituras e outros.

Os objetivos deste trabalho são, então, identificar e explicitar o conteúdo das representações sobre ensino e formação docente (tomadas como uma fusão entre o concebido e o vivido), expressas na fala de cada um dos professores pesquisados e entender como tais representações estão sendo construídas, para, então, buscar compreender como os docentes envolvidos vêm tratando os elementos constitutivos do processo educacional. Ao fazê-lo, consideram-se as características pessoais dos professores, bem como as do grupo, em sua referência contextual e social.

Assim, boa parte dos docentes que atua hoje no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) ingressou na instituição na década de 90²³, em virtude do grande número de aposentadorias ocorridas em todo o Brasil, principalmente no setor público, com a concretização das reformas da previdência, promovidas pelo governo. Esses docentes chegam à instituição no

²² Como se discutiu anteriormente, esse autor desenvolve seus argumentos com base na supremacia e na coerção da sociedade sobre os indivíduos.

²³ Dos 56 professores que atuam, hoje, no Curso de Pedagogia, 43 ingressaram na UFG na década de 90 e dos 24 docentes pesquisados, 18 entraram nesse mesmo período.

momento em que o curso está sendo discutido, diante das novas demandas da sociedade globalizada, da recém-criada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que redefine as modalidades de formação do professorado²⁴ e das novas políticas dirigidas ao setor educacional.

No âmbito dessas discussões, pode-se perceber a existência de certas discrepâncias – presentes também na literatura – quanto aos significados atribuídos ao ensino e às expectativas apresentadas pelos docentes em relação à proposta de curso *mais adequada* para formar o professor da escola fundamental, preferencialmente, pública e de qualidade. São esses diversos significados e expectativas que, agregados a outros elementos, passam a fazer parte do real, sendo construídos e reconstruídos, cotidianamente, em níveis individual, grupal e social pelo saber do senso comum e pelos vários campos do conhecimento científico e/ou racional, tornando-se, assim, passíveis de serem apreendidos, tanto em sua forma sistematizada, quanto em sua forma representada.

Em seus estudos sobre as representações, Penin (1994) recomenda que, para avançar nas diversas formas do conhecimento humano, faz-se necessário considerar tanto os saberes do cotidiano, leigo, tradicional ou empírico, existentes em uma dada área, quanto o conhecimento erudito, científico e/ou racional, já formulado sobre o real, uma vez que ambos se interpenetram, havendo sempre uma relação dialética entre eles.

Sá (1993), com base em Moscovici, aponta a existência na sociedade contemporânea de duas classes de universos de pensamento, os *consensuais* e os *reificados*. Os últimos representam os contextos nos quais se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito de modo geral, e os primeiros correspondem aos contextos das atividades intelectuais que, construídas pela interação social cotidiana, se constituem em *locus* primário da produção das representações sociais. Entretanto, a autora lembra que, nas sociedades marcadas pela existência da ciência, da técnica e da Filosofia, essas influenciam tanto os traços sociais quanto os intelectuais que compõem as representações, as quais são forjadas na estreita relação existente entre os saberes do cotidiano e o conhecimento sistematizado.

²⁴ Sobre esse assunto, consultar, na LDB, o título VI (Dos profissionais da educação – Art. 61-67) e título IX (Das disposições transitórias – Art. 87, § 4º).

De acordo com Sá, (1993: 29): “a matéria-prima para a construção das realidades consensuais que são as Representações Sociais, provém dos universos reificados” e, a nosso ver, o inverso também é procedente.

Assim, este trabalho interessa-se por questionar a origem da compreensão das categorias em estudo (ensino/formação), mas sobretudo, volta-se para o próprio entendimento das explicações emitidas pelas pessoas, ou seja, do conteúdo das representações, consideradas como um nível de conhecimento e expressão do pensamento dos sujeitos, que têm como suporte tanto os universos consensuais quanto os reificados.

Um aspecto, que merece ser destacado, diz respeito à relação que as representações estabelecem com a prática, isto é, ao importante papel que elas desempenham nas orientações das ações individuais, bem como na direção das condutas das práticas sociais para a organização da realidade.

De acordo com Leme (1993: 48),

O ato de representar (...) deve ser encarado (...) como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de “teorias” internalizadas que serviriam para organizar a realidade.

O seu vínculo com a construção da realidade e seu papel na direção e orientação das condutas e das práticas têm levado muitos pesquisadores a tomarem as representações como recurso metodológico de estudo, o que vem ocorrendo, com freqüência, nas investigações acerca dos fenômenos educativos.

Ressalta-se, portanto, a importância de compreender as representações, também, em suas manifestações práticas. Nesse sentido, admite-se a parcialidade desta pesquisa, cujo estudo alcança alguns dos aspectos que ajudam a compor as representações de um grupo de docentes, ou seja, esta pesquisa concentra-se em captar a re-(a)presentação do concebido e do vivido, por meio das falas expressas pelos sujeitos, as quais, às vezes, podem não se mostrar consonantes com a prática ²⁵.

²⁵ Garcia (1995) e Sanmamed (1995) apresentam conclusões de estudos, em suas respectivas obras, que indicam a existência de professores cujas falas expressam pensamentos bem sistematizados e coesos sobre o ensino, as quais, absolutamente, não correspondem ao desenvolvimento de suas práticas. O contrário também aparece em tais estudos: há professores que não conseguem expressar, por meio da fala, a vanguarda de suas ações educativas.

Assim, a busca pelo referencial teórico relativo às representações deve-se ao pressuposto de que ele possa responder às necessidades de evidenciar como um determinado grupo de professores conhece, pensa, reflete, reproduz, cria, constrói, enfim representa o ensino e a formação docente, em uma determinada realidade de trabalho, considerando não somente as condições individuais das pessoas e do grupo, como também as imposições colocadas pelo contexto.

Opta-se por abordar as representações no âmbito da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Stake (1998), um caso é um estudo de algo especial (um aluno, uma classe, um programa, um curso), mas não é um problema, uma relação, nem um assunto. Embora qualquer caso estudado tenha problemas e relações, é uma entidade e, de certo modo, tem vida única. O caso, ainda de acordo com o autor, é algo que não se entende suficientemente, que se deseja entender e, por isso, se realiza o estudo de caso. Para realizá-lo, torna-se necessário organizar a coleta de dados e de informações, sendo, muitas vezes, útil organizar o caso em torno de um tema.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso envolve a obtenção de dados descritivos, recolhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se em explicitar a perspectiva dos participantes²⁶.

Além disso, ainda segundo as autoras, essa modalidade de pesquisa considera o contexto no qual a investigação ocorre e possibilita uma inserção temática verticalizada, que se preocupa em revelar a multiplicidade de dimensões constantes na situação em estudo, a fim de retratar a realidade. Para tanto, em tal estudo, o pesquisador pode valer-se de algumas fontes, visando recolher as informações, tais como, observações, entrevistas com diversos sujeitos, aplicação de questionários e análise de documentos.

Seguindo tais orientações, como também as indicações de Spink (1995) para os estudos desse tipo, utilizou-se para a coleta de dados, neste trabalho, especialmente, o questionário (anexo 1) e a entrevista semi-estruturada

²⁶ Essa descrição das autoras está embasada em BOGDAN, R. e BIKLEN S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

(anexo 2) – com perguntas abertas – e, em seguida, a análise do conteúdo das idéias (e suas associações) presentes nas respostas dos indivíduos que compõem o grupo. Procedeu-se, também, à análise de documentos sobre a criação, implantação e normatização da Faculdade de Educação (FE) e do curso de Pedagogia da FE/UFG, bem como das propostas de alteração curricular.

A elaboração do questionário e da entrevista teve como base a leitura prévia da literatura que aborda os temas em estudo (ensino e formação docente), bem como de alguns trabalhos de pesquisa (incluindo teses e dissertações) sobre a temática – Loureiro (1999), Pereira (1996), Pezzato (1995), Cavalcanti (1996), dentre outros.

Para iniciar a coleta de dados, fez-se necessário delimitar o grupo de professores a ser pesquisado. A seleção dos envolvidos ocorreu com base nos seguintes critérios: 1) pertencer ao quadro definitivo de docentes que trabalha no curso de Pedagogia – período 1996/1999 – ficando excluídos os professores de licença e os afastados para outras funções; 2) garantir a participação de uma diversidade de sujeitos, no grupo pesquisado, com características similares, diversas e/ou contrastantes. Assim, na amostra constam professores: a) com *maior* e *menor* tempo de experiência profissional, considerando, sobretudo, o trabalho com o curso de Pedagogia; b) portadores de diploma em nível de graduação das modalidades licenciatura e bacharelado, somente licenciatura e somente bacharelado; c) com e sem curso pós-graduação *stricto sensu*;

3) representantes de todas as disciplinas que compõem o currículo do curso em estudo, observando os critérios anteriores.

Para se chegar à definição da amostra pesquisada, procedeu-se, inicialmente, a um levantamento das informações constantes nos itens um e dois a fim de verificar a presença de representantes de todas as disciplinas. Foram, então, selecionados 25 professores, permanecendo, ao final, 24, visto que um deles não devolveu o questionário. Esse quantitativo corresponde a 62% do total de docentes que, no momento da pesquisa, se encontravam em pleno exercício de suas funções no Curso de Pedagogia.

Antes de iniciar a coleta de dados estabeleceu-se um contato com os professores selecionados, a fim de verificar a sua disponibilidade para participar da pesquisa. Com as respostas positivas, procedia-se ao agendamento das

entrevistas, as quais foram realizadas, individualmente, nos meses de abril a junho de 1999.

O tempo de duração da entrevista, com cada participante, foi bastante irregular – variando entre 15 minutos e duas horas – atendendo às características pessoais dos entrevistados, bem como ao surgimento de novas questões surgidas durante sua realização. Em seguida, foi entregue aos participantes um questionário, o qual deveria ser devolvido no prazo de sete dias.

Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassete e, em seguida, transcritas integralmente, buscando manter, ao máximo, a fidedignidade das falas.

CAPÍTULO II

O ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. O vínculo com a compreensão acerca das representações

Na tentativa de chegar a uma compreensão mais precisa sobre as categorias representadas (ensino e formação docente), torna-se necessário apresentar como os diversos autores têm entendido o fenômeno do ensino e a sua relação com as concepções mais correntes a respeito da formação de professores.

O fato de encarar as representações como um nível de conhecimento – do grupo e do indivíduo – no qual convivem saberes da vivência, do cotidiano e conhecimentos sistematizados, aponta a necessidade de buscar diversas teorias até o momento elaboradas acerca dos fenômenos estudados.

Não se trata, pois, de encontrar uma boa definição para os termos, mas de situá-los nos conhecimentos teóricos e práticos, já sistematizados, a fim de que se possa compreendê-los no rol de diferentes contextos, como processos de construção permanente. Dessa forma, seus diversos sentidos podem ser descritos e justificados, mas nunca encerrados em definições auto-explicativas, sob pena de servirem a análises reducionistas ou simplistas.

Além disso, pelo entendimento de que a realidade seja inabordável em todas as suas dimensões mostrando-se, portanto, mais complexa do que qualquer análise epistemológica – visto que, ao realizá-la, se decide sempre por atender a alguns de seus elementos em detrimento de outros – o presente trabalho trata de considerar o ensino e a formação de professores, privilegiando o conhecimento já produzido sobre os temas em sua construção na área educacional. Isso significa considerar a contribuição de vários campos do conhecimento – como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Ética, a Psicologia, dentre outros, para o esclarecimento dos objetos em estudo.

Segundo de la Torre (1993), a linguagem desses campos tem sido assiduamente utilizada no âmbito pedagógico, o que aparece de forma explícita,

sobretudo, na produção concernente ao ensino, tornando seu entendimento, muitas vezes, polivalente.

Assim, nos limites da Pedagogia, a polissemia do termo *ensino* é clara. A esse respeito Zabalza (*apud* Contreras, 1990: 52) assinala:

é óbvio que a idéia sobre o que seja realmente 'ensinar' não se tem mantido constante ao longo dos anos, nem se apresenta, hoje em dia, com um conteúdo uniforme na literatura didática. Mas a concepção que dela se tem depende, em cada caso, do modelo teórico que sustenta cada autor ou em que se posiciona cada corrente científica, fundamentalmente, no que se refere (...) aos distintos aspectos desse conjunto de realidades denominadas 'ensino'. Na determinação de quais são os elementos mais relevantes para a compreensão, explicitação (e posterior intervenção) do ensino como espaços de realidades é precisamente o momento em que atua o ponto de vista teórico de cada autor. (Tradução nossa)²⁷

Nota-se que os alguns autores abordam, preferencialmente, os aspectos relativos ao ensino desenvolvido nas (e para as) classes e escolas (ou ambientes correlatos), enquanto outros optam por realizar uma abordagem a qual inclui, mas extrapola, os limites escolares.

Uma revisão na literatura da área mostra ser mais usual o primeiro enfoque o que, segundo Pérez Gómez (1992), pode ser explicado porque, a cada dia, vem aumentando o interesse e as atenções em relação ao professor, como responsável pela qualidade do cotidiano educativo em sala de aula, tornando-se secundarizados outros fatores inerentes ao ensino.

Gimeno Sacristán (1995) argumenta que, apesar da freqüência com que as práticas educativas são remetidas ao processo de ensino-aprendizagem e que a própria investigação tende, sobretudo, a reportar-se à ação didática efetivada na aula, o trabalho do professor, na realidade, não fica circunscrito a tal processo, sendo portanto necessário sondar outras dimensões menos visíveis do ensino.

²⁷ No original: "resulta obvio que la idea sobre qué es realmente 'enseñar' ni se há mantenido constante a lo largo de los años, ni presta hoy día un contenido uniforme en la literatura didáctica. Mas bien, la concepción que de ella se tenga depende, en cada caso, del modelo teórico que sustente cada autor ou corriente científica en la que se posiciona, fundamentalmente, en lo que se refiere (...) los distintos aspectos de ese conjunto de realidades denominables como 'enseñanza'. En la determinación de cuáles son los elementos más relevantes para la comprensión, explicación (y posterior intervención sobre él) de la enseñanza en cuanto espacio de realidades es precisamente cuanto actua el punto de vista teórico que utilice cada autor."

Para Popkewitz (1992), a ligação entre a dinâmica interna da vida escolar e as condições externas exige que os investigadores levem em consideração o contexto mais geral do pensamento e da ação dos professores. O educativo não se esgota nas práticas relacionadas à aula, visto que o ensino remete a outros âmbitos de ação – material e social – que incidem sobre a realidade escolar imediata.

Nesse sentido, apresentar-se-ão as diversas concepções de ensino constantes na literatura da área, buscando identificar os seu vários enfoques ou concepções.

2. O ensino e suas várias concepções

Os significados mais recorrentes da palavra ensino foram organizados por de la Torre (1993), que destaca seis acepções (levantadas por Smith²⁸) admitidas para o termo. São elas: ensino no sentido originário transitivo e mostrativo; ensino como resultado ou aquisição de aprendizagem; ensino como atividade intencional e antecipatória; ensino como atividade normativa; ensino como atividade interativa e ensino como atividade prática reflexiva.

Ensino no sentido originário, transitivo e mostrativo

Por meio da semiótica, é possível constatar que o sentido originário ou inicial de uma palavra marca sempre sua evolução, mesmo que seu uso, no transcurso dos anos, diversifique sua primeira acepção em diferentes matizes.

Ensino, pois, é uma palavra derivada do verbo ensinar que, por sua vez se assenta na raiz latina *in-signare*, cujo sentido coloquial equívale a transmitir conhecimentos, instruir, informar.

Com esses significados que revelam conotações e ações transitivas, aparecem as mostrativas que vão além do âmbito educativo: dar a conhecer (uma coisa oculta), indicar um caminho. No decorrer do tempo, a palavra ensino tende

²⁸ De la Torre basea-se em SMITH, I. *Educating teacher changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Flamer Press, 1990.

a resguardar seu sentido originário, ainda que utilizada com novo significado na linguagem especializada – haja vista que, há muito, no campo pedagógico, influenciado, sobretudo, pela produção nas áreas da Psicologia e da Sociologia, o ensino ultrapassou aquele seu sentido coloquial, deixando de ser considerado transmissão de conhecimento, circunscrito a atos mecânicos de transmissão e assimilação.

Ensino como resultado ou aquisição de aprendizagem

Nessa acepção, para que o ensino adquira significado pleno, seu resultado deve ser a aprendizagem, isto é, uma mudança no ser, saber ou fazer do educando. Ensinar, pois, está para aprender assim como vender está para comprar, isto é, o ensino coloca-se em termos do efeito conseguido.

De acordo com Contreras (1990), vários autores ressaltam a relação de dependência ontológica existente entre os conceitos de ensinar e aprender, enfatizando que a tarefa central do ensino se constitui em possibilitar aos alunos a aprendizagem. Nesse caso, o peso da *ação transitiva e mostrativa* de ensinar transporta-se para a *ação consecutiva* de aprender.

Não há dúvida de que a aprendizagem deva ser um dos principais elementos a ser considerado pelo ensino. Contudo, uma das críticas que se faz à compreensão do ensino como aquisição de aprendizagem é que ela, com base em teorias psicológicas, se constituiu, de modo exacerbado, em um dos pilares do Movimento da Escola Nova²⁹. Esse movimento, segundo Saviani (1984), contribuiu para descaracterizar o ensino como trabalho docente, o qual assume uma posição pouco importante no processo subjetivo da aprendizagem, de modo que o professor passa a ser visto como um estimulador, um orientador, cabendo aos próprios alunos a iniciativa principal da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a ação docente não tem outra razão de ser do que a de oferecer material, organizar o ambiente e criar as condições adequadas para que ocorra, plena e livremente, a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento do aluno de forma individual e espontânea (Titone, s.d.).

²⁹ Sobre esse assunto, ver Dewey (1979: 199-213).

Ensino como atividade intencional e antecipatória

A intencionalidade, a consciência e a deliberação são aspectos inseparáveis do conceito de ensino, sendo esse uma ação antecipatória, indutora da aprendizagem. Nesse sentido, as intenções do professor transformam-se em valores ou comportamentos, os quais devem ser perseguidos pelos alunos.

A intencionalidade é um elemento constitutivo da atividade humana, mas esta última nem sempre se apresenta exitosa. Portanto, o êxito (ou o fracasso) não deve ser critério exclusivo para caracterizar o ensino. Um professor pode não obter sucesso, mas espera-se que sua intenção seja a de ensinar com êxito. Não se pode, pois, reduzir o ensino aos mecanismos de conduta ou às intenções do professor e nem, tampouco, limitá-lo à perspectiva técnica, quer dizer, aos atos de planejar e executar, porque nem sempre as condutas, as intenções do professor ou o planejamento das ações garantem a aprendizagem. O conceito de intencionalidade tem sustentado as investigações sobre o *pensamento do professor*, considerando os processos de atuação inscritos no pensamento docente. Contudo, uma das idéias defendidas por Penin (1994) é de que não se pode esperar extrair elementos puros do pensamento, das observações da sala de aula, e nem retirar intenções realizáveis na prática das idéias emitidas pelos docentes.

Ensino como atividade normativa

O ensino é uma atividade normativa no sentido de que a prática se adapta a certas condições éticas, muitas vezes, ditadas pelos valores socioculturais. Estes, ao lado dos valores individuais dos professores, servem de filtro para a seleção de elementos que guiam a ação docente.

Nessa perspectiva, o conceito de ensino acha-se diluído em um conjunto de termos, como *formação, instrução, doutrinação, treinamento* ou *adestramento*, cujos significados incluem valores que acabam por nortear as decisões sobre o quê e como ensinar.

A formação goza de uma consideração positiva, encarada como desenvolvimento global do homem, persegue a extensão de todas as suas faculdades ou potencialidades, com vistas à auto-realização e à co-realização. Trata-se, pois, de criar possibilidades de construção da própria identidade dos

sujeitos, considerando as relações que estabelecem com o mundo pensado, sentido e vivido, de forma individual e coletiva.

A instrução tem sido apontada, durante muitos séculos, como a forma habitual de transmitir cultura e induzir hábitos de conduta, buscando, sobretudo, o desenvolvimento intelectual do ser humano.

O doutrinamento é visto como modo de manipulação ou indução a crenças, transformando a cultura em doutrina. Já o treinamento ou o adestramento voltam-se para as formas de ensino baseadas em modelos ou possuem uma carga de interpretação biopsicológica voltada para os atos mecânicos do tipo *estímulo-resposta*, nos quais o cognitivo e o afetivo são secundarizados na ação humana.

Ensino como atividade interativa

Nessa perspectiva, o ensino extrapola as meras ações transitivas, antecipatórias ou normativas. É um fator social que determina o desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos, e significa mais que, simplesmente, transmissão de conhecimento.

Assenta-se na relação interativa ocorrida entre as pessoas, isto é, na interação sociocognitiva, na qual os alunos podem aprender uns com os outros, com o professor e este, com os alunos. O papel do professor já não é o de transmitir, nem mostrar, mas guiar os educandos, criando situações e contextos de interação social que os façam pensar.

Ensinar, então, é realizar intercâmbio, compartilhar, confrontar, debater idéias. Com essas atividades, o sujeito tem possibilidade de aprender, isto é, tem oportunidade de transcender seus conhecimentos, gerando novas estruturas mentais. O papel do fator social no desenvolvimento das funções cognitivas foi descrito por Vigotsky (1998, 1991) e outros.

Cabe ressaltar que o fator social, ao ser transposto para essa perspectiva, foi encarado como um fator relacional assentado no sistema presencial e na interação dos vários sujeitos – professor-aluno e alunos entre si.

Ensino como atividade prática-reflexiva

Nesse caso, o ensino é concebido como a capacidade do professor de refletir sobre sua própria prática ou conduta. Ensinar, então, significa promover situações nas quais os sujeitos – professor e alunos – possam organizar suas experiências, estruturar suas idéias, analisar seus processos e equívocos, expressar seus pensamentos e não somente explicar conceitos obscuros ou oferecer-lhes novos significados.

Enfim, ensinar é, sobretudo, refletir sobre seu próprio modo de pensar o fazer docente e sobre as próprias ações realizadas, o que requer disposição, intencionalidade, atitude cooperativa, vinculação com a realidade, autoconsciência, comparação e contrastação por parte do ensinante.

Essa perspectiva, como por exemplo, a apresentada por Schön (1992a), é criticada por concentrar seus esforços no trabalho com as tarefas e os conteúdos escolares, desenvolvido, pelos professores e alunos, na sala de aula.

Outros autores, como Scardamalia e Bereiter (*apud* Pérez Gómez, 1998 e Sammamed, 1997)³⁰, tentaram organizar as distintas compreensões sobre ensino, apresentando uma classificação na qual aparecem concepções que enfatizam um determinado conteúdo relativo ao ato de ensinar, complementando, de certa forma, as concepções discutidas anteriormente. A classificação de Scardamalia e Bereiter apresenta as seguintes concepções: ensino como transmissão; ensino como treinamento de destrezas ou habilidades; ensino como fomento do desenvolvimento natural; ensino como gerador de mudança conceitual.

Ensino como transmissão

Parte do pressuposto de que o conhecimento humano pode ser acumulado e transmitido de geração a geração, cabendo à escola a função de transmitir esse conhecimento (ou as chamadas teorias explicativas sobre a realidade) que, a cada dia, se torna mais complexo, organizado e especializado no âmbito das disciplinas (científicas, artísticas, técnicas e filosóficas).

³⁰ Pérez Gómez e Sammamed baseiam-se no seguinte trabalho: SCARDAMALIA, M. e BEREITER, C. Conceptions of teaching and approaches to core problems. In: REYNOLDS, C.M. *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon, 1989. p. 37-46.

Sob esse enfoque, resta aos professores repassarem às novas gerações os conteúdos desses conhecimentos científico-disciplinares que ajudam a compor uma determinada cultura.

Tal proposta corresponde ao denominado ensino tradicional, o qual requer a presença, no aluno, de esquemas bem desenvolvidos de recepção para que se efetive uma compreensão significativa. A ausência desses esquemas leva os alunos, pela exigência da aprendizagem escolar, a incorporar os conteúdos de modo arbitrário, memorístico, superficial e fragmentado.

Assim, os problemas a serem resolvidos pelo professor, nessa perspectiva, é de como transmitir o conhecimento ou conteúdos disciplinares aos alunos. Por razões muito variadas – dentre as quais se destaca a formação deficiente dos professores – muitos docentes tornam-se excessivamente dependentes dos materiais publicados e preocupados em *esgotar a matéria*, em vez de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

Ensino como treinamento de destrezas ou habilidades

As destrezas consideradas importantes por essa perspectiva referem-se tanto às tradicionais – como ler, escrever e contar – destinadas aos níveis mais elementares, quanto às cognitivo-acadêmicas, referentes aos níveis mais adiantados de escolaridade – como fazer leitura e interpretação de texto, elaborar resumos, relatório e sínteses, realizar seminários, planejamentos de estudos, avaliações, comunicação de resultados, dentre outros.

Os problemas que surgem nessa concepção dizem respeito à conexão entre destrezas e propósitos, isto é, à necessidade de se estabelecer um vínculo entre a formação de habilidades e o desenvolvimento cognitivo do educandos (centrado na aprendizagem dos conteúdos), situando-os no contexto cultural e no contexto prático em que eles adquirem significado. Para a formação de professores, recomenda-se, então, que os alunos sejam encaminhados a utilizar as destrezas nos contextos que, comprovadamente, funcionam, além de treiná-los a verificar quando e como elas devem ser aplicadas. Corresponde, então, a uma formação eminentemente técnica, ocorrida quando o ensino e a aprendizagem se convertem em metas de execução de tarefas, reduzindo os objetivos educativos mais complexos a

meros objetivos de aprendizagem de destrezas apropriadas, exclusivamente, para responder às demandas escolares.

Ensino como fomento do desenvolvimento natural

Parte do princípio de que os indivíduos nascem com estruturas cognitivas que dão forma inicial à sua percepção do mundo físico, à sua competência lingüística e ao seu possível raciocínio lógico. O desenvolvimento físico e mental do ser humano acontece de acordo com suas próprias regras. Cabe, então, ao ensino, apenas a tarefa de preparar o meio e selecionar as fontes para que o aluno se desenvolva de forma não-interveniente.

O problema dessa visão refere-se a como capacitar o aluno para superar o nível de competência natural, preocupando-se em fazer com que os estudantes se tornem interessados, ativos e felizes. Essa concepção tem levado alguns professores a dar prioridade às atividades de interesse dos alunos, produzindo uma drástica simplificação dos objetivos educativos, ao passo que o desenvolvimento natural deveria ser percebido em um contexto mais geral para organizar as experiências educativas.

A crítica feita a essa concepção é de que ela constitui uma visão romântica e idealista que tende a levar os professores a ocultar ou minimizar os problemas referentes ao ensino, já que o desenvolvimento do ser humano deve, também, ser encarado como condicionado à cultura, nas interações ocorridas com o mundo prático, simbólico, ideativo e afetivo, além de estar intrinsecamente relacionado às condições de uma sociedade dividida em classes, marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais, que influenciam o meio próximo e distante dos indivíduos.

Ensino como gerador da mudança conceitual

A aprendizagem, nessa concepção, é encarada como um processo de transformação de conceitos e não como mera acumulação de conteúdos. Todo o trabalho de ensino deve partir do conhecimento, por parte do professor, das preconcepções dos alunos, que tendem a permanecer imutáveis durante os anos de educação formal. Por intermédio da ação educativa escolar, os novos conhecimentos devem ser incorporados aos anteriores, causando um impacto na crença dos estudantes, transformando, qualitativamente, seu nível de compreensão.

Os problemas que surgem nessa perspectiva, apoiada em teorias construtivistas (como as de Ausubel e Piaget) e na epistemologia da ciência, se relacionam à excessiva prioridade atribuída ao desenvolvimento das capacidades formais, em detrimento dos conteúdos culturais.

Assim, cabe ao professor descobrir o que há na mente dos alunos, a fim de identificar o estado atual dos conhecimentos que eles possuem, para, em seguida, fazê-los perceber a insuficiência de tais conhecimentos e as vantagens de uma estratégia mais avançada. Entretanto, essa forma de pensar e fazer o ensino torna-se um complicador, considerando que o professor, inserido em tal processo educativo, vem valorizando o conhecimento sistematizado em detrimento do conhecimento espontâneo do aluno, descaracterizando a sua cultura e atingindo, conseqüentemente, a sua auto-estima.

Hernández (1998) acrescenta que essa visão de ensino deixa de alcançar: os intercâmbios simbólicos que se movimentam no processo, os valores que o professor promove ou exclui, a formação de identidades que ajuda ou dificulta constituir, as relações de poder que a organização escolar difunde e o papel desempenhado pelos fatores afetivos relativos à (não) aprendizagem. Além disso, a psicologia dialética tem criticado os pressupostos etapistas do desenvolvimento humano, defendidos por essa concepção.

Ensino e suas várias dimensões

Na literatura da área também aparecem outros entendimentos sobre o ensino, que tentam resgatar as aspirações e finalidades precípuas da atividade docente. A esse respeito, Freitas (1995) critica as concepções de ensino centradas na transmissão de pressupostos teóricos com vistas à posterior transformação da realidade. Assim argumenta o autor:

há na atividade docente uma finalidade indireta de transformação da realidade, visto que antes de tudo tal finalidade tende a centrar-se no desenvolvimento e na transformação da personalidade do aluno, isso é, as aspirações e finalidades da escola e do ensino tendem a se concentrar na "mudança da consciência" do aluno (...) para que depois ele passe a atuar na transformação de sua realidade. (1995: 39)

A idéia de ensino como formador de consciência, em grande medida, está presente no espaço de formação de professores e vem contribuindo para a construção de um modelo formador, centrado na separação entre a teoria e a prática, visto que trabalha com o pressuposto de que se deve, primeiro (se não, exclusivamente), oferecer aos professorandos uma boa bagagem teórica, a fim de formar sua *consciência*, sendo a transformação da prática uma mera decorrência. Vários autores, como Zeichner (1993), Carr e Kemmis (1998), contudo, são unânimes em afirmar que a formação da consciência se dá, sobretudo, no envolvimento dialético ocorrido entre a teoria e a prática, isto é, entre o conhecimento e os contextos reais de atuação, com vistas à construção de uma *práxis* educativa.

Podem-se destacar, ainda, autores como Nóvoa (1992) e Gimeno Sacritán (1995) que consideram o ensino como uma das dimensões do trabalho docente. Gimeno Sacritán, refere-se ao ensino como um *sistema de práticas aninhadas*.

Assim, os professores transitam em um ambiente no qual ocorre uma prática de ensino em sentido *antropológico*, de existência anterior e paralela à escolaridade, própria de uma sociedade ou cultura – já que, nas instituições escolares, a forma de organizar a educação implica, de certo modo, uma continuidade da prática de educar, ocorrida fora da escola, como também contribui para a manutenção das relações sociais extra-escolares. Nesse sentido, Gimeno Sacritán (1995) acrescenta que a cultura e as habilidades relativas ao ensino não se limitam ao grupo de professores, mas constituem uma competência construída socialmente, por um determinado grupo cultural, do qual os docentes fazem parte.

No seio desse ambiente cultural desenvolvem-se as práticas institucionais. Essas nascem dependentes da própria condição material de uma determinada sociedade e do seu regulamento político-administrativo, sendo também controladas pelas condições dos *postos de trabalho*. Tal fato torna o ensino uma prática condicionada pelo sistema de produção e pelos sistemas educativos, bem como pelas organizações escolares, nas quais o ensino se acha inserido. Os problemas que os professores são chamados a resolver, recaem, sobretudo, na adequação ou na resolução de conflitos gerados pelas condições

de ordem social, legal, curricular, organizativa e outras, estabelecidos, na maior parte das vezes, à sua revelia³¹.

No âmbito de tais práticas institucionais, encontram-se: *as práticas relacionadas ao funcionamento do sistema escolar*, concernentes à sua estrutura³²; *as práticas organizativas*, relacionadas ao funcionamento da escola que tratam de sua organização³³ e *as práticas didáticas*³⁴, as quais não podem ser apreendidas sem referência às outras práticas que lhes servem de enquadramento, regulamentação e suporte (tanto no sentido da adequação, quanto da instalação de conflitos e de alternativas para superá-los).

As práticas didáticas, tomadas isoladamente, são consideradas como responsabilidade imediata dos professores e constituem o conteúdo da docência, em um sentido mais técnico, hoje, já bastante questionado e criticado pela própria produção no campo da Didática.

O próprio conceito de prática necessita ser revisto, já que, de acordo com Gimeno Sacristán (1995), ela é tomada, muitas vezes, em uma perspectiva exclusivamente técnica. Segundo o autor,

O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Essa perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e no exterior da sala de aula e da escola. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos

³¹ Segundo Gimeno Sacristán (1995), existem inúmeros trabalhos afirmando que a responsabilidade do professor em relação ao ensino é relativa, uma vez que não se pode esquecer a realidade do contexto de trabalho, pois, as regras a que os professores se submetem no exercício do magistério se encontram bem definidas antes mesmo deles, pessoalmente, iniciarem a sua tarefa. Entretanto, não se pode negar a existência de uma margem de expressão independente no ensino, visto que os processos sociais possibilitam, contraditoriamente, também a resistência e a negociação com as condições impostas.

³² Podem-se destacar, dentre as práticas estruturais relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, os processos seletivos de acesso a determinados níveis do sistema, as avaliações dos alunos para progressão nas séries ou ciclos de escolaridade; o registro sistemático de notas ou conceitos em documentos mais ou menos padronizados.

³³ Em relação às práticas organizativas, podem ser citados os critérios de distribuição dos alunos e das turmas nas escolas, a divisão do tempo e do espaço escolar, os critérios de organização dos saberes e das disciplinas, as formas de trabalho docente relativas a vários aspectos como: regras disciplinares aceitáveis no ambiente escolar, tipo de planeamento recomendado, dentre outros.

³⁴ As práticas didáticas são entendidas como aquelas efetivadas, necessariamente, pelo professor, por meio das quais tomam corpo as metodologias, as *técnicas* e se explicitam os conteúdos (cognitivos, afetivos, culturais, políticos e morais), as atitudes e as habilidades, as normas, as tarefas escolares, as avaliações, enfim, tudo que está relacionado ao processo de aprendizagem.

professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória. (1995: 73)

Do ponto de vista deste trabalho, para que ocorra a superação dessa perspectiva de *ensino* centrada na racionalidade técnica, faz-se necessário que se reveja tanto o sentido, quanto o conteúdo do trabalho docente. É imprescindível tomar a iniciativa e efetivar a tarefa de expandir os temas, os problemas, os espaços e os contextos sobre os quais o professor pode e deve pensar e intervir. Cabe, então, aos professores, assumirem tal responsabilidade, não somente diante das instituições educacionais e suas práticas, dos sistemas e empresas que produzem as *práticas concorrentes*³⁵ e das entidades ou órgãos do sistema que conduzem as *práticas políticas*³⁶ de forma sistemática, mas, sobretudo, diante da produção dos conhecimentos que lhes são inerentes e dos compromissos socioculturais e éticos que devem circundar o pensar e o fazer da docência.

Brzezinski, comentando a formação docente (em cursos de Pedagogia) realizada no Brasil e sua relação com a produção de conhecimento, argumenta:

As práticas pedagógicas pragmáticas, tecnicistas e sociologistas reduziram a pedagogia, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva. (1996: 43)

No dizer de Nóvoa (1992), a história da docência, desde que se firmou como atividade principal (séculos XVI e XVII) até a atualidade, tem sido entrecortada por uma relação ambígua entre os professores e o saber. O corpo de conhecimento e de técnicas concernentes ao trabalho docente, quase sempre foram produzidos no exterior do mundo dos professores, por teóricos e especialistas, ao mesmo tempo

³⁵ Entende-se por práticas concorrentes todas as práticas que, mesmo realizadas no exterior do sistema escolar, estabelecem estreita relação com o trabalho docente, tendo como resultado a produção de instrumentos que se destinam ao *consumo* dos professores – os currículos, os materiais didáticos, os manuais escolares, para citar alguns exemplos. Esses materiais acabam transformando os professores em meros reprodutores de práticas impostas, preesboçadas fora do contexto escolar, por agentes, muitas vezes, alheios a esse. Tais práticas terminam interferindo sobremaneira no ensino, determinando em grande medida a sua prática cotidiana.

³⁶ Práticas políticas, neste caso, são entendidas como aquelas ocorridas no âmbito da gestão e das políticas públicas, como também aquelas que, em tese, deveriam ser efetivadas pelos sindicatos ou associações da classe em questão.

que o conjunto de normas e de valores também têm advindo de âmbitos alheios (inicialmente da Igreja e, mais tarde, do Estado – instituições essas que têm servido de mediadoras das relações internas e externas do trabalho em questão). Para esse autor, definir os campos do pensamento e de intervenção dos professores, revela uma decisão ético-política a respeito do papel que o ensino e a educação em geral desempenham na sociedade.

Assim, ao remeter a compreensão do ensino ao conjunto do trabalho docente – o que inclui a produção do conhecimento, de normas e de valores a ele inerentes – torna-se necessário considerar os seus múltiplos aspectos, e enfrentar as questões relativas ao poder na educação, rejeitando concepções e práticas que mantêm a cultura da docência estritamente técnica.

Isso indica que os professores, no seu coletivo, somente poderão galgar patamares de maior emancipação, autonomia e desenvolvimento em seu trabalho, se forem conquistadas as reais condições para que eles venham a participar e a intervir em todas as dimensões relacionadas ao ensino considerado em sua complexidade e abrangência. Pode-se, então, argumentar que o trabalho docente precisa alcançar os espaços dos sistemas social, educativo e escolar, por meio da participação dos professores nas mais variadas instâncias, em especial, nas de produção de conhecimento, a fim de que a teoria e a prática possam, de fato, conformar a *práxis* norteadora da docência, entendida como a síntese entre o pensar e o fazer docente.

Tal necessidade traz desdobramentos e conseqüências, os quais atingem diretamente a formação (inicial e mesmo continuada) de professores. A reconfiguração do rol teórico-prático da docência passa a requerer uma formação mais completa e eticamente comprometida com a sociedade. Entrementes, o entendimento de como formar o professor capaz de buscar e obter o preparo necessário para assunção de seu trabalho, com *relativa autonomia* intelectual e prática que lhe é devida, tem sido, nos dias de hoje, muitas vezes, controvertido, contraditório e pouco consensual.³⁷

³⁷ Admite-se, todavia, que a formação inicial de professores – embora condição *sine qua non* – não seja suficiente para efetivação do trabalho docente com autonomia, visto que tal formação, além de não se esgotar em si mesma, coloca o sujeito em contato com os aspectos superestruturais que norteiam o *trabalho* nas sociedades capitalistas. A esse respeito, ver: VEIGA, I.P.A. *et alli*. *Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias*. São Paulo: Papirus, 1997, p. 37-58.

3. As diversas perspectivas de formação de professores

Muitos autores têm explicitado as distintas perspectivas (ou modelos) de compreensão da docência, elaboradas com base em estudos e pesquisas que se apoiam em uma fundamentação, tanto teórica-epistemológica, quanto prática. Alguns desses modelos, relativos à formação inicial dos professores, ressaltam sua estreita vinculação com as diferentes concepções de ensino e as correlatas formas de considerar a autonomia em sua negatividade ou positividade.

Neste trabalho, optou-se por apresentar e discutir quatro dessas perspectivas que se prestam à análise pretendida, as quais foram, originariamente, classificadas por Zeichner (1993) e Feiman-Nemser (*apud* Marcos, 1995 e Sanmamed, 1995), aparecendo, reorganizadas e renomeadas nas obras de Contreras (1997) e Pérez Gómez (1998) como: perspectiva acadêmica; perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada; perspectiva da racionalidade prática ou da prática reflexiva e perspectiva da prática social ou da reflexão crítica.³⁸

3.1 A perspectiva acadêmica

Essa perspectiva é decorrente da concepção de ensino considerado como transmissão de conhecimentos científicos e culturais, produzidos e acumulados pela humanidade.

No âmbito da perspectiva acadêmica, o professor é visto como um especialista no campo da ciência com a qual trabalha, estando sua formação

³⁸ As classificações originais correspondem aos:

- 1) modelos propostos por Kenneth M. Zeichner:
 - tradição acadêmica
 - tradição de eficiência social
 - tradição desenvolvimentista
 - tradição da reconstrução social
- 2) modelos descritos por Feiman-Nemser:
 - orientación académica
 - orientación práctica
 - orientación tecnológica
 - orientación personal
 - orientación crítica

intrinsecamente vinculada ao domínio das matérias e/ou conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos.

De acordo com Zeichner (1993), a perspectiva acadêmica tem sua origem assentada na formação clássica em Letras, advinda de uma época anterior à existência de programas formais de formação de professores. À medida que tais programas surgem nas universidades, no decorrer do século XX, persiste a idéia de que a melhor maneira para preparar um professor é oferecer-lhe uma formação sólida, acadêmica e especializada nas matérias ou conteúdos que, futuramente, ele terá que transmitir aos seus alunos.

Segundo Pérez Gómez (1998), a perspectiva acadêmica apresenta dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo. No primeiro caso, o professor é comparado a uma enciclopédia, e considerado mais competente quanto maior conhecimento tiver dos conteúdos acadêmicos. A formação didática e pedagógica são pouco valorizadas, visto que o processo de transmissão nada mais deve respeitar do que a seqüência lógica da matéria. Assim, o ensino resume-se na exposição ordenada e clara, por parte do professor, dos conteúdos fundamentais da disciplina, bem como na aplicação de uma rigorosa avaliação, no sentido de verificar a sua aquisição pelos alunos.

No enfoque compreensivo, o professor é visto como um estudioso que deve colocar o aluno em contato com os conteúdos – produtos do conhecimento acumulado pela humanidade – mas também, com os seus processos de produção, investigação e descoberta.

Assim, o professor necessita ser formado para dominar, tanto a estrutura lógica dos conhecimentos que compõem a sua disciplina, quanto os seus processos de investigação, além da História e da Filosofia da Ciência.

A preparação do professor deve, também, incorporar as formas mais eficazes para a transmissão da matéria de ensino que, com aqueles outros elementos, constituem as competências fundamentais a serem adquiridas pelos docentes em formação.

Nas palavras de Pérez Gómez:

Na perspectiva acadêmica, em ambos enfoques [enciclopédico e compreensivo], o professor/a é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação

científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente. (1998: 356)

Com essa formação inicial, cabe ao professorando absorver os conhecimentos gerados por especialistas e/ou cientistas, relativos à área do curso que frequenta para, posteriormente, quando se tornar, de fato, um professor, transmiti-los aos seus alunos.

O bom professor, então, é aquele que tem domínio da disciplina e/ou do conteúdo de ensino e, especificamente para o enfoque compreensivo, é aquele que domina as metodologias de sua transmissão, muitas vezes vinculadas ao próprio método utilizado pelo campo científico da área – tal como hoje ainda ocorre, por exemplo, no ensino de Física, Química ou Biologia.

De acordo com Zeichner (1993), os adeptos dessa perspectiva têm criticado, ao longo do tempo, as contribuições das faculdades e dos departamentos de educação, acusando-os de serem portadores de uma qualidade intelectual inferior, a qual interfere negativamente na formação acadêmica dos professores.

Alguns programas de formação, como a licenciatura, fundamentados nessa perspectiva, propõem a preparação do professor centrada nas disciplinas acadêmicas tradicionais, ligadas aos bacharelados, sugerindo uma formação docente necessariamente científica, distante daquela oferecida pelas faculdades de educação.

A proposta curricular de formação de professores mais conhecida e vinculada à perspectiva acadêmica é aquela que segue o modelo do 3 + 1, isso é, o curso oferece nos três primeiros anos as disciplinas relativas aos conteúdos específicos (não diferenciando a formação do bacharel e a do licenciado) e, no ano restante, coloca as disciplinas chamadas pedagógicas, como a Psicologia, a Didática e a Prática de Ensino.

3.2 A perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada

Para essa perspectiva, o ensino consiste na aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos – provenientes da investigação científica e previamente disponíveis – na solução de problemas inerentes à prática.

O docente, na perspectiva da racionalidade técnica, deve dominar os conhecimentos científicos e técnicos produzidos sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como as suas aplicações, no sentido de resolver os problemas do cotidiano escolar. Em sua formação inicial (ou continuada), ele necessita aprender os conhecimentos relativos à educação e desenvolver as competências e as atitudes adequadas à sua intervenção na prática, tendo como suporte o conhecimento elaborado por cientistas básicos e aplicados. Para tanto, não se faz necessário que o professor participe da produção do conhecimento científico e técnico, basta que ele adquira esses conhecimentos e, à luz deles, conduza sua prática.

Dessa forma, o modelo da racionalidade técnica gera definitivamente a separação entre a teoria e a prática, visto que os pesquisadores ou especialistas externos produzem o conhecimento básico e aplicado, do qual emanam os saberes e as técnicas destinadas ao diagnóstico e à resolução de problemas práticos surgidos nas escolas. Nesse contexto, as atividades de produção do conhecimento e sua aplicação prática são consideradas de natureza totalmente distintas, havendo uma acirrada separação entre quem produz conhecimento sobre o ensino e quem o *consome*.

Um programa de formação capaz de conferir preparação adequada, nessa perspectiva, foi descrito por Schein (*apud* Schön, 1992: 22):

o currículo normativo (...) de formação de profissionais apresenta, em primeiro lugar, as ciências básicas pertinentes, seguido pelas ciências aplicadas e, finalmente, a prática, supondo que os alunos aprendem a aplicar o conhecimento baseado na investigação científica para solucionar os problemas do cotidiano escolar. (Tradução nossa)³⁹

³⁹ No original: “el currículum normativo (...) de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.”

A descrição indica que um currículo destinado à formação de professores (em nível superior) possua as seguintes características:

a) no início, um corpo central de ciência comum e básica, incluindo, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia, dentre outras;

b) em seguida, os elementos que compõem as ciências aplicadas: as metodologias específicas de diversas áreas (Linguagem, Matemática, Geografia, História e Ciências), além da Didática;

c) por fim, os componentes de competências e atitudes ligadas à prática, que podem também ser oferecidos simultaneamente aos componentes das ciências aplicadas; consubstanciando-se nos *estágios*, os quais, vêm, muitas vezes, acompanhados da Didática, originando as conhecidas disciplinas denominadas *Didática e Prática de Ensino*.

Nessa perspectiva, o professor entende que sua ação consiste na aplicação de conhecimentos científico-pedagógicos e decisões técnicas para a solução dos problemas colocados pelo ensino, com o pressuposto de que o conhecimento disponível guie a prática, proporcionando os meios para reconhecer seus problemas e, as soluções para os mesmos. Entretanto, essa perspectiva desconsidera que a prática docente é, acima de tudo, um enfrentamento de situações problemáticas que não coincidem com as categorias preestabelecidas teórica e tecnicamente, visto que, nessas situações, confluem uma multiplicidade de fatores sociais, pessoais e culturais.

Assim, definir um problema de ensino, significa entender o seu contexto, a complexidade de fatores envolvidos, bem como a singularidade da questão a ser equacionada. Não se trata de encontrar, simplesmente, uma solução à luz da teoria, mas compreender as situações no âmbito dos contextos específicos nos quais se apresentam. Para tanto, faz-se necessário que os professores adotem posturas mais investigativas, abertas à diferentes interpretações, possibilidades e finalidades, a fim de encontrar respostas singulares e, às vezes, provisórias a casos ainda não previstos, nem mesmo imaginados pela teoria ou pela técnica já existentes.

Para os críticos⁴⁰, o professor que vincula seu trabalho à perspectiva da racionalidade técnica não está preocupado em desenvolver uma visão global da situação em que atua, mas conduzi-la em razão das categorias que extrai do conhecimento sistematizado que possui, ou com base no saber proveniente das tendências dominantes de entendimento da prática profissional (ambos em outras instâncias, por cientistas e técnicos hierarquicamente superiores aos docentes).

Dessa forma, mesmo que o professor tenha a possibilidade de decidir e escolher sobre qual conhecimento ou entendimento utilizar em dada situação, sua autonomia é ilusória e enganosa, visto que sua ação se encontra pré-fixada externamente, restando-lhe, pois, exercer a função de aplicar os saberes já produzidos, de modo que a análise, a reflexão e o questionamento se constituam em elementos não envolvidos no exercício da docência.

Segundo Contreras (1997: 76),

O que nos mostra o modelo da Racionalidade Técnica como concepção profissional é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não se pode interpretar como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de racionalização infalível a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão sob o positivismo é o que nos dá como consequência esta incapacidade de atender a todo aquele processo de atuação de regras definidas para o alcance dos resultados já previstos. Por isso, deixa de fora toda consideração daqueles aspectos da prática que têm relação com o imprevisível, a incerteza, os dilemas e as situações conflitivas. (Tradução nossa)⁴¹

Não se trata, todavia, de afastar os conhecimentos teóricos e técnicos da prática docente *a priori* e, generalizadamente, mas de considerá-los sob uma ótica diferente. De acordo com Pérez Gómez (1998), não é difícil identificar as múltiplas tarefas concretas para as quais se torne possível lançar mão das teorias e das técnicas derivadas da investigação básica e aplicada como a melhor e, às

⁴⁰ Dentre os quais despontam: Schön (1992), Elliott (1991 e 1996), Contreras (1997), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993).

⁴¹No original: “Lo que nos muestra el modelo de Racionalidad Técnica como concepción profesional es su incapacidad para resolver y tratar todo lo que es imprevisible, todo lo que no se puede interpretar como un proceso de decisión y actuación regulado según un sistema de razonamiento infalible a partir de un conjunto de premissas. La rigidez con que se entiende la razón bajo el positivismo es lo que nos da como consecuencia esta incapacidad de atender a todo aquel proceso de actuación de reglas definidas para el logro de resultados ya previstos. Por ello, desea fuera de toda consideración aquellos aspectos de la práctica que tienen que ver con lo imprevisible, la incertidumbre, los dilemas y las situaciones conflictivas.”

vezes, única forma de intervenção. Entretanto, as situações de ensino em que estão em jogo conflitos de valores ou aquelas cujos problemas não se apresentam bem definidos parecem requerer do professor uma postura mais investigativa, na qual as teorias já existentes são retomadas como referência para a produção de um conhecimento docente, de certa forma, inédito.

Considerando os vários aspectos da formação docente que compõem tanto a perspectiva acadêmica, quanto a perspectiva da racionalidade técnica, torna-se possível apontar algumas distinções existentes entre elas, e são essas diferenças que justificam apresentá-las separadamente.

O pensamento positivista, que influencia a perspectiva acadêmica, é aquele que considera as ciências lógico-formais (como as Matemáticas) e quantitativo-experimentais (como as ciências Físicas, Químicas e Biológicas) como modelos de conhecimento, sendo que, na prática de ensino do professor, a estrutura lógica de apresentação desse conhecimento e os métodos de produção dessas ciências se confundem com os métodos de ensino. Para a perspectiva de racionalidade técnica, a influência positivista revela-se na generalização do conhecimentos técnicos e científicos (resultantes das investigações provenientes das ciências consideradas básicas e aplicadas), à luz dos quais se pretendem solucionar os problemas práticos do cotidiano escolar, relativos às formas de abordagem dos conteúdos (metodologias, métodos e técnicas) e às relações pessoais ocorridas no processo de ensino-aprendizagem.

Se a perspectiva acadêmica considera essencial para a formação docente a aquisição de um conhecimento sólido sobre os conteúdos (produtos e processos de produção) que os formandos terão que transmitir aos seus futuros alunos, desprestigiando o conhecimento pedagógico, a perspectiva da racionalidade técnica enfatiza esse último, isso é, o domínio das formas de transmissão dos conteúdos, secundarizando a aquisição dos próprios conteúdos a serem transmitidos.

Geralmente, a perspectiva acadêmica vem subsidiando as propostas curriculares dos cursos de formação de professores em licenciatura para a segunda etapa do ensino fundamental e para o ensino médio, enquanto a da racionalidade técnica tem oferecido suporte aos programas de formação docente das faculdades de educação, destinados aos professores da primeira fase do ensino fundamental e aos especialistas em educação.

3.3 A perspectiva da racionalidade prática ou da prática reflexiva

A perspectiva prática de formação do professor sofreu importante evolução ao longo do século XX, diferenciando-se em duas correntes distintas: uma apoiada quase que exclusivamente na experiência prática, denominada *tradicional* e a outra, que enfatiza a reflexão sobre a prática e, por isso, denominada perspectiva da *prática reflexiva*.

No enfoque tradicional, o ensino é visto como uma atividade artesanal, que tem como base o saber acumulado no decorrer dos séculos. Esse saber, construído por meio de um processo de ensaio e erro, é transmitido de geração a geração, pelo contato direto e duradouro com a prática.

Nesse sentido, considera-se o conhecimento profissional docente como tácito, pouco verbalizado e teoricamente pouco organizado, podendo ser observado no *bom* desempenho do professor experiente, com o qual o aprendiz deve entrar em contato, a fim de que possa adquirir o saber por meio da imitação, indução e socialização.

Segundo Pérez Gómez (1998), esse conhecimento profissional que vem sendo acumulado ao longo dos anos, encontra-se saturado de senso comum, de mitos e preconceitos formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e da ideologia dominantes, tornando-se cada vez mais difíceis de serem questionados. O mesmo autor afirma:

tanto o modo de criar o conhecimento e a cultura profissional, como o (seu) sistema de transmissão dão a esse enfoque um caráter político essencialmente conservador. (1998: 364)

Assim, o saber profissional transforma-se em um produto de adaptação às exigências do contexto, de forma irrefletida e acrítica. O seu processo de transmissão é o modo mais eficaz de sua reprodução, e por seu intermédio, o professor em formação é preparado para aceitar gradualmente a cultura herdada, em um lugar no qual a autonomia profissional não encontra espaço para se desenvolver.

O *enfoque da prática reflexiva* surge em meio a uma crítica generalizada que procura atingir e superar a racionalidade técnica. Nessa

direção, aparecem várias propostas teóricas que buscam repensar o papel do professor, a sua formação e o próprio ensino. Dentre as mais difundidas, destacam-se as seguintes: a *de formação do professor como investigador* (Stenhouse, 1984 e 1987); a *da investigação-ação* (Elliott, 1996) e a *do professor como profissional reflexivo* (Schön, 1992a/b).⁴²

Todas elas, embora apresentem entre si algumas distinções, no seu conjunto, negam que a prática docente se consubstancie na aplicação do conhecimento científico e técnico à resolução de problemas, mas aceitam, por outro lado, que essa prática se move sempre entre incertezas, dilemas e juízos de valor, não podendo, portanto, estar desvinculada dos pressupostos interpretativos e valorativos dos professores sobre o ensino.

A proposta do profissional reflexivo, desenvolvida por Schön, busca enfatizar o modo como os docentes enfrentam essas situações instáveis, singulares e incertas, nos quais há conflito de valor, e que não se resolvem com intervenções técnicas, mas pela *reflexão*.

Pérez Gómez (1998), ao discutir a respeito de tal perspectiva esclarece sobre o significado da reflexão, argumentando que esta não pode ser vista meramente como um processo psicológico, estudado por meio de esquemas formais. Assim, o autor afirma:

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão (...) supõe um sistemático esforço de análise (...) que captura e orienta a ação. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente (...) nos esquemas de pensamento genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência. (1998: 369).

Schön (1992: 33-48) aponta três processos por meio dos quais o profissional pode compreender a prática:

a) *o conhecimento-na-ação* – reconhecido como conhecimento tácito ou implícito que permite ao ser humano identificar fenômenos e estabelecer

⁴² Opta-se aqui pela análise realizada por Contreras (1997), a respeito das propostas relativas à racionalidade prática, o que, na literatura não é consensual.

valores. Está vinculado à percepção, à ação e ao julgamento que se realizam de modo espontâneo. Ainda que esse conhecimento esteja consolidado em esquemas semi-automáticos e rotinas, ele corresponde ao componente inteligente, que orienta a atividade humana e se manifesta no *saber fazer*;

b) *a reflexão-na-ação* – revela-se quando, provocado por alguma surpresa, o profissional começa a pensar sobre o que faz durante a realização da própria ação. Supõe uma confrontação empírica das crenças e teorias que esse mantém quando enfrenta a prática. Nesse enfrentamento com a realidade, as proposições iniciais são confirmadas ou reajustadas podendo ser corrigidas, modeladas ou adaptadas. Dessa forma se estabelece um diálogo com a situação problemática, em um processo vivo de intercâmbios, ações e reações, mediatizado pelo aparato conceitual do sujeito, pelas condições espaciais, temporais e pelas demandas psicológicas e sociais do contexto em que atua. Isso favorece a análise da situação na qual o indivíduo se encontra, a fim de reconduzi-la de modo mais acertado, tanto quanto possível;

c) *a reflexão sobre a ação e sobre-a-reflexão-na-ação* – supõe as análises posteriores a respeito das características e dos processos da própria ação já realizada. Nesta etapa, o profissional, livre dos condicionantes e pressões da prática, é capaz de utilizar de forma sistemática os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para compreender e reconstruir a sua prática. Esse conhecimento realiza-se por meio dos vestígios que permanecem na memória sobre as intervenções passadas. Trata-se, pois, de um conhecimento no qual se realiza uma análise do conhecimento-na-ação e da reflexão-na-ação, considerando a situação problema e seu contexto.

Quando o docente reflete na e sobre a ação, ele se converte no que Stenhouse (1984 e 1987) chama de *professor-investigador* e não se dispõe mais a aplicar as teorias externas produzidas por especialistas, nem as regras da administração, visto que se percebe capaz de elaborar uma teoria própria, que lhe permite abordar as situações singulares e problemáticas, além de selecionar as possíveis alternativas de ação. Com esses três processos reflexivos, o professor chega a construir seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento rotineiro e regulamentado próprios da racionalidade técnica.

Para Schön (1992), subjaz a essa perspectiva da reflexão uma concepção construtivista da realidade educativa, isto é, uma concepção que leva a considerar o profissional como alguém que constrói as situações de sua prática. Assim, não se espera que os professores sejam meros aplicadores de decisões alheias, donde se conclui que a educação não pode ser determinada e nem se realizar de acordo com saberes e valores formulados por instituições e agentes externos à própria prática.

São os próprios docentes que, em última instância, devem decidir como resolver as situações de ensino, procurando tornar-se sensível às características do caso e atuar de modo apropriado. Isso envolve a deliberação e o juízo autônomo dos que se responsabilizam, realmente, pela qualidade das práticas educativas.

Não obstante, nessa proposta, a questão da autonomia coloca em relevo dois problemas intrinsecamente relacionados: o primeiro é que nenhum professor evita atuar com base em suas próprias concepções sobre o que seja valor em educação, mas isso se dá de forma relativa, posto que o docente se acha submetido a certas ordens, restrições ou pressões vindas de fora; o segundo diz respeito ao direito de intervenção que a sociedade tem sobre um assunto público, de legítimo interesse social, como é o caso da educação. Se são os professores os mais indicados para deliberar autonomamente, de acordo com suas próprias perspectivas sobre as situações docentes, parece que a sociedade está excluída de participar das decisões educativas.

No âmbito dessa concepção, tais problemas não se resolvem, uma vez que se admite a análise da prática abstraindo-a do contexto social em que ela ocorre. É nesse contexto, repleto de interesses, valores e controvérsias ideológicas que se dão os conflitos e os debates públicos, dos quais os professores não estão à margem. Assim, a deliberação e a autonomia docente só se realizam no contexto no qual estão os elementos que intervêm na reflexão e, por seu intermédio, tais elementos se desenvolvem publicamente.

Para Eisner⁴³ (*apud* Contreras, 1997), cabe aos professores a responsabilidade de apresentar e defender, na sociedade, as perspectivas supostamente mais elaboradas sobre educação, em virtude de sua experiência e de sua formação, de modo que, ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino e a participação nos contextos sociais que afetam a sua atuação, o professor estenda sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para gerar uma conversa social e pública que seja mais reflexiva.

A perspectiva que aponta o professor como um profissional reflexivo, apesar de ser bastante aceita, tem recebido críticas no sentido de que, estando o docente submetido às pressões de uma sociedade não apenas plural, mas desigual e injusta, dividida em classes sociais, talvez a reflexão centrada no individual e sem a crítica do contexto social, não seja, em si mesma, suficiente para fazê-lo perceber, com lucidez, os interesses dominantes e as contradições existentes na prática escolar, a fim de que persiga uma prática educativa mais justa, igualitária e emancipadora, posto que o princípio da reflexão pode também ser usado para fins opostos.

Esse entendimento conduz à busca de uma concepção que, sem renunciar a prática consciente e deliberativa inerente à visão reflexiva, seja capaz de apresentar uma proposta de superação das suas debilidades e insuficiências, em especial, no que tange às questões relacionadas à transformação das próprias condições em que se produz o ensino e à explicitação dos conteúdos sociais, econômicos e políticos que envolvem a educação.

3.4 A perspectiva da prática social ou da reflexão crítica

O ensino, na perspectiva da prática social, é entendido como uma atividade social, política e crítica em oposição aos pontos de vista tradicional, mecânico, técnico, instrumental ou simplesmente prático. Dessa forma, o professor é visto como um intelectual comprometido, capaz de refletir criticamente

⁴³ EISNER, E.W. *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Anthropos, 1987.

SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Londres: Temple Smith, 1993.

acerca das teorias educacionais (e afins), sobre seu próprio pensamento e sua prática a fim de compreender, não somente as características específicas de seu trabalho – como quer a perspectiva da prática reflexiva – mas também, o contexto mais geral no qual o trabalho docente se realiza, atuando de modo a facilitar tanto o desenvolvimento de sua própria autonomia, quanto daqueles que participam dos processos educativos.

A perspectiva da reflexão crítica tende a superar a cultura do ensino centrado nos aspectos mais técnicos, instrumentais e práticos da docência. Segundo autores como Nóvoa (1992), Zeichiner (1993), Gimeno Sacristán (1995), Pérez Gómez (1992/1998) e outros, são múltiplos os fatores que contribuem para essa última abordagem do ensino, e dentre os mais citados, afiguram-se:

a) as pressões impostas pelo posto de trabalho, muitas vezes limitam a ação e a reflexão dos professores. Os docentes, ao se incorporarem às instituições educativas, se introduzem em uma cultura – que responde a determinadas pretensões, a uma história, a rotinas e a estilos já estabelecidos – com a qual aprendem a conviver. Assim, freqüentemente, com base nessa *socialização*, os professores concentram-se em uma prática caracterizada pelo imediatismo, conservadorismo e individualismo;

b) a burocratização e os modos de controle também levam os docentes a valorizarem o isolamento, visto que se sentem mais seguros dos riscos de serem reconhecidos os problemas ligados às suas *incapacidades*⁴⁴;

c) as exigências atribuídas aos professores, cada vez mais difusas e ambíguas, têm provocado uma reação de defesa ante a responsabilidade excessiva, levando-os a concentrarem-se nas demandas predominantemente técnicas do trabalho.

Dentre os autores mais renomados no âmbito da perspectiva da reflexão crítica, destacam-se: Carr e Kemmis (1988), Smyth (1991), Zeichner (1993), Giroux (1997).

⁴⁴ Há que se observar, entretanto, que as posturas de isolamento, às vezes, se constituem nas únicas formas de resistência dos professores, a fim de que possam realizar práticas educativas que escapem ao controle do sistema legitimado. Não se trata, pois, em muitos casos, de um simples produto de interiorização passiva, como querem alguns.

Giroux foi quem desenvolveu a idéia dos *professores como intelectuais* com base na obra de Gramsci⁴⁵. Assim, a sua concepção sobre os professores está relacionada à idéia de *autoridade emancipada* que, por sua vez, se liga aos princípios de liberdade, igualdade e democracia,⁴⁶ entendendo que os docentes têm o dever de problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e os valores que legitimam as práticas sociais e escolares, com o objetivo de construir um ensino interessado em capacitar os educandos para pensar e atuar criticamente.

Giroux (1997), valendo-se do pensamento de Gramsci, apresenta a figura dos *professores como intelectuais transformativos*⁴⁷ e termina por definir as finalidades educativas que estes devem perseguir: auxiliar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como o Estado, a economia, a política, a cultura, a legislação e o trabalho, a fim de que tais instituições possam ser transformadas e dirigidas para uma progressiva humanização da ordem social, o que requer dos docentes uma posição no sentido de construir, com clareza, seus referenciais políticos e morais, os quais fundamentam sua autoridade no ensino.

Seguindo em sua linha de pensamento, esse autor ressalta que cabe aos professores tornar a prática educativa mais aberta a outros grupos e a outras práticas sociais – como sindicatos e partidos políticos, por exemplo – além de participar daqueles movimentos que estejam lutando por uma transformação social e pela consecução da democracia. Devem, portanto, exercer um papel

⁴⁵ Para chegar a uma compreensão mais verticalizada sobre as idéias de Giroux, fez-se necessário inicialmente um estudo atento de algumas obras de Gramsci (1978/1984/1986), cujo pensamento só será resgatado no intuito de esclarecer a proposta de Giroux voltada para a *formação dos professores como intelectuais*.

⁴⁶ É pertinente dizer que a relação estabelecida por Giroux entre ensino e democracia difere profundamente da mantida por Dewey, visto que para o primeiro a democracia implica uma luta não somente pedagógica, mas também política e social. A esse respeito, ver Giroux (1997: 35-36).

⁴⁷ Segundo Gramsci, os intelectuais representam uma categoria que, em dado momento histórico, cria uma nova visão de mundo no âmbito da sociedade, desencadeando uma crise orgânica relativa ao domínio ideológico, que termina por favorecer novas forças ascendentes. Esse grupo de intelectuais é visto como: “construtor, organizador, persuasor permanente (...) sua característica mais marcante é a luta pela assimilação e pela conquista ideológica” (...) a fim de estabelecer sua hegemonia (1978: 11). O aspecto essencial da hegemonia buscada por esse grupo está em alcançar o monopólio intelectual, por meio da atração que seus representantes possam suscitar nas demais camadas de intelectuais. Essa atração leva à criação de um *bloco ideológico*, que vincula aos seus representantes as demais camadas de intelectuais, sendo ideologia “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (1997: 23).

social ativo, de participação, evitando a ideologia excludente do profissionalismo que, via de regra, adota uma postura de oposição a outros setores ou grupos que se interessam pela educação.

Na avaliação de Contreras (1997), Giroux apresenta os conteúdos histórico, social e político bem definidos para a formação do professorado, contudo, não expressa as conexões desses conteúdos com as experiências concretas dos docentes, as quais tornariam possível a realização de uma prática pedagógica realmente diferenciada, capaz de contribuir, juntamente com outros fatores, com a transformação da sociedade. Isso significa que Giroux apresenta os processos de pensamento e posturas (valores éticos e morais), que devem dar suporte ao trabalho docente, entretanto, é criticado por não desenvolver uma clara orientação de como explorar a natureza social e histórica do contexto de ação do professor, isso é, por não estabelecer, de forma concreta, um necessário vínculo entre a prática política e a prática docente.

Dessa forma, a proposta do *professor como intelectual crítico* deixa lacunas, no que se refere ao modo como se pode chegar a construir, concretamente, nas práticas educativas, as posturas críticas relativas à sociedade em geral e, em especial, ao próprio desenvolvimento do trabalho docente.

Buscando suprir essas lacunas, surgem outros enfoques da reflexão crítica que, se fundamentando em Jürgen Habermas, apresentam produções teórico-práticas embasadas nas idéias de *emancipação*, presentes na *teoria da ação comunicativa*.

Segundo Netto (1993), Habermas, ao elaborar sua teoria da *ação comunicativa*, mantém um diálogo com os clássicos – como Weber, Mead, Durkheim, Parsons, Marx, Lukács, Horkheimer e Adorno – além de outros, como Wittgenstein, Popper e Piaget – considerado muito fértil para o setor educacional.

Com base nesse diálogo, Habermas (1987/1989) propõe a criação de uma circunstância comunicativa isenta de coação que permita a *comunicação não-distorcida*. Ressaltando o princípio construtivo e emancipador dessa razão comunicativa, ele investiga o seu funcionamento e sua obstrução nas estruturas sociais vigentes, revelando as condições estruturais existentes nas sociedades modernas, as quais não possibilitam a plena participação da maioria nos processos sociais.

Para explicitar a presença da dimensão construtiva e emancipatória na ação comunicativa, esse autor coloca a questão de como a racionalidade aí se manifesta. Trabalha, então, com a idéia das reivindicações de validade presentes na ação comunicativa. Na interação entre os atores sociais surgem obstáculos ao entendimento mútuo e, na tentativa de superá-los, os sujeitos ou grupos apresentam argumentos contestáveis e ao mesmo tempo defensáveis, o que se traduz na dimensão reflexiva da ação comunicativa, gerando o consenso bem fundamentado, enfim, o consenso racional.

Daí é que Habermas (1987, t.2: 542) aponta a razão como uma entidade que existe no âmbito das ações efetivadas pelos atores, nas situações de interação, perdendo seu sentido fora delas. Não obstante, o próprio Habermas esclarece que a obtenção de consenso, em ocasiões práticas que supõem uma ação comunicativa dirigida ao entendimento e ao acordo, não se faz possível em determinadas circunstâncias de dominação, as quais dão origem aos *consensos viciados*, nos quais o entendimento se vê substituído pela obediência. Esse fato traz à tona a necessidade de se criarem *situações ideais de fala*, que se caracterizam pela distribuição de iguais oportunidades de intervenção entre todos os atores sociais.

Desse modo, fundamentando-se em Habermas, autores como Smyth (1991)⁴⁸, Carr e Kemmis (1988), trabalham a perspectiva de formação de professores centrada na *reflexão crítica*, apontando a diferença radical existente entre esta e a proposta colocada principalmente por Schön (da formação com base na *prática reflexiva*), além de explicitarem seus avanços em relação à teoria de Giroux (que aborda a *formação do professor como intelectual crítico*).

Em termos da diferença indicada, a proposta da *reflexão crítica* não se refere apenas à reflexão que os docentes podem fazer sobre suas práticas educativas, incluindo a instabilidade e as incertezas que essas provocam (como

⁴⁸ É pertinente ressaltar que Smyth é um autor com produção considerável na área de formação de professores. Dentre suas principais obras destacam-se: SMYTH, J. *Reflection-in action*. Victoria: Deakin University Press, 1986; *A rationale for teacher's critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin University Press, 1987; *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. Barcombe/ Lewes: The Falmer Press, 1987; *A critical pedagogy of teacher evaluation*. Geelong/Victoria: Deakin University Press, 1988; *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press, 1991; *Critical discourses on the teacher development*. Londres: Cassel, 1995.

indica a proposta de Schön). Ela supõe, acima de tudo, uma atitude crítica que permite aos professores analisar e questionar as estruturas sociais e institucionais nas quais se inserem, isto é, lhes permite perceber os limites que essas estruturas impõem ao seu pensamento e à sua prática, ampliando o alcance da reflexão.

Tal atitude crítica inclui detectar a presença e os efeitos dos elementos apontados pela *teoria da ação comunicativa*: a coação (da comunicação distorcida e da ideologia) que marca as condições existentes na sociedade capitalista e que impede aos professores e à grande parte da população de atingirem níveis mais elevados da racionalidade. Esses níveis, como coloca Habermans (1987, t.2), os levariam a perceber a grande interferência daquelas estruturas (comunicação distorcida e ideologia) no modo como eles próprios analisam, pensam e refletem sua prática e, conseqüentemente, elucidar o aspecto social e político que obedecem.

No que concerne aos avanços da proposta centrada na *reflexão crítica* em relação à proposta *dos professores como intelectuais críticos*, a primeira, além de apontar, como a segunda, os conteúdos social, histórico e político, os quais necessitam estar presentes na formação, ainda indica, clara e explicitamente, o modo como tais conteúdo vinculam-se à prática reflexiva, buscando desvelar os valores sociais dominantes, os modos de deformação ideológica nela presentes e os interesses aos quais realmente vem servindo.

Isso denota a grande importância atribuída pela perspectiva da reflexão crítica à problematização dos aspectos social e político da própria prática reflexiva, à medida que procura confrontar o pensamento e as ações docentes com as idéias de uma educação emancipada e emancipadora (a qual busca a transformação das próprias condições de trabalho dos professores, bem como a mudança das práticas educativas e sociais que realizam).

Dessa forma, segundo Carr e Kemmis (1988), uma proposta de formação de professores, com base na reflexão crítica, necessita centrar esforços no sentido de explicitar e superar as distorções possivelmente existentes nos componentes, tanto teóricos quanto práticos, que colaboram com tal formação. Precisa, portanto, envolver-se no trabalho de emancipar os participantes das suas visões acríticas, dos pressupostos, dos hábitos, das tradições e dos costumes

inquestionáveis e das formas de coerção e de dominação que esses componentes supõem.

Assim, a formação necessita realizar e passar por uma crítica rigorosa, questionadora dos valores e dos significados ideológicos implícitos nas instituições educacionais, no pensamento e nas atuações dos professores, a fim de explicitar os condicionantes e as contradições do pensamento e do trabalho docente, de modo a contribuir, de fato, para a transformação das práticas sociais e educativas com vistas a reduzir a irracionalidade e a injustiça aí existente.

Para tanto, a perspectiva da reflexão crítica indica ser necessário provocar um *estilo de questionamento*, pautado por perguntas críticas que reforcem o diálogo, por meio do qual os professores (presentes e futuros) sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores limitantes das teorias educacionais, do ideário e da prática docente, dando-lhes oportunidade de perceber a si mesmos como agentes comprometidos em alterar as situações opressivas que os impedem de realizar a própria emancipação e a de seus alunos.

Contreras (1997: 127) e Pérez Gómez (1998: 377), com base em Smyth, apresentam esses questionamentos distribuídos em quatro fases:

a) *descrição: quais são as minhas práticas?* (fase de levantamento do pensamento e das práticas que evidenciam regularidades, hábitos, contradições, fatos relevantes e fatos não relevantes);

b) *informação: que teorias aparecem expressas em meus pensamentos e minhas práticas?* (fase de análise das descrições para identificar as relações existentes entre os elementos teóricos sistematicamente construídos e os aspectos representativos e práticos, a fim de perceber quais os significados reais que têm aqueles elementos e esses aspectos);

c) *confrontação: quais são as causas? Isto é, como cheguei a pensar o que penso e a fazer o que faço?* (fase da explicitação dos elementos que, de alguma forma, interferem no pensamento e na prática docentes, como por exemplo: *que teorias estão fundamentando meu pensamento e minha prática? Como elas se relacionam? Quais os pressupostos, valores e crenças que norteiam meu pensamento e minhas práticas? De onde procedem? Estão a serviço de quem? Que práticas sociais expressam? O que mantém e o que limita minhas teorias e minhas práticas? Que conexões há entre o pessoal e o social?*);

d) *reconstrução: é possível transformar minhas teorias e minhas práticas? Como torná-las diferentes? (fase da proposta de transformação do pensamento e da prática: o que posso mudar? O que considero realmente importante? O que devo fazer para introduzir mudanças?).*

Esses questionamentos são importantes no campo de formação de futuros professores, visto que podem e devem ser aproveitados no sentido de resgatar a relação teoria-prática, colocando as diversas teorias em confronto com a realidade educativa, a fim de promover e conduzir, não somente uma reflexão crítica sobre os diversos elementos envolvidos na docência, mas, sobretudo, a transformação do próprio ato educativo.

Entretanto, autores como Contreras (1997) e Sanmamed (1995), ao analisarem a perspectiva de formação baseada na teoria crítica, levantam algumas de suas contradições as quais merecem ser aqui apresentadas. Dentre elas, podem ser citadas:

a) o processo de ilustração do professorado, que a perspectiva crítica de formação propõe, para chegar à emancipação, está embasado em uma proposta destinada à prática política revolucionária de grupos organizados que compartilham de interesses comuns ou que ocupam a mesma posição social; essas condições, em termos gerais, não correspondem àquelas relativas aos professores, podendo, o processo de ilustração destes converter-se, isto sim, “em um processo de imposição ideológica do ilustrador sobre os ilustrados”, como analisa Contreras (1997: 131), baseando-se em Gadamer;

b) embora seja reconhecida a existência de alguns grupos de professores que se unem em torno de interesses sociais e pedagógicos semelhantes, muitos autores, ligados à perspectiva crítica, são acusados de ingênuos ao defenderem a possibilidade de haver uma unificação de interesses entre os docentes, a fim de fazê-los assumir posturas somente relativas a grupos mais homogêneos;

c) da mesma forma, outros autores são criticados por apontarem a existência de uma teoria capaz de desvelar todas as distorções ideológicas, as quais as pessoas ou grupos sociais estão submetidos, supondo existir uma postura (ou posição) que esteja livre de qualquer ideologia;

d) as teorias críticas, ao centrarem a consecução da autonomia na fronteira do discurso colocado entre a sua deformação e a sua emancipação, não esclarecem se cabem posições de discrepância nas formas de interpretar o mundo e de reconhecer quando existem deformações ideológicas ou quando são expressões de utopias, e acabam impondo uma visão de mundo baseada na existência de uma suposta universalidade, o que de certa forma, é arbitrário e antidemocrático; segundo Contreras (1997), a universalidade em torno da visão de mundo, como pretendem as teorias críticas, tem sido chamada de *mitos repressivos*;

e) as teorias pedagógicas críticas alimentam ideais sociais baseados no falso pressuposto de que é possível construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permita à pessoa ou ao grupo libertar-se de todas as opressões e dependências;

f) as perspectivas críticas supõem que a linguagem seja um meio para se raciocinar conjuntamente, mas as formas de discurso legitimadas exigem o domínio de habilidades e de certas categorias culturais que, nem sempre, todas as pessoas possuem, e, portanto, não são manejados da mesma forma pelos diversos grupos culturais; às vezes, um conhecimento ou uma perspectiva de análise que se revela libertadora para alguns pode se mostrar repressora para outros; o predomínio da razão como força libertadora traz consigo concepções implícitas que estão associadas a determinadas posições de classe, de gênero e de raça.

Vê-se, assim, que cada perspectiva de formação de professores se mostra insuficiente para responder, sozinha, às demandas exigidas por um processo formativo. Entretanto, torna-se importante conhecê-las, visto que, transitar por elas, percebendo as suas limitações, incoerências ou possibilidades é condição *sine qua non* para se chegar a construir visões mais complexas e contextualizadas sobre os temas aqui estudados.

Assim, pergunta-se: em que medida estas perspectivas se mostram presentes no pensamento e na prática dos educadores brasileiros? Como e em que momento se manifestam?

É o que se tentará responder, pela consulta às obras brasileiras que abordam o tema formação de professores.

4. As perspectivas de formação de professores no Brasil

Na história da humanidade, sempre houve pessoas que se dedicaram às tarefas de ensinar. Entretanto, o surgimento dos programas de formação de professores está ligado à constituição e ao desenvolvimento dos sistemas educacionais modernos⁴⁹, quando a organização da escola de massa, coerente e necessária para a consolidação das nações modernas e dos projetos políticos, econômicos e sociais de seus dirigentes, passou a requerer a preparação de pessoal que conduzisse a ação escolar.

Nos países europeus e em alguns países americanos – resguardados os diferentes espaços de tempo, considerados breves em termos históricos – esse processo de preparação foi resultante do desenvolvimento da incipiente industrialização e suas correlatas ondas migratórias dos espaços rurais para as cidades.

Os bolsões de miséria que iam se formando, as profundas mudanças nos costumes ou nos processos de trabalho e, ainda, os problemas de saúde pública, foram modificando profundamente a cultura e as relações sociais. No século XIX, quando se descobriu a miséria da cidade, a marginalidade⁵⁰ e os comportamentos *desviados*, se introduziu, com a política higienista⁵¹, o aparato pedagógico escolar com o objetivo de *normalizar* a sociedade, na qual o *bom professor* serviria de exemplo moral para as massas indisciplinadas⁵².

Segundo Costa (1989), referindo-se ao caso brasileiro, a escola e o professor são colocados, a partir desse momento, como colaboradores do Estado, com a finalidade de:

⁴⁹ É interessante verificar que, nos séculos XII a XV, o surgimento e a transformação das universidades na França, segundo Jacques Verger (1990), têm como disputa primeira o direito de concessão da *licencia docendi*.

⁵⁰ O conceito de marginalidade, segundo Berger (1992), refere-se à condição daqueles que pertencem a culturas diferentes com seus valores e com suas normas, que fogem aos padrões estabelecidos socialmente.

⁵¹ A respeito da inserção da política higienista nos países europeus e no Brasil e sua relação com o setor educacional em geral e escolar, em especial, ver, dentre outros: ROSEN, G. *Da polícia médica à medicina social*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

⁵² Enguita (1989) chama a atenção para o pensamento ambivalente da burguesia daquela época, a respeito da educação do povo. Se, de um lado ela era necessária para fortalecer a nova ordem, de outro, era perigoso ampliar a instrução desses grupos, visto que neles poderia gerar ambições de emancipação contrária aos interesses dominantes.

modificar a conduta física, intelectual, moral, sexual e social de seus membros com vistas à sua adaptação ao sistema econômico e político (...) o que se buscava era universalização de novos valores (...) (1989: 33-48)

Nas palavras de Arroyo (1996), tal ideal apresenta-se, no Brasil, como uma característica dominante para a construção histórica dos sistemas de educação pública básica, interferindo na construção do perfil do professor e da formação docente, visto que essa nasce:

como uma resposta a um projeto moralizante, tutelar dos setores populares: educar ociosos e vagabundos, tutelar um povo infantilizado, torná-lo ordeiro e dedicado ao trabalho, habituá-lo com as competências rudimentares para sua inserção mínima no mundo letrado, qualificá-lo rudimentarmente para o trabalho. (1996: 51)

Com essas pretensões, o Estado, ao assumir a educação (e também a saúde) pública⁵³ tomou a norma (a indução e a adaptação à ordem) como base de suas aspirações e ações e abandonou o campo da lei (da repressão, da coerção, da coação, da forma de poder ostensiva), passando a atuar na sociedade por meio da regulação. De acordo com Costa, a regulação pode ser entendida pelo conceito trabalhado por Foucault, como:

o mecanismo de controle que estimula, incentiva, diversifica, extrai, majora ou exalta comportamentos e sentimentos até então inexistentes ou imperceptíveis. Pela regulação os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais. (1989: 50)

Assim, na sua origem, as instituições destinadas à formação de professores, no mundo capitalista em ascensão, tinham a função precípua de formar agentes de normalização⁵⁴.

⁵³ Segundo Molevade (1996), o ato adicional à Constituição de 1824, promulgado em 1834, instituiu o professor (primário e secundário) público como funcionário assalariado, pago com recursos dos impostos – advindos principalmente do consumo – cobrados pelas províncias.

⁵⁴ Entende-se, hoje, como *agentes de normalização* todos os profissionais que trabalham com o objetivo de reabilitar as pessoas para sua reinserção no circuito social, como os médicos, os pedagogos e os psicoterapeutas, por exemplo. Contudo, cabe ressaltar que o caráter da instituição escolar e do sistema educacional de modo geral, em qualquer tempo, deve ser visto em sua ambigüidade – ao mesmo passo que normaliza, também pode auxiliar na criação das condições de transformação/superação das formas ideológicas de opressão e marginalização.

No Brasil, tanto a política higienista quanto a educacional visavam, em primeiro plano, a família burguesa citadina, uma vez que, como diz Costa:

não interessava ao Estado, inicialmente, modificar o padrão familiar dos escravos que deveriam continuar obedecendo o código primitivo de sempre (...) Escravos mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, etc., servirão de antinorma (...) Foi sobre as elites que o Estado fez incidir sua política familiar (...). (1989: 33)

A camada dos *sem família* só mais tarde, em 1915, teve, de fato, um amplo encontro com a escola. Segundo Paiva (1985), a educação popular colonial era praticamente inexistente. Com exceção da oferecida pelos jesuítas e por outros religiosos, nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção era dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmoronou, a partir do século XVIII.

A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobreviveu à ação de Pombal. A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, provocou a criação de escolas superiores, fazendo também surgir algumas preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. Até mesmo a independência trouxe pouca contribuição à difusão do ensino popular. Somente a partir de 1870, começaram a aparecer as preocupações com a instrução elementar, mas elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da república.

Com a derrubada da monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderiam almejar conseqüências favoráveis à difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder, e as pretensões educativas do período foram inibidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais, nos últimos anos do século XIX. O perfil da educação popular, no Brasil, começa a se modificar somente a partir da primeira guerra mundial.

De acordo com Brzezinski (1996), no final do Império, houve uma relativa expansão da escola elementar que passou a requerer a formação de professores em nível médio, na escola normal. Contudo, essa última só assume um papel importante na sociedade brasileira em razão, sobretudo, da

consolidação do sistema particular de ensino.⁵⁵

No início do século XX, com o surto de industrialização e a imigração européia para as terras brasileiras, foram criadas novas exigências em matéria de instrução popular. Os problemas da difusão do ensino elementar e da formação dos professores primários começaram a assumir grande importância na vida do país e, na base destas preocupações, instalou-se a idéia de que a educação poderia contribuir de forma decisiva para o progresso da nação. Apesar das disputas político-econômicas ocorridas entre os grupos industrial-urbano (liberais republicanos) e agrário-comercial (oligarquias), a educação popular e a formação de seus professores foram reivindicadas com vigor, no país, a partir da primeira guerra mundial.

Tal contexto envolve um conjunto de fatores – como o fortalecimento do grupo industrial-urbano, a ampliação dos setores médios e do proletariado urbano e o nacionalismo – que abriu espaço ao movimento em favor da difusão quantitativa do ensino, visando o fortalecimento da democracia liberal republicana, pela ampliação das bases eleitorais. Atribuía-se ao professor, então, o papel de difundir a crença no *poder* da educação em promover *mudanças* sociais que, ao lado do positivismo, forma um aliado fundamental para a nação, rumo à consecução da laicização do ensino e da organização de um sistema público de instrução sob o lema *ordem e progresso*.

De acordo com Paiva (1985), apesar da expansão do ensino às maiorias, naquele momento histórico, e de seu caráter ambíguo⁵⁶, registrou-se uma profunda marca civilizatória e uma grande utopia no trabalho docente: a busca bem intencionada de progresso das classes subalternas, a entrega ao ser em desenvolvimento e a crença em um mundo moderno melhor.

Desse modo, implantou-se socialmente uma visão da função docente como fator de *disciplinamento*. Essa tradição não se restringe somente a

⁵⁵ Brzezinski (1996) indica que só em 1880 foi criada a primeira escola normal no município da Corte *para professores e professoras*, e essa modalidade foi, por quase um século, *locus* formal e obrigatório de preparação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria escola normal. Segundo Paiva (1985), a lei de 20 de outubro de 1823 tornou a instrução elementar livre, eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abriu caminho à iniciativa privada. Essa lei solicitava, de maneira hábil, a colaboração privada na suplementação das grandes deficiências do ensino público.

⁵⁶ O caráter ambíguo do ensino diz respeito à sua função que pode ser tanto *reprodutora*, quanto *transformadora* das determinações sociais.

normalizar o comportamento das novas gerações, mas constitui-se em mandato social que atravessa toda a lógica da formação e do exercício da docência. Essa lógica ainda tem expressão nos dias de hoje, haja vista o discurso prescritivo que indica tudo o que o professor deve ser como modelo, como exemplo e como símbolo, sobre a transcendência de sua função social, além de pregar regras de conduta e de atuação.

Nessa perspectiva, pode-se identificar, em termos da formação do professor e do exercício da docência, a tendência em criar modelos da realidade e em manipular os estereótipos que concebem os professores como responsáveis pelo exemplo, reacendendo o discurso do sacerdócio e da vocação, companheiros inseparáveis de outro discurso: o do desinteresse material.

Essa tradição tem marcado também, através dos tempos, a subsunção dos docentes às normas advindas do Estado, incidindo, decisivamente, sobre sua relativa autonomia, sua auto-estima e sobre o *status* da ocupação docente. Isso confirma-se, ainda hoje, quando os professores se encontram desprotegidos, enfrentando as profundas problemáticas sociais nos locais em que atuam, além de serem, permanentemente, questionados pela sociedade em geral.

Em um artigo publicado na *Educação em revista*, Kreütz (1986) tenta desmistificar essa concepção da docência como sacerdócio, como *vocação nobre e santa*, existente entre nós, apresentando suas raízes histórico-culturais e realçando suas implicações *conservadoras e autoritárias*. Segundo esse autor, a concepção de docência como vocação tem dificultado a participação efetiva dos professores na organização da categoria e na luta por suas principais reivindicações (dentre as quais, as salariais) e acrescenta:

além de dificultar a ação mais efetiva entre os professores, cria a resistência da própria sociedade em relação ao movimento dos mesmos, pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação.⁵⁷ (1986: 16)

Ao retomar, na literatura, a história da qualificação docente no Brasil, nota-se que as perspectivas de formação, presentes de modo oscilante ou concomitante na tradição brasileira, podem ser identificadas mais em termos

⁵⁷ Uma síntese sobre o tema pode ser encontrada em Nacarato, Varani e Carvalho (1998: 73-104), donde é possível retirar boas indicações para reflexão.

práticos e pelas descrições realizadas do que, propriamente, por suas denominações. Por meio de uma incursão nas obras de autores como Candau (1987), Feldens (1983/1984), Arroyo (1996), dentre outros, torna-se possível perceber a presença dos seguintes modelos:

a) *o modelo prático/tradicional* – é marcante a presença desse modelo no Brasil nos cursos de formação de professores que, tradicionalmente, por meio dos *estágios supervisionados*, colocam os alunos em contato com a realidade docente para que a observe e a imite, da mesma maneira que se aprendiam os ofícios.

O aprendiz, pela observação, enfrenta a realidade escolar, imitando o professor regente e, por um processo de tentativa e erro, busca alcançar o domínio do *saber apropriado* para o ensino. Geralmente, essas observações não se tornam críticas nem transformadoras, já que a ênfase recai sobre a imitação mecânica e irrefletida da prática.

Esse modelo formativo pode também ser encontrado na concepção prévia dos alunos que chegam aos cursos de formação, porque, de acordo com Kennedy e Eisner⁵⁸ (*apud* Marcos, 1995), freqüentemente, há uma tendência em conceber o ensino de acordo com a experiência que se teve durante a vida escolar, a qual, nem sempre, contribui para formar uma idéia do que seja mais aceitável sobre a docência.

b) *o modelo acadêmico* – com maior presença, no Brasil, nos cursos de licenciatura que formam docentes destinados, sobretudo, à segunda fase do ensino fundamental e ao ensino médio.

Bicudo (1996: 195), ao discutir sobre tais cursos declara que:

tradicionalmente, no Brasil, os cursos superiores de formação de professores seguiram o modelo "Disciplinas de conteúdo + Disciplinas Pedagógicas", encaradas de modo separado, como pertencentes a universos distintos (...) É o famoso modelo 3+1, que significa três anos destinados às disciplinas de conteúdo específico, formando o bacharel, mais um, destinado às pedagógicas, formando o professor. Tal concepção traz consigo a crença, também difundida que, para ser bom professor é suficiente que o profissional saiba o conteúdo a ser ensinado. O restante é "dom e arte".

⁵⁸ KENNEDY, M. Policy issues in teacher education. *Phi, Delta, Kappan*, 659-665, mayo, 1991.
EISNER, E.W. Education reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record*, v.4: 611-627, 1992.

Lüdke (1994), ao discutir e relatar os resultados de uma pesquisa sobre a situação dos cursos de licenciatura brasileiros, apresenta uma proposta desafiadora para a formação de professores: a mudança de seu eixo, atualmente, centrado no *primado do conteúdo específico*. Assim, diz a autora:

já é tempo de se alterar a direção do eixo que vem norteando a licenciatura, fazendo-o centrar-se claramente junto as áreas específicas. A pesquisa realizada, assim como o conhecimento acumulado pela literatura e a vivência da problemática da área, permitem que se afirme este primado: a *competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico*. (1996: 17; grifos nossos)

Na perspectiva criticada, o professor é formado para ser um especialista na disciplina que pretende *transmitir*, portanto, prioriza-se: a aquisição dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade e a sua transformação em conhecimento acadêmico, bem como os conhecimentos epistemológicos de sua disciplina, da História e da Filosofia da Ciência, ao passo que os conhecimentos sobre a docência de maneira geral, inclusive os relativos aos processos de ensino e aprendizagem, são secundarizados. Admite-se que esses últimos sejam adquiridos pela experiência, ao longo do exercício da docência.

c) *modelo técnico ou da eficiência social* – se as escolas normais brasileiras nascem e florescem no âmbito do movimento ligado tanto à *pedagogia tradicional* (surgida no início do século, de caráter superador em relação ao *antigo regime* e conversor em relação aos valores burgueses), quanto à *pedagogia nova* (de caráter integrador à sociedade, surgida na década de 20), a formação dos professores, realizada nas faculdades de educação, no final dos anos 60 e início dos 70, se firma assentada nos pilares da *pedagogia tecnicista*, sob a égide da eficiência dos meios voltados para a produção.

A concepção tecnicista de ensino e de formação docente chega ao Brasil no final da década de 60, subsidiando, desde então, uma série de reformas no sistema educativo – as quais incluem as efetivadas nos cursos de formação dos professores – colocando a escola a serviço do *desenvolvimento econômico*.⁵⁹

⁵⁹ Haja vista a Lei nº 5.692/71 e seus sucessivos pareceres e resoluções.

Essa tradição assenta-se na ideologia desenvolvimentista, que defende a necessidade de que a sociedade industrial moderna chegue a superar o estágio de subdesenvolvimento, próprio das sociedades tradicionais, pela condução das sociedades mais avançadas. Assim, com base no pressuposto da neutralidade científica, essa perspectiva defende a reordenação do processo educativo, de modo a torná-lo objetivo e operacional, inspirando-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, da mesma forma como ocorreu no trabalho implantado nas fábricas.

A escola passa a ser considerada como um instrumento para apoiar a obtenção de produtos da nova ordem social. Avaliada como atrasada e ineficiente, as reformas levaram à escola e ao ensino os enfoques tayloristas, que norteavam o relativo êxito na produtividade industrial. Desse modo, além de manter a expropriação do conhecimento, introduz-se, na educação, a divisão técnica do trabalho escolar, separando, em categorias distintas, as várias funções do trabalho pedagógico. Isto é, separam-se as funções técnicas – planejamento, avaliação, supervisão, orientação, administração, dentre outras – da atividade docente, ficando esta relegada à mera tarefa de execução de aulas. A organização do currículo, nesse contexto, aparece como projeto educativo elaborado por *outros*, constituindo-se em objeto de controle social.

Segundo Davini (1995: 37),

se tratava, então, de tecnificar o ensino sobre a base da racionalidade, com economia de esforços e eficiência no processo e nos produtos. Em função desse modelo, o professor é visto, essencialmente, como um técnico. Seu trabalho consistiria em tomar a prática, de maneira simplificada e cumprir o currículo prescrito em torno de objetivos de conduta e mensuração de rendimentos. A psicologia conductista significou uma base importante para a consolidação desses propósitos. Dentro de um 'modelo de caixa preta', ou de *input-output*, permitia estabelecer um enfoque de ensino centrado na definição precisa de objetivos operativos e controle de resultados. (Tradução nossa)⁶⁰

⁶⁰ No original: “se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como um técnico. Su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. La psicología conductista significó una base importante para la consolidación de estos propósitos. Dentro de un “modelo de caja negra”, o de *input-output*, permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados.”

Assim sendo, durante a expansão dessa tradição considerada efficientista consolidou-se a separação entre a concepção e o sistema de controle burocrático sobre a escola e a execução do ensino. Apesar de as perspectivas anteriores não terem também se caracterizado por outorgar ao professor autonomia em seu trabalho, foi no seio dessa tradição que os docentes perderam totalmente a possibilidade de participar das decisões sobre o ensino.

Como já foi dito, à semelhança do que ocorreu no trabalho fabril, busca-se objetivar o trabalho pedagógico, com a crença na neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade.⁶¹

Desde então, proliferaram-se as propostas pedagógicas dos tipos sistêmico, micro-ensino, tele-ensino, instrução programada, dentre outros. Surgiu também o parcelamento do trabalho pedagógico, com a especialização de funções, inserindo, em nível superior, a formação de diversos técnicos, das mais variadas matizes – principalmente nos cursos de Pedagogia – que passam a atuar nos sistemas de ensino, estabelecendo diferenciadas relações de poder, sobretudo, ligadas à *direção* e ao *controle*.

No início da década de 70, de acordo com Candau (1982), a maioria dos estudos da área privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação.

Instalada a orientação tecnicista no pensamento e na prática educacional, em todos os níveis de ensino de modo geral e, em especial, aos relacionados à formação de seus agentes (especialmente, nos cursos de magistério, correspondentes aos antigos cursos normais e cursos de pedagogia), esse modelo acaba se cruzando com as práticas e concepções tradicionais predominantes, e com a influência deixada pela pedagogia da escola nova, contribuindo para aumentar ainda mais o caos no campo educativo.

Naquele momento, acreditava-se que os problemas da educação podiam ser resolvidos com soluções técnicas, nas quais o *treinamento* do professor e a modernização dos métodos de ensino seriam as melhores formas

⁶¹ Essa classificação – pedagogia tradicional, nova e tecnicista – das teorias educacionais, encontra-se registrada e descrita na primeira parte do livro *Escola e democracia*, de Demerval Saviani (1984).

de se alcançar a qualidade em educação. O professor era visto como organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, dentre outros).

O planejamento, considerado *tábua de salvação*, foi apontado como meio para atingir resultados instrucionais mais eficazes. As preocupações com a formação para atuar na área educacional, como professor ou como especialista, giravam em torno dos métodos, isto é, da instrumentalização técnica, denunciando uma *visão funcionalista* da educação⁶².

Na tentativa de se compreender melhor a formação realizada, hoje, nos cursos de Pedagogia brasileiros, cabe perguntar: o que aconteceu no âmbito da formação docente a partir da segunda metade da década de 70 até os nossos dias? Pela incursão na literatura⁶³, pode-se dizer que, em termos práticos, muito pouco se avançou, entretanto, o processo de discussão e produção sobre o tema foi bem ampliado, sobretudo, nas duas últimas décadas, provocando um provável desenvolvimento em termos teóricos.

A partir da década de 70, surgiu no país um movimento de oposição e rejeição aos enfoques técnico e funcionalista, presentes na formação de professores. Com base em estudos das áreas filosófica e sociológica, a educação passou a ser vista como prática social, pois mantém uma íntima relação com o sistema político e econômico vigentes.

Na mesma medida, a prática dos professores deixou de ser considerada como neutra, sendo encarada como prática social transformadora. Tudo isso ocorreu em uma época em que chegam às universidades brasileiras as teorias reprodutivistas – de Baudelot e Establet (1971), de Bourdieu e Passeron (1975) e de Althusser (1997) – que, apesar de terem contribuído enormemente para a compreensão dos problemas concernentes ao ensino e à formação de professores, não desencadearam movimentos no sentido de superá-los.

Já na década de 80, época em que ocorreram muitos debates, em meio a um descontentamento generalizado com a situação da educação e, em

⁶² Segundo Feldens (1984: 17), essa visão funcionalista diz respeito à: “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento (...) que, naquele momento, tornam-se as questões principais na formação dos professores.”

⁶³ Dentre as principais obras consultadas, que se referem ao assunto direta ou indiretamente, se destacam Mello (1992); Saviani (1984); Candau (1987); Lüdke (1994); Ribeiro (1995); Menezes (1996) e Veiga (1997).

especial com a formação docente, intensificou-se no cenário educacional a crítica de cunho marxista, questionando a tecnologia educacional vigente nas duas décadas anteriores.

As idéias marxistas provocaram, naquele instante, uma reação contrária à visão de neutralidade da educação, isto é, à sua desvinculação dos aspectos políticos, sociais e econômicos. Nesse contexto, as discussões em torno da formação de professores centraram-se basicamente em duas questões: a primeira diz respeito ao caráter político da prática pedagógica, e a segunda refere-se ao compromisso da educação e de seus agentes com as classes populares.

Nos anos 80, o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, em nível de graduação recebe novo impulso, chegando a ocorrer, na prática, mudanças pontuais em alguns deles.⁶⁴

No rol desse movimento, os debates ganharam fôlego e, segundo Pereira, (1996) as discussões giraram em torno dos seguintes pontos:

a) das precárias condições materiais do ensino, incluindo as salariais e as pressões impostas pelo posto de trabalho que desqualificam o professor;

b) da relação da educação com o capitalismo dependente, das reduções dos recursos públicos destinados à educação, assim como da questão uso do livro didático descartável, que desvaloriza o trabalho do professor;

c) da presença da lógica da empresa produtiva no âmbito do sistema de ensino, bem como da conseqüente fragmentação do trabalho pedagógico;

d) da dificuldade de mobilização da categoria, da feminilização do magistério, do exercício da docência em tempo parcial, desembocando no processo de proletarização do professorado;

e) da educação vinculada à prática social mais ampla enfatizando a formação do *educador*, em detrimento da formação dos especialistas ou técnicos da educação, ressaltando-se, assim, a idéia de formar o professor com compromisso político investindo na competência técnica;

⁶⁴ Como se poderá ver no Capítulo III deste trabalho, dentre os poucos cursos que, na época, buscaram modificar suas propostas em termos de formação aparece o de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, o qual retirou de seu currículo, em 1984, as habilitações que formavam os especialistas em educação (orientadores, supervisores e administradores).

f) da necessidade de optar por uma perspectiva da formação docente multidimensional (humana, técnica e política-social);

g) da ênfase na relação teoria-prática para a formação do professor, com base em duas concepções diferenciadas – uma, ligada ao *modelo da racionalidade técnica* e outra, vinculada ao *modelo da racionalidade prática*;

h) e por fim, do processo de autocrítica, desencadeado nas universidades, em especial, no que tange à ausência de projetos destinados à licenciatura e ao seu descompromisso com a formação de professores.

Segundo esse mesmo autor, a década de 80 foi marcada pelo discurso que enfatiza a definição dos compromissos políticos e sociais da educação e do papel do professor diante da sociedade; entretanto esse discurso não chega a transformar expressivamente, em termos práticos, a formação docente, nem tampouco as condições do professorado.

Na década de 90, continuaram os debates, agora no âmbito de um cenário político mundialmente modificado. Vivia-se a crise do marxismo, com o triunfo da ideologia neoliberal, em ambiente no qual a resistência se encontrava enfraquecida.

Nesse contexto, retomaram-se as discussões sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, iniciados no final da década de 70. Os temas mais debatidos, nessa década, envolvem: a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores, a formação continuada de professores, a relação entre saber escolar e saber docente, a formação do professor como investigador, a formação para a reflexão crítica, dentre outros.

De acordo com a literatura estudada⁶⁵, a despeito da ampla gama de debates ocorridos no setor educacional, na prática, a formação dos professores, até o momento, pouco conseguiu avançar. O modelo de formação, centrado na perspectiva da racionalidade técnica, continua prevalecendo na grande maioria dos cursos, especialmente nos de Pedagogia.⁶⁶

⁶⁵ Sobre o assunto, ver Veiga *et alii* (1997).

⁶⁶ Cabe ressaltar que se encontra em andamento nas universidades, especialmente públicas, de todo país, o processo de reformulação dos cursos de Pedagogia. No ano de 1998, várias instituições apresentaram suas propostas e muitas delas demonstraram ter assimilado boa parte do conteúdo dos temas que vêm sendo debatidos sobre a formação dos professores. Entretanto, não existe ainda uma avaliação dos avanços galgados por essas propostas, visto que elas se encontram em fase de elaboração e discussão, não tendo passado pelo crivo da prática.

Em boa parte deles, persiste aquela constituição curricular que mantém a divisão do trabalho pedagógico pela formação das distintas habilitações (administração, supervisão e orientação) e mesmo aqueles que as abandonaram⁶⁷ ainda conservam, no currículo, a lógica positivista do conhecimento aplicado à prática docente, ou seja, a lógica da racionalidade técnica – a que considera o exercício da docência como uma busca para resolver os problemas inerentes ao ensino, com a aplicação de teorias científicas (sobretudo psicológicas e sociológicas), e e/ou de princípios racionais (sejam eles filosóficos, científicos, técnicos ou tecnológicos), cujo conjunto é produzido no exterior da vida docente, por cientistas e intelectuais de diversos âmbitos ou por especialistas e técnicos do setor educacional.

Como foi descrito anteriormente, tal modelo indica uma hierarquia nos níveis de conhecimento, que acaba estabelecendo, entre os indivíduos envolvidos, diferentes ligações acadêmicas e sociais, além de separar a teoria da prática, com o pressuposto de que é possível realizar a transposição da primeira para a segunda.

Os defensores dessa perspectiva consideram *bom professor* aquele que sabe analisar sua prática à luz das teorias, além de aplicá-las na resolução de seus problemas. Assim, como aponta Pérez Gómez (1998: 356), citando Edgar Schein, o currículo adequado para formar o *bom professor*, baseado no modelo técnico, é aquele que separa seus componentes, seguindo uma hierarquia em seu processo lógico de derivação:

Um componente de *ciência básica* ou *disciplina* subjacente sobre o qual descansa a prática ou sobre o qual esta se desenvolve (por exemplo, a psicologia ou a sociologia da educação). Um componente de *ciência aplicada* ou *engenharia*, do qual derivam os procedimentos cotidianos de diagnóstico e solução de problemas (a didática). Um componente de *competências* e *atitudes*, utilizando o conhecimento básico e aplicado (competências e habilidades para comunicação na aula).

Dessa forma, no âmbito da racionalidade técnica, o desenvolvimento das competências práticas deve estar colocado no currículo, após conhecimento científico básico e aplicado, visto que as competências e capacidades de

⁶⁷ Como é o caso do curso de Pedagogia da FE/UFG.

aplicação não podem ser aprendidas, enquanto não se tiver adquirido o conhecimento aplicável, além de a prática ser encarada como um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevância.

Atualmente, vários autores criticam esse modelo pela visível separação que estabelece entre a teoria e a prática, atribuindo maior importância à primeira e desvalorizando a segunda, na formação de professores. A racionalidade técnica tem indicado a teoria, sobretudo, para informar, instrumentalizar e transformar a prática, negando a esta última a sua relativa importância diante da teoria.

Com base nos estudos realizados, pode-se afirmar que, no Brasil, os modelos de formação de professores – da racionalidade prática, enfoque tradicional, acadêmico, tecnicista e da racionalidade técnica (assim como suas correlatas concepções de ensino) – encontram-se disseminados na prática e no ideário educacionais, não somente entre os professores de todos os níveis e instituições de ensino, mas também entre os intelectuais e cientistas ligados ou não à academia além de, com certeza, estar presente no próprio imaginário social.

Nos últimos anos da década de 90, têm marcado presença no Brasil outras perspectivas – da prática reflexiva e da reflexão crítica – concernentes às discussões e aos debates, envolvendo o tema formação de professores, especialmente, em espaços nos quais se realizam os trabalhos de pesquisa, com destaque para as universidades.

Cabe ainda registrar que, com base nos antigos e novos debates, ocorridos no Brasil, foram elaboradas e efetivadas, já na segunda metade da última década do século XX, algumas propostas pontuais e alternativas, em termos da formação docente. Várias delas acham-se registradas na obra *Professores: formação e profissão*, organizada por Luiz Carlos de Menezes (1996). Contudo, observa-se, com base nos próprios registros das experiências, como também dos questionamentos feitos por Brzezinski (1996), que nenhuma dessas propostas de mudança passou, até o momento, por um processo de avaliação mais sistematizado (intra e extra-institucional), donde se pudessem extrair dados conclusivos sobre seus possíveis avanços.

No âmbito do quadro apresentado sobre a formação de professores no Brasil, colocam-se as representações dos docentes do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Cabe agora explicitá-las, tentando reconhecer o sentido que o grupo pesquisado atribui ao ensino e à formação docente, em seu contexto de trabalho, bem como constróem e percebem a construção de suas próprias representações.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

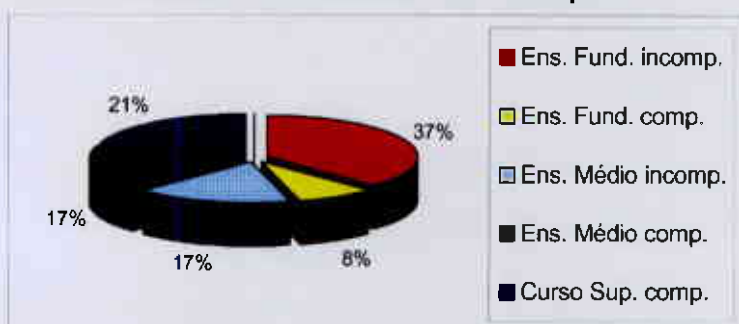
1. O perfil do grupo pesquisado

Os dados utilizados para construir o perfil ora apresentado foram obtidos mediante um questionário aplicado a 24 professores, no período de abril a junho de 1999. Este instrumento, composto de 34 questões, foi elaborado com a intenção de conhecer e contextualizar o grupo pesquisado, quanto aos aspectos pessoais, sócio-político-culturais, formativo-acadêmicos e laborais, buscando relacioná-los às representações investigadas, posto que, presumivelmente, todos esses elementos participam da construção dessas representações.

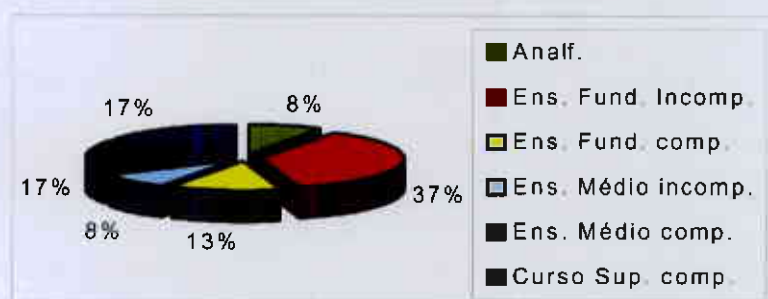
A idade dos participantes mostra-se muito variada, oscilando em faixa relativamente ampla, que vai de 25 a 55 anos, e as maiores concentrações aparecem nas faixas de 31 a quarenta e de 41 a cinquenta anos, com 49% e 30%, respectivamente.

Quanto à origem sócio-cultural, observa-se que o nível de escolaridade dominante, dos pais e das mães (Figuras 1 e 2), apresenta-se relativamente baixo, concentrando-se no ensino fundamental – com 45% para os pais e 58% para as mães (incluindo-se o índice de analfabetismo).

FIGURA 1 – Escolaridade dos pais



Fonte: questionário aplicado.

FIGURA 2 – Escolaridade das mães

Fonte: questionário aplicado.

Nota-se que a escolaridade das mães apresenta um nível mais baixo em relação à dos pais. No que se refere à ocupação profissional, enquanto para a totalidade dos pais são declaradas profissões com o exercício de funções remuneradas e/ou economicamente ativas, o mesmo ocorre somente para 33% das mães, já que para as demais, isso é, para 67% delas, registra-se a profissão *do lar ou dona de casa*.

A relação entre os dados acima – da faixa etária dos respondentes e da profissão dos pais e mães – pode ser bem compreendida no âmbito da sociedade brasileira, visto que, sobretudo até meados do século XX, coube à mulher o papel de exercer as funções domésticas, bem como a tarefa de cuidar dos filhos, que não exige, necessariamente, qualquer formação escolar.

Quanto ao vínculo funcional, todos os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva na UFG. Em relação à categoria, 46% são professores assistentes, 25% auxiliares de ensino, 21% professores titulares e 8% professores adjuntos, e a formação acadêmica mostra-se compatível com o exigido pelo quadro de carreira da instituição: 46% têm mestrado, 29%, doutorado, 12,5%, especialização e os outros 12,5%, somente graduação.

Verifica-se que, apesar da diversidade existente tanto no quadro de carreira, quanto no nível de formação, todos os respondentes atuaram, nos últimos três anos, na graduação; 41% atuaram também na especialização e 17% dedicaram-se ao mestrado, além da especialização. Cabe ressaltar que 75% dos professores já exerceram ou exercem, na institu

eles próprios de administrativas, das quais, as mais incidentes dizem respeito à chefia de departamento, à coordenação de núcleos de pesquisa e à coordenação

de cursos de graduação e de pós-graduação.

A trajetória escolar e acadêmica dos professores estudados revela que a maioria (58%) cursou o ensino médio (colegial – clássico ou científico), 17% concluíram cursos técnicos diversos e 25% realizaram o curso normal ou técnico em magistério. Já em relação aos cursos de graduação, 96% obtiveram o título de licenciado, dos quais, 38% em Pedagogia e 62% em áreas específicas. Um dado, no mínimo curioso, é que 50% desses realizaram essa formação em instituições particulares, ao passo que os outros 50% em instituições públicas (42%, federal e 8%, estadual).

Quando questionados sobre a participação em atividades de monitoria, iniciação científica, extensão e outras correlatas durante a graduação, 50% registraram respostas positivas, ao passo que os demais declaram nunca terem participado de trabalhos dessa natureza.

No tocante ao ano de conclusão da graduação, há uma predominância nas décadas de 70 e 80 – 26% e 44%, respectivamente; contudo, do quadro de pós-graduados – que corresponde a 87% do total de respondentes – 81% terminaram seus cursos na década de 90. Considerando que a maioria concluiu a pós-graduação em período recente, e que os objetos de estudo listados por 86% dos professores foram relativos à educação em geral, à educação escolar brasileira ou e às metodologias de áreas específicas, pode-se supor que o grupo teve contato com uma literatura e/ou discussões bem atuais sobre a formação de professores ou sobre o ensino⁶⁸.

No entanto, quanto aos trabalhos desenvolvidos na pós-graduação, *nenhum* deles cita qualquer tema que possa ser relacionado a essas questões, ao passo que somente 38% do total pesquisado, isto é, nove professores declaram ter lido, no período, de uma a três publicações, cujos títulos enunciam a abordagem das referidas temáticas.

Atentando para o fato de que os respondentes são professores de um curso de formação, cujos objetos de reflexão e trabalho envolvem, necessária e primordialmente, a dimensão do ensino e a própria formação para a docência,

⁶⁸ O tema ensino foi citado somente para identificar a relação conteúdo-método tratada no âmbito das áreas específicas (Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, dentre outras). O ensino como uma das dimensões do trabalho docente não foi mencionado.

pode-se dizer que os índices registrados, sobre o interesse do grupo por estudos e leituras relacionadas aos temas, apresentam-se bastante baixos.

A mesma análise faz-se pertinente, ao se considerar os títulos das publicações mais significativas (livros, artigos e similares), produzidas pelos professores investigados, assim como as obras (ou textos) levantadas como essenciais em suas respectivas disciplinas. Em relação às publicações, das 46 elencadas por um grupo de 16 professores, já que os demais nada declaram, somente cinco fazem menção a temas, possivelmente, vinculados à formação docente e ao ensino. No que tange às obras adotadas, das 96 referidas pela totalidade do grupo que as citou, apenas seis remetem, diretamente, ao tema formação de professores⁶⁹, ao passo que 11 são relativas aos conteúdos e metodologias de áreas específicas, enquanto as 79 restantes referem-se a temas variados, concernentes às ciências consideradas básicas para a educação, isto é, aos seus fundamentos.

Verifica-se, ainda, que 15 professores (62%) respondentes revelam participar, freqüentemente, de conferências, de encontros e de congressos relacionados à educação: quatro participaram, no período de 1997 a junho de 1999, de eventos referentes, especificamente, à formação de professores, três outros declaram ter comparecido ao IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e nove à 20^a e/ou 21^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Contudo, cabe ressaltar que os professores participantes dos três últimos eventos não especificam seus temas de interesse, que podem estar ou não ligados às problemáticas envolvendo o ensino e a formação docente.

Quanto aos projetos de pesquisas desenvolvidos pelo grupo investigado, no período de janeiro de 1996 a junho de 1999, pode-se dizer que há, no geral, um bom envolvimento com tais atividades, visto que os dados apontam a participação de 14 docentes – um percentual de 58% – em 11 projetos. Desses, quatro tratam de temáticas referentes às metodologias de áreas específicas, enquanto as outras seis pesquisas tratam de questões bem variadas e nem sempre relacionadas diretamente à educação, restando apenas um projeto

⁶⁹ Um aspecto curioso é que todos os docentes que citaram as obras, referentes à formação de professores como básicas de suas disciplinas, participam de pesquisas ou projetos de extensão voltados para a formação docente, e um deles pertence à área de Fundamentos da Educação.

que se ocupa da investigação sobre o tema *formação de professores*, contando com a participação de três docentes⁷⁰.

O envolvimento dos professores em projetos de extensão, no mesmo período, também mostra um índice satisfatório, visto que o nível de participação é superior ao da pesquisa: 67% dos respondentes declaram-se ligados, no mínimo, a um dos dez diferentes projetos citados. Desses, um projeto apresenta-se, diretamente, relacionado ao tema *formação* (Formação Continuada de Professores), contando com a participação de quatro docentes, todos eles atuando em uma mesma área do curso de Pedagogia. Os outros nove projetos, que congregam um total de 12 professores, referem-se, em grande parte (cinco deles), aos conteúdos e metodologias de áreas específicas, como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Artes. Os quatro restantes são trabalhos ligados a projetos e temas mais amplos, que envolvem vários órgãos e diferentes unidades acadêmicas da instituição.

Percebe-se, então, por meio da análise dos dados acima apresentados que, possivelmente, tanto os alunos do curso estudado, quanto os seus professores, possuem algum contato com o conhecimento especificamente produzido sobre a docência e sua formação, o que talvez esteja incidindo sobre a construção de suas representações a respeito das temáticas. É bom lembrar que esse contato com o saber sistematizado – por meio de diferentes publicações, pesquisas, congressos ou similares – como ressalta Moscovici (1978) – constitui um dos aspectos determinantes para a construção das representações produzidas por qualquer grupo, podendo ser mais ou menos atualizadas e críticas.

Outros fatores que também exercem grande influência nessa área, para a constituição de representações mais críticas, segundo Lefebvre (1983), são as referências culturais e político-sociais, bem como as experiências profissionais ligadas, no caso dos professores, ao próprio ato da docência. Assim, as experiências profissionais do grupo, ocorridas dentro e fora da UFG, afiguram-se em níveis bastante elevados, visto que 62% dos pesquisados têm de 16 a 35 anos de trabalho desenvolvidos no setor educacional, 25% possuem de dez a 15 anos e somente 13% apresentam menos de dez anos de experiência (com

⁷⁰ É interessante observar que esses três professores pertencem à área de fundamentos da educação.

exceção de um docente que ingressou na carreira há dois anos).

As funções exercidas fora da UFG, na área da educação, vão desde as de professores do ensino fundamental e médio (convencional ou técnico) e superior, até as administrativas e de gestão, como coordenação ou direção.

A maioria dos respondentes declara ler regularmente revistas de grande circulação nacional como *Isto É* e *Veja*. Quanto aos jornais, os mais citados foram *Folha de S. Paulo* (96%) e *O Popular* (79%), lidos diariamente por 58% dos docentes, semanalmente por 29% e, eventualmente, por 13%.

Seis professores pesquisados, isto é, 25% dizem não ter qualquer religião, ao passo que os 18 restantes (75%) afirmam ter ligação com três delas: 66% com a religião católica (metade deles na condição de participantes), 22% com o espiritismo (17% na condição de participante) e 11% com a evangélica (todos na condição de participantes).

Quanto às referências político-sociais, observa-se que:

a) 22 professores (92%) manifestam sua condição de sindicalizados⁷¹, dos quais, dois (9%) não apresentam os motivos de sua filiação sindical, 13 (59%) dizem acreditar na força do sindicato a fim de obter melhores condições de trabalho para a categoria e/ou para a classe trabalhadora em geral, vendo-o como uma forte entidade política de democratização social, cinco (23%) registram, simplesmente, ser importante e necessário vincular-se a um sindicato e somente dois deles (9%) o consideram um *locus* capaz de contribuir com a formação profissional – o que já constitui uma das formas de representar a própria formação; o engajamento da maioria no movimento sindical parece se resumir ao ato de votar na eleição de seus representantes, visto que, para os 22 docentes que declaram ter comparecido às urnas no último pleito da categoria, apenas sete (32%) dizem já ter participado de diretorias representativas;

b) a participação nos movimentos sociais apresenta um índice bastante baixo: dos 24 respondentes, somente quatro (17%) afirmam estar diretamente envolvidos nesses movimentos; dos vinte professores (83%) cuja resposta é negativa, sete (35%) deixam de expor os motivos que os levam à não-participação, enquanto os outros 13 (65%) alegam absoluta falta de tempo ou de

⁷¹ Dos 24 professores, um não respondeu à questão, e o outro declarou não ser sindicalizado.

disposição, sobrecarga de trabalho e, acima de tudo, total descrença ou desilusão com tais atividades;

c) quatro docentes (17%) são, atualmente, filiados a um dos partidos políticos, sendo todos militantes, envolvimento bastante baixo, considerando que se trata de um grupo intelectualmente diferenciado, composto por professores universitários; dos vinte respondentes (83%) que se declaram não-filiados, nove (45%) deixam de apresentar os motivos, os 11 restantes (55%) reiteram as razões arroladas no item anterior, acrescentando outras, como falta de propostas partidárias claras e objetivas e o interesse em preservar a liberdade de pensamento e as escolhas políticas; 18 professores pesquisados (75%) declaram ser simpatizantes de algum partido político, ao passo que os demais (25%) dizem não ter simpatia por nenhum deles; todos os partidos citados são considerados de *esquerda*, dos quais o mais mencionado é o Partido dos Trabalhadores, aparecendo em 16 das 18 respostas.

Apresenta-se, a seguir, como os respondentes compreendem a construção de suas próprias representações sobre ensino e formação. A tabela 2, elaborada com base na questão de número 21 do questionário, oferece um panorama geral sobre os aspectos valorizados pelo grupo.

TABELA 2 – Aspectos que, segundo os professores, tiveram importância na construção de suas representações

ASPECTOS	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA												Total
	ALTO				MÉDIO				BAIXO				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	
1. Experiência docente	9	7	5	21	3	*	3	*	*	*	0		24
2. Conhecimento sistematizado	9	2	3	14	4	*	4	2	2	*	4		22
3. Relacionamento com os pares	3	4	7	14	2	5	7	1	1	*	2		23
4. Saberes da sociedade	3	3	5	11	3	4	7	3	*	*	3		21
5. Interação com os alunos	3	4	2	9	4	7	11	2	1	1	4		24
6. Experiência como aluno	3	3	3	9	4	3	7	4	2	*	6		22
7. Modelos do local de trabalho	*	1	*	1	3	2	5	4	5	*	9		15
8. Pressões do meio acadêmico	*	1	*	1	*	*	0	1	1	5	7		08
9. Outros:													
9a. Conhecimento de outras áreas	2	1	*	3	*	*	1	*	*	*	0		04
9b. Pesquisa	2	*	*	2	*	*	0	*	*	*	0		02
9c. Militância política	*	*	*	0	*	*	0	*	*	1	1		01

Fonte: questionário aplicado.

OBS.: 1) os asteriscos marcam os aspectos que não tiveram, na visão dos participantes, qualquer importância para a construção das suas representações.

2) os numerais arábicos indicam a quantidade de vezes em que o aspecto apareceu naquele nível de importância.

LEGENDA

Aspectos constantes na questão de número 21 do questionário, já colocados em ordem de maior para menor importância:

- (1ª) experiências vividas no exercício da docência;
- (2ª) conhecimento sistematizado adquirido nos cursos de formação para professores;
- (3ª) relacionamento com os pares, no qual predomina a troca de experiências e saberes;
- (4ª) saberes mais relevantes que predominam no pensamento pedagógico da sociedade;
- (5ª) interação com os alunos;
- (6ª) experiências vividas, enquanto aluno, durante toda a vida escolar;
- (7ª) modelos observados no local de trabalho;
- (8ª) pressões do meio acadêmico e da administração;
- (9ª) outros: a) conhecimentos teóricos adquiridos em leituras e estudos de áreas diversas;
b) conhecimentos sobre ensino e formação adquiridos em pesquisa;
c) militância política.

Analisando as respostas dadas pelos professores, percebe-se que o aspecto mais valorizado pelo grupo em geral refere-se às experiências vividas no exercício da docência. Entretanto, como se verá mais detalhadamente na análise dos dados constantes nas entrevistas, esse aspecto recebe significados diferentes, quando relacionado às diversas concepções de ensino e de formação docente. Assim, por exemplo, enquanto alguns tomam as experiências práticas no âmbito da perspectiva de formação de cunho mais tradicional, considerando-as como modelo a ser reproduzido, outros encaram a prática como trabalho docente visto de forma mais abrangente, mostrando um estreito vínculo com as perspectivas classificadas, atualmente, como mais sistematizadas ou críticas.

O mesmo ocorre com o segundo item. Ao valorizar o conhecimento sistematizado, pode-se atribuir grande importância aos conteúdos formativos que congregam o saber docente ou, simplesmente, enfatizar a transmissão e a assimilação de um conhecimento científico e/ou técnico a ser transmitido ou aplicado, mecanicamente, em situações educacionais diversas.

Dessa forma, esses aspectos, sejam os mais ou os menos valorizados, somente adquirem real significado no contexto desta pesquisa, quando relacionados às outras informações registradas nas entrevistas.

Contudo, um item que chama atenção, por ter sido um dos mais desvalorizados pelo grupo, diz respeito às pressões que o meio acadêmico e administrativo exercem sobre o pensar e o fazer docentes, tendo em vista que esse aspecto se refere, diretamente, à percepção das reais condições nas quais os professores se encontram e ao entendimento de que o trabalho docente – seu pensamento e sua prática – dependem, em grande medida, das coordenadas internas e externas que regem o sistema educativo em geral e as próprias condições do local de atuação. Pode-se inferir, com essa desvalorização, que não é característica marcante de grande parte dos pesquisados refletir sobre o trabalho docente e, em especial, sobre seu próprio trabalho, uma vez que seus condicionantes acadêmicos e administrativos – técnico-científicos, culturais, políticos, ideológicos, normativos, dentre outros – não foram considerados importantes para a construção de suas próprias representações.

Quanto às observações colocadas no final do questionário, somente dois professores apresentam os motivos que os levaram a não responder determinadas questões. Os demais nada registram.

2. Contexto das representações

Os sujeitos desta pesquisa são professores do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sendo pois, o local em que, prioritariamente, as representações sobre ensino e formação têm a possibilidade de se modificar e de se explicitar. Assim, para melhor compreender o processo de transformação dessas representações, faz-se

necessário conhecer o campo de trabalho em que tais docentes convivem e atuam.

Buscou-se, então, retomar a trajetória percorrida pelas propostas de formação em Pedagogia, desenvolvidas no contexto da UFG, desde sua criação até os nossos dias. Para tanto, recorreu-se, além de outros, a autores como Brzezinski (1996), Veiga (1997) e aos estudos de Rezende (1997) e Silva (1998), pois, os dois últimos se dedicaram, respectivamente, à busca do sentido histórico do processo de implantação da Faculdade de Educação da UFG e à reconstrução do processo de formação de professores na mesma instituição (ambos incluem análises sobre o curso de Pedagogia).

A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de dezembro de 1960, sendo regulamentada pela Lei nº 3834-C. A formação de professores na UFG passou a ser realizada pelo Departamento de Educação, pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁷², instituída pelo Decreto-lei nº 51.582, de 8 de novembro de 1962, atendendo ao surto desenvolvimentista que impregnava o Brasil naquele momento histórico, em que o professor era visto como agente importante para o *progresso da nação*, e, segundo Brzezinski:

apostava-se fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico. (1996: 47)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG recebeu, na época, além de outras, a incumbência da formação para o magistério, assim como as demais instituições dessa natureza existentes no país. Essa incumbência estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que estipulava, como função primordial da Faculdade de Filosofia, a formação de professores, além de garantir que a formação para o bacharelado fosse independente da realizada para a licenciatura.

O curso de Pedagogia foi implantado no ano de 1963, no âmbito da

⁷² Segundo Fernandes (1962), nos anos 60, houve uma expansão desordenada das Faculdades de Filosofia, visto que, no Brasil, tornou-se um empreendimento bastante fácil instalar esse tipo de instituição. Essas faculdades que funcionavam, via de regra, em caráter precário e seus professores eram, quase sempre, recrutados nas escolas normais.

Faculdade de Filosofia, começando a funcionar com uma turma, que contava com 57 alunos. A estrutura do curso e de outros vinculados à Faculdade de Filosofia estava prevista no regimento, o qual distribuía a formação em quatro séries e previa preparação diferenciada para os alunos: uma almejava a formação de intelectuais para o exercício das atividades científicas e técnicas, que correspondia ao bacharelado, e outra visava a formação de professores para trabalhar nas escolas, correspondendo à licenciatura.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia apresentava, como eixo, um conjunto de disciplinas para a formação do bacharel, abrindo possibilidade ao aluno de optar pela licenciatura; neste caso, devendo cursar outras disciplinas, além das previstas para o bacharelado.

O primeiro programa do citado curso era regulamentado pelo Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo artigo 28, subtítulo I, capítulo I, previa as disciplinas constantes do quadro 1.

QUADRO 1 – Programa do primeiro curso de Pedagogia da UFG (1963-1971)

1º ANO	Sem.	2º ANO	Sem.
Introdução à Educação	2	Biologia Educacional	2
Sociologia Geral	2	Sociologia da Educação	2
Biologia da Educação	2	Psicologia da Educação	2
Português	2	História da Educação	2
Estatística Educacional	2	Didática Geral	2
Introdução à Filosofia	2	Estatística Educacional	2
		Artes e Recreação	1
3º ANO	Sem.	4º ANO	Sem.
Filosofia da Educação	2	Orientação Educacional	2
Psicologia Aplicada à Educação	2	Psicologia aplicada à Educação	2
Psicologia da Personalidade	2	Administração Escolar	2
Metodologia do Ensino Primário:		Cultura Brasileira	2
* Aritmética	2	Didática Especial do Ens. Médio	2
* Ciências Naturais	2	Psicopatologia	1
* Estudos Sociais	2	Prática do Ensino Primário:	
* Linguagem	2	* Estudos Sociais	1
		* Ciências Naturais	1
		* Aritmética	2
		* Linguagem	2
		* Ciências Sociais	1

Fonte: UFG – Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1963.

Ao analisar esse programa, Rezende (1997) comenta sobre o grande peso atribuído à área de Psicologia, além de apontar que um de seus maiores problemas era não estar orientado para a prática, visto que os estágios recebiam uma relevância diminuta no âmbito do curso. O mesmo estudo traz um indicativo sobre as possibilidades de atuação do pedagogo formado pelo referido programa:

caberia ao técnico (Bacharel em Educação) as tarefas de planejamento educacional em todos os níveis (primário, secundário e superior), direção de estabelecimentos de ensino e orientação de professores na elaboração de planos educacionais. Ao licenciado caberia lecionar as disciplinas pedagógicas nos cursos colegial, normal, ginásial e superior. (1997: 90-91)

O programa era consonante com o currículo mínimo nacional fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) no Parecer nº 292/62, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura.

Desde sua criação, em 1963, o curso de Pedagogia da UFG sofreu duas reformulações substanciais: uma realizada no ano de 1972 e outra, em 1984. A primeira começou a ser gestada com o advento da reforma de 1968, inserida pela Lei nº 5.540, que extinguiu, nacionalmente, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e criou, dentre outras, as Faculdades de Educação⁷³. Esse dispositivo legal teve suas bases assentadas nas definições político-econômicas, decorrentes do modelo econômico brasileiro que se consolidou na década de 60.

Para Romanelli (1978), o modelo implantado a partir do golpe de 64 foi marcado pela expansão industrial, que ampliou a oferta de emprego, tanto nas empresas em geral quanto na burocracia estatal, fazendo crescer a demanda por profissionais qualificados. Assim, a tarefa de qualificação de pessoal recaiu sobre o sistema educativo, afetando, sobremaneira, as suas bases formativas.

Deflagra-se, a partir daí, uma política de desenvolvimento de recursos humanos assentada nas teorias do capital humano e da modernização, a qual se intensifica nos anos 70.

⁷³ Segundo Rezende (1997), a lei que fragmentou o curso de Filosofia, Ciências e Letras em diversos Institutos e Faculdade de Educação, surgiu em decorrência da política implantada pelo Estado autoritário, a partir do golpe militar de 1964, e acrescenta: “ embora a reforma tenha sido imposta (...) na UFG (...) não pode ser identificada nenhuma resistência à reestruturação empreendida pela Lei (...) Ao contrário, deve-se assinalar que havia uma expectativa positiva à reforma” (1997: 123).

Na Universidade Federal de Goiás, a Faculdade de Educação, que se originou do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, foi criada em dezembro de 1968, pelo Decreto nº 6.3817, recebendo a função específica, de acordo com a perspectiva acima, de formar o técnico educacional no curso de Pedagogia, bem como o professor, no mesmo curso, além de ministrar as disciplinas pedagógicas dos demais cursos de licenciatura.

Em 1969, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG foi reconhecido pelo Decreto nº 64.617, tendo que se reestruturar, em decorrência do Parecer nº 252/69, incorporado à Resolução nº 2/69 do CFE, que fixou os conteúdos mínimos e o tempo de duração a serem observados. Em 1972, o Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP), por intermédio da Resolução nº 5/72, estabeleceu um novo currículo para a Pedagogia na UFG.

A Resolução expressa, em seus 14 artigos, a concepção de formação trazida pela Lei nº 5.540/68 e do Parecer nº 252/69, os quais estabeleceram, para o citado curso, uma formação voltada para as habilitações técnicas. Assim diz o artigo 1º, da Resolução nº 5/72:

Art. 1º O Curso de Pedagogia conferirá o grau de licenciado, com as modalidades diversas de habilitações e destina-se à formação de professores de ensino de 1º e 2º graus, especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, educação de excepcionais e outras especializações no âmbito das escolas e sistemas escolares.

O artigo 2º do mesmo documento divide o curso de Pedagogia em dois ciclos: o básico e o profissional, com duração mínima de três e máxima de sete anos letivos. As disciplinas são elencadas nos artigos 4º e 5º como obrigatórias (primeiro e segundo ciclos) e complementares (optativas), tal como mostra o quadro 2.

QUADRO 2 – Disciplinas do Curso de Pedagogia da FE/UFG (1972-1983)

1º CICLO	
OBRIGATORIAS (24 créditos)	COMPLEMENTARES (18 créditos)
Introdução à Filosofia da Ciência	Sociologia da Educação I
Sociologia I (geral)	Psicologia da Educação I
Metodologia do trabalho Intelectual	História da Educação I
Língua Portuguesa	Filosofia da Educação I
2º CICLO	
OBRIGATORIAS (30 créditos)	OPTATIVAS (13 créditos)
Sociologia da Educação II	Psicologia Geral
Psicologia da Educação II e III	Métodos e Técnicas da Pesquisa
Didática Geral	Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedag.
Estágio Supervisionado (Disc. Pedag.) I e II	
Estatística Aplicada à Educação I e II	
Prática de Ensino	

Fonte: UFG/CCEP – Resolução nº 5/72.

O documento prevê também, no Artigo 6º, as disciplinas diversificadas, as quais variavam de acordo com as habilitações: Orientação Educacional de 1º e 2º Graus; Administração Educacional de 1º e 2º Graus; Supervisão 1º e 2º Graus; Inspeção de 1º e 2º Graus e Habilitação para o Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais.⁷⁴

Nos anos 70, o curso de Pedagogia da UFG voltou-se, sobretudo, para a formação das habilitações, isto é, dos técnicos e especialistas, vistos como imprescindíveis para o bom funcionamento da escola. O programa assumiu, então, o caráter de uma formação denominada pela literatura de tecnicista ou da eficiência social (Zeichner, 1993).

As discussões que colocam em pauta e questionam a formação tecnicista nos cursos de Pedagogia são bastante conhecidas. Segundo Brzezinski (1996), a origem funcionalista/positivista desse modelo formativo e sua estreita vinculação com as bases políticas que sustentavam o governo militar – as quais passaram a fundamentar o treinamento e a capacitação de professores e especialistas para atender às exigências econômicas e produtivas do sistema capitalista – trouxeram os princípios do tecnicismo, uma vez que mantinha a fragmentação das tarefas realizadas pelos profissionais nas escolas, do mesmo modo como ocorria no trabalho fabril, centrado na produção taylorista/fordista.

⁷⁴ O curso de Pedagogia era também ministrado em curta duração, e suas disciplinas aparecem no artigo 7º dessa Resolução.

Nesse sentido, a mesma autora acrescenta:

a reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de pedagogia (...) provocando mudanças estruturais (...) ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação (...) com a reforma se definia uma política profissional de absorção do egresso pelo mercado de trabalho. Pela política adotada, o especialista formado pelo curso de pedagogia já tinha endereço certo: ele ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação. (1996: 77-78)

Essa modalidade de formação também é apontada na literatura – Candau (1982), por exemplo – vinculada à instrumentalização técnica, a qual conduziu a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, acabando por provocar embates entre os professores e os especialistas, já que os últimos desempenhavam uma função considerada superior na hierarquia do sistema escolar.

Desde meados da década de 70, existe no Brasil um movimento de oposição e rejeição à formação centrada na perspectiva tecnicista ou da eficiência social. A abertura política, ocorrida no período, marcada pelo enfraquecimento do regime militar brasileiro, abriu espaço para uma significativa e abundante produção teórica no setor educacional, baseada, sobretudo, nos referenciais marxistas. Foram, ainda, reativadas ou criadas várias entidades ou associações de cunho científico, político e cultural, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC/1974), a Anped (1976) e a Ande (1979), que se constituíram em importantes canais de divulgação e debates sobre as questões relativas à educação⁷⁵, as quais incluíam a problemática da formação dos educadores.

Em 1978, a realização do *I Seminário de Educação Brasileira* foi um evento que marcou o movimento dos educadores, os quais se recusavam a aceitar as políticas oficiais para a educação centradas na concepção tecnicista, e burocrática. Essa política era baseada nos princípios científicos da administração gerencial, apregoava a inserção da racionalidade, da eficiência e da alta

⁷⁵ Segundo Brzezinski (1996: 95), “as associações educacionais (...) além de articularem-se com os movimentos sociais dos demais níveis... pós o final dos anos 70 desempenharam o papel de reorganização dos educadores em núcleos de resistência e de crítica ao poder instituído impedito da democratização (...)”.

produtividade no trabalho pedagógico. A organização do sistema de ensino, segundo a concepção tecnicista, levaria à utilização otimizada dos meios para a consecução de produtos/resultados de maior qualidade com maior economia de recursos.

De acordo com Pereira (1996), nessa época, de relativa abertura política e por concessão do MEC, as Faculdades de Educação das universidades públicas, recebendo influência dos estudos filosóficos e sociológicos, iniciaram a revisão dos seus cursos de Pedagogia, rejeitando e se opondo aos enfoques técnico-funcionalistas predominantes, até aquele momento, na formação de professores. Como já foi dito, surgia no cenário nacional uma reflexão a respeito de que a educação era uma prática social com íntima conexão com o sistema político e econômico, além do que, a prática do professor deixou de ser considerada neutra, para ser vista como uma prática político-educativa transformadora.

Nesse sentido, uma parte dos docentes da Faculdade de Educação/UFG, já em 1979, colocava-se contra a presença das habilitações na formação efetivada pelo Curso de Pedagogia, mostrando sua posição no documento intitulado *Proposta de reformulação do curso de Pedagogia*, elaborado em julho de 1979 e publicado na Revista *Inter-Ação* n. 8, em 1981, a qual respondia a uma solicitação do MEC, feita às universidades, sobre a reformulação desses cursos. O documento supracitado apresentou a proposta de que o curso de Pedagogia deixasse de formar o especialista e passasse a formar educadores-docentes, que se responsabilizassem diretamente pela formação do aluno.

No início dos anos 80, foram realizadas as primeiras Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), as quais, juntamente com outros eventos, possibilitaram a circulação de diferentes discussões da área educacional. Nelas, estavam incluídas a análise e a crítica sobre a temática *formação de professores*, que buscavam desencadear movimentos de compreensão e até mesmo de ruptura com a concepção tecnicista/funcionalista vigente, a qual norteava a política oficial empreendida pelo governo, no âmbito do MEC.

Na primeira CBE, realizada em São Paulo, em 2 de abril de 1980, foi instalado o Comitê Pró-Formação do Educador, criado com o objetivo de articular as atividades dos professores e alunos interessados em reformular os cursos de formação de professores, especialmente o de Pedagogia.

Em 1981, esse comitê solicitou às universidades que participassem de seminários regionais, promovidos pelo MEC/Secretaria do Ensino Superior (Sesu), quando seriam debatidas as questões relativas à reformulação dos cursos voltados para a preparação de recursos humanos destinados à educação. De acordo com Silva (1998), no Centro-Oeste, os seminários foram realizados entre os meses de agosto e setembro daquele ano.

Em consequência dos resultados dos seminários regionais, o MEC decidiu realizar, em 1983, na cidade de Belo Horizonte, o *Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*⁷⁶. No mesmo ano, foi realizado na UFG, o Simpósio de Graduação, no qual, além de decidir-se pela implantação do regime seriado na instituição, definiram-se os princípios e critérios para a reformulação de seus cursos.

Como se sabe, nessa época, o Brasil já passava por um período de abertura e de transição democrática, marcado pela reorganização da sociedade brasileira, em que os educadores desempenhavam um importante papel. Nesse sentido, o Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte foi considerado o palco de resistência e de oposição ao poder do MEC. Assim, em contraposição à orientação oficial, surgiu, como resultado das discussões desencadeadas no encontro, dentre outras, a decisão de que o curso de Pedagogia deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor, para depois formar o especialista, sendo a docência considerada a base da identidade para a formação de todos os professores.

A obra *Pedagogia pedagogos e formação de professores* (Brzezinski, 1996) mostra o que ocorreu, depois de 1983, com as propostas para o curso de Pedagogia nos 22 estados que participaram do Encontro Nacional.

O curso de Pedagogia da FE/UFG foi reformulado em 1984, vindo a extinguir as habilitações previstas na reforma de 1972, como resultado das discussões, muitas vezes, acaloradas e pouco consensuais, ocorridas entre o corpo docente da instituição, em âmbito interno e externo.

⁷⁶ Nesse evento, foi criada a *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador* (Conarcfe), a qual substituiu o Comitê Pró-formação do Educador que, mais tarde, em 1990, se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

A reformulação implantada em 1984 perdura até hoje. Nela, o curso de graduação em Pedagogia é apresentado como uma licenciatura destinada à formação de professores para o ensino das matérias pedagógicas do segundo grau e para o exercício de magistério nas séries iniciais do primeiro grau.

A citada reforma foi instituída pela Resolução nº 207 do CCEP/UFG, composta por 12 artigos, dentre os quais aparecem as matérias do currículo mínimo e disciplinas complementares, distribuídas anualmente como apresenta o quadro 3.

QUADRO 3 – Disciplinas do atual curso de Pedagogia da FE/UFG

Língua Portuguesa	4	128	Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	10	320
História da Educação Brasileira	6	192	Artes e Recreação	2	64
Biologia Educacional	2	64	Filosofia da Educação	6	192
Sociologia Geral e da Educação	4	128	Organização do Trab. Pedagógico	2	64
Psicologia da Educação I	4	128	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	4	128
<i>Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo</i>	4	128	Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau*:		
<i>Alfabetização</i>	2	64	- História da Educação-----	4	128
<i>Ciências – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo</i>	3	96	- Sociologia da Educação -----	4	128
<i>Estudos Sociais – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo</i>	3	96	- Psicologia da Educação-----	4	128
<i>Matemática – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo</i>	4	128	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus -----	4	128
<i>Psicologia da Educação</i>	4	128	- Metodologias do Ensino de 1º Grau -----	4	128
<i>Sociologia da Educação</i>	4	128	- Ensino de Didática** -----	4	128
			Currículo e Avaliação	2	64

Fonte: Resolução nº 207/84 do CCEP/UFG.

* No quarto ano o aluno poderia cursar de uma a três modalidades da disciplina Didática e Prática de Ensino da Escola de 2º Grau.

** A modalidade Ensino de Didática nunca chegou a ser oferecida.

Atualmente, esse currículo sofreu algumas alterações: as disciplinas registradas em itálico no quadro acima (*Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau* e *Filosofia da Educação*) são, respectivamente, ministradas no terceiro e no quarto ano. E, em relação à disciplina Didática e Prática de Ensino na Escola de 2º Grau, os alunos podem cursar até duas (e não três) modalidades.

A Resolução nº 207/84 também traz, em anexo, uma exposição de motivos, apresentada como uma justificativa para as mudanças. Nela, procura-se

registrar o caminho percorrido pela reflexão realizada na FE/UFG sobre a formação de professores empreendida na UFG e no Brasil, resgatando os principais eventos que ocorreram interna e externamente, os quais contaram com a participação dos docentes da instituição – os Seminários promovidos pelo MEC em 1981, e o Encontro Nacional de Belo Horizonte, realizado em 1983.

Nesse sentido, a exposição de motivos resgata parte das indicações constantes do documento do Encontro de Belo Horizonte, e coloca a docência como a base da formação de sua proposta. Em seguida, elabora um breve histórico sobre a reforma efetivada em 1972, a qual inseriu as habilitações, ressaltando a importância de superar os princípios antidemocráticos que sustentam a formação dos técnicos e especialistas. A exposição de motivos esclarece:

Considerando a necessidade de se lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece, bem como a necessidade de acabar com a figura daquele *profissional* que até se aposentar vai ser diretor, supervisor ou orientador, pois sua existência é contra a democratização do processo de trabalho no interior da escola, além de colocar em função de coordenação indivíduos que há muito não participam diretamente do processo de escolarização/educação, propomos a suspensão da formação do *profissional* da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que (...) possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por um tempo limitado, as funções de direção (...) de coordenação de disciplina ou mesmo de coordenação geral (...). (UFG. Resolução nº 207/84. Exposição de motivos, grifo do original)

De acordo com os estudos de Silva (1998), o processo de reformulação curricular, desencadeado em 1979, que resultou na mudança do curso de Pedagogia da FE/UFG, em 1984, não se efetivou de forma muito tranqüila, haja vista que um grupo de professores era contrário à extinção das habilitações.

Nesse sentido, cabe registrar que, segundo vários relatos de professores que participaram do referido processo, a reforma foi decidida por meio de uma votação ocorrida entre os membros da congregação, sendo vencedor o grupo pró-mudança, que contou com a maioria simples de votos (50% mais um).

O grupo contrário à mudança apresentava argumentos fundamentados para defender suas idéias e suas críticas às bases de sustentação da proposta⁷⁷, contribuindo, pelo debate, para o enriquecimento da reflexão.

Desde a implantação da proposta do curso de Pedagogia, em vigor (período que vai de 1984 a 2000), ocorreram vários momentos de discussão, com algumas tentativas frustradas de mudança na proposta curricular.

Uma busca nos arquivos, referente a esse período, possibilitou encontrar vários documentos que registram e/ou trazem notícias dos principais movimentos vinculados aos processos de discussão inerentes às diversas tentativas empreendidas para reformular o atual currículo.

O primeiro deles, com data de 1990, refere-se a um Projeto de Pesquisa intitulado *Proposta de avaliação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*, coordenado pela Professora Ely Guimarães dos Santos Evangelista, que contava com a participação de mais quatro outros professores do Departamento de Pedagogia. O projeto de pesquisa não chegou a ser executado, mas traz informações importantes sobre os processos de implantação e implementação, desencadeados em torno da proposta curricular vigente, dentre as quais se destacam:

a) questões inerentes às divergências internas e externas;

No ano letivo de 1984 o novo currículo foi implantado (...) O processo tem sido conturbado; concepções diferentes e antagônicas foram se evidenciando; conflitos de poder individuais e grupais têm dificultado mas também têm enriquecido o processo que, desde 1984, tem sido um desafio constante envolvendo experiências diversas, erros e acertos, compromissos e omissões, simpatias e rejeições, tanto no interior da Faculdade de Educação, quanto por parte dos profissionais especialistas. (Evangelista, 1990: 6-7)

b) registro da ocorrência, no período de 1984 a 1990, de momentos de avaliação e estudos sobre o currículo, resultando em alguns ajustes, bem como na necessidade de se promover uma avaliação mais sistematizada da proposta;

Seminários de avaliação e estudos seguidos de mudanças experimentais para o aperfeiçoamento do currículo têm sido constantes (...) Apesar da importância dos seminários realizados, as avaliações até

⁷⁷ A esse respeito, consultar Libâneo (1994).

agora feitas foram assistemáticas. É inegável, pois, a necessidade da realização de uma avaliação sistematizada (...). (*Ibidem*: 7)

c) apresentação dos problemas inerentes à reforma curricular de 1984, os quais a pesquisa pretendia investigar;

A reforma do curso de Pedagogia da UFG foi pioneira e teve grande influência na continuidade das discussões que têm se realizado a nível nacional sobre a formação do educador. Até que ponto a reforma conseguiu o seu intento de contribuir para a luta pela construção de uma escola democrática e, mesmo não tendo o apoio da totalidade de alunos, professores e funcionários da área, até que ponto tem contribuído para reforçar a luta da população em torno de seus reais interesses por uma escola pública e de boa qualidade? (*Ibidem*: 7)

d) explicitação de alguns pontos críticos da proposta curricular de 1984;

Alguns pontos críticos têm-se evidenciado: a redução do fazer pedagógico à prática docente, a continuidade da questão da dicotomia teoria/prática, o empobrecimento do currículo e sua redução a um curso normal de nível superior, dentre outros. (*Ibidem*: 7)

Na década de 90 houve, na UFG – assim como nas demais universidades federais do país – um grande número de aposentadorias, em razão das mudanças ocorridas na legislação trabalhista, atreladas a uma política de governo que ameaçava os direitos e garantias dos trabalhadores, especialmente, do setor público. No caso da Faculdade de Educação, consta no documento *I Seminário de Ensino: perspectivas para 1993* que, dos 150 professores da FE, oitenta já haviam se afastado, por aposentadorias ou demissões, e outras aposentadorias estavam previstas para o ano.

Com seu quadro parcialmente renovado, tentou-se realizar, em 1993, uma reformulação curricular para o curso de Pedagogia, para o que foi elaborada uma proposta, desencadeando um processo de avaliação e de reformulação no projeto do curso em vigor (UFG/FE. Exposição de motivos da proposta de reformulação curricular/1993).

Com base no referido processo, concluiu-se que o novo projeto deveria manter o mesmo eixo epistemológico da proposta de 1984, além de que continuava válida a, assim chamada *opção política do curso*:

a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério do ensino médio, para atuarem na escola pública. (1993: 2)

Essa proposta de reformulação não chegou a ser implantada, tendo em vista o surgimento de dissensos, entre os professores, quanto à grade curricular registrada na redação final do documento.

As discussões sobre a reformulação curricular só foram retomadas na Faculdade de Educação/UFG, de forma mais sistemática, em 1997, contando nesse momento, com um quadro de professores bastante renovado, pois, na época, mais de 70% dos docentes em exercício haviam ingressado recentemente na instituição (a partir de 1991).

No cenário nacional, o debate sobre a natureza do curso de Pedagogia era instigado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), cujo artigo 64 aponta o citado curso como *locus* para a formação de profissionais da educação destinados à administração, planejamento, inspeção e orientação escolar.

Por iniciativa da direção da FE/UFG, no mês de junho de 1997, ocorreram vários eventos – mesas redondas e palestras – visando promover discussões que pudessem oferecer subsídios à reforma curricular do curso de Pedagogia. Três temas abordados merecem destaque: *A LDB e a reforma curricular do curso de Pedagogia*, *O panorama atual dos cursos de Pedagogia no Brasil* e *A avaliação da reforma curricular do curso de pedagogia em vigor*.

Em decorrência das discussões efetivadas, abriu-se espaço para que o corpo docente da FE/UFG apresentasse propostas para reformulação do currículo. Em novembro daquele mesmo ano, um grupo de professores divulgou um documento, intitulado *Projeto preliminar de reformulação do curso de Pedagogia da FE/UFG*. Dias depois, um outro grupo, não concordando com o teor do primeiro documento, apresentou uma nova proposta. Contudo, as discussões arrefeceram-se por causa da adesão dos professores da UFG à greve deflagrada pelas instituições federais de ensino superior (Ifes) no início de 1998.

Em 1999, na Faculdade de Educação, já sob a responsabilidade de uma outra direção, reativaram-se as discussões sobre a reforma curricular,

sendo designada oficialmente uma comissão composta por professores e representantes dos alunos para conduzir o processo.

Os debates ainda continuam tanto em nível interno quanto externo. No final de 1999, foram divulgados alguns documentos oficiais que tratam da formação de professores (Brasil. MEC/CNE – Pareceres nºs 53/99, 115/99, 970/99). As discussões apresentadas por esses documentos concentram-se em torno de velhas e novas figuras: os institutos superiores de educação, os cursos normais superiores e os tradicionais cursos de licenciatura. O Parecer nº 970/99, por exemplo, indica, com base na LDB/96, que o curso de Pedagogia deveria retomar a sua vocação histórica, voltando-se para a formação dos especialistas e eliminando a licenciatura ou a formação para o magistério.

Considerando as discussões efetivadas sobre o assunto, na FE/UFG, no final da década de 90, destaca-se um consenso: a base para a formação oferecida pelo curso de Pedagogia deve ser a docência e não a formação que propõe o parecer aludido acima. Entretanto, sobre a proposta de formação destinada a esse curso, os pontos mais polêmicos continuam, praticamente, os mesmos: as questões inerentes às intrincadas relações ocorridas entre a teoria e a prática e entre o ensino e a pesquisa e de como essas podem se consubstanciar, concretamente, na formação dos alunos.

Em 2000, a comissão responsável pela condução do processo de reformulação do currículo em vigor conseguiu fechar e submeter à apreciação da congregação uma proposta preliminar, a qual foi bem aceita por um grupo, e muito questionada por outro.

De uma parte, alguns querem manter a atual estrutura curricular, ao passo que outros desejam modificá-la, sob o argumento (dentre outros) de que o currículo implantado a partir de 1984 abandonou, é certo, a formação tecnicista, mas centrou-se na perspectiva de formação apontada atualmente como da racionalidade técnica (Schön, 1992), tendo em vista a distribuição das disciplinas nos quatro anos do curso: inicialmente aparecem as disciplinas de fundamentos (com exceção da Filosofia), depois, as ciências aplicadas e, por último, as consideradas de cunho prático.

Os desacordos, então, aprofundam-se, fragmentando o grupo. Nesse contexto, movimentam-se os docentes envolvidos na pesquisa. Se, de um lado, o

ambiente torna-se tenso e conturbado, de outro, constitui campo fértil, no qual se expressam as mais diferentes representações sobre ensino, formação e trabalho docente, abrindo, com o *acervatus* constituído, imprevisíveis e amplas possibilidades de redimensioná-las.

3. As diferentes representações sobre ensino e formação docente

Como já foi explicitado anteriormente, as representações dos professores serão analisadas com base nos dados levantados pelas entrevistas e questionários, realizados no período de abril a junho de 1999.

Com algumas exceções, o grupo não se mostrou muito à vontade ao responder às questões da entrevista. Alguns comentaram que as perguntas eram bem difíceis e que ainda não tinham pensado sobre o assunto. Outros pediram, várias vezes, para que o gravador fosse desligado, com a intenção de elaborar melhor as respostas. É interessante observar que as questões estão diretamente relacionadas ao próprio trabalho desenvolvido pelos docentes e as reações, de constrangimento e/ou do tipo de comentário surgido, parecem indicar, de modo geral, que tanto os temas quanto o próprio trabalho ainda não fazem parte das preocupações e das reflexões do grupo pesquisado, o que não era esperado, já que se trata de docentes de um curso de formação de professores.

É importante ressaltar ainda que, em sua grande maioria, as respostas às perguntas, envolvendo os temas ensino e formação docente, deixam transparecer uma íntima relação com os conhecimentos específicos das disciplinas com as quais os professores trabalham. Um professor chegou a explicitar isso, ao tecer o comentário que se segue, embora também denote, nesse caso, uma certa consciência de suas próprias limitações:

É claro que eu vou responder às perguntas com o viés da⁷⁸ (...) [nome da área em que trabalha]. (Entrevista C⁷⁹)

⁷⁸ As idéias principais de cada fala aparecerão sublinhadas.

⁷⁹ A fim de manter o anonimato, as falas dos professores serão aqui apresentadas por letras aleatórias.

O fato de muitos docentes reportarem-se, predominantemente, aos saberes inerentes às suas áreas e/ou disciplinas, ao emitirem as suas representações sobre ensino e formação de professores, pode ser um indicativo de que:

a) no curso de Pedagogia da UFG, a realização do trabalho de formação esteja ocorrendo de modo pouco articulado, não possibilitando a integração e a troca entre as diversas áreas e/ou disciplinas que compõem seu currículo;

b) os professores não estejam acompanhando a produção e as discussões mais recentes, ocorridas, em âmbito geral, sobre as temáticas;

c) dentre os pesquisados, exista uma certa desvalorização do conhecimento especificamente produzido sobre o ensino e a formação docente o qual, certamente, contribui para a construção do pensamento e da prática dos professores e que, portanto, careceria ser considerado, por todos, como saberes fundamentais para o desenvolvimento de seus trabalhos, seja em nível individual ou coletivo. Assim, analisando as respostas da questão de número vinte do questionário, a qual solicitou ao grupo que citasse as três últimas publicações lidas sobre os temas ensino e formação docente, constatou-se que, dos 24 respondentes, somente nove citaram obras ou textos inerentes aos temas (apenas um registrou três títulos; quatro registraram dois títulos e os outros quatro, um título). Quanto aos demais, oito citaram somente obras relativas às suas respectivas disciplinas e/ou áreas e sete deixaram a questão em branco.

Uma questão que surge dessa forma mais ou menos vinculada às áreas e/ou disciplinas, com a qual grande parte do grupo representa o ensino, é que os alunos estejam entrando em contato com concepções fragmentadas e pouco articuladas sobre o trabalho docente, ficando para o próprio alunado a tarefa de, espontaneamente, costurar uma *colcha de retalhos*, que dê conta do que seja a docência na sua totalidade.

Esse fato corresponde à situação levantada por Gimeno Sacristán (1995), quando aponta que a formação de professores se orienta pela abordagem dedutivista, baseada na posse de múltiplos saberes separados. Essa orientação, a despeito das várias especificidades inerentes aos conteúdos pluridisciplinares – teóricos e práticos – contemplados em tal formação, tem levado muitos educadores a perderem de vista a totalidade tanto do trabalho docente, quanto a do ensino, considerado como uma de suas dimensões.

A esse respeito, dois professores entrevistados, em contraponto com os demais, tecem comentários bastante interessantes, levantando algumas críticas e indicando algumas alternativas para chegar a propostas de formação mais articuladas. Um deles ressalta a importância do trabalho realizado de forma mais coletiva e integrada, a fim de superar a formação fragmentada:

a definição disso, vai se dar mesmo nos embates – que eu vejo como uma possibilidade muito rica – na inter-relação entre as disciplinas, no diálogo entre os professores (...) eu acho que todos esses elementos são imprescindíveis. Do contrário, a gente corre o risco de termos conteúdos estanques, porque as disciplinas são estanques. E você, de fato, vai formar um profissional também com uma cabeça de gavetinhas, que não consegue articular uma coisa com a outra. (Entrevista K)

Na mesma direção, o outro denuncia o risco de se realizar uma formação muito fracionada no curso Pedagogia, em razão da abordagem compartimentalizada de conteúdos específicos relativos a cada disciplina, chamando atenção para a importância de se ter um horizonte comum, centrado na formação para a docência:

O que eu dizia com relação às licenciaturas, na formação do professor de um modo geral, nós do curso de Pedagogia corremos também esse risco, de a gente estar fazendo essa formação em compartimentos separados. Eu acho que nós temos que ter essa advertência muito grande em relação a isso. É evidente que nós temos conteúdos específicos em cada uma das disciplinas, mas nós temos que ter um horizonte comum que é a formação do professor. (Entrevista C)

Não se trata, no entanto, de esperar que os professores tenham os mesmos conhecimentos, as mesmas idéias, concepções ou representações sobre ensino e formação. Em virtude da própria natureza do trabalho que desenvolvem e do projeto de curso a que se vinculam, os quais exigem um tratamento mais cuidadoso e mais articulado de tais problemáticas⁸⁰, coloca-se como fator importante a necessidade de que todo o corpo docente conheça e

⁸⁰ A este respeito, observa-se que a Exposição de motivos da Resolução nº 207/84 (documento que, no momento da realização deste trabalho, fixa o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás), já aponta um tratamento mais articulado do trabalho com as disciplinas, em que indica como fundamental a sua ligação com as opções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, defendidas por sua proposta formativa: “nenhuma disciplina tem sentido e valor em si mesmo, mas antes o recebe do projeto formativo enquanto totalidade em contínuo processo de totalização (...)” (1984).

acompanhe a produção sobre as temáticas em questão, a fim de se posicionar criticamente diante deles.

Analisando as entrevistas dos 24 professores pesquisados, torna-se possível identificar as representações mais e menos recorrentes sobre ensino e formação docente. É importante ressaltar, porém, que a classificação das representações foi um complicador para a presente pesquisa, visto que as falas, às vezes, aparecem mescladas, contendo duas ou mais concepções a respeito das categorias em estudo. Além disso, é preciso considerar que os discursos elaborados pelos docentes, a fim de responder às questões da entrevista, provavelmente, sofreram influência de diversos fatores, dentre os quais: a forma como as perguntas foram elaboradas e apresentadas, a subjetividade de cada entrevistado para compreender as questões, o estado de ânimo momentâneo dos sujeitos. Por isso, mesmo com essas ressalvas, optou-se por considerar as idéias centrais de cada entrevista, ou seja, aquelas que mais sobressaem no conjunto.

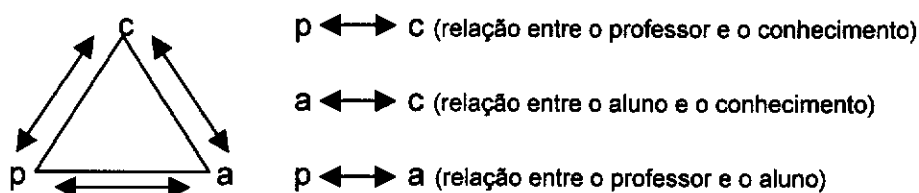
Por meio dessa análise, podem-se destacar dois grupos: um primeiro – grupo A – (composto por 21 respondentes – 87%) cujas falas enfatizam, no ensino, o trabalho realizado na sala de aula e um segundo – grupo B – (formado por três pesquisados – 13%) cujos dizeres ressaltam a aula, bem como outros momentos do ensino, remetendo-o às diversas dimensões do trabalho docente.

Essa distinção baseia-se, sobretudo, na análise das questões de 1 a 6 – relativas: ao entendimento do que seja ensino (como e quando este ocorre); à forma como percebem a contribuição das suas disciplinas para a formação do aluno e às características que atribuem ao bom professor – as quais possibilitam evidenciar, nas repostas dos docentes do primeiro grupo, a ênfase atribuída à aula e à relação professor-aluno. A fala que se segue é bastante ilustrativa dessa representação:

Ensino, para mim, é todo um trabalho da relação professor-aluno, na tentativa de estar passando informação (...) quer dizer, informações de todo o fazer, toda a construção da humanidade em todas as áreas do conhecimento (...) e eu procuro no espaço da sala de aula, porque, nós professores, estamos restritos nessa relação com o aluno no espaço sala de aula, então eu procuro, nesse espaço da sala de aula ter uma relação a mais produtiva possível com meu aluno (...). (Entrevista B)

O grupo A, que representa a tarefa de *ensinar* priorizando a aula, ressalta o encontro entre o *professor* (p), o *aluno* (a) e o *conteúdo, matéria ou conhecimento* (c)⁸¹, donde se pode resgatar a figura do triângulo pedagógico apresentada por Jean Houssaye (1988), com base na qual surgem diferentes enfoques atribuídos ao ensino em situação de aula, quando se enfatiza uma das relações ocorridas entre dois de seus vértices tal como mostra a figura 3.

FIGURA 3 – Triângulo Pedagógico de Jean Houssaye



Assim, analisando as diferentes ênfases surgidas nesse grupo, foi possível categorizar três subgrupos:

a) *subgrupo 1* – constituído por oito professores (38%)⁸², prioriza a ação diretiva do professor no ensino em situação, relegando aos alunos um papel mais passivo, em que o primeiro deve transmitir as informações aos segundos; nesse sentido, os professores devem dominar os conteúdos de ensino a fim de transmiti-los adequadamente, sendo valorizadas, portanto, as relações ocorridas entre os vértices: professor e conhecimento (ou matéria de ensino);

b) *subgrupo 2* – composto igualmente por oito docentes (38%), enfatiza também as ações diretivas e transitivas do professor e, conseqüentemente, a relação do último com o conhecimento; entretanto, acrescenta ao ensino alguns elementos que envolvem a relação entre os vértices professor e alunos, podendo ser considerado um subgrupo cujas representações se mostram em posição intermediária entre os subgrupos 1 e 3;

⁸¹ Cabe, no entanto, indicar a probabilidade de que esses docentes, os quais ressaltam, no ensino, as diferentes relações efetivadas entre o professor, o aluno e o conhecimento, ao elaborarem os seus discursos, não tenham, necessariamente, uma visão de que ele só ocorra no espaço da sala de aula. Contudo, como as falas registradas nas entrevistas não permitiram fazer tal inferência, a decisão de trabalhar a ênfase que os professores atribuíram a um determinado aspecto, mostrou-se a opção mais segura para a análise dos dados.

⁸² Índice relativo a 87% do total de sujeitos envolvidos na presente pesquisa.

c) *subgrupo 3* – formado por cinco docentes (24%), ressalta as relações formativas ocorridas entre os vértices professor e alunos, em direção ao conhecimento, mediante as quais se movimentam esses três elementos do ensino em situação, isto é, o *professor* coloca-se como mediador, provocando intervenções pedagógicas (educativas-formativas), por meio da comunicação estabelecida com e entre os sujeitos (*alunos*), permeada pela matéria de ensino (*conhecimento*).⁸³

3.1 As representações do grupo A

3.1.1 O subgrupo 1

O *subgrupo 1* atribui grande importância ao domínio do conteúdo e à ação do professor no espaço da sala de aula, cabendo ao docente a função principal de promover a transmissão do conhecimento e/ou do saber experiencial aos alunos, como bem exemplificam as seguintes falas:

Eu entendo que ensino é um processo de transmissão do conhecimento e do saber. (Entrevista A)

O professor não tem tantas alternativas de ensinar, desde que ele esteja na sala de aula ele tem que transmitir, ao mesmo tempo, um conhecimento. (Entrevista R)

Ensino, do que eu entendo, são formas que o professor encontra, dentro da Pedagogia, de estar, no mínimo, transmitindo alguma coisa. (Entrevista E)

Essa idéia aparece reforçada por algumas expressões correlatas, que demonstram ênfase à ação do professor, como *passar, mostrar*⁸⁴ para os alunos:

⁸³ Cabe ressaltar que nenhum agrupamento priorizou as relações consubstanciadas entre os vértices *aluno e conhecimento* que, com os modelos pedagógicos legados pela abordagem humanista do processo de ensino-aprendizagem (e pelo decorrente movimento denominado *Escola Nova*), baseados no princípio do *aluno ativo*, relegaram a ação do professor à mera organização do ambiente para que os alunos pudessem, aleatoriamente e espontaneamente, entrar em contato com o conhecimento ou conteúdo escolar. A respeito dos princípios ecolanivistas, ver Paiva (1985), Mizukami (1986) e Saviani (1984).

⁸⁴ O sentido mostrativo do ensino é muito marcante nas representações dos *subgrupos 1 e 2*, haja vista que alguns professores chegam a repetir inúmeras vezes, em diversos momentos da entrevistas, expressões do tipo *para mostrar para eles (alunos), mostrando aos alunos, tentando mostrar para eles*.

A minha concepção de ensinar parte de uma noção de que eu sei um pouco mais daquilo que os meus alunos sabem e que esse saber que eu adquiri ao longo da minha formação é uma coisa que eu tenho que passar para os meus alunos. (Entrevista S)

Eu tenho procurado escolher e chamar atenção dos meus alunos que a bibliografia é de boa qualidade (...) ao trabalhar com eles esses textos, mostrando o que os conceitos significam, o que eles implicam, que contextos eles surgiram... aí eu faço a passagem contínua e ela é feita assim, com naturalidade que eu nem planejo, nem percebo, para mostrar para eles o que significa um conceito (...). (Entrevista G)

Nas representações sobre o *bom professor*, tomando com referência a figura do triângulo de Houssaye (1988), prepondera, de modo coerente com essa concepção de ensino, a ligação entre o professor e o conhecimento e/ou saber profissional:

O bom professor, a primeira coisa que ele tem que ter é dominar o conteúdo que ele ministra. Eu acho que ao mesmo tempo também é saber explicar este conteúdo com clareza, objetividade. (Entrevista R)

Secundariamente, surgem outras características atribuídas ao *bom professor* (compromisso, criatividade, flexibilidade, preocupação com a formação e atualização), mas sempre muito ligadas às idéias anteriores (ensino como repassamento, transmissão de conhecimento/conteúdo e a ênfase na aula):

A característica principal que eu colocaria é o compromisso, o que é o compromisso? É estar preocupado com sua formação (...) estar sempre atualizado dentro do conteúdo que ele está repassando, que está transmitindo, está sempre atrás de coisas novas [conteúdos novos]. (Entrevista E)

O bom professor tem que ter um conhecimento, uma boa base, eu diria, de conhecimento daquilo que ele lida, do conteúdo que ele trabalha (...) tem que ter vivência (...) tem que ter muita criatividade também. Ele tem que ser flexível, ele não pode dizer: "eu vim dar essa aula, eu vou dar essa aula custe o que custar". Tem que ter uma vontade de estudar sempre. E não pensar que aquela ocupação de professor é uma coisa árdua e aí eu acho que quem dá aula tem que gostar de dar aula (...). (Entrevista X)

Em relação às representações sobre a formação de professores, destacam-se, no *subgrupo 1*, ora analisado, as idéias de formação como *modelo*, consubstanciando uma abordagem mais tradicional de que se aprende a ser professor pela observação e pelo contato que se tem, na sala de aula, com o

docente experiente. O trecho citado abaixo, retirado de uma entrevista, é ilustrativo dessa perspectiva de formação:

Quando você trabalha um conteúdo com o aluno e o aluno não consegue assimilar como você gostaria, alguma coisa ele tá aprendendo: da minha postura como pessoa, como professor eu estou ensinando. Não sei, acho que é o encontro mesmo do professor, acho que o ensino, ele acontece nessa relação específica do professor com o aluno: a minha forma de olhar para disciplina, a minha forma de entender aquele conteúdo, a minha forma de tratar esse conteúdo, a minha postura como professor, quer dizer, mostra para o meu aluno o que é um professor. Eu me lembro nos meus primeiros anos, nas minhas primeiras experiências em sala da aula, eu me utilizava de modelos daqueles bons professores que eu tive. Tinha vez que até piadinha eu repetia, a piadinha do professor que eu achava interessante. Então, eu estou formando os meus alunos com minha postura mínima: a forma de vestir, a forma de encarar a sala, a forma de chegar na hora ou não chegar na hora. (Entrevista S)

Aparece também, no mesmo agrupamento, uma visão de formação docente mais voltada para a perspectiva *acadêmica*, na qual, para se tornar um *bom professor*, é necessário, predominantemente, dominar os conhecimentos teóricos que constituem a base da docência, de modo que os outros componentes da formação são vistos como subsidiários. Essa perspectiva é exemplificada na seguinte fala:

Eu considero que o domínio dos fundamentos da educação deve ser o núcleo central da formação do professor, as outras dimensões da formação do professor, as metodologias, as didáticas e práticas, elas são importantes, mas eu acho que elas são subsidiárias que vão possibilitar ao futuro professor apenas o domínio de técnicas. (Entrevista A)

Na perspectiva acadêmica de formação, relegar a um segundo plano os aspectos metodológicos e didáticos vincula-se à idéia de que a transmissão de conhecimentos necessita respeitar, sobretudo, a estratégia da seqüência lógica dos conteúdos, cabendo ao professor saber expor a matéria com clareza e ordem, atento ao suposto *nível médio* dos alunos, perseguindo, pois, o princípio da homogeneidade – o qual deve estar presente também na avaliação – como enfatiza um professor:

se a gente tem só a prova como instrumento de avaliação – que acaba sendo o principal para verificar se os alunos estão conseguindo realizar as tarefas propostas – eu posso, por exemplo, lidar com alunos que já tinham muita facilidade com o conteúdo. Esse aluno talvez não cresça

tanto dentro do curso, uma vez o curso é, de certa forma, nivelado pelo médio. Eu não estou dando um curso para os três melhores alunos ou para os três piores alunos da sala. (Entrevista D)

As duas representações, que se aproximam das perspectivas tradicional e acadêmica de formação docente, além de estarem bastante relacionadas à concepção de ensino considerado como transmissão – ou do saber experiencial construído na prática profissional (no primeiro caso), ou do conhecimento sistematizado relativo às áreas auxiliares do setor educacional (no segundo caso) – apresentam, em decorrência, idéias que dicotomizam a teoria e a prática, haja vista que cada uma dessas perspectivas valoriza, de lados diametralmente opostos, apenas um desses aspectos formativos.

Assim, a visão tradicional de formação (ligada à perspectiva da racionalidade prática) prioriza a transferência e a reprodução do saber experiencial, dos exemplos, dos modelos que têm como base o saber acumulado durante os anos de contato com a prática, no exercício profissional, desconsiderando a existência do conhecimento já produzido sobre a docência e a educação em geral. Em relação à perspectiva acadêmica, enfatiza-se, na formação, a transmissão dos conhecimentos acadêmicos produzidos por meio da investigação científica, pelas diversas áreas que ajudam a compor o setor educacional, em que os aspectos de cunho didático-pedagógico, metodológico e prático são considerados de menor importância.

Essas idéias apresentam-se reforçadas na questão número cinco, a qual pede aos professores que explicitem a contribuição que suas disciplinas oferecem para a formação do aluno. Em relação à compreensão tradicional, a fala de um professor constitui um bom exemplo, já que afirma centrar o seu trabalho na transmissão das informações inerentes à sua disciplina para que seus alunos possam reproduzir tanto o conteúdo quanto a sua forma de transmissão no ensino fundamental e médio, denotando a presença marcante da formação tida como oferecimento de modelos, a serem seguidos posteriormente:

Nós procuramos, além de transmitir a informação específica pertinente às disciplinas (...) fazer com que estes alunos aqui aproveitem das disciplinas da nossa área para também estar multiplicando isso (...) A contribuição, a importância dessas informações está em como trabalhar isso depois com o educando lá do ensino fundamental e médio. Então, a gente procura trabalhar de uma forma que esse aluno depois seja o

elemento multiplicador, vamos dizer assim, o reprodutor disso que a gente está fazendo aqui. (Entrevista B)

Sobre a compreensão acadêmica presente no *subgrupo 1*, o discurso de outro professor sugere que a contribuição de sua disciplina consiste em levar os alunos a compreenderem os conceitos fundamentais da área com a qual trabalha, o que pressupõe considerar aquele pressuposto já citado anteriormente, de que a própria estrutura histórica, lógica e epistemológica dos conhecimentos disciplinares inerentes à área sejam suficientes para a formação do aluno como docente:

Minha disciplina contribui [para a formação do professor], não só mostrando esta historicidade da origem da disciplina, mas ela contribui na medida em que oferece instrumentos teóricos que vão possibilitar ao aluno a compreensão dos conceitos fundamentais nessa área em que eu trabalho (...). (Entrevista A)

Quanto ao entendimento do que deve ser priorizado em um curso de Pedagogia destinado à formação de professores, coerentemente com a visão que se aproxima da acadêmica, muitos enfatizam o primado das disciplinas chamadas teóricas ou de fundamentos, como se a transmissão de seus conteúdos possuíssem fins que se esgotassem em si mesmos – como saber ler e interpretar determinados autores ou saber produzir um texto sobre um teórico estudado – o que representa esperar dos alunos respostas positivas quanto às demandas requeridas pelas tarefas acadêmicas e/ou considerar que, com isso, os alunos consigam estabelecer relações de forma espontânea, direta e mecânica com as demais disciplinas e, sobretudo, com a prática docente. Um professor declara:

Acho que deveria ser priorizado o aluno saber os conteúdos, mas primeiro os fundamentais, por exemplo, os fundamentos da educação, História da Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia. Eu acho que (...) se ele compreende bem isso aí, se ele consegue saber ler e interpretar determinados autores, ler e produzir um texto, quer dizer, com sua opinião sobre aquele autor e saber diferenciar o que o autor pensa e o que ele pensa, eu acho que daí para frente ele conseguiria fazer um bom curso e compreender as outras disciplinas, mas eu acho que o primordial é o aluno compreender um teórico, saber produzir um texto sobre determinado teórico que ele estuda. Acho que isso aí é fundamental, porque isso aí abriria seu eixo principal, abriria caminhos para ele. (Entrevista R)

Ainda ligada à perspectiva acadêmica alguns professores dão prioridade, no curso de formação, aos conteúdos trabalhados nas próprias disciplinas, como é o caso do entrevistado X:

Eu acho que na Faculdade de Educação deveria dar mais atenção (...) [o professor cita um conteúdo-tema trabalhado em sua disciplina] (...) trabalha-se conteúdos muitos bons, com disciplinas interessantes, mas eu acho que a gente tem que priorizar (...) [cita novamente o mesmo conteúdo]. (Entrevista X)

Outros declaram ser difícil saber o que é fundamental ou importante em um curso de formação de professores em Pedagogia. Assim diz um deles:

Agora, no momento, eu não sei dizer (...) para mim é difícil estar dizendo agora o que é importante. (Entrevista E)

Dentre esses últimos estão, sobretudo, aqueles que em outras questões denotam uma forte ligação com a concepção tradicional, isto é, com aquela perspectiva de formação da racionalidade prática que não contempla e não valoriza nenhum conhecimento mais organizado ou estruturado sobre a docência, enfatizando, por outro lado, os conteúdos a serem transmitidos aos futuros alunos – já que a docência se assenta na transmissão das experiências, dos modelos e dos *bons exemplos* que podem ser observados e aprendidos em qualquer contexto de ensino no qual eles ocorram, para que, mais tarde, sejam reproduzidos.

3.1.2 O Subgrupo 2

No *subgrupo 2*, predominam as representações intermediárias, isto é, as que associam concepções de ensino como transmissão de conhecimento e o ensino encarado como forma de levar o aluno à aquisição/assimilação de conhecimentos e à construção de conceitos ou aprendizagens. Nota-se, a exemplo das falas que se seguem, a existência de uma intrínseca relação entre o ato de transmitir e a ação consecutiva de assimilar:

Acho que ensino é uma atividade que visa garantir que certos conhecimentos adquiridos pela humanidade permaneçam através das gerações (...) eu tenho essa preocupação básica mesmo de transmitir ou de pelo menos possibilitar ao aluno entrar em contato com todo um universo cultural, no caso, da minha disciplina. Então, ensino para mim é, principalmente, levar o aluno a adquirir o conhecimento (...) é claro, fazendo a minha parte em relação aos conteúdos da minha disciplina (...). (Entrevista P)

No momento que escolho um determinado assunto e começo a discutir o conceito, é uma forma específica de estar possibilitando a assimilação desses conceitos, é uma situação de ensino (...) Eu entendo que ensino seria esse processo de construção de conceitos (...). (Entrevista T)

Eu acho que no ensino, um bom momento para você saber se seu aluno está desenvolvendo, está adquirindo conhecimento, é você deixar ele falar, porque na fala ele demonstra isso. (Entrevista Y)

Os docentes do *subgrupo 2* ainda valorizam o caráter mostrativo e transitivo do ensino, entretanto, diferentemente dos pertencentes ao *subgrupo 1*, consideram importantes alguns aspectos envolvidos na relação ocorrida entre o professor e os alunos, como: o diálogo, a discussão, o debate, o relacionamento, o respeito ao aluno e a clareza de papéis desempenhados pelos docentes e discentes na relação educativa. As seguintes falas exemplificam isso:

Eu acredito estar ensinando no momento em que eu estou trazendo realidades construídas, mostrando a forma como se construiu ou porque se defende determinados princípios ou porque se tem determinados conceitos (...). (Entrevista T)

Eu penso que ensino envolve muitos elementos, não só de conhecimento mas de relacionamento. Acho que basicamente o ensino envolve não só informação, mas também informação (...). (Entrevista M)

Coerentemente, as características atribuídas ao *bom professor* incluem as relativas ao domínio dos conteúdos: os de sua área específica, a serem transmitidos e aprendidos, e os do campo pedagógico, cuja transferência e aplicação ressaltam aqueles elementos enunciados acima, envolvidos na atuação do professor aos alunos. Consubstancia-se, assim, a posição intermediária do grupo, que ressalta tanto a relação professor-conhecimento, quanto a relação professor-aluno:

Bom, uma das características é a questão do domínio do conteúdo e a outra característica que eu considero até fundamental é a relação professor-aluno, que ele tenha um respeito pelos alunos, associada a essa questão do conteúdo que dê conta dessa relação na sala de aula. (Entrevista O)

O bom professor é aquele que sabe. Mas aí vai ter uma outra questão, porque para mim seria do tipo assim que tem claro qual é o seu papel, qual o papel do aluno (...) Porque, para mim (...) a preocupação é o aprender. Então, o aluno aprendeu ou ele não aprendeu, o que eu vou fazer para ele estar com outra aprendizagem? Então, o que realiza a coisa no processo é quando você viu a aquisição de aprendizagem. (Entrevista H)

De modo geral, então, os docentes do *subgrupo 2* colocam em relevo *dois lados* do triângulo construído por Houssaye (1988): o primeiro, situado entre o professor e o conhecimento (disciplinar e/o metodológico) e o segundo, localizado entre ele e o aluno. Ainda conservando sua diretividade no processo, cabe ao professor ser flexível, acreditar na capacidade dos alunos, tolerar seu não-saber, compreender como adquirem conhecimento a fim de conduzi-los, com autoridade, em direção à aprendizagem, considerada, no caso, aquisição dos conteúdos/conhecimentos ou construção de conceitos:

Eu acho que o bom professor, basicamente tem que ter um embasamento teórico. Ele tem que acreditar naquele aluno que ele tem, na capacidade daquele aluno aprender (...) ele tem que ter disponibilidade para o seu aluno... para escutar as perguntas, por mais, entre aspas, bobas que sejam, se ele não der conta de escutar eu acho que ele não vai conseguir ser um bom professor, porque ele não vai saber qual é a dúvida do aluno. Então ele tem que ter uma flexibilidade, abertura, sem perder a sua autoridade e a sua coordenação do processo. (Entrevista Y)

Um professor que sabe, primeira característica (...) depois é a tolerância ao não saber, inclusive ao não saber dele mesmo. Eu acho que esta é a característica fundamental de um professor (...). (Entrevista F)

Uma questão básica e fundamental é ele ter domínio do conteúdo (...) por outro lado acho que ele tem que ter um domínio de (...) como o aluno adquire conhecimento (...). (Entrevista M)

O ensino no *subgrupo 2* também é visto como aplicação de conhecimentos científicos e/ou técnicos a fim de solucionar os problemas inerentes à *aprendizagem* dos alunos, sobretudo, os relativos à aquisição de conhecimentos. Em decorrência, as representações dos componentes desse subgrupo sobre formação docente aproximam-se da *perspectiva técnica*, em que a qualidade do ensino é evidenciada pela qualidade do produto, isto é, pelo alto ou baixo grau de aprendizagem ou de aquisição de conhecimentos ou conceitos:

Você pode ser até brilhante enquanto ter todos os esquemas, tecnologias de ensino e isso não estar equilibrado igual ao grau de aprendizagem (...). (Entrevista H)

Dessa forma, a preocupação dos professores desse agrupamento em termos de preparar seus alunos professorandos para atuarem como docentes consiste em: *transferir* conhecimentos técnicos ou metodológicos vivenciados no curso de formação para o campo de trabalho e/ou possibilitar que os conhecimentos teóricos provenientes de investigações científicas sejam *aplicados* nesse mesmo ambiente.

Na fala de alguns professores aparecem, concomitantemente, as duas idéias em momentos diferentes. Tomar-se-á, como exemplo, uma entrevista na qual, em um primeiro momento, o professor tenta expressar as suas expectativas sobre a atuação de seus alunos e surge, então, a representação de *transferência*:

Como nós já trabalhamos com grande parte de alunos professores também, então, de certa forma, nós acompanhamos diariamente essa transferência do que seria a vivência aqui na Pedagogia para lá, para a escola onde ele atua. (Entrevista T)

Em um segundo momento, o mesmo docente registra o seu entendimento sobre o *bom professor*, aparece a representação de aplicação:

Então, seria esse professor que tem a capacidade de organizar toda uma situação de ensino (...) é lógico que para ele ter condição de organizar ele é uma pessoa que tem que ter clara concepção da ciência, do ensino, dos princípios [conhecimentos] que estão à disposição e que poderiam também ser, dependendo da realidade em que está sendo aplicada, melhorados e aperfeiçoados. (Entrevista T)

Nessa mesma direção, um outro professor confirma a idéia de ensino como aplicação de teoria, ao descrever situações em que, na sua opinião, ocorre o ensino:

Eu acho que têm várias situações que a gente vivencia, principalmente nesses momentos que já coloquei, dos debates com a turma, que eles trazem as experiências das escolas e nessas experiências eles mostram para a gente: "oh, isso que você falou eu apliquei lá, deu certo". (Entrevista Y)

A perspectiva de ensino centrada na racionalidade técnica, em contexto de aplicação e transferência, revela-se bastante vinculada ao entendimento que os professores desse subgrupo têm sobre o que deve ser priorizado em um curso de Pedagogia, destinado à formação de professores. Valoriza-se a aproximação entre a teoria e a prática, com o objetivo de que as ciências básicas ou fundamentais (dentre as quais a Sociologia, a Psicologia e outras), bem como as ciências aplicadas (como as metodologias) devem oferecer um instrumental teórico e técnico dirigido à solução de problemas (prioritariamente os de aprendizagem ou aquisição de conteúdos, conceitos ou conhecimentos) que envolvem e permeiam a prática pedagógica. Assim expressam dois professores:

Eu acho que quando se fala em curso de formação de professores ele deve, num certo sentido, priorizar aquelas áreas do conhecimento que são fundamentais para se formar um professor. Eu acho que o professor tem que ter conhecimento teórico na área, eu acho que as disciplinas Filosofia, Sociologia, História da Educação (...) todas essas disciplinas de fundamentos elas são muito importantes no processo, mas eu acho que falta um pouco mais, no curso de Pedagogia, um contato mais próximo com a realidade da escola (...) fazendo o aluno perceber qual a relação dessas disciplinas com o que pode ser aplicado na escola (...) até porque aqueles que não são professores, aqueles que não estão dentro de uma escola, eles ficam perdidos e às vezes não sabem muito bem para que que serve a Sociologia, para que serve outras disciplinas, as metodologias e assim por diante. (Entrevista J)

Num curso destinado á formação de professores, eu acho que o que tem que ser valorizado é a relação teoria-prática. E, dentro do que eu penso que é o ensino e de como que ele se dá, quer dizer, além disso tudo, eu acho que o trabalho na Pedagogia tem que ser fundamentado nessa relação (...). (Entrevista M)

Se na primeira fala (de J), aparece claramente a noção de *aplicação teórica* em situações práticas, na segunda (de M), a ênfase à relação ocorrida entre a teoria e a prática adquire seu real sentido somente quando se retomam as representações que o professor emite sobre as possíveis contribuições de sua disciplina para a formação dos alunos. Nessas representações estão expressas as idéias de *transferência* dos conteúdos teórico, metodológico e técnico para os contextos de atuação:

Eu acho que estou contribuindo fortemente para o ensino, porque na verdade o que ele vai fazer? Ele vai fazer tudo de novo, vai repetir tudo de novo. Então, eu acho que a metodologia já é a contribuição para eles, além dos conteúdos que estão contidos na parte teórica da disciplina. E

isso os próprios alunos têm reconhecido: que a forma como a gente trabalha é muito rica, quer dizer, os prepara para depois trabalharem na sua sala de aula da mesma maneira. (Entrevista M)

Desse modo, o *subgrupo 2* tem suas representações bastante relacionadas às concepções de ensino e de formação encerradas na perspectiva da racionalidade técnica, em que a eficácia e o sucesso da ação docente são vistos como diretamente dependentes da transposição e/ou da aplicação de princípios teóricos, gerais, científicos, técnicos e metodológicos, na resolução de problemáticas concretas. Desses princípios derivam as normas de intervenção, as quais, quando bem utilizadas e aplicadas, produzem *bons resultados* de aprendizagem. Um professor fala sobre as suas expectativas em relação à atuação do aluno professorando:

O que eu espero do meu aluno ao trabalhar as teorias, basicamente é que, como professor, ele olhe o seu aluno e que as teorias possam ser aplicadas para ajudá-lo a ter uma melhor atuação no sentido de realmente levar o seu aluninho a adquirir o conhecimento (...) Então, as teorias (...) [faz menção às teorias da área] os alunos adoram a disciplina (...) [cita o nome], mas chega na hora da prática eles não utilizam⁸⁵ os conteúdos que eles vêem. (Entrevista Y)

3.1.3 O Subgrupo 3

O *subgrupo 3* enfatiza os aspectos *relacionais* envolvidos no trabalho de ensinar e aprender, o que significa, considerando a figura de Houssaye (1988), que o grupo prioriza o lado do triângulo compreendido entre os vértices professor e aluno, em que as relações ocorridas entre tais atores são vistas como determinantes para a construção de processos formativos presentes no ensino e na aprendizagem. Um professor declara:

Ensino, para mim, pressupõe a aprendizagem, então ensino vai muito além de transmitir o conteúdo. E aí o foco muda (...) a ênfase dele é a aprendizagem, eu acho que isso muda muito, não só a postura do professor, a relação que ele estabelece com a matéria de ensino, a

⁸⁵ Na seqüência da entrevista, foi perguntado: “Os alunos não utilizam como?” A resposta confirma a idéia de transferência e aplicação da teoria para os contextos práticos: “Eles não aplicam lá na prática deles as teorias que eles estudam aqui” (Entrevista Y).

relação que ele estabelece com o aluno. Muito mais que ensinar algo a alguém, eu me preocupo em formar esse indivíduo para além do conteúdo simplesmente. (Entrevista Z)

O trabalho do professor assume um papel fundamental na aprendizagem do aluno. Se o ensino ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, por sua vez, a aprendizagem extrapola o sentido de aquisição/assimilação de conteúdos ou construção de conceitos (tal qual lhe atribuem os professores do *subgrupo 2*). O ensino é encarado como um *segmento de formação*, que remete a relação entre os sujeitos para o âmbito da produção de conhecimentos, de significados e de pautas de comportamento, os quais têm como fins últimos a busca por uma melhor organização da realidade (ou do mundo) e o alcance da autonomia da prática docente. Os conteúdos constituem-se, então, em meios para alcançar esses objetivos, deixando de ter uma finalidade que se esgota neles mesmos. As seguintes falas são expressão desses entendimentos:

Ensino é uma forma do outro, de uma outra pessoa interferir no aprendizado de alguém, então, é toda atividade que se estrutura no sentido de auxiliar o aprendizado de outra pessoa em comportamentos que, presumivelmente, são importantes (...) a pessoa só aprende aquilo que é significativo para ela e a medida que é! Se o professor vai trazer um conteúdo (...) se não for significativo para o aluno, mas existe um significado (...) que é ter que passar de ano, de ter que agradar o pai, então ele aprende dentro do objetivo dele, que é de agradar o pai. Então, ele pode simplesmente aprender mecanicamente, passar de ano e depois que acabar aquilo, esquece (...) não é esse tipo de significado que eu quero buscar, eu quero buscar um significado mais profundo: como que o conteúdo que eu ensino tem um significado de conhecimento, ou seja, conhecimento como uma forma de organizar o mundo, para o aluno se situar melhor diante dele (...). (Entrevista L)

Eu trabalho pensando que as pessoas são capazes de produzir conhecimento (...) considerando que as pessoas estão em processo de construção e reconstrução permanente desse conhecimento e portanto o ensino considera o universo que as pessoas estão vivendo, o que elas trouxeram e o encontro desse universo de experiência e conhecimento com o conhecimento que a disciplina que eu estou trabalhando oferece (...) a idéia é conseguir trabalhar (...) como sendo o processo que dá possibilidade das pessoas construírem autonomia. (Entrevista N)

Esse agrupamento confere ao professor o papel de mediar o encontro do aluno com o conhecimento, considerando o aprendiz como um sujeito ativo, crítico e participante do processo de ensino-aprendizagem⁸⁶:

Eu considero importantíssimo o papel do professor no sentido de mediar essa relação entre o aluno e a matéria de ensino, entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem (...) eu procuro não perder de vista o meu papel enquanto professor neste processo (...) e de que o aluno pode ser um sujeito ativo, participante neste processo (...) um sujeito que não é só receptor de conhecimento, mas alguém que constrói, que produz, que analisa, que critica (...). (Entrevista Z)

Atribui-se ao ensino um caráter de coadjuvante da aprendizagem, em que a comunicação e o diálogo entre as partes envolvidas se transformam em fatores determinantes à estruturação do processo:

Minha preocupação inicial com o ensino é tentar fazer com que o assunto que eu vou ensinar se insira no espaço vital do aluno (...) a partir daí eu tento estabelecer um processo de comunicação entre eu e o aluno (...) no geral, o meu modo de ensinar é comunicação pura (...) eu concebo muito com um diálogo e fico muito frustrado quando os alunos não percebem assim (...) numa aula, exatamente quando eu percebo o diálogo, quer dizer, quando eu faço uma colocação ou estou ensinando alguma coisa e eu recebo dos alunos, naquele momento, questões e não simplesmente perguntas (...) quando o aluno está problematizando o assunto que eu estou trazendo, eu acho que naquele momento está ocorrendo aprendizagem (...). (Entrevista L)

As características imputadas ao *bom professor* englobam, portanto, os aspectos inerentes aos processos de comunicação e de troca ocorridos entre os docentes e discentes, mediante os quais são forjadas a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, acrescentando ainda o compromisso e o domínio dos conteúdos, tanto disciplinares, quanto profissionais:

O bom professor tem que ter compromisso (...) com o conteúdo, ele tem que apresentar uma bagagem crítica, tem que ter significado para o aluno (...) e aí o professor tem que ter compromisso com a aprendizagem dos seus alunos (...) esse professor comprometido ele está sempre

⁸⁶ Ao defender a interação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento) pela mediação do professor, apontando a participação ativa e construtiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que o *subgrupo 3* aproxima-se das perspectivas pedagógicas derivadas das teorias de aprendizagem chamadas *construtivistas* ligadas, por exemplo, a autores como Piaget (1974), Lúria, Leontiev e Vygotsky (1973), os quais, com algumas ressalvas – já apresentadas no capítulo II deste trabalho – trouxeram contribuições bastante significativas para o setor educacional.

lendo, ele está sempre trocando experiência com os colegas (...) esta troca, este estudo, essa qualificação profissional, essa responsabilidade, tudo isso eu coloco como parte do compromisso (...). (Entrevista V)

Eu acho que é inegável o domínio do conteúdo inerente à sua disciplina. Ter habilidades comunicativas eu acho que é importante (...) ter conhecimento sobre o ensino, procedimentos de ensino, concepções de avaliação, instrumentos de avaliação, eu considero que são requisitos necessários para o exercício da profissão de professor (...) ela exige desse profissional certos conhecimentos que são inerentes a essa profissão (...) ter domínio do conhecimento, estimular a crítica, a análise, a reflexão, preocupar-se com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, eu acho que essas são características que o professor precisa ter. (Entrevista Z)

Além dessas características conferidas ao *bom professor*, outras foram destacadas, dentre as quais: ser flexível, engajado, ter domínio do que seja aprender, a fim de superar sua condição de reprodutor de modelos:

Um bom professor é uma pessoa que tem uma cabeça aberta e antenada com tudo que está acontecendo na sua época (...) tem que ter também um grande domínio do que é aprender, como funciona a aprendizagem, o que está envolvido na questão da aprendizagem, porque se não ele fica patinando, ele vai ensaiando, só vai fazendo muitas coisas por intuição ou repetindo o método que ele gostou, do professor que ele gostou e não porque ele tem convicção de que daquela forma é que dá certo. (Entrevista Q)

Nesse sentido, as representações aduzidas por esse subgrupo sobre o que deve ser priorizado em um curso de Pedagogia, destinado à formação de professores, consistem: na maior verticalização dos conteúdos; no resgate de uma preocupação com o sujeito do ensino e da aprendizagem; no abandono da concepção de formação como prontidão para o exercício profissional; na disseminação das idéias de que a melhor formação se dá quando o aluno (ou professor) percebe a necessidade de estudar mais e sempre e de que a pesquisa é um elemento importante, tanto para sua formação, quanto para a prática docente – tendo em vista que um curso superior e o exercício profissional precisam estar direcionados para a produção de conhecimentos e não apenas para a sua reprodução. Um professor declara:

O curso tem que estar preocupado com a questão do sujeito da aprendizagem, em todas as disciplinas (...) A escola considera o aluno como objeto de seu trabalho (...) Então, se a gente conseguir, no curso de Pedagogia, essa preocupação de verticalizar bem o conteúdo e de preocupar com o sujeito, a gente já conseguiu muita coisa (...) Agora, eu

penso que o curso não forma, o aluno não sai pronto, a sensação com o curso superior é sempre essa: de que a gente deveria estar pronto e não está (...) a gente tem que estar pronto para estruturar a prática que a gente vai ter daqui para frente, porque não tem nenhum curso (...) que consiga formar o aluno nessa concepção de prontidão (...) Agora (...) o aluno precisa perceber que ele precisa estudar mais (...) porque depois de formados eles, como professores, acham que estão prontos, quer dizer, que não precisam mais estudar, terminou o curso só vai, na prática, repetir, repetir, repetir (...) Aí eu acho que se a gente conseguisse priorizar a questão da pesquisa, se o aluno participa de pesquisa desde o início da própria graduação, porque o ensino superior é um ensino de produção de conhecimento, não poderia se ater apenas à transmissão (...) se a gente conseguisse que o aluno participasse de projetos de pesquisa (...) Agora, se ele entra em contato com um curso que é apenas transmissor, esse curso cria a expectativa de que a coisa está pronta, de que ele está recebendo aquilo que já foi produzido, ele não percebe que o conhecimento está em desenvolvimento (...) não está pronto. Eu acho que uma mudança fundamental no curso de Pedagogia seria essa, seria a gente conseguir fazer do curso superior um curso realmente de produção de conhecimento e não apenas de reprodução, como ele, na grande maioria, tem sido. (Entrevista L)

Nessa mesma direção, considera-se relevante, na formação docente, o trabalho que contempla as posturas e as idéias sobre o papel assumido pelos professores diante do processo de ensino-aprendizagem, bem como ressalta-se a necessidade de se promover uma maior aproximação entre a teoria e a prática nos cursos de formação. Alguns professores entrevistados revelam o que esperam dos alunos em formação no curso de Pedagogia e o que deve ser privilegiado no curso:

Eu espero que meus alunos se coloquem, enquanto professores, mais ou menos dessa forma: seja um professor que não se veja como mero transmissor de saber, um professor que não se veja como aquele que fala e o aluno escuta ou que ensina e o aluno aprenda, mas que seja um professor que entenda essa relação, o papel que ele tem nessa relação, no processo de ensino-aprendizagem. Entenda o papel que ele tem na relação: "professor, aluno, matéria de ensino" é que, para mim, é fundamental. E que ele veja este papel – eu tento trabalhar isso muito com meus alunos – não como uma linearidade entre o ato de ensinar e o ato de aprender: "eu ensino, você aprende", mas como ações que se complementam. (Entrevista Z)

Num curso de Pedagogia destinado à formação de professores eu acho deve ser priorizado a permanente relação teoria e prática. Durante o curso inteiro. Do primeiro ao último dia o privilégio deveria ser este. Porque é só a partir dessa relação teoria e prática que cada pessoa se torna capaz de construir suas próprias concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e deixar de repetir. (Entrevista Q)

Eu acho que é preciso haver a interação teoria-prática. Eu acho isso tão distante! A gente vê os colegas aqui, por exemplo, na relação que têm as disciplinas de primeiro com segundo ano; têm lá as disciplinas que são

os fundamentos, parece que cai uma tábua, aí, de repente, começam as metodologias e a gente não consegue superar isso e sem juntar essas duas coisas (...) as pessoas não vêem que o que você faz na prática é porque tem uma explicação teórica (...) se você tem algum projeto que prevê esse ou aquele requisito, isso tem uma fundamentação teórica. Os nossos alunos aqui, se você perguntar, 80% dizem que não sabem o que estão fazendo "tais" disciplinas com tanta coisa: "por que eu vou precisar disso?" Porque não conseguem vincular. Não que as disciplinas não sejam necessárias, muito pelo contrário, é porque a gente não consegue fazer essa ponte. (Entrevista N)

Um outro professor sintetiza todos esses elementos formativos citados acima, da seguinte maneira:

Eu penso que hoje, com todas essas mudanças que nós estamos tendo, com essa grande discussão em relação à formação do professor pesquisador, todo ensino tem que ser voltado realmente para o professor reflexivo. Eu acho que não tem mais como a gente dizer que o professor tem que ser um imitador, um aplicador de teorias e técnicas, um reprodutor de um outro professor. Nós temos hoje que trabalhar o tempo todo pensando: "esses alunos nossos têm que ser, de fato, pessoas autônomas, pessoas reflexivas, capazes, de fato, não no sentido utópico ou simplesmente teórico da questão. Têm que ser capazes de modificar o que está aí em relação à questão do ensino". (Entrevista V)

Ao retomar as idéias (recorrentes em todas as falas) de superação das concepções do ensino visto como transmissão, como repetição, como aplicação de teorias e técnicas ou reprodução de modelos, remetendo-as à formação do professor pesquisador, pode-se dizer que as representações dos docentes do *subgrupo 3* aproximam-se de uma perspectiva de formação classificada por alguns autores, dentre os quais Contreras (1997) e Sanmamed (1995), como *enfoque da prática reflexiva*.

Esse enfoque, elaborado a partir dos anos 60, na tentativa de combater a perspectiva de formação de professores centrada na racionalidade técnica, traz dentre os seus defensores nomes como os de Schön (1992b), de Stenhouse (1984) e de Elliott (1996) – que propõem, respectivamente, a *formação do professor como prático reflexivo*, a *formação do professor como investigador na aula* e a *mudança educativa através da investigação-ação*.

Com essas propostas⁸⁷, pode-se compreender melhor as representações dos professores do *subgrupo 3* sobre a formação docente, uma vez que, tomando, por exemplo, o pensamento de Stenhouse (1984) sobre a *formação do professor investigador* (já anunciado no capítulo II deste trabalho), percebem-se alguns aspectos enfatizados pelo subgrupo ora analisado. Dentre eles, destacam-se: o rechaço de toda e qualquer pretensão de que o ensino possa se constituir pela reprodução de modelos ou aplicação de teorias ou técnicas previamente elaboradas, a fim de encaminhar as questões relativas à sala de aula; a conseqüente valorização da pesquisa para a formação e para o desenvolvimento do trabalho docente e sua tentativa, nesses contextos, de superar problemas advindos da separação entre a teoria e a prática.

Ao analisar o papel da pesquisa no âmbito de propostas como as de Stenhouse (1984) e de Elliott (1996), Pérez Gómez (1998) argumenta que ela constitui um caminho alternativo, capaz de aproximar a teoria da prática, no espaço da formação e da ação docente.

Haja vista não ser plausível, ao professor, aplicar (de forma mecânica e linear) os conhecimentos ou os modelos criados por outros, para intervir nas situações únicas e complexas desencadeadas em sala de aula, apresenta-se ao docente a possibilidade de imiscuir-se em processos de investigação sobre a própria prática, os quais revelam capacidade potencial para produzir formas originais e criativas de intervenção. Nesse sentido, o conhecimento advindo da investigação externa (ou seja, a teoria) abandona o seu caráter aplicativo, prescritivo e controlador da ação docente e assume o papel de interlocutor, possibilitando o estabelecimento de um diálogo fértil, sistemático e reflexivo entre o professor e sua prática, o que se mostra válido, resguardadas as especificidades, tanto para a formação inicial quanto continuada do professor.

Mesmo considerando as importantes contribuições oferecidas por essa perspectiva para o campo da formação, ela tem sido alvo de críticas, que ressaltam, dentre outras, o vínculo da investigação proposta aos problemas pedagógicos gerados nas ações particulares realizadas na aula.

⁸⁷ Essas propostas serão retomadas apenas no intuito de melhor compreender as representações do subgrupo ora analisado, já que este trabalho não tem a pretensão de realizar estudos mais específicos sobre as idéias de formação defendidas por esse ou aquele autor.

Como lembra Contreras (1997), os *professores-investigadores* (em formação inicial ou continuada) tornam-se mais interessados em entender a prática da aula, diminuindo a capacidade emancipadora da investigação à medida que vincula esta última aos problemas do ensino em situação, sem explorar, por exemplo, as características institucionais de seu trabalho ou a forma pela qual o contexto interno e externo condicionam sua própria maneira de ver os fatos.

Com base no que foi discutido até aqui, pode-se depreender que as representações sobre ensino são, notoriamente, constitutivas das concepções sobre a formação docente. Os três subgrupos analisados – que compõem o grupo A – mesmo que vinculados a lastros teóricos diferentes, ao enfatizarem, no ensino, o trabalho efetivado na aula, ressaltam também para a formação dos professores os aspectos inerentes a tal espaço de atuação.

A seguir, buscar-se-á perceber como o grupo B, formado por três professores (13%), trata o ensino na sua relação com a formação docente.

3.2 As representações do grupo B

O grupo B também considera o ensino um trabalho efetivado na sala de aula e na escola, mas congrega a essa idéia outras dimensões igualmente relacionadas ao trabalho docente, apresentando representações, das quais se destacam, dentre outros:

a) os aspectos institucionais e normativos da educação escolar e não-escolar;

Ensino acho que está mais ligado à educação escolar, se bem que se pode até ter ensino fora da escola, mas é uma coisa mais sistematizada, mais planejada, mais organizada, com objetivos preestabelecidos, enfim, ensino é essa coisa mesmo de sistematização, de uma coisa mais formal, mais organizada (...) sistematizada porque você tem um conhecimento preestabelecido, um programa, um projeto preestabelecido a ser trabalhado e organizada porque tem uma série de normas. Ele acontece, normalmente dentro de uma instituição que tem uma série de normas de funcionamento e tal (...). (Entrevista U)

b) os vários processos que medeiam e sistematizam a prática pedagógica;

Bom, ensino são todos os processos que medeiam a prática pedagógica, quer dizer, então ele na verdade é um processo de sistematização da prática pedagógica (...). (Entrevista K)

c) as dimensões social, política e cultural do ensino;

Eu penso ensino como uma conjugação de vários fatores, é claro que tem a dimensão da docência, alguém que tem a incumbência específica de enunciar um determinado conteúdo, de provocar que outras pessoas ou um grupo de pessoas reflita sobre aquele conteúdo e até extrapole aquele conteúdo, problematize aquele conteúdo, entendendo isso, então, como o trabalho docente explicitamente falando e agindo. Mas há também a dimensão da observação, a dimensão da busca de solução de problemas, do enfrentamento do cotidiano social e político, de conflitos de interesse, de trabalho, de alegrias, de festas, quer dizer, na medida que cada pessoa vai vivenciando tudo isso e vai se posicionando frente a isso, vai construindo nova visão sobre os fatos, sobre os acontecimentos, sobre o seu cotidiano (...) isso eu penso que é ensino também (...). (Entrevista C)

Em outro momento da entrevista, o mesmo docente (C) acrescenta elementos fundamentais para essa visão de ensino, deixando claro o seu vínculo com outras práticas e outras instituições, argumentando que ele não pode ser visto como uma ação voluntarista e individualista, realizada por uma instituição chamada escola ou mesmo pelo professor:

o ensino e todo o trabalho que se faz em termos de educação (...) não pode ser entendido como uma ação voluntarista, uma ação individualista do professor, mas uma ação social, uma ação de toda a sociedade (...) seja a educação de modo geral, seja o ensino, o trabalho da escola ou a educação em outras instâncias. Porque o ensino não se dá só na escola, ele se dá nos movimentos sociais, ele se dá nessa perspectiva da observação dos próprios sujeitos sociais e de seu cotidiano de vida, os entornos da vida como trabalho, como lazer. Então, todas essas dimensões são muito importantes e elas não são dimensões para as quais concorrem apenas a iniciativa do indivíduo ou de uma instituição, porque tudo aquilo que compõe as relações sociais, as relações de trabalho, a cultura, faz parte do ensino e da educação de maneira geral. Daí, eu penso que aí está a nossa contribuição: ajudar os professores os quais nós estamos formando a perceberem esta relação necessária entre aquilo que eles fazem em termos de educação, de ensino, de trabalho escolar ou de educação popular, a relação entre isso, a cultura e as próprias condições sociais nas quais eles estão inseridos. (Entrevista C)

Percebe-se, então, que as representações dos professores do grupo B sobre ensino trazem uma abordagem que, além de considerar as relações ocorridas entre o professor, o aluno e o conhecimento, ressalta outras dimensões, aproximando-se das idéias defendidas por autores como

Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Gimeno Sacristán (1995 e 1998), dentre outros – já apresentadas e discutidas no Capítulo II – os quais entendem que o professor deve compreender não somente as características específicas acerca do trabalho pedagógico realizado com os alunos, mas também, os vários subprocessos do ensino situados nos diversos âmbitos, nos quais o trabalho docente se realiza.

Assim, as falas dos sujeitos que compõem esse grupo, sobre as características que um *bom professor* necessita possuir, complementam essa abordagem, uma vez que:

a) esclarecem sobre os contextos de pensamento e de ação dos professores, de modo a relacioná-los aos espaços sociais e culturais;

o bom professor tem que ter a capacidade de lidar com o ensino de maneira relacional, de maneira situada nas relações sociais, nas condições sociais, portanto deve pensar a educação de maneira geral, a escola, o ensinar e o aprender ligado às condições sociais (...) É muito importante que um professor conheça bem a cultura onde vai exercer seu papel de educador. Quer dizer, ele precisa conhecer as pessoas com as quais vai estar desenvolvendo seu trabalho: como pensam, como dão sentido, como fazem as coisas, como se organizam, como organizam a idéia de mundo (...) Eu penso que um bom professor tem que ser não só versado em didáticas, em fundamentos, em sua compreensão sobre educação, mas também versado sobre a realidade cultural e social na qual estiver trabalhando. (Entrevista C)

b) incluem em suas representações uma ampla gama de elementos que congregam características tradicionalmente reconhecidas como relevantes (dentre elas, possuir conhecimento; manter-se atualizado mediante leituras, buscando sempre renovação de suas abordagens; ter disciplina de estudo e capacidade de se comunicar), além daquelas que implicam o envolvimento dos professores em diversos âmbitos do trabalho docente, os quais alcançam, dentre outros, os vários momentos que compõem o ensino – como por exemplo, a organização, o planejamento e a avaliação do processo e do desempenho dos alunos – vistos como espaços de produção teórica e prática;

Um bom professor precisa preparar suas aulas (...) ele precisa buscar outros textos, outras leituras (...) deve sempre estar renovando as suas abordagens (...) Então, acho que o planejamento é fundamental (...) o professor precisa destinar um tempo para pensar a sua própria prática, quer dizer, poder refletir, avaliar e quando eu penso na preparação é nesse sentido *lafo* mesmo: que ele precisa de uma preparação em

termos de conhecimento, precisa estar exercitando, estar fazendo outras leituras que vão intervir na sua visão social de mundo (...) quer dizer, o professor precisa (...) estabelecer uma relação dialógica com o conhecimento e com o aluno (...) na verdade o professor tem um papel político num processo de formação. A educação é um ato político que implica sempre uma tomada de posição (...) então, eu acho que é um aprendizado que se dá na contramão do aprendizado da ordem, agora isso não implica que o professor não precise ter disciplina para pensar os processos, isso não pode ser uma prática espontaneísta (...) essa é uma questão muito importante. Uma outra, é estar repensando sempre os processos de avaliação dos alunos (...) Por último, o professor precisa estar muito aberto (...) Nós estamos vivendo um momento em que há uma certa perplexidade docente em que o professor sai da saia justa das certezas e está caindo na arena das grandes incertezas. Eu acho que este momento pode ser muito fértil se o professor se abrir exatamente para um redimensionamento da sua prática (...) e isso deve acontecer nesses diferentes espaços que nós estamos sinalizando (...). (Entrevista K)

Assim, a fala transcrita acima deixa entender que as práticas a serem redimensionadas alcançam vários espaços de trabalho e muitas tarefas (que incluem aquelas efetivadas na sala de aula, em que se encontram e se movimentam os três elementos constitutivos do ensino em situação – professor, aluno e conhecimento). No âmbito desse entendimento, realizar pesquisa (vista aqui como uma dimensão muito importante do trabalho docente) torna-se uma característica fundamental para o professor redimensionar seu trabalho, tanto em seus contextos de pensamento, quanto nos de ação:

Eu acho que o bom professor tem que ser investigador, acho que ele tem que estar constantemente pensando que o conhecimento é provisório. Eu acho que disso aí decorre uma série de coisas, porque (...) ele vai ser uma pessoa que investiga mais, ele vai ser uma pessoa atenta ao que se produz, ele vai ser também um professor que, na prática, trabalha com o aluno não as coisas como definitivas, ele relativiza mais, ele fica uma pessoa menos ortodoxa (...) inclusive, isso faz ele ser menos arrogante na relação com o aluno (...) Eu acho difícil você ser uma pessoa investigativa, que pensa sobre estas questões, se você não fizer pesquisa (...) Acho difícil você ser um professor que só consome o que os outros produziram e você ser uma pessoa investigativa (...) eu acho que até que para você trabalhar esta postura com o aluno você tem que fazer pesquisa (...). (Entrevista U)

Embora surjam nesse agrupamento algumas idéias diferentes de como tratar a formação de professores, apresentando até certas divergências quanto às habilitações e/ou as especificidades formativas a serem contempladas pelo curso

de Pedagogia⁸⁸, aparecem nas representações de seus componentes, vários elementos similares ou coincidentes em torno do assunto, dentre os quais se destacam:

a) a consideração da pesquisa no processo formativo, em uma perspectiva que inclui, além da tematização de questões relacionadas à sala de aula e à escola, também a problematização de temas inerentes às políticas educacionais, aos sistemas de ensino e sua gestão, como bem argumentam dois professores;

Eu acho que a gente teria que definir o que seria fundamental (...) a gente acha básico para formar o professor, porque uma coisa que a gente tem que levar em conta é que não é possível você formar para tudo que o professor vai fazer lá fora. É impossível isso. Desse ponto de vista, o professor que a gente vai formar é alguém que não está preparado para o mercado de trabalho nesse sentido. Então, o que seria básico para ele trabalhar, por exemplo, num Recursos Humanos, para trabalhar numa escola, para trabalhar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? (...) Eu não tenho idéia do que é básico, quer dizer, eu tenho uma idéia assim de algumas coisas que teria que ter (...) uma coisa eu acho (...) que tem que formar é uma pessoa que tem uma visão macro de sistema, de gestão, de escola (...) Acho que é uma coisa que a gente tem que pensar, porque se, por exemplo, você não vai ter uma formação tão específica: formar o professor da primeira fase (...) mas teria que formar o aluno, o profissional que seria capaz de, se ele fosse para a sala de aula, ele fosse capaz de ir atrás de instrumentos, de estar atento ao que existe, ir atrás do que se produz na área, de como fazer isso na sala de aula, estar atento aos alunos, à aprendizagem. Agora como formar para isso tudo é a grande questão, quer dizer, como o currículo pode dar conta? Eu penso que uma coisa importante é (...) formar essa atitude investigativa do professor, desse aluno professor, isso é fundamental. (Entrevista U)

Eu tenho uma experiência que é um pouco alternativa, eu diria, ou pelo menos uma tentativa que é de estimular os alunos à pesquisa. Então, é exatamente priorizar problemas da arena educacional e tentar confrontar estes problemas a partir de um olhar teórico (...) [nome da área/disciplina que trabalha] mas percebendo que há outras possibilidades de olhares. Então (...) eu inclusive defendo isso no âmbito da formação por acreditar (...) na possibilidade do aluno caminhar um pouco a partir desse aprendizado da teoria (...) [idem], mas tendo por preocupação essa demarcação da arena educacional (...) Eu acho que do contrário não é uma prática que enriquece a trajetória de formação (...) No caso da

⁸⁸ Alguns professores desse grupo apontam a necessidade de acrescentar ao curso de Pedagogia outras modalidades formativas, além de modificar as já existentes: “acho que num processo de reformulação do curso de Pedagogia nós, necessariamente, precisamos incluir a Educação Infantil (...) acho que precisamos avançar um pouco mais na formação de primeira a quarta séries” (Entrevista K). Outros pensam que essas formações específicas são desnecessárias, o que inclui as habilitações: “Para começar, eu acho que um curso de Pedagogia deveria estar pouco preocupado, até não preocupado com as habilitações (...) não só aquelas que a gente extinguiu, de Supervisão, Administração, Orientação, mas mesmo essa aí de formar de primeira a quarta séries (...) ou a gente fica preocupado: ‘vamos botar Educação Infantil, vamos colocar não sei o que’ (...) ele não tem que sair Pedagogo em Educação Infantil ou de primeira a quarta séries (...) ele é alguém que entende de educação (...)” (Entrevista U).

formação do educador, a problematização, a tematização de questões educacionais mais amplas e as especificamente escolares, elas são fundamentais e elas tornam, inclusive, o conteúdo mais digerível (...) Eu entendo a Pedagogia como uma Licenciatura (...) Então, eu penso que esta formação está requerendo alguns componentes que não estão presentes nem mesmo no curso de Pedagogia: a questão da organização e da gestão, isso na Pedagogia é episódico e nos demais cursos de licenciatura simplesmente não acontece. Então, eu acho que é preciso realizar determinados redimensionamentos, por exemplo, a questão da estrutura e funcionamento que tinha uma razão de ser num dado momento, hoje a discussão é de políticas educacionais. Então, eu acho que esses elementos são fundamentais (...). (Entrevista K)

b) a valorização da orientação individual e coletiva, realizada pelo professor do curso de formação, a fim de que assuma o papel de mediador entre as expectativas dos alunos, a prática pedagógica e os horizontes e limitações do trabalho docente, com o objetivo de contribuir com a construção de uma relativa autonomia discente;

Eu aposto muito na orientação individual e coletiva. Eu acho isso muito importante (...) muito fecundo num processo de formação para a construção de uma certa autonomia discente (...) até como possibilidade de abrir um pouco mais para o diálogo (...) Então eu acho que eu destacaria (...) a questão da orientação (...) em vários sentidos, porque, às vezes o aluno procura o professor com demandas das mais diversas. Então, eu acho que construir essa relação com o aluno é muito importante (...) porque ela pode instigar o aluno a outras questões e nesse sentido contribuir mesmo em processos formativos mais amplos. Mas eu diria que, particularmente, as atividades de orientação (...) possibilitam o professor conhecer melhor o aluno (...) então você começa (...) a auxiliar esse aluno a sistematizar um pouco as questões que poderão nortear a sua própria formação (...) Eu acho que assim, o professor faz, com certeza, um papel de mediador entre esse mundo de expectativas do aluno, a prática político-pedagógica, os próprios horizontes e limitações do professor. (Entrevista K)

Eu penso que o trabalho está sendo bom (...) esta orientação que a gente faz a esta sensibilidade, a essa observação daquilo que está, também, fora da sala de aula e fora da escola, no dia a dia das pessoas e também quanto à literatura que eu indico, eu acho que há uma ressonância muito boa, acho que alguns alunos estão crescendo com esta orientação. Estão descobrindo novas perspectivas de trabalho. Agora, a gente tem também o inverso, mas é uma pluralidade. Eu acho que tudo isso vai depender também de como a própria pessoa assume o seu papel de sujeito no processo de ensino e aprendizagem (...) eu acho que aí são múltiplas as possibilidades. (Entrevista C)

c) a inserção dos processos de formação também no campo político e/ou nos espaços dos movimentos sociais, contemplando uma nova discussão que hoje se coloca em torno da relação trabalho-educação;

Na formação a pessoa precisa passar por um processo maior de compreensão sobre os conflitos sociais, sobre os problemas sociais, sobre as relações de classe, sobre as situações institucionais que estão à sua volta (...) sendo este um trabalho de ampliação da capacidade de compreensão dos interesses contraditórios que perpassam a sociedade e as relações sociais (...) Nesse sentido, a formação tem que estar aberta à compreensão da escola inserida numa dinâmica maior de reconstrução de sua própria prática. Eu acho que se a formação estiver atenta à riqueza do aprendizado que se dá nos movimentos sociais, eu acho que a escola, por intermédio dos professores, tem uma grande chance de realizar, de agilizar mais essa dinâmica de reconstrução de sua prática. (Entrevista C)

Eu acho que realmente deve haver uma abertura para os processos formativos e isso implica no exercício da militância. Militância no sentido do aprendizado, quer dizer, isso implica em ampliar, partilhar no processo de formação de outros espaços de formação, mas implica, sobretudo, uma seriedade com o trabalho de formação. Isso implica disciplina com as leituras, com a produção e com um conjunto de habilidades que precisam ser formadas. Então, eu acho que isso depende de um currículo bem estruturado porque na verdade um currículo bem estruturado e uma prática que evidencia esta estruturação são elementos fundamentais na formação do professor. Eu acho fundamental ter clareza que um processo de formação se compõe da articulação de várias partes internas e externas (...) e aí surge um outro elemento: a questão mesmo da formação sindical. Há, hoje, uma nova discussão nessa relação trabalho e educação que está requerendo um novo sindicalismo, quer dizer, uma nova visão. Mas essa nova visão não vai se dar por acaso, ela vai ter que se dar por uma recuperação histórica dos embates que se colocam para essa categorias e desses novos desafios. Então eu acho que a gente precisa pensar na formação desses profissionais e essas discussões, eu penso que elas são imprescindíveis. (Entrevista K)

Esses elementos estão diretamente relacionados com a compreensão de que a base para a formação do professor no curso de Pedagogia se assenta na docência, caracterizada, por esse mesmo professor, como o mote de uma concepção diversificada, por meio da qual o trabalho docente deve ser apreendido pelos professores que trabalham na formação, tendo em vista os conceitos da globalidade e da dinamicidade:

a base da formação do pedagogo deve ser a docência, sem prejuízo de que esse pedagogo venha atuar em espaços outros (...) Primeiro essa compreensão que seria esse eixo básico, um eixo epistemológico no curso, eu acho que isso precisa ser apreendido. Eu acho que o profissional que trabalha no curso de Pedagogia ele precisa entender a docência a partir de dois elementos que são fundamentais: globalidade e dinamicidade. Globalidade porque as relações pedagógicas não se circunscrevem ao próprio umbigo, quer dizer, elas têm vinculações com as relações sociais mais amplas. E dinamicidade porque são relações dinâmicas. Então, por isso são dois conceitos que se articulam e dão à docência uma determinada envergadura. (Entrevista K)

Nesse sentido, são considerados para se efetivar a formação, além da preparação dos próprios docentes que atuam no curso, os seguintes aspectos fundamentais:

a) a inserção do aluno no aprendizado de várias áreas que tematizam a educação: a compreensão da organização do trabalho pedagógico, da gestão, da pesquisa e da própria prática no exercício da profissão;

Um curso de Pedagogia deve possibilitar aos alunos (...) a inserção também no mundo sistemático do aprendizado de várias áreas que tematizam a educação (...) exatamente para possibilitar os vários olhares dos fundamentos (...) uma vinculação enriquecedora das metodologias das didáticas (...) entendendo não no horizonte do fazer, mas pensar esse fazer articulado à questão do conteúdo e à uma iniciação para a pesquisa (...) também uma compreensão sobre a própria prática no exercício da profissão. E aí eu acho fundamental aquela discussão que a gente, ainda, no nosso curso atual, tem deixado, eu diria, um espaço reduzido: a organização do trabalho pedagógico. Essa é uma questão fundamental, sobretudo se a gente conseguir compreender essa questão considerando, aquilo que eu já falei antes, que ela tem um veio sindical (...) a questão da gestão é um outro elemento chave (...) parece que durante muito tempo a gestão esteve muito vinculada só ao exercício da direção da unidade escolar, mas a gestão num sentido mais amplo: é pensando o docente como um potencial coordenador, que vai estar exercitando a gestão junto com seus pares; pensando o professor como esse fulano que atua na relação que pode ser muito rica com seus alunos. Então, pensar nestes processos como processos mais amplos (...) Eu acho que essa conjugação ela é fundamental, quer dizer, então seriam esses saberes como tematização e uma preocupação com as questões educacionais (...). (Entrevista K)

b) a busca da *práxis* na formação, isto é, a busca da relação teoria-prática e seu estreito vínculo com a pesquisa, a fim de que esta possa contribuir para uma maior articulação entre as diversas áreas do conhecimento que compõem um curso de formação e os diversos sujeitos que dela participam;

No curso de formação a gente precisa buscar a tão famosa práxis, quer dizer, a articulação teoria-prática e acho que esse elementos são fundamentais (...) aí tem um dado que é importante (...) o curso de Pedagogia não pode se reportar às experiências que os alunos terão, ainda que os nossos alunos (grande parte deles) são também professores, já têm essas experiências (...) Então há que ter essa articulação teoria-prática, há que se pensar o curso e as disciplinas com uma vinculação muito grande com a pesquisa (...) É por isso que eu digo que desde os primeiros anos do curso é fundamental (...) a pesquisa é um elemento que ajuda muito. Eu acho que quando o curso de formação está centrado, não em disciplinas, mas em grupos de pesquisa que problematizam, que tematizam a educação, que pela própria constituição dos grupos tem aí uma diversidade que já enriquece o olhar, isso vai facilitar os processos comunicacionais. Então eu acho que essa questão

é fundamental, mas ainda é um alvo a ser alcançado (...) A gente trabalha com o curso de Pedagogia, então, todo professor precisa saber (...) quais são os impasses, as dificuldades que aí se colocam, ele precisa aprender com outras áreas. Há uma necessidade de diálogo, se a gente acha que nós trabalhamos com áreas tão imprescindíveis é porque elas são imprescindíveis também para nós (...). (Entrevista K)

As representações que enfatizam os diferentes processos formativos da docência se vinculam a uma concepção de formação classificada na literatura como a *perspectiva da prática social ou da reflexão crítica*⁸⁹, a qual entende a *aula* como uma das dimensões do *trabalho docente*, além de considerar importantes aqueles outros componentes (subprocessos e/ou dimensões) levantados anteriormente, como: a organização do trabalho pedagógico, as questões ligadas à gestão e à própria pesquisa (vista como uma categoria fundamental para se efetivar a articulação e o diálogo entre os diversos componentes formativos pela realização de um trabalho mais coletivo). Assim, como diz um professor desse grupo, o trabalho docente deve ser remetido a alguém que entenda de sala de aula, mas também de educação em suas diferentes manifestações e em suas diferentes práticas:

a prática docente que, aliás eu prefiro chamar de trabalho docente, ele é muito mais amplo do que ser professor na sala de aula. Então, por isso que eu acho que a gente tem que formar o professor (...) como alguém que entenda da sala de aula (...) e o curso tem que traduzir isso (...) e como alguém que entenda de educação. A gente não fala que educação tem uma especificidade? Então, o trabalho docente, o professor tem que ser alguém que entenda de educação nas suas diferentes manifestações, nas suas diferentes práticas. Então, é com isso que eu me preocupo hoje, com o curso. (Entrevista U)

Valendo-se dos dados analisados acima – considerando os estudos realizados por autores como de la Torre (1993), Pérez Gómez (1998), Sanmamed (1997), Sacristán Gimeno (1995), Contreras (1997), dentre outros, apresentados no capítulo II deste trabalho – a despeito de classificar as diversas representações sobre ensino e formação surgidas entre os professores pesquisados como mais tradicionais ou progressistas, mais ligadas ao senso

⁸⁹ Ver, no capítulo II, uma discussão a respeito da perspectiva da prática social, a qual apresenta suas principais características, alguns dos autores a ela vinculados, bem como as críticas mais contundentes acerca da citada perspectiva.

comum ou mais críticas (assunto exaustivamente explorado na literatura educacional), percebe-se que a maioria dos entrevistados ressalta as acepções do ensino e da formação docente mais ligadas ao trabalho de sala de aula, ao passo que a minoria as vincula a uma perspectiva que, conservando a importância da aula, defende a inclusão de outros elementos.

Assim, por exemplo, comparando as representações sobre ensino emitidas pelo grupo A, composto por 21 professores (87%), com as do grupo B, constituído por três docentes (13%), foi possível reconhecer duas abordagens. No primeiro agrupamento, predomina a compreensão do ensino como equivalente ao lapso de tempo em que o professor se encontra diante da turma ministrando aulas. No segundo, sobressai seu entendimento como uma das dimensões do trabalho docente que desempenha certa função social e ocorre no âmbito de instituições também sociais – como as escolas (e suas respectivas salas de aula) – imbricando-se, necessariamente, às relações e aos conflitos sociais, políticos e econômicos, em que se confrontam as práticas sociais e os interesses antagônicos, os quais submetem seus objetivos, suas atividades (realizadas na ou fora da aula), seus valores e seus fins às normas institucionais e aos determinantes sociais historicamente construídos.

No seio dessa última perspectiva, a aula é considerada como uma dimensão importante do ensino, assim como esse o é em relação ao trabalho docente. Contudo, tendo em vista a *qualidade* da docência, há que se preocupar, igualmente, com os seus demais componentes.

3.3 Uma leitura para além dos dados

Como já foi dito anteriormente, alguns autores – como Gimeno Sacristán (1995), Popkewitz (1992), Nóvoa (1992), Oliveira (1992) – apresentam argumentos convincentes em defesa da tese de que o trabalho docente alcance, no mínimo, três dimensões intimamente articuladas, caso se pretenda compreendê-lo em sua totalidade.

A primeira, mais geral e externa, diz respeito aos contextos sócio-político, econômico e cultural no qual trabalho docente se realiza e dos quais, na

maioria das vezes, emanam as leis, as normas, as regras, os valores, os interesses, bem como as demandas, as mais variadas possíveis, que terminam por interferir, sobremaneira, em seu desenvolvimento⁹⁰.

A segunda concerne aos espaços tradicionais de trabalho docente (como escolas, órgãos do sistema educacional, creches etc.), nos quais os professores são chamados a exercer não só a função de atuar na sala de aula, mas também a de intervir em processos institucionais de gestão e de organização, ou ainda são avocados a participar das diversas modalidades de produção do conhecimento relativas à docência.

E, finalmente, a terceira e fundamental dimensão do trabalho docente, a do *ensino*, que influenciando e sendo influenciado pelas tarefas educacionais mais amplas realizadas socialmente, está ligada ao desenvolvimento histórico da sociedade, bem como às demais instituições, nas quais se manifestam outras práticas educativas (como por exemplo, a educação familiar, profissional, religiosa ou política). Assim, o ensino é, por vezes, considerado condição indispensável para a própria transformação do processo social, já que envolve e se refere à formação humana. Mas, para tanto, a tarefa de ensinar carece ser compreendida como parte integrante do complexo trabalho docente e em seus diferentes momentos ou subprocessos intrinsecamente relacionados, tais como a *aula*, seu planejamento, a avaliação do trabalho e da aprendizagem, dentre outros.

A *aula*, por certo, é um subprocesso do ensino que merece especial atenção, pois faz parte do trabalho docente e da sua dimensão de ensino que se acham indissociavelmente ligados à vida social e às suas diversas práticas educativas. Assim, é nos vários momentos do ensino e, sobretudo, na aula (ou no momento do encontro entre o professor, o aluno e o conhecimento), que se explicitam são colocados em movimento os objetivos da formação educativa requeridos pelos contextos social, político, econômico e cultural. Esses contextos, segundo Libâneo (1990), são sempre marcados por conflitos de interesses entre as classes ou grupos sociais, e os conhecimentos escolares trabalhados tornam-

⁹⁰ É pertinente lembrar que, na perspectiva dialética, o trabalho docente acaba, de um modo ou de outro, também interferindo em tais contextos.

se um instrumento importante rumo à superação das condições de origem social dos educandos, tanto no que concerne à melhoria das condições de vida, quanto ao que tange à luta coletiva para a transformação social.

Além disso, a *aula* também se mostra condicionada por elementos *externos* e *internos* relativos ao trabalho docente (e/ou à sua dimensão de ensino). No primeiro caso, aparecem aqueles componentes que, embora mantenham uma íntima relação com a aula, são produzidos, ainda hoje, em âmbitos exteriores ao espaço das classes e por pessoas que, muitas vezes, não são professores. Dentre esses componentes, podem-se citar: as políticas educacionais, os mecanismos de gestão institucional, os planos nacionais de educação e os currículos, emanados das instâncias de poder superior, como o Ministério e as Secretarias de Educação; os conhecimentos produzidos sobre a docência, o ensino ou a aula, provenientes, em sua maioria, das universidades, bem como os materiais e livros didáticos que, geralmente, são criados, divulgados e comercializados pelas empresas privadas, como as editoras.

No segundo caso, afiguram-se aqueles elementos que, por estarem internamente ligados às instituições escolares (ou correlatas) e aos seus diversos atores, apresentam uma decorrência imediata para a aula, como: os mecanismos de gestão escolar; os projetos político-pedagógicos; as tarefas vinculadas à preparação da aula ou relativas à avaliação, como o planejamento, a elaboração de propostas ou de projetos de trabalho; a seleção e organização de materiais e conhecimentos (disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares) a serem disponibilizados e laborados por professores e alunos; a escolha de formas ou metodologias de trabalho ou de avaliação do processo, bem como da aprendizagem.

Assim, o momento da aula termina por convergir os elementos *externos* e *internos* do trabalho docente e do ensino que, incorporados aos três componentes básicos (professor/aluno/conhecimento) da educação escolar, são colocados em movimento no espaço da sala de aula: o trabalho do *professor* relacionado às diversas dimensões da docência e aos demais subprocessos do ensino, articulando a participação ativa dos *alunos*, como sujeitos que possuem uma história de vida individual e social, em direção ao *conhecimento* sistematizado e/ou cultural produzido historicamente no âmbito social.

Por esse motivo, argumenta-se que os professores necessitam intervir em todas as instâncias teórico-práticas do trabalho docente e ressalta-se que mapear o ensino no âmbito desse trabalho, explicitando suas dimensões e alguns de seus momentos ou subprocessos, torna-se fundamental para a compreensão e transformação do fenômeno na sua essência. Tal compreensão faz-se imprescindível, pois, como se pôde constatar nesta pesquisa, as representações acerca do ensino marcam, sobremaneira, a composição das representações sobre formação de professores, podendo, até interferir no redimensionamento das propostas formativas.

Explicitadas as idéias constituintes das diferentes representações acerca do ensino, relacionando-as às diversas representações da formação docente, cabe agora indicar os elementos que, neste trabalho, se mostram constitutivos dessas representações.

4. Elementos que contribuem para a construção das representações dos professores

Os dados obtidos trouxeram informações que possibilitaram perceber alguns elementos constitutivos das representações dos sujeitos pesquisados, localizados e identificados nos grupos A (e seus subgrupos 1, 2, 3) e B, pelo alto ou baixo grau de afinidade revelado.

Os dados que compõem esta análise foram retirados das questões de oito a dez, as quais buscaram levantar: o nível de participação dos professores no processo de discussão para a reformulação do curso de Pedagogia da UFG; o (des)conhecimento sobre as propostas já apresentadas; o grau de compreensão que possuem sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/96); bem como o tipo de percepção que têm a respeito da construção das próprias concepções sobre ensino e formação docente.

Considerando que o processo de construção do conhecimento docente acontece no espaço de representação em que vive o professor, esses dados são significativos, pois explicitam o engajamento dos pesquisados nesses processos

de discussão, assim como o grau de conhecimento, de compreensão e de percepção demonstrados sobre essas questões.

4.1 O envolvimento dos professores nas discussões sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG

O *subgrupo 1* mostra um baixo envolvimento nos processos de discussão de reformulação do curso, já que apenas dois professores (25%) declaram ter alguma participação mais efetiva em tal movimento, afirmando conhecer as propostas mais recentemente discutidas. Um professor diz até ter participado de uma comissão para a reformulação curricular, considerando regular o seu envolvimento em tais processos de discussão:

Olha, minha participação tem sido, vamos dizer, regular. Nesta última retomada eu tenho participado de algumas reuniões (...) inclusive participando de uma comissão (...) para tentar elaborar uma proposta (...) eu estou acompanhando um pouco. (Entrevista D)

Os outros seis docentes (75%) declaram estar pouco envolvidos, chegando mesmo a não conhecerem nenhuma das propostas. Desse modo, quando se indaga sobre sua participação nas discussões sobre essas propostas, aparecem, por exemplo, as seguintes falas:

Eu acho que minha participação foi muito pouca, sabe? (Entrevista X)

Olha, infelizmente eu nunca me dispus a participar (...) minha participação tem sido nas reuniões de congregação (...). (Entrevista B)

Atualmente eu tenho participado das reuniões de departamento, de congregação que têm discutido isso, mas eu estou mais na condição de ouvinte (...). (Entrevista E)

Quando se pretende saber se eles conhecem as propostas existentes, respondem:

Eu não me lembro agora, eu sei que eu não participei, não fiquei sabendo, e eu acho até que peguei uma cópia, eu confesso que não me lembro assim de nenhum detalhe, não poderia dizer nada sobre ela, não saberia dar palpite. (Entrevista G)

Eu não estou lembrando, eu posso até ler para depois te falar. (Entrevista R)

No *subgrupo 2* a situação não se mostra diferente: apenas um professor (13%) declara ter participado das discussões, visto que também se envolveu na elaboração de uma proposta de reformulação curricular, o que parece, contudo, ter sido uma participação episódica, como deixa entender a sua fala:

Enquanto professor eu participei de um grupo que fez uma proposta (...) agora eu não tenho participado mais (...). (Entrevista P)

Os demais (87%) demonstram pouco envolvimento na discussão sobre a reformulação curricular:

Devido a várias outras coisas que eu tenho feito, é pequena a minha participação (...). (Entrevista F)

Atualmente eu até posso admitir que estou um pouco distante da discussão. Sei que tem uma comissão reformulando questões e eu não estou participando (...). (Entrevista T)

Na realidade eu não tenho participado. Eu fiquei sabendo há pouco tempo, eu tinha entendido que teria uma comissão que estaria fazendo essas discussões (...). (Entrevista J)

Em relação ao conhecimento das propostas já apresentadas, surgem falas indicando que o contato com as discussões se dá muito eventualmente:

Eu tomei conhecimento de algumas propostas. Eu acho que as propostas que estão aí elas são muito boas. Eu acho que o que está faltando é implementar. Nós temos uma proposta de quando? Dois anos ou três? Noventa e oito? Não! Eu perdi a data (...) já não me lembro mais de muita coisa. (Entrevista M)

Na atual conjuntura (de 1999) eu não estou participando em nada. No ano passado, quando começaram as discussões deste currículo (...) eu questionei vários pontos que se você me perguntar agora quais são estes pontos eu não vou mais lembrar porque já tem bastante tempo. Já tem uns seis meses e não está aqui na minha cabeça. (Entrevista Y)

Observa-se que, conforme as representações sobre ensino e formação se tornam teoricamente mais elaboradas e mais críticas, registra-se, concomitantemente, um aumento tanto no nível de participação das discussões

sobre a reforma curricular, como no conhecimento das propostas já colocadas. Assim, o *subgrupo 3* registra um maior índice de envolvimento com o processo de reformulação da proposta curricular – 60% dos professores declararam participar ativamente de comissões estruturadas para esse fim:

Eu sempre participo dos debates. Eu, até, fiz parte de uma comissão de reformulação, onde chegamos a discutir, a refletir muito (...). (Entrevista V)

Eu participei de um grupo que elaborou uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia (...) Agora nós estamos retomando as discussões (...). (Entrevista Z)

Todos os professores desse grupo dizem ter conhecimento das propostas já apresentadas, a exemplo dos entrevistados Q e L:

Conheço. Eu conheço as propostas que foram discutidas... fiz várias leituras e discussões neste sentido (...). (Entrevista Q)

Conheço (...) inclusive, tem uma proposta (...) que eu me identifiquei demais (...). (Entrevista L)

É interessante notar que, em algumas falas do subgrupo, aparecem certas críticas sobre o processo de discussão:

Formalmente eu não tenho participado de nenhuma comissão, mas eu tenho participado de todas as discussões (...) e eu tenho tentado contribuir. O que acontece é sempre uma situação que parece que tem algo que não foi dito quando se discute as propostas. Então, para mim, eu considero que as pessoas têm que explicitar mais os fundamentos (...) porque num debate desse tipo as pessoas têm que explicitar isso, porque, senão, isso alimenta muito mais uma disputa que pode recorrer à características pessoais, do que você realizar um debate teórico aberto. Apareceram, recentemente, duas propostas (...) acho que é preciso fazer um debate teórico claro (...) senão a gente começa a formar uns clubes e eu acho que não deve ser por aí. (Entrevista N)

O grupo B apresentou envolvimento mais diferenciado, uma vez que todos os docentes declararam conhecer e já ter participado, de forma bastante intensa, de diversos momentos do processo, o que lhes proporcionou realizar uma análise sobre a importância da participação dos professores (até deles próprios) nesse debate, bem como acerca do tipo de aprendizagem que a participação é capaz de proporcionar:

Eu conheço as propostas e tive uma participação muito intensa nas discussões, eu me envolvi muito (...) Eu defendo a questão de que os professores precisam conhecer a proposta, precisam ter noção da amplitude que está sendo colocada, precisam debatê-la, questioná-la (...) Nesse processo de discussão eu aprendi muito, alarguei a questão do olhar das fronteiras e acho que isso é fundamental, acompanhar o processo. Mas um acompanhamento não como um ouvinte, mas como alguém que tenta pensar nas propostas. Por vários momentos eu participei da elaboração de propostas (...) e aprendi uma coisa muito interessante ao longo da caminhada: que a mudança não se faz por grade curricular (...) porque na grade você vai, na verdade, contemplar interesses que, necessariamente, não são os interesses voltados para o processo de formação mais amplo (...) percebi que a grade deve ser consequência desse processo muito mais amplo de discussão da identidade do profissional que se quer formar. E, nesse sentido, ela vai ter um tom arbitrário, porque, num dado momento, você tem que definir, por exemplo a carga horária, mas se você tiver uma discussão que antecede, em que estas questões estão claramente delineadas, com certeza você tem aí uma formação diferenciada. Porque isso vai implicar uma articulação entre as disciplinas, isso vai implicar em processos e em trabalhos conjuntos que eu acho que os professores podem explorar (...) Isso é uma coisa que, ultimamente, a gente tem colocado como um dado importante que é a questão da pesquisa como elemento fundamental em todas as disciplinas. Isso vai estimular, até instigar o professor a pesquisar, quer dizer, o professor que não realiza pesquisa a se articular em grupos (...). (Entrevista K)

Olha, eu participei das discussões das propostas, mas eu tenho muito conflito com essa questão do currículo, porque eu acho que a gente pensa que a mudança curricular é mais importante do que ela é de fato (...) Na verdade, eu acho que a grande contribuição da mudança curricular está exatamente nas discussões que você faz, nas reflexões que a gente faz para mudar o currículo e não que a mudança do currículo em si vai trazer transformações. Agora, eu acho que ela é rica, o processo é muito rico. Agora, a mudança do currículo em si não pode ser endeusada, achando que se a gente tira uma disciplina e põe outra, isso muda muito pouco. Eu acho que a mudança maior é aquela que a discussão vai provocar naquele professor que está discutindo. Eu acho que é essa discussão que possibilita o professor modificar. Então, talvez o que fica quando as pessoas vêm uma mudança de currículo e acham que houve melhorias e tal, talvez sejam até pelas discussões, pelas reflexões que aconteceram no processo que foram muito mais importantes do que a mudança da estrutura do currículo em si (...) Então, eu acho que ou a gente participa das discussões e cresce nisso ou então não tem sentido (...). (Entrevista U)

As falas dos professores do grupo ora analisado são bastante esclarecedoras sobre a importância da participação em processos e instâncias de debate com a finalidade de que tal prerrogativa se transforme em uma condição indispensável para que ocorram as reais mudanças no pensar e no fazer docente.

4.2 O conhecimento dos professores sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n^o 9.394/96)

Quanto ao conhecimento e ao posicionamento dos pesquisados, referentes à Lei de Diretrizes e Bases sobre a formação de professores, especialmente, sobre o curso de Pedagogia, os componentes dos *subgrupos 1, 2 e 3* explicitam, entre si, um entendimento bastante similar, diferenciando-se em relação ao grupo B. A tabela 3 busca apresentar uma síntese das idéias explicitadas pelos professores que compõem o grupo A.

TABELA 3 – Conhecimento dos professores do grupo A sobre a LDB

TIPO DE FALA	Subgrupo 1		Subgrupo 2		Subgrupo 3		Total Grupo A	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dizem não conhecer a LDB	4	49	5	62	1	20	10	48
Se limitam a criticar a idéia de aligeiramento na formação e criação dos Institutos Superiores	3	38	2	25	3	60	8	38
Apontam avanços e necessidade de discutir sobre as modalidades de educação previstas	1	13	1	13	1	20	3	14
TOTAL	8	100	8	100	5	100	21	100

Fonte: entrevistas realizadas.

Desse modo, vê-se que nos *subgrupos 1, 2 e 3*, que compõem o grupo A, as falas são bem parecidas e nelas podem-se identificar os seguintes elementos:

a) boa parte do grupo em questão (48%) diz, de diferentes formas, não conhecer a LDB;

Oiha! eu não tenho muito como responder porque eu não fiz um estudo da LDB (...) Eu li aquela parte mais específica, mas nem me lembro direito as questões fundamentais (...). (Entrevista G)

Eu não vou saber comentar não, porque há muito tempo que eu me distanciei do que está acontecendo em nível de legislação (...). (Entrevista M)

Eu ainda tenho uma interrogação muito grande em relação à LDB (...) eu não posso dizer nada, com certeza, porque há pontos que não estão esclarecidos para mim. (Entrevista V)

b) outros (38%) limitam-se a criticar a criação, pela lei, dos institutos superiores de educação (os quais incluem os cursos normais superiores destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental). Muitos deles argumentam, ainda, que a LDB abre espaço para uma formação aligeirada (nos treinamentos em serviço e nos programas de formação pedagógica para portadores de diploma), a qual, desvinculada das universidades e, conseqüentemente, distanciada dos centros de pesquisa, terá, com certeza, a sua qualidade comprometida;

Eu acredito que a LDB aponta para o esvaziamento do curso de Pedagogia, já que retira da universidade a competência da formação do professor em nível superior, já que propõe a criação de centros superiores de ensino. Nesse sentido, eu acredito que as Universidades têm desempenhado um papel fundamental na formação do educador, numa perspectiva de compromisso com a qualidade (...) porque elas têm uma característica que é a de manter pesquisa (...). (Entrevista A)

Na questão da formação de professores você vai encontrar, na LDB, a coisa aligeirada, nessa perspectiva muito da administração de que quanto menos gastar, mais resultado você vai ter (...) a partir daí começam a surgir os "esquemas 1" da vida (...) os cursos seqüenciais (...) o treinamento em serviço (...). (Entrevista H)

Esta questão da formação me preocupa, porque por mais que a universidade tenha formado durante esse tempo, a LDB, ao prever a possibilidade do curso de formação se dar fora dela, eu acho preocupante. Porque é a Universidade que ainda se preocupa com a questão da pesquisa (...) e quando você permite que a formação se dê num instituto superior, não universitário (...) você não está se preocupando com a produção de conhecimento (...). (Entrevista L)

c) os demais professores do grupo A (14%) apontam alguns avanços trazidos pela LDB ou ressaltam a necessidade de que a Faculdade de Educação da UFG reflita sobre as várias questões colocadas pela lei, até sobre as diversas modalidades de educação previstas;

Bom, determinar que o professor do ensino fundamental tem que, necessariamente, ser graduado já é um grande avanço. É dar uma importância muito grande na formação de qualidade para o educador (...) eu acho que nesse sentido foi um grande avanço, porque a escola normal realmente já vem em decadência (...). (Entrevista T)

O que a legislação propõe é, de fato, estarmos preparando da melhor forma possível o educador num nível de 3º grau. Eu acho que a preocupação da lei é válida, é interessante. Agora, o que nós precisamos pensar é se realmente estamos conseguindo viabilizar, colocar isso em prática (...). (Entrevista B)

A LDB, hoje, está colocando a educação infantil, o ensino fundamental de primeira a oitava séries, a educação especial, a educação de jovens e adultos, então todas estas modalidades estão previstas na LDB. Eu penso que, no mínimo, uma faculdade de educação deveria estar pensando na formação desses profissionais (...) não é que eu pense que vá chegar num nível de especialidade tão grande (...) mas ele (...) vai se formar (...) para uma modalidade de ensino. Eu acho que isso é necessário (...) não só porque a LDB coloca, mas porque estas exigências estão sendo colocadas hoje. Os próprios alunos estão requerendo isso (...). (Entrevista Z)

O grupo B levanta na LDB e analisa, além de alguns dos aspectos já apontados pelo grupo A, várias outras questões inerentes à formação de professores, relacionando-as:

a) às intenções ou motivações dos legisladores comprometidos com o projeto do governo federal;

Eu acho que a LDB criou mais problemas do que soluções. Eu penso que nós vamos passar aí por um período de estrangulamento de várias coisas. Eu acho que o que motivou o legislador, é claro que a gente detecta isso, nós estamos sob uma vaga neoliberal avassaladora e é evidente que esse projeto de LDB tem uma vinculação muito grande com o projeto do governo federal (...) parece que havia, na concepção do legislador, nesse momento de elaboração da LDB, uma idéia de facilitação das coisas, de improvisação de tudo e do reconhecimento de qualquer coisa como sendo educação (...). (Entrevista C)

b) à concepção *conteudista* (ligada à perspectiva acadêmica) de ensino presente na letra da lei, coerente com a política e o pensamento educacional que ainda vigora no país, não só em órgãos como o Ministério da Educação (MEC), mas também nas próprias universidades;

Acho que a LDB coloca uma coisa gravíssima que é a possibilidade de formar o professor fora da Universidade, por tudo que eu já falei: da importância investigativa, da pesquisa e tal (...) É ruim em vários sentidos: por distanciar a formação do professor da produção do conhecimento; do ponto de vista social, porque a universidade tem um peso social e se você tira a formação do professor dessa instituição, vai mostrar que ele é um profissional menos valorizado. Mas acho que a LDB está muito coerente com a política hoje (...) esse profissional pode ser qualquer um que domine um conteúdo (...) ele não tem que ter uma formação específica para ser professor (...) Então, a LDB está coerente com a política educacional e coerente com uma concepção de ensino que, se você for analisar melhor não é só do MEC, é uma concepção que está dentro da universidade (...) que é a concepção que a gente chama pejorativamente de "conteudista", de que o conteúdo é fundamenta (...) Se o professor tem que ser aquele que domina o conteúdo, dentro desse raciocínio está muito coerente. A formação é alguma coisa que se faz de forma muito rápida ou que se faz na formação continuada, quer dizer, você pode a cada ano, 15 dias, dar uma reciclagem

para os professores e isso basta. O importante é ele saber Matemática, Português, História e assim por diante. (Entrevista U)

c) ao artigo 64 que normatiza, especificamente, o curso de Pedagogia⁹¹ e indica que esse curso forme os profissionais em educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação:

eu acho horrível. Acho que a LDB representou um retrocesso em relação ao que existia (...) Por que ela foi um retrocesso? (...) Primeiro colocar habilitações, ela demonstra não estar sintonizada com o momento hoje (...) Porque inúmeras faculdades, hoje, mesmo aquelas que têm habilitação já definiram que a docência é o eixo. Então, eu acho superada esta discussão, esta definição da LDB (...). (Entrevista U)

d) ao conteúdo formativo trazido pela lei, como política educacional, a qual o professor precisa, para o exercício de sua profissão, conhecer e saber analisar a fim de se posicionar;

O professor, para o exercício fecundo da sua atividade, precisa passar por todo um processo de fundamentação (...) mas ele precisa mais: precisa também conhecer a legislação, conseguir problematizar esta legislação, porque ele vai viver estes desafios (...) Ele precisa ter clareza para se posicionar. Então ele precisa vivenciar isso no processo de formação. Acho que isto é ainda muito falho nos cursos. E isso se remete àquela questão da teoria e da prática, eu acho que se nós trabalharmos concretamente com as políticas, com as leis, problematizando, tematizando, o aluno vai aprendendo a analisar e a se posicionar com esse exercício que é de pensar de maneira mais investigativa, que está tão gasto atualmente, mas que é um pouco esta dinâmica (...). (Entrevista K)

Essas falas vêm comprovar a tese defendida por vários autores (Guareschi e Jovchelovitch, 1995) de que as representações são engendradas e se transformam qualitativamente, quanto mais os sujeitos estão imbricados nos processos de comunicação. Esses processos acontecem com as mediações sociais, ocorridas no espaço desses sujeitos e nas suas relações com as mudanças positivas ou negativas, lutando para interpretar, entender e construir a realidade. No caso específico, os professores buscam alcançar a essência do trabalho que desenvolvem em um espaço e um tempo determinados.

⁹¹ Cabe lembrar que, apesar de a pergunta se referir, sobretudo, à formação oferecida no curso de Pedagogia, o conteúdo do artigo 64 foi mencionado e analisado somente nesse agrupamento; embora, aqui não esteja em questão o mérito da análise realizada.

4.3 O entendimento dos professores sobre a construção de suas próprias representações

Em relação ao entendimento que os professores têm sobre a construção de suas próprias representações sobre ensino e formação, nota-se que os elementos apresentados pelos docentes na questão de número dez da entrevista são, na sua maioria, semelhantes aos arrolados na questão de número 21 do questionário.

Os professores, que compõem o *subgrupo 1*, citam os elementos que mais contribuíram para a constituição das suas idéias sobre os temas em questão: a formação recebida durante a sua vida escolar, incluindo-se a obtida no curso superior, bem como na pós-graduação; os exemplos ou modelos deixados por alguns de seus professores e as experiências de sala de aula.

Eu acho que foi uma formação sólida que eu tive desde o primário (...) depois eu tive uma formação muito sólida no ginásio, no colegial e na universidade (...) Eu tive um professor (...) na faculdade que marcou (...)
O (...) [cita a pós-graduação] também me deu uma base muito boa (...)
Outro aspecto é o meu contato com a sala de aula (...). (Entrevista G)

Eu diria que foi a minha experiência como professor(...) essa preocupação dessa relação na sala de aula ser a melhor possível (...) Eu tive uma professora no meu curso de licenciatura, essa professora me ensinou muita coisa também (...) E depois, foi a minha oportunidade no (...) [cita a pós-graduação]. (Entrevista B)

De modo geral, esses fatores aparecem, concomitantemente, em todas as respostas do subgrupo. Contudo, um professor acrescenta aos fatores constitutivos de suas idéias, o estudo que realizou sobre o conteúdo trabalhado na graduação:

Foi aprendendo com a prática (...) A prática docente foi muito importante, agora tem uma coisa que para mim foi uma experiência boa, que para dar o conteúdo da minha disciplina eu tive que estudar. Então, na medida que eu estudava (...) ficava mais fácil encontrar as técnicas para trabalhar com os alunos (...) Agora, eu busquei também a formação (...) [cita a pós-graduação]. (Entrevista S)

Os professores do *subgrupo 2* citam como aspectos relevantes também as experiências vividas como estudante, mesmo as vivenciadas na

graduação e na pós-graduação, o contato com *bons professores*⁹² e a prática de sala de aula:

minha experiência enquanto estudante antes, propriamente, da graduação (...) Mesmo na graduação (...) eu tive a experiência de ter bons professores também. Isso eu acho que foi marcante para minha concepção de ensino. E outra coisa (...) eu acho que, sem dúvida, o (...) [cita a pós-graduação]. (Entrevista P)

O meu curso de formação (...) e a minha experiência na sala de aula (...). (Entrevista T)

Três professores do subgrupo ora analisado ainda acrescentam, respectivamente, outros elementos a esses aspectos: o envolvimento com grupo de pesquisa, a participação em congressos e em outros eventos, a experiência com movimentos sociais:

O trabalho em grupo (...) o estudo em grupo, sobretudo em um grupo de pesquisa (...) estar num grupo levantando que implicações esta pesquisa traz para a sala de aula (...) E o meu maior aprendizado é estar em sala de aula (...). (Entrevista F)

A própria formação profissional e congressos, seminários que eu sempre fui muito de participar disso (...). (Entrevista Y)

Acho que foi minha experiência com, acho não, é certeza absoluta que eu tenho: foi a experiência que eu tive com o movimento (...) [nome de um movimento social] (...) Agora, eu cheguei a ser professor a partir do (...) [cita a pós graduação]. (Entrevista H)

Os elementos levantados pelos *subgrupos 1 e 2* somente adquirem sentido – como já foi anunciado durante a análise da questão de número 21 do questionário – se comparados com as representações sobre ensino e formação. Assim, os aspectos considerados relevantes – o conhecimento proveniente dos cursos, os modelos, os exemplos e as experiências de sala de aula – presumivelmente, estão bastante inter-relacionados com as perspectivas de formação indicadas anteriormente, quais sejam: tradicional, acadêmica e técnica.

O *subgrupo 3*, de modo geral, atribui uma importância relativa à formação recebida, mas, coerentemente com suas representações sobre ensino

⁹² A idéia de *bom professor* está bastante vinculada a uma concepção de ensino e de trabalho docente.

e formação, confere grande valor à prática tendo em vista que a sua reflexão se torna constitutiva das idéias que têm a respeito das referidas questões:

Eu penso que a minha formação contribuiu um pouco, a pós-graduação também, mas eu acredito que o que mais contribuiu (...) é uma postura, vamos dizer, investigativa (...) de busca, de reflexão. E, num movimento que eu tento fazer muito que é a análise da minha própria prática (...). (Entrevista Z)

É interessante se eu pensar, por exemplo, no meu curso de graduação (...) ele é como a maioria dos cursos de graduação (...) no Brasil (...) Nós tínhamos disciplinas que parece que fazia parte para enfeite (...) a gente tinha Administração Escolar, Estrutura e Funcionamento do Ensino, só que isso passou por mim no curso (...) Você vê que eu saí do curso sem formação para o ensino (...) foi exatamente a prática de professor que me fez repensar muitas coisas a respeito do ensino. (Entrevista L)

O mesmo professor destaca a estreita vinculação de suas representações com a perspectiva de formação da prática reflexiva, ao comparar a relação existente entre o ensinar e o aprender com os atos de vender e comprar. Idêntica imagem foi preconizada por Dewey (1979), um dos precursores – segundo Contreras (1990), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) – da idéia sobre a relação ontológica existente entre o ensino e a aprendizagem, na qual a experiência na sala de aula se coloca como condição básica para *reflexão na e sobre a prática*:

Agora, é interessante (...) no curso (...) nós não tínhamos, formalmente nenhuma preocupação com o ensino, nem com a educação. Agora, alguns professores... eles tinham uma máxima que eles escreviam num cartãozinho para a gente não esquecer... Então, eu tive esta máxima do curso que foi muito importante para mim. E, eu falo isso para os meus alunos até hoje: se o aluno não aprendeu o professor não ensinou, quer dizer, aquela (...) comparação do ensino e da aprendizagem com a compra e a venda (...) É possível você encontrar um professor que fala assim: “você deu uma aula boa hoje?” Ele fala: “ótima, maravilhosa!” (...) E: “os alunos aprenderam?” Ele fala: “Não, eles não aprenderam nada!” Mas, é inconcebível falar: “você vendeu muito hoje?” (...) “Vendi!” “Muita gente comprou?” “Claro que comprou!” Quer dizer, a segunda parte da questão nem precisa ser feita (...). (Entrevista L)

Três docentes do subgrupo mencionam um outro aspecto importante para a construção de suas representações sobre ensino e formação; são eles, pela ordem: a larga experiência no campo educacional, com a oportunidade de atuar em vários âmbitos do setor; a militância política e o trabalho coletivo e de pesquisa em grupo:

É evidente que a formação (...) faz parte (...) mas eu trabalhei com crianças, com jovens e com adultos dentro da escola, trabalhei como professor, como coordenador, como supervisor, eu tive a oportunidade de vivenciar muita coisa na prática. Aquilo que está dentro da escola eu participei (...) mas também tive funções administrativas fora da escola (...) Além dessa prática desse conhecimento *in loco* mesmo, de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, é evidente que os cursos me ajudaram (...) mas eu coloco como ponto marcante a questão de toda essa minha prática (...). (Entrevista V)

A militância política. Parece que não tem nada a ver uma coisa com a outra, mas esta preocupação com o que as pessoas são, com o que as pessoas vivem (...) a gente só olha para isso quando a gente se preocupa com o coletivo (...) A gente está publicando um material didático na nossa área e eu tenho certeza que se eu não pensasse politicamente o que eu penso, eu não tinha nada para escrever lá (...). (Entrevista N)

O que mais contribuiu foi o trabalho coletivo, o trabalho de pesquisa com outros professores, a discussão permanente com outros professores. Eu tive sempre um privilégio de estar trabalhando em lugares com pessoas de formação muito diferentes e experiências muito diferentes (...) o confronto das idéias é uma coisa muito rica. E mesmo na minha própria disciplina isso se dá com muita frequência (...). (Entrevista Q)

O grupo B valoriza, no seu conjunto, os seguintes elementos: os cursos de formação, o trabalho em movimentos sociais, a militância, a discussão em grupo nos vários *fóruns* de debate, as experiências com o trabalho docente, não só no espaço da sala de aula, mas em todos os seus contextos e em todas as suas dimensões, nas quais a pesquisa se acha incluída:

Eu acho que tem várias coisas (...) uma delas é a minha graduação (...) que contribuiu muito para isso (...) O trabalho popular (...) no sentido dessa dimensão de escuta, essa sensibilidade para prestar atenção naquilo que as pessoas fazem, no sentido que dão àquilo que fazem (...) Novamente eu digo: a militância que eu tive em alguns movimentos sociais, eu acho que isso é muito importante! (Entrevista C)

Eu acho que vários fatores contribuíram (...) e aí eu poderia elencar alguns elementos (...) no caso, do meu curso de formação que foram muito importantes: o exercício da monitoria (...) e a iniciação à pesquisa (...) Além, é claro, do compromisso com o processo de formação mesmo, quer dizer (...) uma preocupação com o exercício da militância que não era estritamente partidária, mas também no sentido de repensar, de fazer questionamentos (...) acho que estas atividades foram muito importantes (...) Outro dado importante também, é que ao longo da minha caminhada eu tenho acompanhado e participado do debate nacional nas diversas arenas (...) como a Anfope, a Anpae (...) a Anped, nos espaços, nos fóruns que eu acho que o educador, necessariamente, precisa estar. Isso não é um convite, eu acho que faz parte, é intrínseco à atividade docente (...) Outro aspecto é que eu sempre estive engajado com as causas, com as bandeiras educacionais. Não dá para ser um professor que não se vincula com estas dinâmicas (...). (Entrevista K)

Eu destaco dentro da minha formação o meu (...) [cita a pós-graduação], eu acho que foi fundamental (...) eu acho com a experiência docente também eu aprendo muito (...) que não é uma experiência no sentido assim, eu na sala de aula, não é só isso (...) é muita experiência de estudo também (...) Então, não é só a experiência de sala de aula, mas é esta experiência desafiadora (...) você está constantemente sintonizada... novos livros, novas pesquisas (...) novos posicionamentos sobre o mundo (...) E acho que foi uma coisa mais recente na minha vida docente, mas também que eu acho muito importante: a pesquisa em si! A pesquisa sistematizada, o grupo de pesquisa, o debate. Eu acho que é o debate que te leva realmente a mudar as posições (...) Então a minha relação com a pesquisa (...) para mim é fundamental. (Entrevista U)

É interessante observar que alguns dos aspectos levantados pelos pesquisados do grupo B como importantes para a constituição de suas representações sobre o ensino e a formação (como o engajamento em movimentos político-sociais, as experiências com o trabalho docente, não só no espaço da sala de aula, mas também fora dela e a pesquisa), são os mesmos apontados por muitos autores, a exemplo de Zeichner (1993), Smyth (1991), Carr e Kemmis (1988), dentre outros, como fundamentais para a construção tanto do pensamento quanto da prática do professor na *perspectiva de formação da reflexão crítica*.

É bom lembrar também que os cursos de formação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, ao serem considerados relevantes pela grande maioria dos entrevistados para a constituição das representações, trazem à tona a discussão constante na literatura⁹³ sobre as várias perspectivas de formação assumidas e trabalhadas por tais cursos, haja vista a diversidade, isto é, as diferenças quantitativas e qualitativas surgidas nas representações expostas pelos docentes pesquisados.

Os dados acima trabalhados, embora significativos para determinar os elementos que concorrem para a construção das representações dos professores, não se mostraram suficientes para a elaboração de uma análise conclusiva a respeito da questão.

Assim, pergunta-se: além desses elementos, que outros aspectos podem, neste estudo, ser considerados como marcantes para a estruturação, sobretudo, das representações mais diferenciadas, emitidas pelo grupo B sobre o ensino e a formação?

⁹³ Menezes (1996), Revista *Educação e Sociedade* (1999), dentre outros.

4.4 Em busca de explicações sobre a construção das representações

Na tentativa de explicitar os aspectos que se apresentam mais relevantes para a composição das representações expostas pelos componentes do grupo B, afigurou-se como condição *sine qua non* retomar algumas informações constantes nas entrevistas, bem como voltar aos dados levantados nos questionários.

Nesse sentido, *a priori*, foram considerados aspectos importantes para chegar aos elementos que, neste caso investigado, se mostram constituintes das representações dos professores, as três últimas perguntas da entrevista, bem como todas as que foram arroladas no questionário.

No primeiro caso, as três últimas questões da entrevista tentavam detectar se e em que medida os docentes se achavam envolvidos no processo de discussão sobre a reformulação do currículo do curso de Pedagogia, oferecido pela Faculdade de Educação da UFG; se conheciam ou não os debates inerentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e como compreendiam a construção das próprias representações sobre os temas aqui estudados, uma vez que se pressupunha que envolvimento dessa natureza provocam algum tipo de movimento na estruturação das representações.

A análise do conteúdo apresentado nessas questões possibilitou construir as tabelas 4, 5 e 6 as quais apresentam os aspectos discriminados por agrupamento:

TABELA 4 – Envolvimento dos professores do curso de Pedagogia da FE com o processo de discussão curricular

Participação nos debates e/ou comissões	Subgrupo 1		Subgrupo 2		Subgrupo 3		Total Grupo A		Total Grupo B	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Baixa	6	75	7	87	2	40	15	72	—	—
Média	2	25	1	13	—	—	3	14	—	—
Alta	—	—	—	—	3	60	3	14	3	100
TOTAL	8	100	8	100	5	100	21	100	3	100

Fonte: entrevistas realizadas.

TABELA 5 – Conhecimento dos professores do curso de Pedagogia da UFG sobre a LDB

TIPO DE FALA	Subgrupo 1		Subgrupo 2		Subgrupo 3		Total Grupo A		Total Grupo B	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dizem não conhecer	4	50	5	62	1	20	10	48	—	—
Dizem conhecer	4	50	3	38	4	80	11	52	3	100
TOTAL	8	100	8	100	5	100	21	100	3	100

Fonte: entrevistas realizadas.

TABELA 6 – Compreensão dos professores do curso de Pedagogia da UFG sobre a construção das próprias representações em relação ao nível de reflexão demonstrado

Compreensão reativa ao nível de reflexão	Subgrupo 1		Subgrupo 2		Subgrupo 3		Total Grupo A		Total Grupo B	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Menor	8	100	5	62	2	40	15	71	—	—
Maior	—	—	3	38	3	60	6	29	3	100
TOTAL	8	100	8	100	5	100	21	100	3	100

Fonte: entrevistas realizadas e questionário aplicado.

Percebe-se que o grupo B, na sua totalidade, apresenta níveis de envolvimento, conhecimento e compreensão bastante diferenciados, entretanto, o mesmo não ocorre com o grupo A, nos três aspectos analisados: a totalidade dos componentes do grupo B demonstra alto envolvimento no processo de discussão curricular, o que só ocorre para 14% do grupo A; a totalidade dos entrevistados grupo B diz ter conhecimento sobre a LDB, o que se dá para 52% do grupo A; a totalidade dos docentes do grupo B expressa compreensões mais diferenciadas sobre a construção das próprias representações, demonstrando maior nível de reflexão a respeito do assunto, enquanto expressões desse tipo aparecem somente na fala de 29% dos professores do grupo A.

No segundo caso, em relação às perguntas do questionário, buscou-se levantar quais e em que medida elementos como as características pessoais, a origem sociocultural, a relação funcional estabelecida com o local de trabalho, a vida escolar e acadêmica, as experiências profissionais e a participação em atividades e movimentos culturais e político-sociais participam da constituição das representações sobre ensino e formação expressas pelos grupo pesquisado.

A análise e comparação dos dados, trazidos por esse instrumento, evidencia que alguns elementos, mais do que outros, mostram-se vinculados a tal construção, tanto pelos altos quanto baixos graus de incidência apresentados nos agrupamentos.

Nota-se que vários aspectos considerados importantes pela literatura – como por exemplo Penin (1994) e Pereira (1996) – para construção das representações, são pouco relevantes, nesta pesquisa, visto que, no âmbito de cada um dos grupos e subgrupos apareceram de modo bastante diversificado, em aspectos como idade, origem sociocultural, formação em nível de graduação/licenciatura e de pós-graduação, tempo de experiência profissional e envolvimento com atividades culturais.

Outros, pelo seu alto grau de coincidência, sobretudo no grupo B, indicam o seu possível vínculo com a estruturação das representações aqui estudadas. Dentre eles, podem ser destacados: ter envolvimento com trabalhos de pesquisa e extensão, realizar produção científico-acadêmica envolvendo publicações, exercer ou ter exercido cargo de gestão dentro ou fora da UFG, fazer parte de movimentos sociais e/ou políticos e participar, freqüentemente, de vários *fóruns* de debate sobre educação. A tabela 7 identifica esses aspectos por agrupamento:

TABELA 7 – Aspectos que se mostraram relevantes para a construção das representações sobre ensino e formação por grupo

ASPECTOS	Subgrupo 1		Subgrupo 2		Subgrupo 3		Total Grupo A		Total Grupo B	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Envolvimento com pesquisa*										
Sim	5	62	7	87	3	60	15	71	3	100
Não	3	38	1	13	2	40	6	29	—	—
Envolvimento com a extensão										
Sim	3	38	6	75	4	80	13	62	3	100
Não	5	62	2	25	4	20	8	38	—	—
Exercício de cargo de gestão										
Sim	5	62	3	38	4	80	12	57	3	100
Não	3	38	5	62	1	20	9	43	—	—
Participa de movimentos sociais e/ou políticos										
Sim	—	—	1	13	1	20	2	10	3	100
Não	8	100	7	87	4	80	19	90	—	—
Produção/ Publicação										
Sim	5	62	4	50	3	60	12	57	3	100
Não	3	38	4	50	2	40	9	43	—	—
Participação em fóruns de debates										
Frequentemente / apresentando trab.	2	25	4	49	2	40	8	38	3	100
Frequentemente / não apresentando	1	12.5	2	25	—	—	3	14	—	—
Algumas vezes / apresentando trab.	2	25	1	13	3	60	6	29	—	—
Algumas vezes / não apresentando trab.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Raramente	2	25	1	13	—	—	3	14	—	—
Nunca	1	12.5	—	—	—	—	1	5	—	—

Fonte: questionário aplicado.

* No item envolvimento com pesquisa foram considerados os trabalhos pertencentes à pós-graduação cursada no período da realização da entrevista.

Comparando os dados tanto das entrevistas quanto dos questionários organizados nas tabelas, com as representações emitidas pelos grupos A (considerando seus três subgrupos) e B, é possível perceber que quanto mais esses aspectos se tornam presentes nos agrupamentos, as representações também se diferenciam quantitativa e qualitativamente.

Assim, para os docentes do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pode-se considerar que os aspectos os quais marcam construtivamente suas representações sobre ensino e formação, são provenientes das relações que estabelecem (ou não) com:

a) *o próprio trabalho que desenvolvem*, mediante a articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão, a produção intelectual e as experiências relativas à gestão;

b) *seus pares, alunos e outros sujeitos sociais*, no local de trabalho ou fora dele, nos quais são travados os debates sobre as mais diversas questões relacionadas direta ou indiretamente com a área educacional;

c) *a sociedade em geral*, por intermédio dos movimentos de luta por causas educacionais, sociais e políticas.

Observa-se que os elementos, apontados anteriormente, ganham sentido de unicidade e de totalidade, no caso do grupo B, pois se apresentam como um conjunto de elementos intimamente articulados, cuja indissociabilidade se coloca como condição *sine qua non* para a construção das representações mais diferenciadas.

Desse modo, nota-se que em todos os aspectos tomados individualmente, ou seja, em relação a cada um dos participantes, o percentual de 100% só permanece para os componentes do grupo B. Para o grupo A, o percentual máximo atingido foi de 71% no aspecto *envolvimento com a pesquisa*.

Conclui-se, então, que não basta realizar pesquisa e extensão, participar de processos de gestão, envolver-se, ativamente, em movimentos político-sociais e debates sobre as questões educacionais ou mesmo apresentar uma alta produção científico-acadêmica, de forma excludente e desvinculada aos demais aspectos do trabalho docente, pois a articulação desse conjunto de elementos, é o fator responsável pela construção das representações mais diferenciadas acerca do ensino e da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial deste trabalho foi levantar e analisar as representações dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás acerca do ensino de da formação docente, buscando desenvolver uma reflexão a respeito das concepções e perspectivas inerentes às temáticas que se fazem presentes tanto na literatura quanto no pensamento dos formadores.

Alguns pontos mostraram-se claros desde o início da pesquisa, outros foram se revelando no percurso, e muitos, certamente, permaneceram encobertos ao seu término, haja vista os diversos limites de um trabalho que envolve a compreensão de fenômenos tão complexos e que apresentam caminhos bastante sinuosos, como as representações.

A natureza mesma de um estudo que lança mão das representações indica, segundo Moscovici (1978), a consideração não só de seus conteúdos e de seus princípios, mas da própria linguagem que os expressa.

Para Lefebvre (1983: 99), as representações surgem da prática, por intermédio das pessoas e dos grupos sociais, das suas necessidades, dos seus desejos e das suas memórias, mas também por meio da linguagem. Segundo as palavras do autor,

Viver é representar(se), mas também transgredir as representações. Falar é designar o objeto ausente, passar da distância à ausência preenchida pela representação. Pensar é representar, mas superar as representações. O conceito de representação implica-explica a linguagem. Nem o suporte (conteúdo e prática), nem a relação (formal) bastam para compreender as representações, sem a palavra oral e escrita. (Tradução nossa)⁹⁴

A linguagem torna-se, então, elemento preponderante para a construção das categorias a serem analisadas, pois o emprego, pelo sujeito, de

⁹⁴ No original: “ Vivir es representar(se), pero también transgredir las representaciones. Hablar es designar el objetoausente, pasar de la distancia a la ausencia colmada por la representación. Pensar es representar pero superar las representaciones. El concepto de representación implica-explica el lenguaje. Ni el soporte (Contenido y práctica) ni la relación (formal) bastan para comprender las representaciones, sin la palabra y lo escrito.”

determinadas formas de expressão constitui um indicativo de que ele recorre ao conhecimento (sistemizado ou do senso comum, individual ou social) sobre os fenômenos, a fim de interpretá-los.

Pode-se dizer que existe uma relação entre o nível de conhecimento do sujeito acerca de qualquer temática (sobre ensino e formação docente, por exemplo) e os termos que utiliza para expressá-lo, pois, de acordo com Lefebvre (1983: 100), “as representações se dizem em uma série de frases que elas suscitam” (Tradução nossa)⁹⁵. Contudo, tal relação torna-se difícil de ser comprovada, visto que a representação tomada pela fala revela-se entre a busca de um sentido e a intenção de obter e expressar uma informação de modo satisfatório.

Faz-se necessário, então, distinguir o pensamento escrito, formal, do pensamento natural, oral. O último assenta-se na comunicação de idéias que se desenrolam, de acordo com Moscovici (1978), no decurso de uma interação face a face, em que os interlocutores experimentam e forjam suas opiniões recíprocas. Em decorrência, alguém, ao responder uma pergunta, além de sofrer influência do interlocutor, busca, sobretudo, sua aprovação; não pretende, portanto, que seu discurso seja duradouro e transmissível (como uma obra escrita, livro ou artigo, por exemplo). Desse modo, a construção do pensamento em uma entrevista é direta, transitória e limitada no tempo e no espaço.

Como diz o próprio Moscovici (1978: 256):

o processo cognitivo que aí [na oralidade] se manifesta, na medida que pressupõe o diálogo e é dominado pelo jogo de perguntas e respostas (...) apresenta um caráter notável (...) as pessoas forjam suas opiniões na contradição e através delas.

Os sujeitos buscam, ainda, a validação e a manutenção da coerência de seu discurso, e podem se valer de um estoque de lugares-comuns, de juízos e expressões que possuem lastro com fórmulas já consagradas ou convencionais, a fim de facilitar ou minimizar o esforço de promover explicações.

Nesse sentido, a entrevista, como forma de captar as representações, necessita ser dimensionada, em razão dos fatores determinantes das condições

⁹⁵ No original: “las representaciones se dicen en una serie de frases que ellas suscitan.”

não só de sua realização, como também da própria construção e do uso da linguagem falada.

A esse respeito, Moscovici (1978) aponta vários aspectos que devem ser observados quando se busca captar as representações mediante entrevistas:

a) o papel que a *dispersão das informações* (dados insuficientes e superabundantes) desempenha na gênese e no encadeamento do raciocínio veiculado pela linguagem oral; os indivíduos também podem escolher uma *multiplicidade* de caminhos para desenvolver seu raciocínio;

b) os *obstáculos à transmissão das idéias*, como o fator tempo, as condições do ambiente, o estado de ânimo das pessoas, dentre outros;

c) a *focalização* do sujeito sobre determinado ponto de vista, o qual pode variar dependendo, por exemplo, do grau de implicação que ele tem com o tema discutido ou do comprometimento que mantém com determinados grupos sociais;

d) a *pressão para a inferência*, efetivada pela circunstâncias que exigem do indivíduo, a todo momento, uma tomada de posição; para responder às questões de uma entrevista, cumpre-lhe optar entre os inúmeros termos e tornar estáveis e permanentes opiniões que, às vezes, possuem alto grau de incertezas, o que tem levado muitos a optarem por respostas prontas ou a repetir jargões.

Retomando os aspectos levantados acima, pode-se dizer que qualquer classificação elaborada com base na fala dos sujeitos torna-se arbitrária, quando se trata das representações. As próprias categorias levantadas para análise, em um dado momento e de uma determinada forma, poderiam ser outras se, a título de exemplo, fossem modificadas as condições de realização da entrevista.

Assim, as representações – vistas como uma etapa, um nível, um momento do conhecimento do sujeito (Lefebvre, 1980) – registradas neste trabalho e classificadas nos grupos e subgrupos, podem ainda ser consideradas transitivas, controversas, informacionais, focalizadas e circunstanciais.

Em decorrência, se a mesma entrevista, utilizada como instrumento para explicitar as representações dos professores neste trabalho, fosse realizada, hoje, com os mesmos sujeitos, os grupos e subgrupos poderiam ser recompostos pela recolocação das diversas falas: elementos que, no primeiro momento, foram

ênfatisados pelo sujeito A, poderiam ser, em uma segunda oportunidade, destacados pelo sujeito Z. Idêntica situação poderia ocorrer com os demais pesquisados.

Mesmo consciente de que a incursão nos dados levantados pela presente pesquisa não redunde em conclusões seguras e precisas, no que tange à classificação das representações expressas pelos entrevistados, é pertinente argumentar que a importância deste trabalho se encontra nem tanto em situar as representações de cada professor sobre o ensino e a formação docente, mas, sobretudo, nas possibilidades que as falas dos diversos sujeitos abriram para a reflexão acerca dos fenômenos estudados.

Do ponto de vista da reflexão, uma questão impõe-se: que tipo de perspectiva de formação docente (e sua correspondente concepção de ensino) se aproxima das esperadas respostas às atuais exigências educativas da classe trabalhadora, a fim de auxiliá-la na construção das condições propícias para participar, intervir e transformar as circunstâncias adversas que lhe são impingidas pelo mercado e/ou sistema capitalista?

Chega-se à conclusão de que nenhuma delas, tomada isoladamente, de forma linear e aplicativa, é capaz de responder a essas demandas. Contudo, o reconhecimento dessa prerrogativa não invalida a possibilidade de se elaborar a seguinte indicação: parecem promissoras as concepções, as discussões e algumas formas de encaminhamento apontadas pela perspectiva de formação docente identificada como *da reconstrução social*, uma vez que essa, sem renunciar à importância e ao compromisso com os elementos formativos, singulares e complexos, processuais e imediatos do ensino, percebe-o ainda como uma atividade política, social e crítica, opondo-se às *representações* que vinculam o ensinar a atos mecânicos, técnicos, instrumentais ou simplesmente práticos.

A fim de fundamentar essa indicação, pode-se argumentar que a perspectiva de formação docente, denominada também *reflexivo-crítica* é a única que defende, claramente, um modelo de sociedade que tenta romper com o construído pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido, mostra-se partidária de valores ímpares, que pretendem desenvolver a consciência social para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um

concreto processo de emancipação individual e coletivo, que visa colaborar com a transformação da injusta sociedade atual.

Para tanto, sinaliza, como caminho alternativo, que a formação do professor, capaz de contribuir com a preparação de uma classe trabalhadora transgressora da ordem imposta⁹⁶, seja realizada com base na consideração de alguns aspectos e/ou princípios, dentre os quais se destacam:

a) as várias dimensões envolvidas no trabalho docente e no ensino, bem como dos diversos espaços nos quais ambos se realizam;

b) os componentes valorativos, políticos e éticos envolvidos na docência;

c) a pesquisa vista como possibilidade de construção da *práxis*, no âmbito da formação geral e profissional, e, conseqüentemente, como um elemento formativo voltado para a construção da autonomia dos que participam dos processos educativos, já que possibilita a produção do conhecimento nas mais variadas áreas, em vez de reforçar a sua reprodução.

d) o caráter normativo e institucional da educação escolar;

e) a relação profícua entre a teoria e prática, em todos os níveis de escolarização;

f) o papel mediador e articulador do professor, no que tange à relação entre os conhecimentos, os conteúdos e os contextos escolares e sociais;

g) a formação humana como fim último dos processos educativos desenvolvidos pelas instituições escolares.

Na certeza de que os desafios teóricos e práticos, em relação ao ensino e à formação docente, permanecerão por tempo indeterminado, urge fomentar a reflexão a respeito das temáticas, mas, sobretudo, articular algumas mudanças que concorram para a melhoria de ambos. Deve-se estar consciente contudo, de que a qualidade da formação geral (em especial, da classe trabalhadora) depende, em grande parte, da formação de qualidade dos professores e que, para tanto, não há receita nem fórmulas prontas. Cabe, então sondar as diversas possibilidades e colocá-las em marcha, na luta por um amanhã melhor.

⁹⁶ *Revolucionária*, na perspectiva de Gramsci (1978).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. e SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 68, dez. 1999, p. 220-238.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. As representações sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação. *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./maio, 1994.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPEL, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JR., C. A. da. *Formação do educador*. São Paulo: Unesp, 1996. 1v. p. 47-67.

AZEVEDO, J. C. Educação e mudanças essenciais. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 15 abr. 1998, p. 6.

BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XX, 1976.

BERGER, P. L. *Perspectivas sociológicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BICUDO, M. A. V. Licenciatura e formação continuada: o exemplo da Unesp. In: MENEZES, L. C. (org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Editora Autores Associados/Nupes, 1996, p. 183-213.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 53*. Brasília, 28 jan. 1999.

_____. _____. _____. Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 115*. Brasília, 10 ago. 1999.

_____. _____. _____. Câmara de Ensino Superior (CES). *Parecer nº 970*. Brasília, 9 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Censo do professor 1997: perfil dos docentes da educação básica*. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1998*. Brasília: MEC/Inep, 1999.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 1996.

CANAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*. Brasília, v.1, n.8, p.19-21, ago. 1982.

_____ (coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CARR W. e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CATANI, D. B. *et alii* (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAVALCANTI, L. de S. *A construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental*, 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 9 maio 1999, p. 3, c. 5.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, currículum y profesorado: introdução crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.

_____. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogia*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DE LA TORRE, S. *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson, 1993.

DE VICENTE, P. Estrategias de formación del profesorado. *In*: MEDINA, A. e SEVILLANO, M. L. (coord.). *Didáctica: adaptación*, v. 2 Madrid: Uned, 1990, p. 528-558.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. (O sistema totêmico na Austrália). São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção os Pensadores)

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 9. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. São Paulo, n. 68, dez. 1999.

ELLIOTT, J. Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, n.191, p. 76-80, jan. 1991.

_____. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 2. ed. Madrid: Morata, 1996.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Juntos pero no revueltos: ensaios en torno de la educación*. Madrid: Visor, 1990.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-110.

EVANGELISTA, E. G. dos S. *et alij. Proposta de avaliação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*, 1990. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. Mimeografado.

FELDENS, M. da G. F. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 26-44, abr./jun. 1983.

_____. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FERNANDES, F. A reforma universitária e a faculdade de filosofia. *Rebp*. Rio de Janeiro: MEC/Inep, v. 37, n. 86, p.195-7, abr./jun. 1962.

FERRY, G. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1969.

_____. *Vigiar e punir*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREITAS, R. A. M. da M. *A criança concreta e a criança representada: desenvolvendo as representações sociais das enfermeiras*, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-92.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Dicionário de ciências sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

GARCIA, R. L. A escola como espaço de luta por hegemonia. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JR., C. A. da (org.). *Formação do educador*. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 127-143.

GARCIA, C. M. *Desarrollo profesional y iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, 1995.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1997.

GITAHY L. e RABELO F. Educação e desenvolvimento tecnológico. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 45, p. 225-251, ago. 1993.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. Quaderni del carcere. In: PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987, t. 1.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987, t. 2.

_____. *El discurso filosófico de la modernidad: doce lecciones*. Madrid: Taurus, 1989.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique, théorie et pratiques de l'action éducative*. Berne: Peter Lang, 1988.

INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação. Goiânia, n. 8, jan./dez. 1981.

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

KREÜTZ, L. Magistério: Vocação ou profissão? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun.1986.

LANE, S. T. M. e CODO, W. (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEME, M. A. V. da S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 46-57.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG: apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. *Cadernos de Educação*. Goiânia, n. 1, p. 35-49, 1994.

LOUREIRO, W. N. (org.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: as licenciaturas. *Cadernos Crub*. Brasília, v. 1, n. 4, p. 5-96, set.1994.

LÚRIA, A. R., LEONTIEV. A. N. e VYGOTSKY. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akall, 1973.

MARCOS, A. R. (coord.). *Um enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea, 1995.

MASCARENHAS, A. C. B. *Mundo do trabalho e identidade política da classe trabalhadora*, 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília (DF).

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1^o grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para professores da educação básica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 68, dez. 1999, p. 45-60.

MENEZES, L. C. *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Editora Autores Associados/Nupes, 1996.

MIZUKAMI, M. das G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLEVADE, J. Pequena geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. (org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996, p. 137-162.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NACARATO, A. M.; VARANI, A. e CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 73-104.

NETTO, J. P. Nótula à teoria da ação comunicativa. In: CARVALHO, M. C. B. *Teoria da ação em debate*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 49-61.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

_____. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

PAIVA, V. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 45, p. 309-329, ago. 1993.

_____. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

PAIVA, E. e JUNQUEIRA, E. Quem ensina nossos filhos. *Veja*. São Paulo, n. 32, p. 96-101, 12 ago. 1998.

PENIN, S. J. de S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papyrus, 1994.

PEREIRA, J. E. D. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.

PERÉZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 93-113.

_____. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 353-79.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PEZZATO, J. P. *As representações da professora primária sobre o ensino: estudo de caso*, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores)

PINTO, A. M. R. *Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas inteligentes ou máquinas inteligentes substituindo trabalho humano*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1994.

POPKEWITZ, T. S. Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, v.184, p.105-110, jun. 1990.

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua profissionalização*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 35-49.

REZENDE, M. A. S. *O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

RIBEIRO JR. J. *O que é positivismo*. 7. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

RIBERO, M. L. S. *A formação política do professor de 1^o e 2^o graus*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSETTI, F. Repetência e evasão emperram o ensino no Brasil. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 8 fev. 1998, p.8, c.3. (a)

ROSSETTI, F. Analfabetismo funcional atinge 1/3 em São Paulo. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 12 fev. 1998, p.9, c.3. (b)

_____. Prioridade para o nível fundamental começa com atraso. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 5 fev. 1998, p.7, c.3. (c)

_____. Pedagogia do país é uma mistura de diversos modelos. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 6 fev. 1998, p.8, c.3. (d)

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais e a perspectiva social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 19-45.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANMAMED, M. G. *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento e la socialización profesional*. Barcelona: PPU, 1995.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e a pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1995, p. 17-27.

SANTOS, M. V. País tem 21% de professores sem formação mínima. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 6 fev. 1998, p. 8, c. 3.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, p. 77-91.

_____. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992b.

SILVA, A. F. da. *Reformulação da formação de professores na UFG: concepções, propostas e campos científicos de disputa 1978-1984*, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

SMYTH, J. Uma pedagogia crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*. n. 294, p. 275-300, jan. 1991.

SOARES, M. B. O momento atual de revisão da didática. In: SIMPÓSIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, 2, 1983, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: PUC, 1983, p. 29-42.

SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Desenvolvendo as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-145.

STAKE, R. S. *Investigación com estudio de caso*. Madrid: Morata, 1998.

STENHOUSE L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

TITONE, R. La docencia. *Metodologia didactica*. Madrid: Ediciones Rialp. s.d. p.16-22.

TOLEDO, J. R. de. Meta de eliminar analfabetismo fica para o século 21. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1º fev. 1998, p.6, c.3.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Educação (FE). Exposição de motivos da proposta de reformulação curricular. Goiânia, 1993. Mimeografado.

_____. Regimento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UFG (FFCL). Goiânia, 1963. Mimeografado.

VEIGA, I. A. V. *et alii*. *Licenciatura em pedagogia: realidades incertezas, utopias*. São Paulo: Papirus, 1997.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG

I - IDENTIFICAÇÃO

1) Idade:

- menos de 25 anos de 36 a 40 anos de 46 a 50 anos
 de 25 a 30 anos de 41 a 45 anos de 51 a 55 anos
 de 31 a 35 anos mais de 55 anos
 sem resposta

II – ORIGEM SÓCIO-CULTURAL

2) Escolaridade do Pai:

- Analfabeto Ensino Médio (2º grau) completo
 Ensino Fundamental (1º grau) incompleto Curso Superior (3º grau) incompleto
 Ensino Fundamental (1º grau) completo Curso Superior (3º grau) completo
 Ensino Médio (2º grau) incompleto com pós-graduação
 Não declarado

3) Escolaridade da Mãe:

- Analfabeto Ensino Médio (2º grau) completo
 Ensino Fundamental (1º grau) incompleto Curso Superior (3º grau) incompleto
 Ensino Fundamental (1º grau) completo Curso Superior (3º grau) completo
 Ensino Médio (2º grau) incompleto com pós graduação

4) Profissão do Pai: _____

5) Profissão da Mãe: _____

III – VÍNCULO FUNCIONAL NA UFG

6) Classe:

- Titular Adjunto Assistente Auxiliar

7) Regime:

- D.E. 40 horas 20 horas

8) Maior titulação:

- Graduação Especialização Mestrado Doutorado
 Pós-Doutorado Livre-Docência

9) Disciplina(s) que leciona ou lecionou nos últimos três anos:

- na graduação: _____

- na especialização: _____

- no mestrado: _____

10) Exerceu ou exerce funções administrativas? () Não () Sim:

Tipo	Ano / Período
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

IV – VIDA ESCOLAR E ACADÊMICA**11) Ensino Médio (2º grau):**

() Tradicional () Técnico () Técnico-Magistério

() Outros: _____

12) Curso de Graduação: _____**12.1- Instituição: _____**

() Pública Federal () Pública Municipal

() Pública Estadual () Particular

12.2- Durante a Graduação, desenvolveu atividades de:

() Monitoria

() Iniciação científica / auxiliar de pesquisa

() Outros: _____

12.3- Ano de conclusão: _____

16) Está ,ou esteve nos últimos três anos, envolvido em algum projeto de extensão?

() Não () Sim:

<i>Projeto</i>	<i>Ano</i>	<i>Financ. Sim/não</i>

17) Publicações mais significativas:

<i>Título</i>	<i>Tipo (livro, artigo etc)</i>	<i>Ano</i>

18) Tem alguma experiência, estudo, pesquisa ou trabalho realizado no exterior?

() Não () Sim. País: _____

Tempo: _____ Tipo: _____

19) Cite as obras(ou textos) consideradas básicas para a(s) disciplina(s) que leciona:

	<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano Public.</i>
<i>Graduação</i>			
<i>Pós-Graduação</i>			

20) Costuma ler publicações sobre ensino e/ou formação de professores ?

() Não () Sim: Cite os três últimos:

<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Ano Public.</i>

21) Segundo sua compreensão, o que mais influenciou ou tem influenciado o seu conhecimento sobre ensino ? (marque com o número 1 o aspecto de maior influência e assim sucessivamente até o maior número que mostrará o aspecto de menor influência. Deixe em branco caso haja algum aspecto que, para você, não tenha exercido nenhuma influência em seu conhecimento).

- () as experiências vividas enquanto aluno durante toda sua vida escolar;
 () os saberes mais relevantes que dominam o pensamento pedagógico da sociedade em geral;
 () o conhecimento sistemático, teórico que teve contato nos cursos de formação de professores;
 () as experiências vividas no exercício da docência;
 () as pressões do meio acadêmico e da administração;
 () o relacionamento com seus pares, onde predomina a troca de experiências e saberes;
 () os modelos observados no local de trabalho;
 () a interação com os alunos;
 () outros: _____

V – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

22) Há quanto tempo você trabalha na área educacional? _____

23) Além da UFG, trabalha ou trabalhou em alguma outra Instituição de Ensino ?

() Não () Sim

23.1- Atividades exercidas :

- Como professor:

	Tempo:	Instituição(ões):
() Ensino Fundamental 1ª fase	(_____)	(_____)
() Ensino Fundamental 2ª fase	(_____)	(_____)
() Ensino Médio: tradicional ou técnico	(_____)	(_____)

- () Ensino Médio: técnico magistério () ()
 () Ensino Superior () ()
 () Outros: _____ () ()

- Em funções ou cargos administrativos:

- Tempo: Instituição(ões):
 () Direção () ()
 () Coordenação () ()
 () Supervisão () ()
 () Outros: _____ () ()

24) Trabalha ou trabalhou em órgãos administrativos do Sistema Educacional?

- () Não () Sim:

Qual (is) ?	Cargos, funções, atividades exercidas	Ano / Período
_____	_____	a _____
_____	_____	a _____
_____	_____	a _____
_____	_____	a _____

VI – ATIVIDADES CULTURAIS

25) Lê revistas regularmente ?

- () Não () Sim. Qual(is)? _____

26) Lê jornais: () Não () Sim. Qual(is)? _____

- () diariamente () semanalmente () eventualmente

26) Tem religião ?

- () Não: Por quê? _____

- () Sim: Qual? _____

- É praticante? () Sim () Não

VII – REFERÊNCIAS POLÍTICO - SOCIAIS

27) É Sindicalizado ?

- () Não. Por quê? _____
 () Sim. Por quê? _____

28) Votou na última eleição para o Sindicato da sua categoria ?

- () Não () Sim

29) Pertence ou pertenceu à diretoria de alguma entidade representativa ?

Não Sim

30) Participa de algum movimento social ?

Não: Por quê? _____

Sim: Qual(is)? _____

31) É simpatizante de algum Partido Político ?

Não Sim: Qual(is)? _____

32) Atualmente está filiado a algum partido ?

Não: Por quê? _____

Sim: Qual? _____

É militante? Sim Não

33) Já foi filiado/ militante a/em algum partido ?

Não Sim: Qual(is)? _____

34) Observações finais: (acrescente o que julgar pertinente): _____

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) O que você entende por ensino?
- 2) Como você ensina?
- 3) Por que você ensina dessa forma?
- 4) Descreva uma (ou algumas) situação (ões) em que ocorre o ensino.
- 5) Quais as características que você atribui a um bom professor?
- 6) Qual a contribuição da(s) sua(s) disciplina(s) para a formação do aluno?
- 7) Na sua compreensão, o que deve ser priorizado num curso de Pedagogia destinado à formação de professores?
- 8) Sabe-se que tem ocorrido várias discussões no sentido de reformular o currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG. Qual a sua participação neste processo de discussão?
- 9) Como você vê a formação de professores no âmbito da LDB, principalmente no que se refere ao curso de Pedagogia ?
- 10) Enquanto professor, o que você considera ter sido mais relevante na sua formação? Isto é, considerando toda a sua história de vida, o que mais contribuiu para você chegar a essas idéias sobre ensino e formação, enfim, para você chegar a ser o professor de hoje?