

Parte 2

O que dizem os Periódicos
Brasileiros sobre Formação
e Práxis dos Professores
(1990-1997)

Introdução geral

Este estudo vincula-se a um projeto de pesquisa mais amplo, de caráter interinstitucional (Universidade de São Paulo – USP, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Universidade de Brasília – UnB e Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes), com o objetivo de inventariar o Estado do Conhecimento referente à formação e à práxis do professor, tomando como base dissertações e teses, trabalhos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e artigos publicados em periódicos brasileiros, de 1990 a 1997.

O Estado do Conhecimento, enquanto desenvolvimento da pesquisa documental bibliográfica, compreendeu: a) inventário de fontes, catalogação e classificação do material bibliográfico existente; b) categorização do material selecionado; c) análise do conteúdo.

Neste recorte específico, foram analisados 115 artigos publicados em dez periódicos levantados: *Cadernos Cedes* (9); *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (24); *Educação & Realidade* (8); *Educação & Sociedade* (7); *Em Aberto* (7); *Revista Brasileira de Educação* (3); *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (19); *Revista da Faculdade de Educação*, da USP (12); *Teoria & Educação* (10); *Tecnologia Educacional* (16).

Tais periódicos foram selecionados tendo como base os critérios de expressividade e acessibilidade, considerando-se, portanto, a importância das instituições divulgadoras dos discursos e sua circulação/divulgação nacional.

Os artigos analisados foram distribuídos de acordo com as seguintes categorias temáticas: *Formação Continuada* (30); *Formação Inicial* (27); *Identidade e Profissionalização Docente* (33) e *Prática Pedagógica* (25).

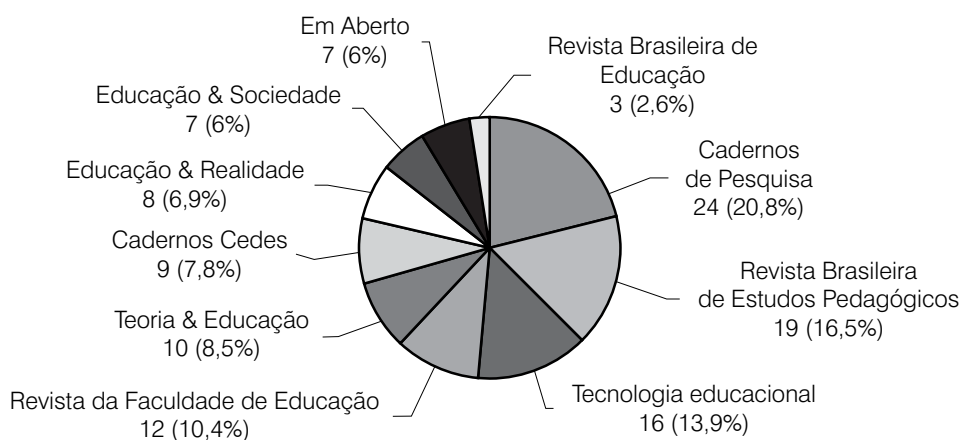


Gráfico 1 – Artigos por periódico (1990-1997)

Tabela 1 – Distribuição dos artigos por tema

TEMAS	Nº	%
Formação Inicial	27	23,5
Escola Normal	7	6,0
Cursos de Pedagogia	6	5,5
Licenciaturas	14	12,0
Formação Continuada	30	26,0
Identidade e Profissionalização Docente	33	28,7
Condições de Trabalho e Remuneração/Socialização	14	12,2
Questão de Gênero	11	9,6
Organização Política/Sindical	5	4,3
Políticas Públicas Educacionais	3	2,6
Prática Pedagógica	25	22,0
Sala de Aula	9	8,0
Prática Escolar	11	9,5
Relações Escola-Sociedade	5	4,5
TOTAL	115	100,0

Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais

Regina Helena Silva Simões
Janete Magalhães Carvalho*

Nos periódicos analisados como parte do estudo destinado ao levantamento do Estado do Conhecimento relativo à formação e práxis do professor no Brasil, de 1990 a 1997, foram inventariados 115 artigos. Destes, 27 abordam especificamente a *Formação Inicial*, quer seja no âmbito da Escola Normal (7), quer seja do curso de Pedagogia (6) ou do conjunto das Licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia (14).

A seguir, busca-se sintetizar o que dizem os artigos sobre cada um desses segmentos da *Formação Inicial*, bem como sobre a articulação entre os diferentes espaços da formação inicial docente.

ESCOLA NORMAL

A questão central relativa à formação inicial de professores no ensino médio gravita em torno da necessária e complexa relação a ser estabelecida entre a teoria e a prática. Mediano (1991) analisa a relação entre a Didática e a Prática de Ensino como reflexo das relações estabelecidas entre a teoria e a prática no processo de formação docente, em que parece predominar o dualismo excludente entre esses dois pólos. Outras formas de articulação identificadas são: a) a justaposição, também marcada pelo dualismo orientado pelo entendimento da teoria como sustentáculo da prática; e b) a integração/inclusão, caracterizada pela valorização tanto da teoria quanto da prática. Em termos de organização curricular, trata-se de definir os conteúdos da Didática com base na realidade da escola, articulando, ainda, o estágio (reflexão sobre a prática) e as metodologias específicas.

Nessa articulação, construída em torno de núcleos temáticos ou temas geradores, a abordagem interdisciplinar orientaria a análise e o estudo de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo. A construção de uma relação de integração/inclusão, por sua vez, implicaria a adoção do movimento dialético ação-reflexão-ação.

Esse processo de integração/inclusão demandaria, ainda, a superação do corporativismo e a construção de práticas coletivas envolvendo professores de Didática, Prática de Ensino e das Metodologias de Ensino. Revitalizar a Escola Normal, segundo Mediano, torna-se uma exigência inadiável para responder aos desafios postos à educação no Brasil e na América Latina.

A construção da unidade teoria-prática também fundamenta as análises propostas por Pimenta (1993 e 1995), tendo como referência os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefams). Ainda que a proposta de Estágio, considerado em suas relações com as Metodologias de Ensino e as disciplinas de Fundamentos, aponte para a busca da unidade teoria-prática nos Cefams, a autora considera possível fazer avançar essa busca, tomando a realidade do exercício profissional como prática social.

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

Dessa forma, deve-se assumir a dimensão do estágio como práxis na formação de professores, superando o isolamento e o caráter burocrático desse componente curricular da formação docente. Básica para a formação de professores é a valorização do conhecimento e da reflexão sobre a realidade escolar.

Almeida (1995b) identifica contornos conflitantes na legislação, na teoria e na realidade instituída no Estágio Supervisionado e na Prática de Ensino. Segundo a autora, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado precisam ser repensados, analisando-se a sua efetiva relevância nos cursos, e um ponto de discussão por ela levantado diz respeito à oferta de cursos noturnos, nos mesmos moldes do diurno, gerando novos impasses com relação ao Estágio Supervisionado. Ela considera fundamental, ainda, que, dentro da concepção de formação prática do professor, não se perca de vista a diretriz básica do seu comprometimento com a problemática da aprendizagem das crianças das classes populares e a qualidade do ensino na escola pública.

Outros estudos abordam a história do Curso Normal, enfocando o seu papel na preparação de profissionais para o magistério e na ampliação do atendimento à demanda por escolarização (Campos, 1990), o papel do Instituto de Educação ligado à USP (Nadai, 1994) e a feminização do magistério (Almeida, 1995a).

CURSOS DE PEDAGOGIA

Assim como ocorre nas análises dirigidas ao Curso Normal, a relação entre a teoria e a prática ocupa uma posição central nas reflexões sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia. Analisando propostas sobre a formação de professores formuladas por entidades científicas e educacionais, Alves (1994) destaca como eixo convergente a concepção da formação de professores como tarefa coletiva que não se encerra na formação inicial, articula teoria e prática, toma núcleos temáticos como ponto de partida e busca estabelecer uma base comum às licenciaturas.

Outros espaços além da Formação Inicial abrigam o processo de formação docente, como, por exemplo: a) o desenvolvimento do pensamento sobre as esferas de formação; b) as propostas de formação de professores reflexivos; c) as investigações e ações envolvendo professores-investigadores; d) o desenvolvimento de trabalhos cuja proposta é “dar voz” aos professores; e e) as propostas e as ações de formação continuada (Alves, 1994).

Silva e Davis (1993) revisaram as literaturas brasileira e latino-americana em torno de três eixos – o perfil do professor, as agências formadoras e o processo de formação de professores –, concluindo que, sob a influência da Sociologia, os anos 80 foram marcados pelas análises enfocando a relação existente entre as representações do professor sobre a sua própria prática e a de seus alunos e o desempenho discente. Outra linha procurou caracterizar o professor focalizando questões de gênero. Atualmente, busca-se conhecer como o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos.

Quanto às agências formadoras, destacam-se a habilitação acadêmica e a capacitação em serviço. Com relação à habilitação, Silva e Davis (1993) evidenciam que, enquanto no Brasil se questiona que instituições deveriam formar o professor do ensino fundamental, no exterior a opção tem sido pela habilitação no ensino superior. Quanto à capacitação em serviço, no Brasil, a ênfase tem recaído na própria escola como local para o desenvolvimento de atividades e programas, enquanto na América Latina em geral tem-se enfatizado a capacitação distante da escola (educação a distância).

No que se refere ao terceiro eixo (como se forma o professor), apontam para a indefinição da finalidade formativa e para a conseqüente falta de clareza quanto aos métodos a serem adotados.

Mazzotti (1993) chama a atenção para a necessidade de clarificar o estatuto da Pedagogia, observando que, do ponto de vista das determinações, há duas posições antagônicas relativamente à formação de professores: uma defende o aprofundamento do campo do saber e a outra privilegia a formação pedagógica.

Bueno et al. (1993) destacam o papel da Didática nos cursos de formação de professores com base em uma proposta, desenvolvida na USP, direcionada à compreensão da natureza das proposições didáticas ou das proposições sobre o ensino, bem como dos processos de produção dos saberes sobre o ensino e dos saberes ensinados, atendendo à perspectiva da formação de futuros professores destinados a trabalhar esses mesmos conhecimentos em cursos de Habilitação para o Magistério. Segundo os autores, a Didática só pode ser plenamente entendida na perspectiva de um desdobramento voltado para o exame da construção dos saberes sobre o ensino, buscando-se compreender, ao mesmo tempo, o discurso em que se expressa e as práticas que engendram e são orientadas por esse mesmo discurso.

Lopes (1994) discute questões relativas à linguagem no contexto da sala de aula. A partir da sua experiência, aponta as semelhanças entre os espaços de aprendizagem e o ensino de várias matérias do currículo. Essas semelhanças são determinadas pela relação discursiva entre aluno e professor. Assim, afirma o papel crucial da linguagem na educação, embora os programas de formação de professores desconsiderem esse fato. Enumera três pontos principais relativos à importância da compreensão da natureza da linguagem na formação do professor: a centralidade da leitura na escola, o papel da interação na aprendizagem e a construção social do significado. Em conclusão, enfatiza a importância da consciência desses três pontos na formação de professores, por meio de um processo de autoformação contínua, propondo dois componentes mínimos para a formação docente: um componente central que focalize as questões acima explicitadas e um outro dirigido à reflexão/investigação da sua prática pelo próprio professor.

A formação de professores das séries iniciais na terminalidade básica do curso de Pedagogia aparece como desejável, seguida da formação complementar do especialista (Bueno et al., 1993; Ribeiro, 1992). Ribeiro (1992) argumenta, também, pela formação unificada do professor de 1ª a 4ª série, sem, no entanto, descartar as especificidades de cada região. Essa autora questiona o futuro das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, em virtude da desvalorização da profissão docente, das precárias condições de trabalho do professor e da ausência de uma política educacional comprometida com as camadas populares, e, em contrapartida, defende a necessidade da valorização social e profissional do magistério e da formação moral e intelectual dos professores.

LICENCIATURAS

No debate sobre a formação do profissional da educação, Freitas (1992) evidencia os seguintes eixos ou diretrizes curriculares: o trabalho como articulador pedagógico, a qualidade da formação teórica, uma direção política privilegiando o compromisso social e a democratização da escola e a ação curricular exercida de forma coletiva e interdisciplinar.

A relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Demarcando as circunstâncias, os homens e as lutas ideológicas no processo de formação de professores, Freitas (1992) denuncia a dificuldade de transposição das idéias e teorias produzidas para a esfera da prática, argumentando pela necessidade de promover a articulação entre as ações do Estado (políticas), das agências formadoras (universidade e Escola Normal) e das agências contratantes (Ministério, Secretarias).

As diretrizes lançadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) são claras: formação intensiva de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada do profissional da educação. Tem-se claro, também, o desafio dirigido ao professor, entendido como agente da transformação social. Em suma: sobram idéias, faltam fôlego à universidade e vontade política às instâncias governamentais.

Marques destaca a importância da participação dos professores na construção de um projeto nacional de educação ancorado na formação para o magistério. Para tanto, há que se

reconstruir os cursos de formação de profissionais da educação de forma a estabelecer uma base comum nacional, buscando superar a fragmentação e a desarticulação no interior da profissão docente. Essa reconstrução, por sua vez, deveria ancorar-se na concepção do educador coletivo e suas responsabilidades político-pedagógico-sociais; da formação profissional como um processo intelectual e histórico de acesso à generalidade da cultura humana; do conhecimento como produção social/histórica, sempre provisória, falível e interativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas concretas, entre elas a educação, “atividade prática em que se vinculam as gerações para dar sentido à práxis coletiva em que se aliam seus interesses cognitivos, expressivos, emancipatórios e de transformação social” (Marques, 1992).

Carvalho (1992b) propõe a mudança de paradigma e a revisão das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura, abordando problemas de origem social com sérias implicações pedagógicas e problemas de origem pedagógica com sérias implicações sociais. No primeiro grupo, destaca a diferença entre o contingente de alunos freqüentando as universidades públicas e particulares; a desvalorização social da profissão docente; a falta de cursos noturnos nas universidades públicas; o baixo padrão educacional dos cursos de Licenciatura na maioria das faculdades particulares; e a necessidade de verba para reciclar os professores do ensino fundamental e médio. Entre os problemas de origem pedagógica, observa que as faculdades – mesmo nas boas universidades – não estão formando bons professores para o ensino fundamental e médio. Sugere que qualquer mudança curricular venha acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma. A partir desse novo paradigma, a falta de qualidade dos professores formados deveria merecer três enfoques: a qualidade do conteúdo específico; a Didática Especial e a Prática de Ensino; e as diversas conotações tomadas pela relação teoria-prática-teoria nos cursos de Licenciatura. Carvalho (1992a) defende, ainda, o papel central da Prática de Ensino na integração entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo específico.

A Didática também tem sido chamada a responder aos desafios da prática. Garcia (1995) analisa a trajetória dessa disciplina, identificando os anos 80 como o marco da “virada” rumo à superação da ambigüidade, da falta de caracterização científica e da falta de legitimidade do enfoque de estudo nesse campo disciplinar. Segundo a autora, a Didática foi marcada, desde a sua origem, pelo desprestígio e pela ambigüidade na delimitação do seu campo de estudo e práticas. A partir de meados da década de 70 e nos anos 80, a crise gerada pelo processo de fragmentação originado nas antigas Faculdades de Filosofia intensificou-se. A ruptura do objeto de estudo do campo da Didática culminou em disputas entre as disciplinas da área pedagógica. Nesse contexto, a Didática Geral, por não ter um objeto de estudo próprio e específico, perdeu a sua identidade e mesmo a razão de existir. Nas duas últimas décadas analisadas, o discurso sociológico começa a dominar a Didática Geral, substituindo os fundamentos psicológicos. Também as dimensões técnica e instrumental tornam-se secundárias, passando-se a valorizar os conteúdos mais genéricos, oriundos das ciências auxiliares, como a História e a Filosofia.

Bueno (1993) analisa esforços dirigidos ao estabelecimento da Didática como disciplina científica, à busca da sua identidade e à compreensão do seu papel nos cursos de formação de professores.

As primeiras tentativas de redefinição do campo da Didática datam dos anos 70, embora a questão tenha assumido maior impacto e relevância apenas na década seguinte. Nesse contexto, os desafios dirigidos à Didática expressavam, também, a crescente preocupação com o fracasso escolar e suas implicações.

O processo de revisão inicia-se, então, como forma de “passar tudo a limpo”. As análises iniciais evidenciam o caráter excessivamente técnico da Didática, denunciando a falsa neutralidade dos seus conteúdos, o “silenciar da dimensão política” e a sua desvinculação ou descompromisso com os problemas da prática pedagógica cotidiana. Do ponto de vista da operacionalização de uma didática comprometida com a transformação social, propunha-se a contextualização da prática pedagógica, partindo-se da análise das práticas concretas desenvolvidas em sala de aula, bem como de seus determinantes.

A dualidade teoria/prática deveria ser superada por meio de um processo dialético que concebesse e trabalhasse esses dois elementos de forma integrada e unitária.

Ainda nos anos 80, Soares defende a tese de que não se deveria falar em Didática Geral, mas sim em didáticas específicas, argumentando pela inviabilidade de a Didática ter como objeto o processo ensino-aprendizagem.

Davini (1996) analisa a evolução da Didática enfocando conflitos impulsionados pelas mudanças paradigmáticas e pela disputa de domínio acadêmico no campo das ciências da educação. O texto focaliza o impacto causado pela influência da escola crítica sobre a Didática, pondo em questão a sua base normativa. Com base na revisão da produção bibliográfica na área, a autora aponta, de um lado, “megateorias” (na Didática Geral), nas quais identifica a perda de produção de “regras de ação”, e, de outro, “teorias diafragmáticas” (nas didáticas especiais), que se constituem como teorias autonomizadas e fragmentárias. A seguir, busca estabelecer marcos conceituais compartilhados, argumentando que as idéias centrais (idéias força) identificadas nas diversas propostas didáticas podem ser intercambiadas em diferentes áreas, resultando em produções generalizadas de grande alcance.

Propõe, então, como alternativa ao desaparecimento ou fragmentação da Didática Geral, a idéia de especializações como desenvolvimentos didáticos nos diferentes campos disciplinares, mais do que em disciplinas autonomizadas. Argumenta que as respostas aos desafios postos pelo ensino devem ser buscadas no bojo de uma Didática Geral, e não a partir de qualquer especialização ou mesmo da Psicologia.

Enumera, ainda, questões que desafiam o campo da Didática Geral: a) formação de projetos de organização escolar; b) formas de comunicação produtiva entre gerações; c) estudo e desenvolvimento de aspectos metodológicos; d) sistemas de avaliação; e) formação de professores; e f) esboço de currículos como trajetórias formativas.

Finalizando, afirma a necessidade de recuperação do discurso da Pedagogia, cujo estatuto teórico implica a construção de um projeto de política social e cultural no campo da educação, que dê sentido à projeção do ensino como base para a desobstrução de caminhos necessários no campo da Didática.

O compromisso social aparece como componente fundamental no processo de formação e práxis do professor (Bueno, 1993; Freitas, 1992; Marques, 1992; Moreira, 1992; Oliveira, 1991; Santos, 1991).

Demarcando o caráter político da prática pedagógica, Santos (1991) enfatiza o papel do professor, entendido como intelectual crítico. Com base nessa concepção do professor, a autora propõe a superação do modelo da racionalidade técnica rumo à construção de um projeto de mudança educacional alicerçado na participação popular organizada. Trata-se de construir uma prática educacional voltada para os interesses das classes populares, em articulação com movimentos da sociedade civil que pugnam pela justiça social. Da mesma forma, essa prática deverá estar sustentada pela organização acadêmica e política de profissionais de uma mesma área.

Em estudo sobre os egressos das licenciaturas da USP, Penteado (1992) observa que, em vez desses licenciados, a rede pública de ensino fundamental e médio tem absorvido, principalmente, professores formados por instituições particulares, em que o ensino se caracteriza pela transmissão do conteúdo e pelo descompromisso com a pesquisa.

Com relação à socialização para a profissão, Feldens (1990) identifica um processo descontínuo, fragmentado, repleto de dilemas e desvinculado de qualquer propósito no sentido de que futuros professores se apropriem de competências e comprometimentos. Segundo a autora, as tensões entre a “cultura da universidade”, a “cultura de ser estudante” e a “cultura da escola” podem contribuir para a falta de continuidade entre “treinamento” e “prática”, uma vez que a universidade prioriza o estudante universitário e não os alunos em campo, a vida e a cultura da universidade e não a cultura das escolas.

Mendonça (1994) analisa o percurso histórico da criação das licenciaturas no Brasil, refletindo sobre idéias e ideologias que sustentaram esse processo. Destaca, especificamente, a Universidade do Distrito Federal, a Universidade do Brasil e a Universidade de São Paulo.

Finalmente destaca-se a importância de integrar a discussão sobre o curso de Pedagogia ao debate sobre os demais cursos de Licenciatura. Cruz (1991) evidencia as seguintes questões relativas às licenciaturas: a dicotomia entre conteúdos específicos e pedagógicos e/ou isolamento de cursos e de conteúdos; a ênfase ao bacharelato, em detrimento da licenciatura; o distanciamento entre os cursos de Licenciatura e as escolas do ensino fundamental e médio; a perda do significado da relação profissional *versus* sociedade; a fraca demarcação da identidade e do objeto epistemológico dos cursos de Formação de Professores; o distanciamento entre Institutos e Faculdades de Educação; a Prática de Ensino caracterizada como reino da técnica, em detrimento da relação entre teoria e prática.

Cruz (1991) identifica as raízes da problemática da formação de professores no projeto político neoliberal, argumentando que a sociedade capitalista constrói o isolamento e privilegia as ciências voltadas para a tecnologia de produção, a serviço do capital, negligenciando as demandas de ciências sociais. Como decorrência, a formação de professores vem sofrendo alterações marcadas pela queda de qualidade e pelo distanciamento das reais necessidades do povo brasileiro.

Algumas alternativas apontadas: a interdisciplinaridade, materializada em projetos de “ação integrada”; a articulação entre teoria e prática desde o início dos cursos, assumindo uma visão de unidade e totalidade do conhecimento e da convergência das ciências; a recondução do Estágio Supervisionado como fechamento dos curso; e o redimensionamento das relações estabelecidas entre a universidade e a sociedade. Em suma, Cruz (1991) propõe a autoconstrução dos cursos de Licenciatura a partir das relações entre teoria e prática e da visão interdisciplinar, superando divisões e promovendo, por sua finalidade e princípios, um trabalho verdadeiramente coletivo entre profissionais e estudantes de várias licenciaturas.

CONCLUSÕES

As análises sobre a formação de professores no Brasil, acima sintetizadas, gravitam em torno de cinco eixos principais: a) a busca da articulação entre a teoria e a prática ou a busca da unidade/totalidade no processo de formação docente, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais da educação, tendo em vista a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização social do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas; e e) o caráter contínuo e a exigência interdisciplinar da formação de professores.

Sob a égide da perspectiva dialética, as alternativas apresentadas para a reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação enfatizam as espirais teoria-prática-teoria e ação-reflexão-ação. Evidencia-se, ainda, que a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores, em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995a.

_____. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio 1995b.

- ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.
- BUENO, Belmira A. de B. Oliveira. Questões de teoria de ensino: uma perspectiva para a Didática no curso de Pedagogia. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 126-128, jan./jun. 1993.
- BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. A Didática nos cursos de Formação de Professores: uma revisão. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-125, jan./jun. 1993.
- CAMPOS, M. Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 5-15, fev. 1990.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jan./dez. 1992a.
- _____. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigmas mais do que de uma mudança curricular. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992b.
- CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.
- DAVINI, M. Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.
- FELDENS, M. das Graças F. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 94, p. 7-13, maio/jun. 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.
- GARCIA, M. Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.
- LOPES, Luiz P. da M. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 355-366, jan./dez. 1994.
- MARQUES, Mario O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p.43-50, abr./jun. 1992.
- MAZZOTTI, Tarso B. Formação de professores: racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.
- MENDONÇA, Ana W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago.1994.
- MOREIRA, A. F. B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.

- NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 151-172, jan./dez. 1994.
- OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Estágio: a prática aliada ao julgamento, criação e integração. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 102/103, p. 49-51, set./dez. 1991.
- PENTEADO, Heloisa D. (Coord.). Formação de professores de 5^a a 8^a série do 1^o grau e de 1^a a 3^a série do 2^o grau: o estágio no contexto da Prática de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 373-379, maio/ago. 1992.
- PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). O estágio como práxis na formação de professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2^o Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefam). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 187-195, jan./abr. 1993.
- RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 65-74, abr./jun. 1992.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.
- SILVA, Rose N. da; DAVIS, Claudia. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

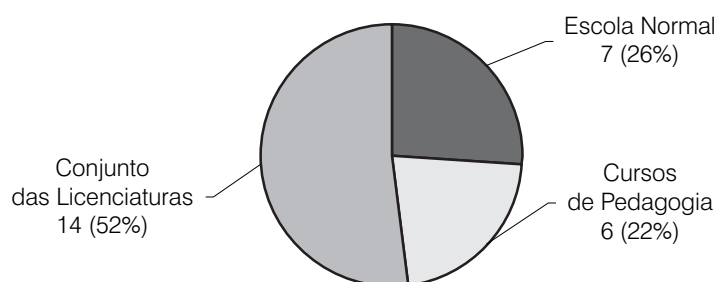


Gráfico 1 – Formação Inicial – distribuição por nível de ensino (1990-1997)

Tabela 1 – Formação Inicial – distribuição de artigos por ano/nível de ensino

ANOS	CURSO NORMAL	CURSO DE PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	ARTIGOS/ANO
1990	1	-	1	2
1991	1	-	3	4
1992	-	1	6	7
1993	1	3	1	5
1994	1	2	1	4
1995	3	-	1	4
1996	-	-	1	1
TOTAL	7	6	14	27
%	26,0	22,2	51,8	100

Quadro 1 – Formação Inicial – principais enfoques

A busca da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo.
A necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais da educação, tendo em vista a implementação de políticas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização social do magistério.
A construção da competência profissional aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente de transformação social.
A ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas.
O caráter contínuo e a exigência interdisciplinar da formação de professores.

O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos

Janete Magalhães Carvalho
Regina Helena Silva Simões*

O inventário das fontes indicou que, do total de artigos sobre formação e práxis do professor (115), publicados de 1990 a 1997 nos dez títulos de periódicos levantados,¹ 30 artigos (aproximadamente 26%) abordavam a *Formação Continuada*.

Esses artigos podem ser agrupados a partir dos seguintes focos de análise:

- a) a atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio (Chakur, 1995a, 1995b; Collares, 1995; Kramer, 1989; Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Pereira, 1995; Penin, 1995);
- b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada (Alarcão, 1996; Darsie e Carvalho, 1996; Fusari e Rios, 1995; Marin, 1995; Pereira, 1993 e 1994; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991);
- c) o uso da tecnologia de comunicação (Freitas, 1995; Foresti, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996);
- d) a educação continuada e o desenvolvimento social (Apple, Teitelbaun, 1991; Demo, 1992; Destro, 1995);
- e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema (Barbieri et al., 1995; Gatti, 1992);
- f) o ensino superior (Pimenta, 1996; Stroili, Gonçalves, 1995);
- g) a etnografia escolar (André, 1994; Mattos, 1995);
- h) as políticas públicas (Alves, 1995).

Com relação aos dez textos dirigidos às atividades de formação continuada desenvolvidas junto a escolas de ensino fundamental e médio, a ênfase recaiu sobre o ensino fundamental, contabilizando-se seis artigos, assim distribuídos: da primeira à quarta série (Kramer, 1989; Mediano, 1992; Pereira, 1995); da quinta à oitava série (Chakur, 1995a e 1995b); e da primeira à oitava série (Collares, 1995). Quatro artigos (Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Penin, 1995) tomaram por base, simultaneamente, o ensino fundamental e o ensino médio.

Comparando-se os estudos direcionados ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação superior, não se pode identificar distinções marcantes no que se refere aos pressupostos assumidos com relação ao processo de formação continuada e às ações propostas. Percebe-se, ainda, a ênfase na necessidade de valorizar e implementar a cooperação e a integração entre o mundo acadêmico e as escolas no desenvolvimento de parcerias.

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹ Os seguintes periódicos foram incluídos no plano de amostragem: *Cadernos Cedes*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Tecnologia Educacional*; *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Revista da Faculdade de Educação*, da USP; *Educação & Sociedade*; *Em Aberto*; *Educação & Realidade*; *Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação*.

A categorização do material selecionado, por sua vez, indicou que o discurso predominante sobre essa temática focalizava, principalmente, a conceituação de formação continuada, propostas dirigidas aos processos de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Sendo assim, este trabalho foi estruturado de acordo com as categorias detectadas.

CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de *formação continuada como processo*. Alguns a definem como *prática reflexiva no âmbito da escola*, e outros, como uma *prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente*; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais.

Situam-se no grupo que conceitua a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências aqueles autores que, advogando o uso da telemática, – teleducação, educação a distância, etc. –, vislumbram a possibilidade de utilização desses recursos para a capacitação através do ensino por módulos ou de outras modalidades.

Assim, Freitas (1995) discute a importância da teleducação na capacitação de professores, já que ela possibilita essa capacitação e atualização a um maior número de indivíduos em todo o território nacional. Partindo da premissa de que o conhecimento é a chave que abre as portas do mundo atual e do futuro, afirma a necessidade de difusão de informações visando à capacitação quantitativa e qualitativa de professores, com o controle público de qualidade que a teleducação oferece. Lobo Neto (1996) argumenta que o uso da tecnologia educacional vai muito além da eficiência do processo ensino-aprendizagem, podendo atuar na renovação educacional no âmbito do sistema ou da sociedade, como possibilidade de alteração substancial nos métodos, mantidas as instituições e finalidades, ou como alteração das próprias finalidades, buscando-se meios considerados mais adequados para atingi-las. Ribeiro (1996), por sua vez, aponta a educação a distância como necessária para reverter o quadro educacional do País com a capacitação de docentes, por meio de um projeto teleducativo de qualidade desenvolvido na esfera governamental.

Nos outros dois grupos, o da conceituação da *formação continuada como prática reflexiva* e o da *formação continuada para além da prática reflexiva*, são predominantes os discursos que desqualificam estratégias de formação continuada propostas de forma vertical, como cursos, seminários, vivências, etc.

Seguindo essa tendência, Kramer (1989) argumenta contra os “pacotes de treinamento” – baseados na concepção do “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse” através de instâncias intermediárias (especialistas que repassam aos professores) –, que têm acarretado baixa ou nula compreensão das propostas, aversão à inovação, etc., assim como contra os chamados “encontros de vivência”, que, centrando-se em aspectos socioafetivos, se revelam superficiais e aligeirados no tempo-espaço para produzir novas atitudes docentes. Fusari e Rios (1995) focalizam a necessidade de se problematizar a expressão “capacitação de recursos humanos”, pois o ser humano não é um recurso; ele possui recursos e cria recursos. Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente de termos, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc.; ela argumenta que: 1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas

como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais. Ressalta, ainda, os avanços derivados da concepção de educação continuada, principalmente quando aponta o local de trabalho como a base do processo, levando em conta as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora. Pereira (1993) diz que os costumeiros cursos esporádicos e/ou sessões de estudo ocasionais refletem uma visão limitada, centrada mais no produto que no processo de formação contínua, que compreenderia duas fases: 1) educação durante o curso de formação; e 2) educação em serviço. Define a educação em serviço como aquela que concerne às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação visto como agente ativo de sua formação e da melhoria educacional. Reale et al. (1995), por sua vez, observam que estudos realizados apontam como características dos programas de formação continuada realizados na América Latina o fato de se constituírem cursos de caráter voluntário, com diferentes durações, estruturados em torno de temáticas específicas e destinados a professores de diversas instituições. Citam duas questões que emergem desse tipo de ação: o professor definindo o currículo da sua própria capacitação, individualmente, muitas vezes interessado em recompensas funcionais, e o professor permanecendo individualmente responsável pela transposição didática do que foi supostamente aprendido.

Em resposta a argumentações como as acima enunciadas, parte-se para a conceituação de formação continuada como prática reflexiva e de formação continuada para além da prática reflexiva. André (1994), baseando-se em Nóvoa (1992), identifica três eixos centrais ao processo de formação continuada: 1) a pessoa e a experiência do professor; 2) a profissão e seus saberes; 3) a escola e seus projetos. Entendendo que a escola e seus projetos incluem a dimensão social mais ampla, depreende-se que o conceito de formação continuada como prática reflexiva, apoiado em referencial da fenomenologia, do pragmatismo e do construtivismo piagetiano, situa-se, apenas, nos dois primeiros eixos centrais.

Assim, Chakur (1995b) aponta para a importância das dimensões individual e coletiva na construção da prática pedagógica, sendo o exercício profissional coletivo, fruto da intersubjetividade compartilhada, considerado o principal fator de desenvolvimento profissional entendido como autoconstrução e construção permanente da realidade, tendo a prática refletida no ponto de chegada. Darsie e Carvalho (1996) também defendem o ponto de vista de que a formação do professor deva passar pela reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer. Apoiando-se em estudos de Schön (1992a e 1992b), Perrenoud (1993), Zeichner (1992 e 1993), Nóvoa (1992), Garcia (1988, 1992 e 1995), Perez Gómez (1992), entre outros, destacam a importância da reflexão sobre e na prática em programas de formação de professores.

De modo geral, na literatura visitada, esses são os autores que fornecem a base para o conceito de formação continuada como prática reflexiva, destacando-se a obra de Schön, que distingue três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: 1) o conhecimento-na ação (tácito); 2) a reflexão-na-ação (pensar sobre a ação); 3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que pressupõe um conhecimento de terceira ordem, pois analisa os anteriores em situações problemáticas do contexto.

Dessa forma, Reale et al. (1995), "com base na literatura sobre o tema", definem formação continuada como um processo nucleado na própria escola dentro da espiral ação-reflexão-ação, devendo esse processo contemplar: 1) a articulação com o projeto da escola; 2) a valorização da experiência profissional dos participantes; 3) as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; 4) formas de trabalho coletivo e ação autônoma das escolas.

Já o conceito de formação continuada para além da prática reflexiva inclui os pressupostos acima destacados, mas procura visualizá-los em integração com o contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Essa perspectiva, apoiada em referencial de análise emancipatório-político e/ou em autores como Castoriadis (1982), Giroux (1986), Giroux e Maclaren (1994), Apple (1991), entre outros, predomina nos artigos analisados.

A esse respeito, Alarcão (1996) se posiciona apontando a tendência pragmatista e não-diretivistica da proposta de Schön, que, segundo a autora, não contempla a análise dos pressupostos ético-políticos que envolvem o próprio conceito de educação. Alves (1995) afirma que o conceito de capacitação docente deve contemplar, de forma interligada: 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; 2) as diferentes áreas de atuação; 3) a relação ação-reflexão-ação; 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; 6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: 7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; 8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; 9) o compromisso com a mudança; 10) o trabalho coletivo; 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. Barbieri et al. (1995) argumentam que o fazer pedagógico, por estar no domínio da práxis, é por natureza histórico e inacabado, dependendo, portanto, de investigação crítica permanente. Demo (1992) indica a necessidade não apenas de aperfeiçoamento da prática docente, mas de recriação da própria profissão docente e da educação como processo emancipatório, posto que o processo educativo incorpora-se ao mundo produtivo como parte do dinamismo econômico, na confluência estabelecida entre a capacidade de participar (cidadania) e de produzir (trabalho). Fusari e Rios (1995), afirmando que o *ethos* se realiza na *pólis* e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum, apontam como fundamental: 1) assumir o educador brasileiro como cidadão concreto, devendo-se considerar o conjunto de fatores estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática delimitando seu espaço real de possibilidades; 2) articular o intra-escolar à realidade social mais ampla; 3) considerar a participação efetiva dos professores e seus problemas como ponto de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão alicerçada em sólida fundamentação teórica. Gatti (1992) argumenta que a imprecisão quanto ao perfil do professor a ser formado alia-se ao caráter genérico e abstrato emprestado a esse profissional, sem que sejam consideradas as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores e suas reais circunstâncias existencial, profissional e/ou social. Mediano (1992) observa a necessidade de ultrapassagem dos aspectos burocráticos da ação de professores, supervisores e orientadores, assim como de um trabalho conjunto que discuta a prática pedagógica e busque soluções para os problemas a partir da adoção de três princípios básicos: converter as próprias experiências em situações de aprendizagem; fazer uma reflexão crítica da própria prática; e orientar a análise e o estudo de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo.

Penin (1995), assumindo que o processo de construção do conhecimento pelo professor acontece no interior do espaço de representação em que vive e que tal espaço é constituído pelas concepções que vai acumulando sobre o ensino (o concebido) e pela vivência da situação de ensino, afirma que os movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento se dão no movimento lógico-dialético entre representação/conhecimento, assim se constituindo o campo de possibilidades de processos de formação continuada. André (1994) destaca que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa, levando em conta o contexto institucional e a organização profissional. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por sua vez, consideram que o saber docente é, essencialmente, heterogêneo, mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes; ela decorre, também, da situação do corpo docente em face dos demais grupos produtores e detentores de saberes e das instituições de formação. Diante dessa situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar uma relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Concluem questionando se o professor não ganharia em liberar seus saberes da experiência vivida de modo a submetê-los ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se, desse modo, como produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar controle legítimo. Pimenta (1996), afirmando que o repensar da formação contínua tem se revelado como uma das demandas mais importantes dos anos 90, inclui, nesse âmbito, a discussão sobre a identidade profissional do professor e sua construção como sujeito

historicamente situado e, nessa construção, a mobilização dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos).

Dessa forma, o conceito de formação continuada predominante nos artigos de periódicos analisados é o de um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações.

PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os autores inseridos no primeiro grupo, o da conceituação da Formação Continuada enquanto aquisição de informações/competências, como já foi dito, advogam o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamento seminários, palestras, etc.

Foresti (1995) afirma a necessidade do desenvolvimento da educação multimídia como forma de desenvolver todas as facetas da mente e garantir que um maior número de pessoas tenha acesso ao processo educacional, devendo o professor trabalhar com leitura crítica, educando a si mesmo e aos seus alunos para a comunicação. Freitas (1995) propõe o ensino a distância como peça-chave para dinamizar, por seu efeito multiplicador, o processo de capacitação e atualização de docentes através da teleducação. Assim, afirma a teleducação e o programa Vídeo Escola como necessários para a ampliação de oportunidades para formação, atualização e oferta de possibilidades ao professor, para, concomitantemente ao seu trabalho, discutir suas dúvidas com outros docentes do País, em rede nacional, compartilhar problemas e buscar soluções alternativas. Ribeiro (1996) aponta a capacitação docente através da educação a distância pela utilização de metodologia de estudo individualizado em módulos de ensino juntamente com o auxílio do tutor e encontros pedagógicos.

Os autores identificados com o segundo grupo (conceito de Formação Continuada como prática reflexiva) e com o terceiro grupo (para além da prática reflexiva) apresentam pontos básicos de convergência, distinguindo-se pela perspectiva e/ou visão da necessidade de um “olhar ampliado” para além do docente, da sala de aula e da escola. Assim, temos que ambos partem da necessidade de uma formação continuada mais crítica e reflexiva, baseando-se em conceitos-chave, como: a) saberes docentes; b) conhecimento-na-ação; c) reflexão-na-ação; d) reflexão sobre a reflexão-na-ação; e) reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido; f) construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática.

Para Alarcão (1996), a noção do conhecimento-na-ação refere-se ao conhecimento tácito, enquanto na reflexão-na-ação ocorre uma conversa com a situação e, na reflexão sobre a reflexão-na-ação, a reconstrução mental da ação para analisá-la retrospectivamente. Aponta a organização ou reorganização dos saberes docentes como uma tarefa complexa que exige uma base relevante sobre a qual se possa refletir e, muitas vezes, ausente da competência dos profissionais da educação. Sem desconsiderar o saber processual, afirma a diferença entre o profissional experiente e o novíço não tanto como uma questão de quantidade de saber, mas de qualidade, ou seja, de capacidade de relacionar, ajustar, selecionar, prever, por em ação sua flexibilidade cognitiva de forma crítica, reflexiva e criativa.

Com relação aos saberes da docência, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), argumentando que qualquer estratégia de formação continuada deve levar em conta que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, apontam para o fato de que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser considerados como dois fenômenos complementares no quadro da cultura moderna e contemporânea. Por outro lado, a produção de saberes e a formação nos saberes são condicionados, segundo a lógica da produção de novos conhecimentos, aos saberes científicos e tecnológicos, que atribuem aos primeiros um *status* superior. Apesar disso, ou seja, mesmo reduzindo sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão, pode-se admitir, em princípio, que o corpo docente tem uma função social importante, em face da relação entre formação nos saberes e produção dos saberes. Distinguem enquanto saberes docentes: 1) os saberes da formação profissional, que incluem tanto as

ciências da educação quanto a ideologia pedagógica; 2) os saberes das disciplinas específicas, transmitidos em programas universitários de modo independente das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes; 3) os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais; 4) os saberes da experiência, que são por ela mesma validados e que se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Abordando as relações dos professores com seus saberes, argumentam que, se por um lado a função docente define-se em relação aos saberes, por outro, parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. Isso se deve ao fato de os professores não produzirem e não controlarem os saberes científicos e pedagógicos, resultando uma relação de alienação dos docentes com o saber e a autodesvalorização profissional. Assim, o docente, diante dos saberes, prefere as certezas da prática e a importância crítica da experiência. Denominando-se de saberes da experiência o conjunto de saberes atualizados, adquiridos no quadro da prática da profissão docente, eles formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão-cultura docente.

Assumindo os mesmos conceitos-chave, os autores do primeiro grupo são, entretanto, mais subjetivistas e restritos, em sua análise, à dimensão do docente e da escola, apoiando-se no construtivismo piagetiano, na fenomenologia, no pragmatismo e, em alguns casos, combinando-os. Exemplos dessa perspectiva seriam as propostas de Chakur (1995a), Darsie e Carvalho (1996), Reale et al. (1995), Stroili e Gonçalves (1995).

Chakur (1995a e 1995b), "tomando por base os pressupostos do construtivismo piagetiano, particularmente nos aspectos relativos ao processo de tomada de consciência", aborda questões sobre a construção da profissionalidade docente por meio da formação continuada. Para tanto, propõe três níveis, assim descritos: nível I – prática autonormatizada (o "professor-executor"); nível II – mobilidade espontânea pontual (elementos de "reflexão-na-ação" e do "professor-investigador"); nível III – exercício profissional refletido (elementos da "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação").

Darsie e Carvalho (1996) apontam como estratégia a "reflexão distanciada". Assim, a reflexão *a posteriori* do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem leva-o à reflexão sobre sua ação de ensinar. Assumindo a perspectiva teórica construtivista, afirmam não ser imprescindível ser professor com prática para refletir sobre práticas de ensino, pois alunos não-professores podem conduzir suas reflexões sobre as práticas de seus professores atuais e antigos, cabendo ao professor-formador criar situações desencadeantes de reflexão. Propõem como estratégias para desencadear a reflexão nos alunos-professores o uso de um diário para o registro escrito, após cada aula, da reflexão (escrita reflexiva) acerca do processo de aprendizagem que estão passando, com dois propósitos: 1) acompanhar o processo de aprendizagem, possibilitando a oferta de ajuda psicológica; 2) possibilitar ao aluno tomar consciência do próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, combinam "escrita reflexiva" com "episódios de reflexão".

Reale et al. (1995) propõem experiência de formação continuada centrada em temática sugerida pelos próprios docentes, compreendendo três elementos: 1) análise de informações sobre o tema; 2) identificação, priorização e associação com a experiência, dos principais problemas enfrentados no cotidiano escolar; 3) análise coletiva de casos representativos. Concluindo, ressaltam os seguintes pontos relevantes no processo de formação continuada do professor: 1) atribuição, aos participantes, de papéis de natureza colaborativa (não-hierarquizada); 2) ênfase ao processo de tomada de decisões e construção de soluções; 3) tomada de consciência e exame crítico de concepções e atitudes assumidas na prática docente; 4) reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação; 5) utilização de estudo de casos; 6) possibilidade de estabelecer uma relação de confiança e segurança mútua entre os envolvidos; 7) desenvolvimento da autonomia do professor, por meio de um trabalho coletivamente organizado (cultura colaborativa e *ethos* da escola).

Stroili e Gonçalves (1995), por sua vez, propõem o desenvolvimento de programas de formação continuada que promovam: 1) a integração teoria-prática; 2) a autonomia fundamentada

na dinâmica ação-reflexão-ação; 3) a instrumentalização do educador para o exercício da cidadania e do trabalho competente; 4) a continuidade das ações formadoras; 5) diferentes momentos e formas de reflexão; 6) o respeito à diversidade; 7) a construção co-participativa; 8) a criação de novos modelos de ensino-aprendizagem; 9) o fortalecimento da identidade do educador. Destacam, nesse contexto, a importância do papel a ser desempenhado pela interdisciplinaridade e pela Psicologia: a primeira por contemplar a diversidade e a complexidade das diferentes dimensões institucionais; a segunda pelas possibilidades de embasar uma ação crítica e libertadora envolvendo os sujeitos e as instituições em que se relacionam.

A grande maioria das propostas nos artigos analisados situam-se, entretanto, no grupo que define a formação continuada para além da prática reflexiva. São propostas muito ricas e abrangentes, permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético.

Mediano (1992) argumenta que a análise das pesquisas tem demonstrado a importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. A produção do saber pedagógico a partir da troca de saberes dos próprios professores se destaca como estratégia, e a oficina de professores, como alternativa de aperfeiçoamento docente, que poderá tornar os professores mais autônomos, mais criativos e mais profissionais, condutores de sua prática pedagógica.

André (1994) focaliza a pesquisa etnográfica crítica para o estudo e a compreensão da prática docente. Visando a ampliação do diálogo sobre a formação e a prática de professores, propõe a utilização da pesquisa dirigida ao cotidiano escolar como importante elemento articulador entre teoria e prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação político-pedagógica.

Para Mattos (1995), a pesquisa etnográfica crítica constitui um rico instrumento na investigação educativa e formação de docentes, desde que acompanhada de colaboração e parceria entre professores e pesquisadores.

Barbieri et al. (1995) sugerem a necessidade de uma “metacapacitação” docente que possibilite o acompanhamento das transformações técnicas, organizacionais e econômicas. Nesse processo, identificam a interdisciplinaridade e a interprofissionalização como exigências das quais devem derivar-se novas referências na produção e na transmissão do conhecimento.

Collares e Moysés (1995) focalizam como elementos fundamentais o resgate da dimensão coletiva, institucional, do trabalho desenvolvido na escola e apresentam uma proposta que alia pesquisa e formação continuada na construção de uma espiral crescente de indagações, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e de novas práticas. Nesse contexto, enfatizam a abordagem interdisciplinar como elemento facilitador rumo à aproximação da totalidade do objeto a ser conhecido e indicam a universidade como parceria interessante na articulação de trabalhos dessa natureza.

Demo (1992), destacando o papel crucial da formação de professores para a qualidade educativa básica, mostra que a apropriação do conhecimento, o seu manejo como instrumentação, a atualização continuada e a necessidade de produção de novos conhecimentos aparecem como aspectos fundamentais a um projeto de modernidade. Torna-se, portanto, essencial que o processo educativo contemple atitudes críticas e criativas. O aprender a aprender deve ser enfatizado, incorporando-se a pesquisa como princípio educativo, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. Nesse processo, deve-se investir na atualização permanente dos professores por meio de formas mais adequadas de formação continuada; o grande desafio, em suma, reside em refazer a profissão docente e não apenas melhorá-la. A expectativa consiste em que a educação de qualidade contribua para a “humanização” da modernidade, cabendo ao professor, devidamente preparado, “educar” a eletrônica, mantendo-a como instrumento, sem permitir a “instrumentalização” (meios sobrepondo-se aos fins). Enfim, a escola precisa abrir-se a mudanças voltadas para a construção da modernidade, visto que a cidadania, fundada em conhecimento atualizado e atualizante através da pesquisa, define-se pela competência e pela produtividade.

Gatti (1992) propõe o desenvolvimento de projetos articulados rumo à interação de iniciativas isoladas e à organização racional das ações formativas docentes baseadas em enfoque de natureza predominantemente pedagógica e menos psicológica, mais relacional e menos individual. Nesse processo, devem-se confrontar os saberes produzidos na academia e os saberes e experiências acumulados pelos professores, com o objetivo de gerar propostas de ação em que o ato de ensinar apareça em primeiro plano.

Pimenta (1996), abordando a formação de professores e a questão dos saberes da docência e da formação da identidade do professor, propõe a busca da superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) através da consideração da prática social como ponto de partida e de chegada e da ressignificação dos saberes na formação de professores. Os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos sem constituir o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer. Apontando como estratégia o trabalho de pesquisa da própria prática como princípio formativo na docência, propõe a reflexão-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Assim, pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e que a formação é, na verdade, autoformação e processo coletivo de troca de experiências e práticas.

Kramer (1989) aponta como caminhos alternativos a reflexão sobre a prática, a busca de novos conhecimentos e a transformação dessa prática numa perspectiva dialética entre conhecimento e prática. O início desse processo passaria pela reflexão conjunta e aprofundamento teórico a partir de questões-base, progressivamente aprofundadas mediante reflexão crítica. Com relação à apropriação do discurso pedagógico pelo professor, propõe a transformação do discurso “autoritário” para o “polêmico”, considerado o pólo do ouvinte para convertê-lo em locutor. Seriam essas “marcas” do aluno que, investigadas e consideradas pelo professor, poderiam transformar o discurso anônimo e difuso numa prática crítica e renovadora. Indica como eixos para a formação em serviço de professores: 1) organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas por eles sugeridos; 2) permitir a curiosidade e o pensamento divergente; 3) imprimir aos temas uma visão contextualizada, porém ampla; 4) garantir a criticidade e criatividade no tratamento dos diversos assuntos; 5) facilitar a ultrapassagem do senso comum para o conhecimento científico; 6) articular as diferentes áreas do conhecimento; 7) variar a duração do estudo dos temas de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo, variando, também, as atividades e/ou estratégias. Conclui propondo que, em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros; em segundo, a formação de uma rede de formadores, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados na escola e trabalhando com os professores; em terceiro, destaca a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita, de modo que o professor seja produtor e consumidor do conhecimento escrito. Em última análise, considera que um processo de formação em serviço, sistemático, substancial e construído coletivamente é capaz de, entre outros fatores, gerar a melhoria da qualidade de ensino.

Fusari e Rios (1995) afirmam que processos de formação continuada dos profissionais do ensino devem ser sempre planejados como ações coletivas, com decisões compartilhadas. Afirmando que um projeto é sempre utópico enquanto ideal e no sentido de algo ainda não realizado, destacam que a elaboração de projetos de formação continuada demandam a consideração crítica dos limites e possibilidades do contexto de trabalho, a definição dos princípios norteadores, estratégias e avaliação contínua.

Pereira (1993) enfatiza que a educação em serviço precisa ter pelo menos três objetivos, a saber: a) implementar atividades que promovam a melhoria da educação dirigida para as necessidades específicas dos alunos; b) aperfeiçoar seus objetivos de desenvolvimento profissional de modo a levá-los a níveis mais altos de instrução; c) alcançar seus próprios objetivos de crescimento pessoal. Aliado a isso, o professor deve ser capaz de encarar seu trabalho como parte da prática social global e apresentar uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação

pedagógica nas suas contradições, a fim de que introduza em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo de conhecimento. Dentro desta perspectiva, a educação em serviço para o professor deve ser capaz de motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Ressalta que a educação em serviço é um processo intencional, planejado, que visa a mudança do educador; é uma atividade que possui um objetivo definido e está comprometida com mudanças em indivíduos e sistemas organizacionais. Dentro dessa perspectiva, a educação em serviço para o professor deve motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, posto que o ensino é, também, um exercício de gestão.

Pereira (1995), como Alves (1995), opina que a educação em serviço deve ser descentralizada e, para isso, devem ser criados Núcleos de Estudos Pedagógicos; a esses núcleos deve competir e elaboração, execução e avaliação de programas de educação em serviço, numa ação conjunta com os docentes, enfatizando sua responsabilidade no seu próprio desenvolvimento pessoal, profissional e da sociedade. Já em 1994, Pereira argumentava que: a) os programas de educação em serviço nos quais os professores compartilham experiências e prestam assistência mútua têm maior possibilidade de alcançar seus objetivos do que aqueles nos quais o professor trabalha isoladamente; b) os professores são mais beneficiados pelas atividades de educação em serviço que estão ligadas ao esforço conjunto da escola do que pelos programas esporádicos que não fazem parte do plano geral de desenvolvimento do pessoal da escola; c) a educação em serviço deve ser descentralizada, com ênfase nos problemas reais da escola, nas suas metas, necessidades e planos, devendo ser conduzida, sempre que viável, nas instalações da escola.

Moisés (1994) também afirma a formação continuada como um projeto constituído coletivamente. Como estratégia aponta a pesquisa-ação, desdobrada em três momentos: um primeiro momento dedicado à discussão da dimensão político-filosófica do ato educativo; um segundo momento dirigido à questão do processo ensino-aprendizagem (enfoques principalmente “construtivista sociohistórico”); e um terceiro momento caracterizado por uma abordagem de cunho metodológico. A estratégia de abordar as questões metodológicas ao final do processo serviria para romper com o caráter imediatista e precário freqüentemente assumido na formação continuada de professores. Também aponta para a ocorrência de mudanças nas representações sociais assumidas pelos professores com relação à educação, ao aluno-trabalhador, ao processo ensino-aprendizagem e ao seu papel social, sugerindo, como decorrência dessas mudanças, transformações nas políticas docentes. Finalmente, considera que a experiência sinaliza novos caminhos para a formação continuada rumo ao auto-aprimoramento e à autonomia dos professores, contribuindo para a desmistificação dos seus desejos e atribuindo-lhes horizontes para além das necessidades mediatas.

Em síntese, foram estas as principais propostas detectadas.

CONCLUSÕES

O discurso analisado evidenciou a importância do professor como centro do processo de formação continuada – atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico, e, neste, do saber pedagógico – assim como a importância da pesquisa nesse processo. Enfim, a participação de professores na pesquisa da sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social nas investigações.

Entretanto, a ação reflexiva dos professores pesquisadores sobre a prática e a colaboração entre professores e pesquisadores, ainda que fundamentais para a transformação consciente e deliberada da realidade escolar, oferecem grandes desafios. Por um lado, deve-se ter clareza de que não se pode esperar que a pesquisa solucione problemas pedagógicos; na perspectiva dos pesquisadores, trata-se de reconhecer os limites explicativos da pesquisa da sala-de-aula e/ou da

escola, tendo em vista a complexidade e abrangência do fenômeno educacional. Outro desafio diz respeito às negociações necessárias no dia-a-dia do trabalho investigativo, no desenrolar das relações estabelecidas entre professores e pesquisadores e/ou entre o professor-reflexivo e o professor-pesquisador, marcadas pelo diálogo, pela confiança e pelo risco.

Finalizando, é importante ressaltar que os conceitos-chave predominantes no discurso expresso nos periódicos analisados sobre o processo de formação continuada dos professores – a saber: a articulação dos saberes docentes; o processo de conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação; a pesquisa da própria prática docente; a relação entre os níveis da prática na sala de aula, na escola e no contexto socioistórico mais amplo – sugerem a complexidade de uma tarefa que, não sendo simples e demandando competência, constitui desafio para o qual se apresentam inúmeras propostas convergentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 57-64, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.
- APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª série. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995a.
- _____. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995b.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.
- DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.
- DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jul. 1992.
- DESTRO, Martha R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.

- FORESTI, Maria Celi Porto. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-7, jul./ago. 1995.
- FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleeducação na capacitação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.
- FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
- GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- _____. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1995.
- _____. Pensamientos pedagógicos y tomada de decisiones: un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E. G. B. In: VILLAR, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 1988. p. 277-300.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henri; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.
- KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.
- LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1996.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.
- MEDIANO, Zélia Domingues. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 31-36, mar./jun. 1992.
- MOYSÉS, Lucia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores [relato de pesquisa]. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- PENIN, Sonia Teresinha de. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
- PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.
- PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.
- _____. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-63, jan./dez. 1994.
- _____. Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 345-351, jan./ago. 1995.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- REALE, Aline M. et al. O desenvolvimento de um modelo "construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.
- RIBEIRO, Antonia Maria Coelho. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.
- _____. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza u el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992b.
- STROILI, Maria Helena Melhado; GONÇALVES, Maria Lúcia Caldeira. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.
- ZEICHNER, L. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.
- _____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 115-138.

Quadro 1 – Formação Continuada por foco de análise

FOCOS DE ANÁLISE	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	%
Atuação junto a escolas do ensino fundamental e médio	-	-	1	1	1	6	-	-	9	30,00
Conceitos e significados atribuídos à formação continuada	-	1	-	1	1	2	2	-	7	23,33
Uso de tecnologia de comunicação	-	-	-	-	-	2	2	-	4	13,33
Educação continuada e desenvolvimento social	-	1	1	-	-	1	-	-	3	10,00
Levantamento de produção acadêmico-científica sobre o tema	-	-	1	-	-	1	-	-	2	6,66
Ensino superior	-	-	-	-	-	1	1	-	2	6,66
Etnografia escolar	-	-	-	-	1	1	-	-	2	6,66
Políticas públicas	-	-	-	-	-	1	-	-	1	3,33
TOTAL	-	2	3	2	3	15	5	-	30	100

Quadro 2 – Formação Continuada por nível de ensino

ANO	NÍVEIS DE ENSINO			TOTAL	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO FUNDAMENTAL + ENS. MÉDIO	ENSINO SUPERIOR*	N	%
	N	N	N		
1990	-	-	-	-	-
1991	-	-	-	-	-
1992	1	1	-	2	16,6
1993	1	-	-	1	8,3
1994	-	1	-	1	8,3
1995	4	2	1	7	58,3
1996	-	-	1	1	8,3
1997	-	-	-	-	-
TOTAL	6	4	2	12	100

* Os dois artigos enfocando o ensino superior abordam a análise das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e continuada de professores e o desenvolvimento de uma cultura interdisciplinar no processo de formação de educadores na universidade e em outras agências formadoras.

Quadro 3 – Formação Continuada – ênfases

ÊNFASES	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL*
Conceitos e/ou debates sobre Formação Continuada	1	1	4	1	1	10	4	0	22
Propostas para Formação Continuada	1	1	3	1	3	12	4	0	24

* O total ultrapassa o número de artigos (30) pelo fato de que alguns deles abordam tanto *debate/conceituação* sobre a formação continuada quanto *propostas* para sua efetivação.

Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais

Janete Magalhães Carvalho
Regina Helena Silva Simões*

A análise da produção teórica sobre a questão do professor como profissional, em periódicos especializados publicados no período de 1990 a 1997, apontou, na amostra pesquisada de 115 artigos¹ sobre o tema mais amplo da sua Formação e Práxis, 33 artigos (28,6%) dedicados à *Identidade e Profissionalização Docente*, sendo esta, portanto, a temática mais freqüentemente abordada nesses periódicos.

No âmbito dessa temática, destacou-se a recorrência à discussão sobre a Identidade do Professor, que emergiu como categoria central no conteúdo dos discursos analisados.

A INTERDIMENSIONALIDADE DA IDENTIDADE/PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A *Identidade do Professor* como temática central foi entretanto definida através de subtemáticas, ou seja, ela se colocou de forma multidimensional e interdimensional, visto ser percebida como perpassada por fatores como: proletarização/profissionalização do magistério; condições de trabalho e remuneração dos professores; socialização para e no trabalho; práticas culturais e saberes dos professores; organização político-sindical; políticas públicas dirigidas ao professor; e questões de gênero.

Alguns artigos (três, ou seja, 9,1%) abordam, de forma relacional, todos estes fatores ou um número expressivo deles. São os estudos de Gatti (1996), Enguita (1991) e Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991).

Gatti (1996), discutindo a *Identidade do Professor*, distingue, entre os aspectos que a definem: o crescimento do número de alunos, a heterogeneidade sociocultural, a demanda da população por melhoria da escolarização, o impacto das inovações tecnológicas e/ou metodológicas no trato do conhecimento, a ausência de prioridade concreta para a educação, as estruturas hierárquicas e burocráticas, o papel social do professor, a cotidianidade do trabalho do professor, etc. Conceituando a *Identidade do Professor* como a de um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em função de um tipo de eixo pessoal que o distingue dos outros, questiona: Quem é esse professor do qual se diz não ter qualidade? Que representações tem de si mesmo como pessoa e como profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve?

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹ As fontes foram coletadas nos seguintes periódicos: *Cadernos Cedes*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Tecnologia Educacional*, *Cadernos de Pesquisa*, *Revista da Faculdade de Educação* (da USP), *Educação & Sociedade*, *Em Aberto*, *Educação & Realidade*, *Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação*.

Dentre as possíveis respostas, destaca: 1) a sexualização do magistério, sendo, entretanto, o grupo de mulheres professoras heterogêneo, pois varia quanto ao nível socioeconômico e/ou à pressão do estereótipo social da função da mulher; 2) a frustração na profissão derivada dos baixos salários, da ausência de condições para o bom exercício profissional, da má formação inicial, da ausência de formação continuada, das más relações de trabalho, das múltiplas exigências extraclasse, da dupla jornada de trabalho; 3) o descaso das políticas públicas, etc.; 4) a satisfação na profissão, alimentada, principalmente, pela autonomia do trabalho na sala de aula, pela realização afetiva e a conseqüente imagem social, afetada por gratificação pelas crianças e pais.

Enguita (1991), por sua vez, discutindo características próprias dos grupos profissionais, aponta para diversos fatores intervenientes na formação da *Identidade do Professor* enquanto profissional. Como fatores contrários, destaca: a heterogeneidade da categoria, o seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, as excessivas regulamentações e conseqüente perda de autonomia, a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta, a feminização do setor – o ensino como atividade extradoméstica, como emprego provisório e segundo salário, entre outros fatores.

Entre os fatores que atuam a favor de sua profissionalização, Enguita destaca a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação externa das tarefas. Outros fatores vão na mesma direção, a saber: a igualdade de nível de formação entre docentes e profissionais liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação, etc. Analisando as características básicas de definição de uma profissão, aponta a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação. Analisando, também, em que medida os docentes compartilham essas características com relação à competência, aponta para o fato de os cursos superiores de magistério carecerem de prestígio e o de que qualquer pessoa possa “opinar” sobre a área, a vocação se confundindo com sacerdócio, a licença comprometida (visto que outros profissionais podem lecionar), a independência apenas parcial tanto em relação às organizações quanto ao seu público, a auto-regulação comprometida pela ausência de um código ético e de mecanismos próprios para julgar e resolver conflitos internos em nível associativo. Afirma que os sindicatos baseiam sua existência no que os trabalhadores têm em comum, não no que os diferencia; no conjunto, tudo isso reforça um igualitarismo que, para além de qualquer critério de equivalência entre os trabalhos individuais, remete à condição formal idêntica entre os seus membros.

Pucci, Oliveira e Squissardi (1991), baseando-se em Abramo, argumentam que os professores provêm de duas vertentes de estrutura de classe: na primeira, o professor sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente; na segunda, através de um processo de mobilidade social vertical ascendente, ele provêm das camadas populares. Os autores discordam de que, no segundo caso, os professores seriam mais conservadores, argumentando sobre a necessidade de aprofundar estudos nessa direção. A partir da análise dos dados obtidos pela aplicação de questionários a professores paulistas, apresentam e discutem algumas características desses profissionais: têm, na maioria, formação superior e idade entre 30-40 anos, são efetivos ou estáveis e pertencem ao sexo feminino. Apontam a longa jornada de trabalho e o fato de que as horas-atividade conquistadas por horas-aula são insuficientes para uma adequada preparação de aulas e de exercícios, correções, etc., acrescido ao tempo que levam para se locomover para a escola e de escola para escola, assim como o exercício do trabalho doméstico não-remunerado. Abordando a escola enquanto local de trabalho, dizem que o professor não a percebe assim, tanto pelas condições de trabalho como por não se considerarem um trabalhador, mas um intelectual. Argumentam estes autores que a luta pela escola como território do trabalho educativo implicaria ir além do lutar por melhorias do espaço escolar; significaria tornar a escola um espaço cultural, formador e estimulador da pesquisa e da criatividade. Quanto à questão salarial, afirmam que a prolongada jornada de trabalho, a precariedade do local de trabalho, as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais tendem a se tornar insuportáveis, visto que mais de 60% dos professores se situam na faixa salarial inferior a cinco salários mínimos. Destacando o processo de organização dos trabalhadores em educação, dizem, entretanto, ser ele limitado pelas condições sociais, políticas e culturais.

A grande maioria dos artigos, porém, se dirigiu a apenas algumas dimensões da identidade do professor como profissional, e, em alguns casos, a apenas uma, destacando-se aqueles referentes à discussão sobre o professor como proletário ou profissional (7), que, associados aos que tratam da discussão sobre condições de trabalho, remuneração, socialização e saberes/práticas culturais (7), perfazem um total de 14 artigos, ou seja, 12,2% do total dos artigos e, aproximadamente, 42% dos que tratam dessa temática de análise. Destacam-se, também, artigos dirigidos para a feminização do magistério e/ou para a questão de gênero: 11 ao todo (ou 9,6% do total e 33% dos relacionados à temática). Em números menos expressivos, encontram-se os que abordam a questão da organização política e/ou sindical do professor (5, ou 4,3% do total e 16% na temática) e as práticas educacionais (3, ou 2,6% do total e 9% na temática).

A análise apresentada a seguir agrupa, num primeiro tópico, todos os fatores acima citados em sua relação com a questão da profissionalização/proletarização do professor. A questão de gênero, pelo número de artigos, é apresentada e discutida em tópico à parte.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO, SOCIALIZAÇÃO, PRÁTICAS CULTURAIS, ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PROFESSOR, UM PROLETÁRIO OU UM PROFISSIONAL?

A apresentação desse item não seguirá a ordem de número de artigos, buscando-se apresentar os fatores em sua integração. Dessa forma, inicia-se com a questão da proletarização/profissionalização, seguindo-se a discussão sobre condições de trabalho, remuneração, processo de socialização, práticas culturais e, para concluir, sobre organização político-sindical associada às políticas públicas.

Assim, Nóvoa (1991) aborda a gênese e desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva sociohistórica, em sua relação com a gênese e desenvolvimento da instituição escolar. Destaca, nessa direção, a trajetória dos sistemas de ensino e os papéis da instituição escolar e do professor nas etapas de transição das sociedades provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Nesse contexto, analisa a profissão docente à luz dos caminhos seguidos pelo processo de profissionalização das atividades do magistério no ensino primário a partir da emergência dos sistemas estatais de ensino, historicizando e discutindo questões afetas ao corpo de saberes e sistema normativo da profissão docente, formação, estatuto e identidade do professor. Conclui destacando que a história da profissão docente ainda não terminou, visto que se assiste, desde o final dos anos 60, a uma redefinição das suas funções, a um retorno às “aprendizagens de base” e a um ensino centrado sobre o “escolar”, que buscam contrapor-se à inflação das missões educativas e a contestar a visão de uma escola que seja “pau para toda a obra”.

Enguita (1991), por sua vez, aborda a questão da profissionalização docente apontando como principal causa da crise de identidade do professor a ambivalência da posição docente, localizada num lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, no espaço de uma semiprofissão, constituindo um grupo assalariado cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais, mas que, submetido à autoridade de seus empregadores, busca manter ou ampliar sua autonomia quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio.

Da mesma forma, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) analisam o processo de proletarização dos professores buscando entendê-la em suas duas faces: como uma aproximação do professor com o proletariado em termos de relação de trabalho e como uma aproximação do professor com os proletários através de seu processo de organização e luta em associações/sindicatos.

Cabrera e Jaén (1991), refletindo sobre a profissionalização docente numa sociedade de classes como a do sistema capitalista, percorrem o referencial teórico de análise sociológica sobre essa questão revisando a literatura produzida e apresentam os três principais enfoques desenvolvidos na análise sociológica do professorado – o estrutural-funcionalista, o neweueriano e o

neomarxista da proletarização. Consideram que, em face das definições abstratas e dos modelos arquetípicos característicos do enfoque estrutural-funcionalista, a insistência dos enfoques neoweberiano e neomarxista da proletarização constitui um avanço significativo, porque permite a análise sociológica do professorado a partir de situações concretas e dos conteúdos sociohistóricos que têm adotado suas funções, formação e trabalho em diferentes sociedades, apesar desses enfoques, também, ao que parece, não resolverem satisfatoriamente a compreensão e a explicação das conseqüências dos processos para a situação dos docentes. Tomando por base essas discussões, Cabrera e Jaén apresentam elementos para uma análise alternativa do professorado a partir de um referencial diferenciado, explicitado por autores como Poulantzas, Nicolaus, Derber e Wright, que se julga adequado para explicar a situação dos intelectuais e trabalhadores intelectuais no bojo das relações sociais do capitalismo tardio. Apresentam discussões referentes às diferenças de caráter estrutural, no marco das relações sociais, que não desaparecem com as tentativas de racionalização do trabalho docente, à racionalização no ensino, que constitui um processo diferenciado e específico, e aos professores como intelectuais. Concluem ressaltando a importância de os estudos sociológicos, ao analisarem o professorado, não desconsiderarem a sua vinculação direta com as lutas pela hegemonia em uma sociedade de classes, bem como a possibilidade e a necessidade de engajamento dos docentes em movimentos hegemônicos que tentam resolver as desigualdades sofridas pelas classes subalternas também em educação.

Jaén (1991), em outro artigo, discute a teoria da proletarização e a visão de proletarização dos professores a partir de autores denominados “teóricos da proletarização”, tais como Apple, Ozga, Braverman, entre outros, e das críticas formuladas a essa teorização por Derber. Segundo Jaén, a teoria da proletarização apresentaria quatro idéias nucleares: 1) os operários são excluídos da concepção do processo produtivo e do próprio trabalho, com grau crescente de perda de controle e das decisões do capital; 2) ocorre crescente desqualificação e dependência das decisões tomadas pelos especialistas e administradores; 3) ocorre o atravessamento das relações de trabalho por racionalidades conflitantes e enfrentamentos entre trabalhadores e empregadores (resistência); e 4) a presença dessas condições é que provoca a proletarização de um conjunto de trabalhadores. A conceituação alternativa de Derber distingue dois tipos de proletarização: a proletarização técnica, que se define em relação ao controle dos modos de execução do trabalho, e a proletarização ideológica, que se vincula ao controle sobre os fins do trabalho. A distinção entre as duas é importante para a análise dos profissionais, pois a forma predominante tem sido a proletarização ideológica (perda de controle sobre os fins do seu trabalho), que se caracterizaria: 1) pela dessensibilização ideológica e/ou não reconhecimento do valor/importância da área em que se perdeu o controle; e 2) pela cooptação ideológica com redefinição dos fins e objetivos morais, tornando-os compatíveis com os imperativos da organização. Em síntese, se para os “teóricos da proletarização” a racionalização do trabalho educacional conduz à proletarização técnica, para Derber conduz à proletarização ideológica, por meio de mecanismos de requalificação, especialização, etc. Alertando para o fato de que a ambigüidade da posição do professor descaracteriza seus processos de resistência, conclui ressaltando que a análise das atuais condições de trabalho no ensino e algumas formas de resposta do professorado têm mostrado que as diferenças entre estes agentes e o proletariado permanecem, apesar do controle sobre o trabalho docente.

Por sua vez, Ramalho e Carvalho (1994) discutem sobre a evolução das principais abordagens teóricas acerca da profissionalização do magistério, tentando, a partir daí, apontar lacunas e levantar questões. Assim, destacam as seguintes tendências sobre o magistério como profissão: a funcionalista, na qual se baseia o “modelo dos traços ideais”; as alternativas, que configuram o “modelo de profissão como processo”; e o modelo do poder que dá ênfase à gênese da consciência de classe dos docentes e aos processos de desqualificação de seu trabalho. A partir das discussões apresentadas, destacam a relevância da realização de estudos no cenário brasileiro que tenham como eixos de investigação questões como: Qual a situação do magistério no Brasil? Como se deu seu desenvolvimento histórico? Que histórias estão os professores escrevendo hoje? Quais os limites ao

pleno desenvolvimento das condições de profissionalização, de acordo com as concepções de profissionalismo vigentes? Quais os conceitos de profissionalização que perpassam a prática docente brasileira? Como os próprios professores elaboram a sua visão sobre a “profissionalidade”?

Observa-se, portanto, que os artigos que enfatizam a discussão da identidade do professor a partir do processo de profissionalização/proletarização docente o fazem em três perspectivas: 1) por meio de análise contextualizada socioistórica; 2) por meio da ótica da luta de classes; 3) por meio da análise dos pressupostos subjacentes à teoria da proletarização e à teoria da profissionalização. Destaca-se no âmbito da terceira perspectiva a visão da necessidade de aprofundamento de estudos de ordem sociológica, seja na dimensão macroestrutural, seja em direção a estudos afetos à dimensão conjuntural e cotidiana, e, nestes, de como os professores atuam e representam a sua profissionalidade.

Com relação ao fator carreira/condições de trabalho, artigo de Gatti, Esposito e Silva (1994) traça um perfil dos professores de primeiro grau em três estados brasileiros – São Paulo, Minas Gerais e Maranhão –, em suas condições de trabalho *versus* condição sociocultural e econômica, concepções de trabalho, expectativas e imagem social, evidenciando os resultados obtidos, em que, mesmo considerando as políticas governamentais diferenciadas, ficam evidentes as precárias condições de trabalho e de carreira dos professores, assim como as ambigüidades de suas perspectivas pedagógico-sociais. Haguette (1991), discutindo as relações de trabalho em educação no contraponto entre “bico”, vocação ou profissão, destaca a importância de se estabelecer um modelo profissional capaz de fornecer orientações para a resolução dos problemas subjacentes a elas, tomando como base os modelos de profissionalização já implantados nas universidades federais e na Universidade de São Paulo, mas, principalmente, o disposto na Constituição Federal (art. 211, § VIII), que sinaliza a construção do profissionalismo docente nos níveis de ensino fundamental e médio, inclusive obrigando os estados e municípios a elaborar plano de carreira, estabelecer piso salarial profissional e efetuar contratação mediante concurso público.

Especificamente em relação à questão salarial, Paiva, Junqueira e Muls (1997) demonstram a forte contradição entre o discurso em favor da educação, com destaque para o ensino básico, e o empobrecimento dos professores, em especial os de primeiro grau. Analisando dados coletados de contracheques de docentes cariocas que os haviam guardado por décadas, dos diários oficiais, dos processos de aposentadoria de professores, da legislação específica e de levantamentos realizados anteriormente pelo Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese), assim como, para o período compreendido entre 1979 e 1996, a variação do menor e do maior salário do ano, com os valores devidamente corrigidos para a data de 1996, além de entrevistas com professores, alunos e pais de alunos em escolas da rede pública, vê-se confirmada a pauperização docente, apontando para o sentimento de inferioridade dos professores em relação aos alunos de classe média e, até mesmo, aos mais pobres. Nas escolas privadas, o estímulo não tem sido tanto o salário, mas os benefícios (por exemplo, não pagar a mensalidade dos filhos). Para as autoras, o descontentamento caracteriza a fala dos professores, que se mostram desanimados e incrédulos quanto a qualquer espécie de pseudoparticipação no processo de reconstrução das escolas. Sentem a perda de autoridade, provocada, muitas vezes, por superiores que desautorizam suas ações. Como consequência dessa pauperização, os professores têm que trabalhar em três turnos ou exercer atividades paralelas de todo o tipo. A reconstituição da remuneração mensal dos docentes também permitiu constatar uma perda salarial mais severa entre os professores com maior nível de escolaridade e maior experiência, quando comparados aos docentes em início de carreira. A dramaticidade da situação, contudo, só pode ser percebida, segundo as autoras, no cotidiano das escolas.

Sobre o processo de socialização, Lüdke (1996) apresenta resultados de um estudo realizado por uma equipe do Departamento de Educação da PUC-RJ com o propósito de analisar o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional ou ocupacional em sua trajetória escolar até a sua iniciação e desenvolvimento como profissional. Retomando o percurso dos estudos sociológicos sobre formação de profissionais, inicialmente marcados pelo funcionalismo estrutural até

a “nova sociologia da educação”, explicitando a abordagem da pesquisa que integra as duas grandes esferas da socialização de professores – a da formação propriamente dita e a do exercício profissional –, desenvolve, a partir dos dados coletados, as constatações consideradas pontos nevralgicos do complexo processo de socialização profissional: as avaliações negativas acerca da formação inicial, o sofrimento com o chamado “choque da realidade” no começo da atividade docente e a importância das ajudas recebidas, assim como a discussão sobre a adequação do uso do conceito de socialização para grupos de professores. Conclui afirmando que as várias questões que envolvem o trabalho do professor ainda estão longe de ser resolvidas dentro de uma discussão limitada ao âmbito da sociologia das profissões. Por sua vez, Gonçalves (1996) argumenta que, na maioria dos estudos, a socialização para a prática docente tem sido enfocada por meio da categoria trabalho como elemento estruturador do mundo social, sendo necessário ultrapassar esse modelo de análise, visto que se refere a um tipo de modelo societário que exclui dimensões da subjetividade dos docentes, dimensões essas fundamentais para se compreender a prática desses atores. Busca, ainda, apontar um outro modelo de análise de prática docente apoiado na sociologia da experiência, comentando criticamente alguns pressupostos teóricos a partir dos quais as condições de trabalho e de carreira docente têm sido enfocadas. Conclui que os conflitos no mundo contemporâneo se formulam, cada vez mais, no âmbito da cultura, que os novos autores vêm ocupando espaços significativos na cena social e que, nesse contexto, precisamos entender não só o tipo de profissional que devemos formar, mas, também, para que modelo societário estamos preparando esses indivíduos.

No âmbito dessa discussão, destacam-se artigos voltados para os saberes envolvidos na socialização da e para a profissão magistério e as práticas culturais dos docentes. Assim, Setton (1994) apresenta texto, produzido a partir de pesquisa realizada com 61 professores, argumentando que o lazer moderno não se resume a tempo livre, mas é, sobretudo, um tempo de consumo: consumo das emissões de rádio e televisão, cinema, livros e revistas, ou seja, de bens da indústria cultural. Informa que, na pesquisa, os professores, apesar de próximos a esses bens, revelaram um baixo consumo, devido a dificuldades econômicas e ao pouco tempo disponível. Descreve o perfil do gosto cultural dos sujeitos pesquisados nos seguintes termos: muito poucos declararam freqüentar clubes, viajar para fora do estado ou realizar práticas esportivas, dedicando-se, praticamente, ao trabalho e à família. Com relação às atividades mais desenvolvidas, foi expressivo o número de declarações sobre cuidar da casa e dos filhos ou simplesmente descansar – tarefas ligadas à reposição da força de trabalho. Nas questões específicas de cada item de lazer, poucos compram discos e aproximadamente a metade não vai ou vai muito pouco ao cinema, ao teatro ou a *shows*. No entanto, apresentaram interesse e disposição na leitura de jornais, livros e revistas, assistência à TV e audiência ao rádio, sendo um consumo caracterizado como doméstico, de baixo custo e individualizado. No que se refere às opções de gosto (gênero literário, tipo de filme, tipo de música e gênero de música), não foi possível construir um padrão, entretanto foi percebida uma diferença de gosto, de opinião e de comportamento derivada do fato de terem cursado faculdades de maior ou menor legitimidade cultural, influenciando na tendência de um maior consumo dos produtos da indústria cultural ou de hábitos de consumo mais modestos. Com relação a variações entre os sexos, no que se refere ao consumo de bens da indústria cultural e a sua própria formação acadêmica, notou-se no sexo masculino uma maior proximidade em relação a essas práticas culturais. Em síntese, os professores pesquisados, de maneira geral, apresentaram uma certa homogeneidade: estão mais próximos do hábito de leitura do que do cinema ou do teatro e demonstraram pouco interesse por música ou práticas como *hobbies* ou esportes. Foi demonstrado que a interiorização de valores, normas, princípios sociais e até mesmo de conhecimento que os professores vivenciam no contato com diferentes instituições de ensino foi determinante na formação de suas idéias e na própria elaboração de seus discursos, estabelecendo diferenças na construção de suas linguagens e de suas práticas.

Paro (1993), por sua vez, analisando a relação entre trabalho, existência humana e trabalho pedagógico, situa o trabalho pedagógico na categoria de trabalho não-manual, sem separação entre produção e consumo. Questionando o conceito de educação como mercadoria, discute a

necessidade da melhoria da qualidade de ensino, melhoria e valorização do trabalho do professor e a consciência da importância determinante da natureza do trabalho pedagógico. Conclui afirmando, em síntese, de forma contraditória, que os professores em geral têm de lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas, também, pela afirmação do objeto de seu trabalho, necessitando de avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática que contemple a sua articulação com “os interesses dos usuários de seus serviços”. A noção de usuário e de serviço parece denotar uma perspectiva não compatível com a literatura utilizada pelo autor, assim como uma visão de socialização e prática cultural – centrada no “gente que faz” – voluntarista e pragmatista, em contraste, também, com o posicionamento detectado nos demais artigos que abordam essa temática e/ou questão.

O posicionamento acima apontado tem sua contraditoriedade acentuada – no contexto dos conteúdos dos artigos analisados – ao focalizarmos a subcategoria e/ou fator componente da identidade do professor, a organização político-sindical dos professores e/ou a questão da política e do político.

Toma-se político e política na acepção de Castoriadis (1982): política como momento instituinte e político como o instituído.

Para Castoriadis (1982, p. 90-92), o político envolve as instâncias do poder explícito e decisões a respeito dos cursos de ação possíveis; a política, por sua vez, seria uma maneira singular de fazer com que a resolução da questão do político seja feita politicamente. Contudo, precisamos ter na política o modo corrente, universalizado, de resolver questões do político. Para ele, esta é a linha de evolução que os homens precisam perseguir no mundo contemporâneo, pois, quando introduzimos a noção de política, introduzimos imediatamente a questão da autonomia.

As maneiras de resolver as contradições que emergem no seio da sociedade ou as opções a respeito dos futuros que nos são abertos, apelando a um político que não é definido, tracejado politicamente, mas que é teologizado, autocratizado, todas estas maneiras nos colocam no regime da *heteronomia*.² Isto é, elas fazem com que as leis e os padrões de comportamento dentro dos quais nós vivemos nos sejam alheios, nos venham de fora. (Castoriadis, 1982, p. 92)

Para que isto não ocorra, é necessário politizar a sociedade, o que consiste justamente em fazer com que o processo de auto-instituição da vida social se torne reflexivo e, ao se fazer reflexivo, se torne capaz de, suscetível e apto a ser autônomo. Assim, a posição política que Castoriadis defende é uma defesa radical da autonomia. Precisamos nos fazer conscientes do nosso próprio evoluir histórico e nos fazer autores deste evoluir, e isso é possível porque temos a faculdade de ser senhores do nosso próprio destino.

Sendo assim, a política como tal se insere na discussão sobre organização político-sindical, enquanto o político está afeto à discussão acerca da definição das políticas públicas (temática pouco presente nos artigos analisados).

Falando sobre a atuação política dos professores, Gatti (1996) considera a identidade como complexa, pois é ao mesmo tempo uma ordenação que permite reconhecimento, mas, também, representação de realidades heterogêneas e singulares. Afirmando que a identidade traduz a condição humana de vivenciar contradições através de “certezas incertas”, coloca a questão do risco de homogeneizar o que é plural, mas, por outro lado, de como projetar ações sem correr esse risco. Conclui afirmando a necessidade de análise da identidade pessoal e profissional dos docentes, com professores repensando o seu modo de ser e sua condição de estar numa dada instituição e sociedade e para o fato de que não atentar para isso implica o impacto nulo das políticas educacionais verticais que se sucedem sem êxito.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) apontam como caminhos a serem trilhados pelos docentes que participaram, na última década, do processo de luta e organização dos professores,

² Condição de pessoa ou de grupo que recebe de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter.

para se constituírem como intelectuais orgânicos dos trabalhadores em educação, os seguintes: 1) as mudanças reais são sempre mudanças políticas – se os trabalhadores pensam em mudança têm de pensar e agir coletivamente; 2) os professores devem aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não sejam marxistas; 3) os professores devem lutar por um novo projeto de educação; 4) finalmente, há necessidade de se articular a luta dos trabalhadores em educação às lutas travadas pelos demais trabalhadores.

Enguita (1991), por sua vez, afirma a necessidade de serem implantados mecanismos que garantam, ao mesmo tempo, certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto-regulação desta que assegure um sistema de estímulos e contra-estímulos. Para tanto, diz da necessidade de a sociedade fixar os fins do ensino e o grupo profissional arbitrar os meios. No plano da carreira docente, aponta o emprego das oportunidades de acesso, rebaixamento, diferenciais de salário e os benefícios como instrumentos positivos e negativos de sanção, mas de maneira que, uma vez estabelecidos os critérios, sejam os próprios docentes quem os aplique.

Castro (1990), analisando também a articulação entre a prática da militância político-sindical e a identidade do professor como profissional, afirma que a construção da militância político-sindical do professor vem se processando, no Brasil, desde o silenciamento imposto pela ditadura à incorporação da consciência de “classe social”, elemento legitimador do engajamento corporativista. Dessa forma, o magistério inicia sua representação social direcionando a militância político-social em duas frentes: a primeira está relacionada a sua organização corporativa, estabelecendo compromisso com a categoria, ampliando a prática restrita à sala de aula; a segunda refere-se à caracterização do magistério como trabalhadores da educação, identificando-se como classe oprimida, assalariada, e que aspira o mesmo que os demais trabalhadores, assumindo uma postura solidária e politizada que construiu novas formas de consciência ocupacional do magistério a partir dos anos 70. Para a autora, a importância do engajamento político-sindical é a possibilidade de reconhecer o professor como proletário, identificando-se com os oprimidos, visando à construção de um projeto político-pedagógico que insira o trabalho da professora nas relações sociais capitalistas e articule as dimensões micro e macro da pedagogia. Ressalta a importância de articular à consciência de proletarização uma concepção clara da competência formal exigida do professor e o reconhecimento do compromisso ético materializado em condições concretas do trabalho nas escolas.

Vianna (1996), como Castro (1990), analisa a organização docente no Brasil na transição para a democracia enfocando a complexidade da ação coletiva e as implicações para o movimento sindical dos professores. Para Vianna, o processo de transição para a democracia evidenciou, no movimento docente brasileiro, a luta por ideais democráticos. A bandeira comum contra a ditadura cede lugar à cisão entre os professores que apoiavam governos com propostas democráticas e os seus opositores. A luta salarial apareceu como a nova bandeira comum, ao mesmo tempo em que o processo de construção da identidade coletiva dos docentes deixou de contemplar as referências e as divergências presentes nas representações dos professores sobre si mesmos e sobre a organização da categoria. Da década de 70 para a de 80, o movimento docente ganhou força, em associação com segmentos da sociedade civil organizada. Aliada a outras categorias profissionais, a mobilização de professores assumiu crescente contorno sindicalista, ao mesmo tempo em que foi influenciada pela organização de profissionais assalariados da classe média. Ao final deste período, as greves constituíram a tônica do movimento docente. A criação de associações completou o quadro de atuação dos professores, abrindo importantes canais de mobilização no modelo do novo sindicalismo. Questionando a ação coletiva construída pelos educadores, Vianna aponta para a fragilização do movimento docente, impulsionado, primordialmente, pelo agrupamento de pessoas em torno de interesses imediatos (leia-se salariais), sem que se instaurasse uma solidariedade fundada em ações verdadeiramente coletivas.

Já Linhares (1991), a partir dos resultados de pesquisa-ação, indica cinco eixos de análise da dinâmica da escola em sua relação com o trabalhador da educação e a sociedade mais ampla. São eles: 1) materialidade da escola; 2) estrutura pedagógico-administrativa; 3) representações do aluno

sobre escola e trabalho; 4) formação, prática e futuro profissional dos professores; 5) relações entre a escola e a sociedade, destacando o trabalho na sua dimensão produtiva, mas, também, como atividade humana assentada em potencialidade revolucionária. Analisando a ótica capitalista que faz da escola e do trabalho esferas excludentes, pretende ultrapassar as descrições das práticas acadêmico-escolares, bem como as prescrições calcadas em iluminismo universitário, redefinindo pontos significativos no trato da questão da formação de professores. Pelo estudo, conclui que a ausência de reflexão e de crítica sobre o trabalho na formação de professores se enraíza em uma concepção de escola e de sociedade marcada pelo liberalismo. Essa concepção precisa urgentemente ser mais tematizada e contraposta à concepção de escola e de conhecimento que toma o trabalho como categoria central e que, concretamente, enfrenta a problemática da alienação e da expropriação do trabalhador. A partir do trabalho, tomado no seu sentido mais amplo como práxis, a tarefa da escola aponta para uma obra de criação e de emancipação social que se ancora em sujeitos conhecedores de sua singularidade, instrumentalizados pelo saber escolar e, em particular, pela ciência e pela tecnologia, que se materializam na esfera produtiva.

Osowski (1992), enfocando a participação e organização dos professores no âmbito do ensino superior, posiciona-se contra a avaliação do desempenho didático desvinculado do contexto histórico e político. Para a autora, as discussões sobre o tema devem ser fortalecidas e promovidas em diferentes instâncias e com a participação de diferentes interlocutores, promovendo a reflexão sobre práticas emancipatórias que reafirmem o compromisso com a universidade pública, democrática e gratuita e com o trabalho docente de qualidade.

Com relação às políticas públicas dirigidas para a formação e práxis do professor, poucos artigos, como foi dito anteriormente, abordaram essa temática, destacando-se os artigos de Brzezinski (1996) e Cury (1993).

Brzezinski (1996), defendendo a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), dirigida à formação de profissionais da educação com conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica, tecnológica e política, para além do senso comum, discute a posição da Anfope relacionando-a a resultados de pesquisas de sua autoria e afirma que tais resultados permitiram evidenciar que os cursos de Formação de Professores, sobretudo para a escola básica, deverão responder aos critérios da qualidade social da educação, que se contrapõe à qualidade total propalada pelos defensores da matriz neoliberal das políticas educacionais brasileiras, e que a escola e seus profissionais necessitam qualificar-se para, ao incorporarem as novas tecnologias, serem capazes de promover uma educação escolar de qualidade que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação, alcançando, assim, maior autonomia em seu trabalho docente, que visa à formação de cidadãos atuantes na sociedade.

Assim, profissionais da educação devem procurar qualificação e qualidade para sua formação e ação em sala de aula, consubstanciada como aquela que, além da competência técnica em relação a conhecimentos específicos, também apresente o saber pedagógico, que inclui áreas como Didática, Currículo, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, entre outras. Conclui a autora evidenciando que ainda existe um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências para melhorar a qualidade social e a formação dos profissionais da educação, sendo necessário ainda colocar em ação os discursos oficiais vigentes sobre a valorização profissional do educador e a profissionalização docente.

Já Cury (1993), discutindo as diferentes versões jurídico-legais que traduzem as concepções políticas sobre professores, afirma que a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, projeto discutido no âmbito da sociedade civil, mas substituído no Senado pela proposta Darcy Ribeiro, atual Lei nº 9.394/96) era a que melhor buscava combinar os aspectos trabalhistas e administrativos com os aspectos didático-pedagógicos, do modo mais aberto e progressivo havido em um texto legal. Fazendo um paralelo entre as Constituições Federais no que diz respeito ao professor, aponta que: a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, afirma ser princípio do ensino “valorizar os profissionais do ensino (...) ingresso exclusivamente por concurso público de

provas e títulos”, enquanto a Constituição de 1891, em seu art. 73, fala em “capacidade especial na forma da lei”, mas foge-se à idéia de concurso ou mesmo de qualquer idéia que evidencie o modo de avaliar essa “capacidade”. Sobre a aposentadoria, segundo essa mesma Constituição, ela só poderia ser concedida em caso de invalidez no serviço da Nação. A atual Constituição, em seu art. 202, assegura que ela será dada ao professor após 30 anos de função de magistério e, à professora, após 25 anos. O art. 148 da Constituição de 1934 assinala como dever do Estado a assistência ao trabalhador intelectual, ocorrendo, de um lado, o papel interventor do Estado e, do outro, a definição desse profissional como trabalhador. Após o golpe militar de 1964, ocorreram algumas mudanças significativas que afetaram o perfil do professor. Na esfera jurídico-constitucional, muitas emendas visaram adequar a legislação à força. A seção VII do Capítulo VII trata dos funcionários públicos. Permite acumulação remunerada, no caso de dois cargos docentes ou de cargo docente acumulado a outro cargo técnico-científico. Os momentos autoritários revelam a necessidade de controle sobre o perfil de um agente pedagógico do qual se pede um exercício profissional politicamente alinhado com a ideologia oficial na socialização das novas gerações. É a expressão profissional do ensino que passa a conceituar a situação dos professores em todas as Constituições, embora ainda se use a expressão professor, docente ou mesmo a classificação genérica de magistério. Concluindo, propõe, para efeito de maior completude do estudo: campo de pesquisas incluindo as variedades regionais da questão; estatutos do magistério que trazem princípios institucionais do corpo docente de unidades da Federação; mais estudos comparativos com outros países. Ao professor caberia vontade e decisão política para buscar a efetivação, em práticas e em resultados, das obrigações inerentes ao “dever do Estado e direito do cidadão” em expandir uma educação democrática.

Aproxima-se, portanto, da perspectiva adotada por Brzezinski, ou seja, ambos apontam para a relevância da participação/organização política dos profissionais da educação, para que se instaure, amplie ou sejam revistos os “discursos oficiais” e as políticas públicas dirigidas para o setor educação e, neste, para os professores.

A QUESTÃO DE GÊNERO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR

É muito expressivo o número de artigos (quase a totalidade) que, indiretamente, abordam a questão de gênero e/ou de “feminização” do magistério. Destacam-se, entretanto, dentre os 33 artigos categorizados como tratando da questão do professor como profissional, 11 artigos (ou seja, 33%) abordando exclusivamente esta temática.

Assim, Paraíso (1997), a partir de pesquisa realizada em uma escola de Magistério com 628 estudantes, sendo 533 moças, numa das regiões mais pobres ao norte de Minas Gerais, destaca como argumento central que as experiências e as expectativas femininas não estão presentes no currículo do curso de Magistério, sendo o gênero um “campo de silêncio do currículo formal”, mas que, apesar disso, as questões de gênero estão presentes cotidianamente no currículo em ação investigado, provocando conflitos, disputas, contestação e redirecionamento dos conteúdos trabalhados. Esses conflitos são percebidos entre os alunos (moças e rapazes) e, até mesmo, entre as professoras, que consideram os rapazes inteligentes, mas desprovidos de jeito com as crianças. Já em relação às moças, têm que ser meigas, gentis e atenciosas. Nas suas falas, as professoras pesquisadas não se referem às moças como sendo inteligentes. Além disso, essas professoras consideram maléfica a entrada de rapazes no magistério. Sendo assim, não é de forma problematizadora (como seria necessário) que o gênero se faz presente no currículo em ação. Mas essa presença marcante do gênero no currículo investigado evidencia que o currículo em ação se diferencia em muito do currículo oficial, em que ele é “campo do silêncio”. Evidencia, também, que o gênero penetra no cotidiano como se escapasse ao enquadramento do currículo formal, evidencia a hierarquização de uns pensarem e outros executarem, impossibilitando a criação e a produção do conhecimento na escola.

Yannoulas (1993) discute o processo de incorporação das mulheres à formação e profissão docente a partir do século 19, explicitando o significado das diferenças e igualdades estabelecidas entre os sexos na organização dos sistemas educativos. Argumenta que, na América Latina, diferentemente da França e da Alemanha, o discurso da importância de as mães (educadoras das crianças) assumirem a educação profissional não gerou grandes resistências, pois, não havendo grande número de escolas, o contingente masculino de profissionais era reduzido. Contribuiu também a necessidade da popularização da educação para garantir as novas instituições políticas do século 19. A participação feminina inicialmente ampliou seu saber e sua importância na sociedade. Com o passar do tempo, esta atividade tornou-se mais tradicional que emancipatória, devido ao desprezo dado aos estudos pedagógicos e, portanto, à produção do conhecimento por essas profissionais. No espaço social da escola primária, a participação feminina massiva tornou-se anônima e sem personalidade, sendo as mulheres consideradas como missionárias de uma identidade nacional que leva a uma homogeneização e ao anonimato do cidadão.

Na mesma linha de um estudo histórico e/ou biográfico, apresentam-se os artigos de Almeida (1996), Sousa et al. (1996), Demartini e Antunes (1993), Silveira (1994) e Lopes (1991).

Almeida (1996) aponta que a feminização do magistério no Brasil tem merecido, por parte dos educadores e historiadores da educação, apenas breves referências. Os paradigmas clássicos adotados com ênfase no processo produtivo, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam a dimensão microestrutural e subjetiva e, com isso, deixam de apontar para questões determinantes que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em conta que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferenciam das demais profissões. O texto apresenta reflexões acerca das falas de professoras aposentadas, marcadas pelo aspecto emocional, como, por exemplo, o orgulho e o prazer encontrados no trabalho docente, e que, segundo Almeida, reforçam a especificidade dessa profissão. Conclui afirmando que durante décadas o professorado feminino vem encontrando barreiras intermitentes. Suas condições de trabalho e atuação são questionadas, sendo-lhes imputada toda a culpa, eximindo, dessa forma, o governo e as forças de poder vigentes.

Sousa et al. (1996), estudando a relação entre memória e autobiografia na formação de mulheres e na formação de professores, destaca, ao mesmo tempo, a necessidade de aprofundamento do tema em face da sua relevância, das dificuldades teórico-metodológicas, das ambigüidades e das contradições detectadas com relação a esse campo de estudo. A importância do resgate da memória feminina revela-se proporcional ao espaço de “sombra” historicamente reservado às mulheres e ao universo feminino. Trata-se, portanto, de conhecer e explicitar modos de funcionamento dessa memória, explorando especialmente fontes orais, no sentido de dar voz às biografias das mulheres, questionando, dessa forma, os critérios androcêntricos da análise histórica. Nesse quadro, a especificidade da memória define-se com base no lugar social ocupado pela mulher no passado e no presente (esfera do privado *versus* esfera do público). Essa especificidade, longe de servir para reforçar teses conservadoras sobre a condição da mulher, afirma o que há de específico em experiências e trajetórias de vida de homens e mulheres. Não se trata, igualmente, de construir uma história à parte das mulheres, mas de integrar as mulheres ao conjunto da história e do gênero. Na atualidade, discursos contraditórios evidenciam conflitos estabelecidos entre o imaginário, os valores, os estereótipos e as amarras culturais. Esse processo de ruptura, por sua vez, vem alterando a atribuição tradicional dos papéis sexuais, exigindo novas abordagens dirigidas à superação da dicotomia entre público/privado e produção/reprodução na análise das diferenças entre homens e mulheres. Destacam como pontos detectados na análise das falas autobiográficas das professoras: 1) a lógica da destinação profissional da mulher professora; 2) as determinações socioeconômicas da escolha pelo magistério; 3) a dominação patriarcal; 4) a educação para o lar. Outros pontos enfocados referem-se às relações de afeto que permeiam o universo feminino, a “ética do desvelo” (conduta ética fundamentada numa experiência de reciprocidade) e suas implicações para a formação docente. Tomando

por base a teoria do desvelo, o processo formativo de professores pode utilizar a análise das experiências de afeto vividas pelos docentes em sua história de vida na escola e suas implicações para o desempenho escolar, possibilitando a construção de uma conduta ética no ensino, por meio da compreensão do processo de ensino-aprendizagem em suas dimensões cognitiva, afetiva e ética.

Demartini e Antunes (1993), abordando o processo histórico de feminização do magistério e de suas implicações para a carreira docente, retomam o período da história em que o magistério era uma carreira eminentemente masculina: do período colonial, em que a mulher era mantida afastada da escola, até 1827, quando a mulher adquiriu direito à educação. Mas ressalta que, até 1830, mesmo com a criação das Escolas Normais, a mulher não estava presente, porque este ensino recebia apenas público masculino. Destacando o Estado de São Paulo, descreve o processo de feminização do magistério, desde a admissão de mulheres na Escola Normal (que durante o Império constituía a única oportunidade de prosseguimento de estudos) às circunstâncias que determinaram esse processo de feminização, marcado por atitudes preconceituosas, como diferenças salariais, curriculares e o conceito de vocação, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente. Transcrevendo dados de duas pesquisas realizadas comparando trajetórias de homens e mulheres, demonstram que eram grandes as facilidades, para os homens, de promoção e ascensão na carreira do magistério e dentro do sistema educacional. Para as mulheres, pelo contrário, a ascensão era muito difícil. O que era comum era a longa permanência como professoras primárias. Assim, a análise das trajetórias demonstrou o privilégio indiscutível do conjunto dos homens; tão logo quanto possível, direcionavam suas carreiras para outros postos, abandonando o “espaço feminino” da sala de aula e assumindo direção, inspeção, cargos técnicos e administrativos e, até o final da Primeira República, os cargos de professores da Escola Normal. Assim, a profissão magistério exercida por mulheres foi, e tende ainda a ser, formada e controlada pelo conjunto masculino, numericamente menor, da rede de ensino.

Silveira (1994) analisa, a partir da obra específica *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, diário de uma adolescente mineira normalista compreendendo o período de 1893 a 1895, a representação da figura do professor, pontuando características da profissão docente explicitadas no livro. O primeiro aspecto observado relaciona-se ao *status*. No diário, o magistério aparece retratado como profissão de “rendimentos certos”. Na época em que a mulher dependia financeiramente do marido ou pai, ser professora revelava-se como alternativa ao casamento ou como meio de manutenção própria. Constata-se que o processo de feminização ocorria nos níveis mais baixos do ensino, freqüentemente no setor primário; à medida que os níveis se elevam, o predomínio masculino aumenta. Baseada na classificação de Enguita (1991), a das cinco características que delineiam a profissão do professor – competência, vocação, licença, independência e auto-regulação –, Silveira busca, no diário, os dados relevantes a elas relacionados. No que tange à competência, não foram encontradas evidências. Enguita define vocação atribuindo-lhe uma idéia de fé, em contraposição à concepção de um valor venal do trabalho proletário; Helena caracteriza a vocação docente apenas como questão de “jeito” ou não para agüentar as crianças. Quanto à aquisição da licença profissional e auto-regulação, os relatos do diário deixam clara a necessidade de submeter-se a exames escritos e orais perante as bancas, contudo é notória a influência de professores não-licenciados que ministravam aulas particulares. Há indícios de que os professores gozavam de bastante autonomia, ficando responsáveis por decisões sobre conteúdo, métodos e práticas docentes. Por fim, busca analisar e identificar, por meio dos registros de Helena, os saberes de seus professores; observa que eles detêm os conteúdos, os métodos e a ética da profissão, caracterizando-se seus saberes como um saber da experiência, enfatizado pela adolescente como sendo diferencial e essencial.

Lopes (1991), por sua vez, num “olhar histórico lançado ao magistério”, revela que as idéias de missão e de trabalho docente permanecem associadas ao longo do tempo, assim como se encontra presente a associação entre magistério e maternidade (mães espirituais, intelectuais). Na década de 60, estudos realizados no Brasil explicitam a feminização da profissão docente, bem

como os fatores intrínsecos e extrínsecos subjacentes à predominância de mulheres no trabalho docente. Tais fatores, na realidade, enfatizam traços da personalidade feminina opostos às exigências competitivas das sociedades urbano-industriais. Discutindo a proletarização da profissão docente e a naturalização da escolha feminina pela educação, Lopes recorre à Psicanálise quando busca, na relação historicamente estabelecida entre maternidade e docência, uma possível explicação para a escolha feminina pelo magistério (filiação/maternidade, símbolos que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal). Aponta que o exercício feminino do magistério implica responder ao desejo (cultural) do outro, no momento em que a mulher-professora abre mão do seu próprio desejo e busca no sacrifício, na dedicação e até mesmo na renúncia elementos de identificação com uma imagem feminina.

Outros estudos não biográficos ou históricos, mas também voltados para a compreensão da profissionalidade docente articulando a questão de gênero a outras categorias explicativas, são os de Carvalho (1996) e Rosemberg e Amado (1992).

Rosemberg e Amado (1992), com base em artigos publicados ao longo de 20 anos em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, traçam um perfil do tratamento dado às relações entre educação e gênero, ressaltando que a representatividade dos artigos e/ou estudos publicados não é expressiva antes de 1992, sendo essa, portanto, uma discussão recente no cenário da formação e práxis do professor, ou seja, é muito recente a perspectiva de análise de relações de gênero e o professor como profissional. Apontam que os artigos analisados, de modo geral, mostram como fatores de discriminação da mulher na educação não o acesso, a permanência e o rendimento, mas a “guetização” sexual das carreiras. Destacam estudos voltados para a compreensão da expansão da presença feminina nos diferentes níveis de ensino suscitando interpretações, tendo como pano de fundo, se não componentes de uma sociedade patriarcal, pelo menos padrões desiguais de papéis sociais. Analisando componentes do mercado de trabalho, ressaltam a visualização, pela mulher, da entrada para o mercado de trabalho como fator que possibilita o custeio e a continuidade dos estudos. Com referência a escolaridade e carreira, confirma-se a feminização de determinados cursos de cunho humanístico e voltados para as letras e das carreiras para as quais esses cursos formam – entre elas, o magistério. Condições materiais e discriminação no mercado de trabalho são componentes importantes na determinação das escolhas femininas. Quanto às relações estabelecidas entre escolaridade e mercado de trabalho, os estudos indicam: 1) alta relação entre o nível de escolaridade feminino e a participação no mercado de trabalho; 2) estrutura de empregos pouco alterada em função do aumento do nível de escolaridade feminina; e 3) ausência de correspondência entre salários pagos às mulheres e o seu nível de formação educacional. Segundo Rosemberg e Amado, poucos estudos efetuados no Brasil integram a reflexão sobre procedimentos e resultados educacionais à perspectiva do mercado de trabalho sexualmente segmentado. As produções oscilam entre a omissão quanto à divisão sexual do trabalho e a constatação da feminização crescente do magistério de 1º e 2º graus. Concluem que poucos estudos, conforme indicado por Apple, examinam a prática docente como processo articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais de classe.

Por sua vez, Carvalho (1996) destaca como lacunas com relação aos estudos sobre o trabalho docente a fragilidade empírica, visto que dirigidos à interpretação teórica e ao debate conceitual, e a utilização de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, apesar da composição predominantemente feminina do magistério. Destaca os efeitos da feminização sobre a educação escolar, mais especificamente sobre a organização do trabalho docente, que, por ser exercido principalmente por mulheres, necessita ser compreendido com referência à socialização da mulher para o trabalho doméstico e para a maternidade. Discute que, no Brasil, o debate sobre a escola e as professoras precisa contemplar a dimensão e a qualidade da qualificação docente, as habilidades desenvolvidas pelas professoras e os significados construídos com base nesse processo de socialização, de modo a iluminar a compreensão do trabalho docente em articulação com as relações de gênero, consideradas no conjunto de outras categorias explicativas. Conceitos como

proletarização, profissionalismo e qualificação devem ser questionados e redimensionados à luz dessas articulações propostas, partindo-se do pressuposto de que “o gênero faz diferença” e que não basta simplesmente adicionar gênero às análises do trabalho docente baseadas na dinâmica de classe, sem rever o conjunto das categorias explicativas. Estudos produzidos no Brasil na década de 80, dirigidos ao magistério (majoritariamente feminino), foram feitos tomando como base modelos de profissionalização e proletarização masculinos. Entretanto, o trabalho das professoras em que se articulam dimensões públicas e privadas, mesclando saberes técnicos e domésticos, apresentam contornos pouco “profissionais” e pouco “proletários”. O conceito de qualificação, revisto sob a ótica da divisão sexual do trabalho, revela o não reconhecimento de habilidades adquiridas no processo de socialização da mulher, freqüentemente utilizadas no processo produtivo. Essa qualificação, por ser tácita, social ou informal, pode ser mais facilmente negada. Nesse contexto, aponta para a necessidade de problematização e investigação aprofundada sobre a qualidade do trabalho docente, especialmente quando a “falta de qualificação docente” aparece como *slogan* explicativo de grande parte dos problemas do ensino brasileiro.

A mesma autora, porém, em artigo publicado um ano antes (Carvalho, 1995), apresentava as características femininas maternas como uma condição favorável à profissionalização, mas, principalmente, para a melhoria da qualidade do ensino, em termos da necessidade de ser superado “o preconceito no sentido de se considerar sempre negativa a combinação do doméstico e do público”, visto possibilitar o avanço da profissão no sentido da conquista de uma educação mais igualitária. Assim, contraditoriamente, propõe a revisão da visão negativa da feminização do magistério público discutindo as condições entre a organização docente e a identidade profissional. Tal revisão passaria pela articulação público/privado e o desvelamento de posturas ambíguas em seu perfil de trabalhadoras assalariadas ligadas à vida doméstica e às relações familiares. Afirmando que a personalização das relações no interior da escola, decorrente da ligação com a vida doméstica, é um facilitador na relação profissionais-alunos-pais, conclui que a “maternalização” da atividade docente dá claras indicações de maior compromisso e dedicação aos alunos por parte das professoras.

Em síntese, a perspectiva predominante nessa temática (exceto pelo artigo acima apresentado) foi a constatação de que a questão de gênero atua na formação da identidade do professor de forma ideológica, por meio dos procedimentos de inversão, do imaginário social e do silêncio (Chauí, 1998), ou seja, transformando os efeitos em causa, com o “ser feminino” sendo colocado como causa da “função social feminina”, tomando a “função feminina” como natural e não como histórico-social, combinando um sistema explicativo (representação) com um sistema prescritivo de normas e valores (normas/regras) por meio da imaginação reprodutora que oculta as contradições da vida real e entre esta e as idéias que a explicam e controlam, silenciando, enfim, para garantir a coerência e unidade de um “imaginário social” que afirma a mulher como ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade, qualidades estas transpostas para o campo profissional, atribuindo ao professor, como à mulher, um lugar subordinado e complementar.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A análise aqui apresentada pretendeu explicitar como os periódicos especializados têm, no período de 1990 a 1997, focado elementos constitutivos da identidade do professor no Brasil. A questão do professor como profissional, segundo Simões e Carvalho (1998), constitui-se um campo histórico e cotidianamente minado. Assim, a compreensão da identidade do professor como profissional se coloca a partir do equacionamento de três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado (como expressão da sociedade política, mais sociedade civil) com a profissão docente; a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação; e a implementação de políticas públicas conseqüentes para o setor educacional, visto como esfera pública e democrática.

Caso contrário, pode-se argumentar que navegaremos infinitamente em imaginários que, ao mesclar elementos de dedicação, abnegação, vocação e, também, de inércia, de impossibilidade e mesmo de incompetência, terminam por fragmentar e distorcer a identidade do profissional da educação, posto que cambaleiam entre a idealização da profissão docente e a ausência de projetos de educação efetivamente objetivados (Simões e Carvalho, 1998, p. 131).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ARAÚJO, H. G. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990.
- BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação de profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996.
- CABRERA, B.; JAÉN, M. J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento "sociológico" do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.
- _____. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, Lucia R. de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O professor: retratos através de textos constitucionais. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 1993.
- DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- GATTI, Bernardete A. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

- GONÇALVES, Luiz Alberto de O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 38, p. 109-121, abr. 1991.
- JAÉN, Marta J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.
- LINHARES, Célia Frazão (Coord.). A autonomia universitária e a formação de docentes como trabalhadores pesquisadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 170, p. 79-84, jan./abr. 1991.
- LOBO, Yolanda L. (Coord.). A formação de um “novo” tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950-1962). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 327-333, jun./dez. 1995.
- LOPES, Eliane M. S. T. A educação da mulher: a feminilização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- OSOWISKI, Cecília I. Avaliação do professor ou da universidade pública? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992.
- PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. Prioridade para o ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-119, maio 1997.
- PARAÍSO, Marlucey Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.
- PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.
- PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton R.; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.
- RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria E. P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
- SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 73-96, abr. 1994.

- SILVEIRA, Rosa M. Uma adolescente vê o trabalho docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.
- SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. A construção da identidade do professor no Brasil: um olhar histórico. *Caderno de Pesquisa do PPGÉ*, v. 4, n. 7, fev. 1998.
- SOUSA, Cynthia Pereira de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.
- VIANNA, Claudia P. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 75-85, set./dez. 1996.
- YANNOULAS, Silvia C. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 178, p. 717-722, set./dez. 1993.

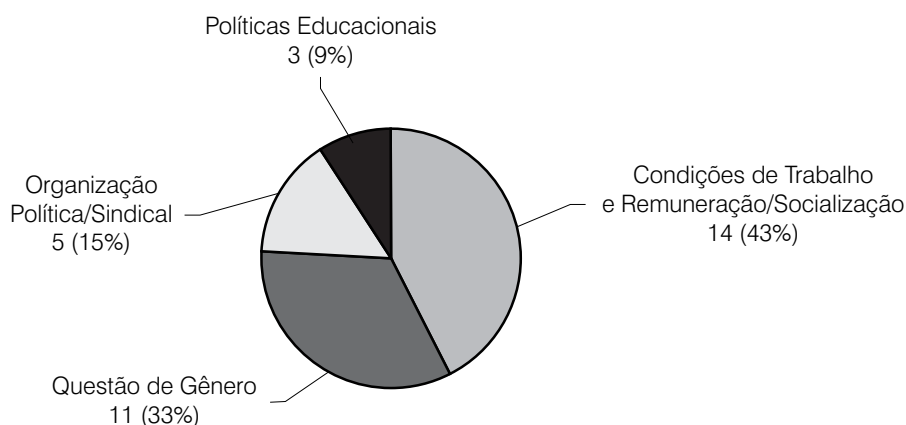


Gráfico 1 – Identidade e Profissionalização Docente – distribuição por temática (1990-1997)

Tabela 1 – Identidade e Profissionalização Docente – temáticas

TEMÁTICAS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL
Condições de trabalho	-	3	-	-	-	-	1	1	5
Socialização para e no trabalho	-	2	-	-	-	-	3	-	5
Práticas culturais e saberes	-	2	-	1	1	-	1	-	5
Proletarização/profissionalização	-	5	-	-	1	-	1	-	7
Organização política	-	4	1	1	-	-	3	-	9
Questões de gênero	-	3	1	2	1	2	4	1	14
TOTAL*	-	19	2	4	3	2	13	2	45

* O total ultrapassa o número de artigos dirigidos a esta temática (33), pois alguns deles abordam mais de uma temática.

Quadro 1 – Identidade e Profissionalização Docente – questões de gênero

ABORDAGENS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	TOTAL
História de vida de professores	-	-	-	-	1	-	2	-	3
Proc. hist. de fem. do magistério	1	1	-	2	-	-	1	-	5
Currículo e gênero	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Profissionalidade e gênero	-	-	1	-	-	1	1	-	3
TOTAL	1	1	1	2	1	1	4	1	12*

* Onze artigos abordam exclusivamente a questão de gênero.

A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros

Regina Helena Silva Simões
Janete Magalhães Carvalho*

O presente texto compõe a análise do estado do conhecimento sobre a formação e a práxis dos professores, que, na sua totalidade, abrange dissertações, teses, trabalhos apresentados em reuniões da ANPEd e artigos publicados em periódicos nacionais, no período de 1990 a 1997. Neste recorte específico, analisaremos os artigos publicados sobre a prática do professor em dez periódicos nacionais.¹

Os artigos inventariados sobre a prática docente focalizam: 1) a sala de aula (Araújo, 1990; Buarque, 1990; Caldeira, 1995; Fernández, 1995; Kenski, 1994; Leite e Palma, 1994; Masetto, 1993; Penin, 1996; Zan, 1992); 2) a escola (Almeida, 1994; Carvalho, 1993; Cunha, 1996; Silva, 1994; Hypolito, 1991; Linhares, 1992 e 1996; Moreira, 1993; Ozga e Lawn, 1991; Paraíso, 1994; Pereira 1994); e 3) a escola em suas relações com a sociedade (Candau, 1995; Corrêa, 1995; Gama, 1991; Ogiba, 1992; Therrien, 1993).

O COTIDIANO DA SALA DE AULA

Os artigos dirigidos ao cotidiano da sala de aula abordam três tipos de questões: 1) aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente (Araújo, 1990); 2) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino (Buarque, 1990; Fernández, 1995; Leite e Palma, 1994; Masetto, 1993; Penin, 1996); e 3) a construção e a pesquisa do saber docente pelo próprio professor (Caldeira, 1995; Kenski, 1994; Zan, 1992).

A análise de questões de ordem ideológica e teórico-filosófica enfoca as características da prática tradicional *versus* prática progressista. Araújo (1990) argumenta que, apesar do avanço registrado na produção acadêmico-científica dedicada especificamente às tendências filosófico-pedagógicas da educação brasileira, essa teorização não tem encontrado correspondência em práticas pedagógicas progressistas cuja ênfase esteja “no processo de humanização dos homens”, em oposição à prática predominantemente reprodutora e conservadora própria da pedagogia tradicional presente nas escolas brasileiras.

A prática tradicional, segundo Araújo, tem como características: a) o livro didático como princípio, meio e fim do processo ensino-aprendizagem; b) a centralização na figura do professor, visto como transmissor de conteúdos; c) a explanação mecânica de conteúdos abstratos e distantes da realidade dos alunos; d) as falsas pesquisas, pautadas pela cópia; e) o trabalho discente marcado pela

* Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadoras da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor.

¹ *Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação & Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação, da USP, Teoria & Educação, e Tecnologia Educacional.*

fragmentação e pelo individualismo; e f) as formas de avaliação que estimulam a mera reprodução de conteúdos.

Embora existam prescrições normativas e planos, a falta de criatividade e de estímulo e o despreparo dos professores para trabalhar como o aluno real têm provocado o esvaziamento do discurso sobre transformação, conscientização, participação e mobilização.

Em síntese, conclui que, no afã de fugir às práticas tradicionais, o professor corre o risco de propor ações educativas sem o necessário respaldo de teorias políticas e visões de mundo. Corre, portanto, o risco de não perscrutar as raízes dessas ações na vida social e política.

Com relação às bases teórico-metodológicas, destacam-se: a epistemologização dos saberes da educação (Penin, 1996); a Didática na formação de professores universitários (Masetto, 1993); e a prática de professores alfabetizadores (Buarque, 1990; Fernández, 1995; Leite e Palma, 1994).

Penin (1996) destaca a importância da epistemologização dos saberes disponíveis na educação, associada à desconfiança com relação ao já estabelecido rumo à descoberta de indícios presentes na vivência (o não instituído, mas existente, e o não concebido, mas vivido).

Enfatiza a compreensão do ensino como fenômeno da Didática, posto que, para a Didática, o ensino, assim como o conhecimento, tem o caráter de acontecimento, apreendido na singularidade da situação comunicativa nele estabelecida. Vivenciar plenamente essa situação comunicativa exige que o professor, ao mesmo tempo em que utiliza o conhecimento acumulado sobre a especificidade do conhecimento, se lance à investigação do desconhecido ou do saber pouco rigoroso que permeia a situação. Também faz parte desse processo a desconfiança com relação ao conhecimento sistematizado, tendo como balizamento um projeto pedagógico claramente definido.

Masetto (1993) analisa o papel da Didática na formação de professores universitários destacando três aspectos: a reflexão teórica aliada à ação sobre a prática, as múltiplas dimensões e implicações do ato de ensinar e a proposta de alternativas para os problemas da prática em sala de aula, levando em conta as particularidades das experiências vividas.

O autor destaca as seguintes necessidades no âmbito da universidade: renovar conceitos relativos à aula e à sala de aula, trabalhar as bases das relações entre professores e alunos (que devem ser vistos como adultos) e promover mudanças no comportamento do professor visando a sua participação no processo de aprendizagem.

Estudando a relação entre o cotidiano docente e a aprendizagem da leitura, Buarque (1990) denuncia a “mesmice” e o predomínio do estilo mecanicista de ensinar como características do cotidiano escolar pesquisado.

De acordo com os resultados obtidos nessa pesquisa, o desempenho da escola parece exercer maior influência sobre a *performance* dos alunos do que o desempenho do professor, ou seja, escolas com características diversas podem produzir resultados diferenciados no que se refere ao desempenho discente no processo de aprendizagem da leitura.

Fernández (1995) diagnostica as dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos, com base nas características, nas motivações, na formação ou preparação profissional, na experiência e nas condições de trabalho desses professores.

Conclui evidenciando a importância de repensar a prática docente, especialmente no que diz respeito à formação profissional. Critica, ainda, a desatualização dos currículos dos cursos de formação de professores e a ausência de uma política educacional que priorize a alfabetização de jovens e adultos, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação.

Analisando a prática de professores considerados construtivistas, Leite e Palma (1994) apontam as seguintes preocupações expressas nas falas docentes sobre o construtivismo (às vezes definido como teoria, outras vezes como método): a ênfase ao desenvolvimento infantil e ao respeito à criança, aos aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos e ao papel do professor definido como orientador do processo ensino-aprendizagem.

Com relação às dificuldades encontradas na transposição da teoria construtivista para a sala de aula, os professores destacaram o grande número de alunos em sala, a crítica dos professores

das séries subseqüentes, a falta de “reciclagem” na área de Matemática, a falta de apoio do Poder Público, a falta de disciplina e a organização da escola.

Em conclusão, Leite e Palma alertam para a perigosa concepção reducionista segundo a qual a teoria construtivista explicaria todo o processo de alfabetização escolar. Por outro lado, o contato com essa teoria parece ter sido fundamental para que os professores envolvidos superassem o modelo tradicional de alfabetização.

Os estudos focalizando a construção e a pesquisa do saber e da prática do professor compreendem: a construção da sabedoria docente (Caldeira, 1995) e a pesquisa em sala de aula, a memória e a construção da prática docente (Kenski, 1994; Zan, 1992).

Caldeira (1995) propôs-se a analisar e reconstruir, a partir de uma perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática cotidiana de uma professora atuando em uma escola pública do ensino fundamental espanhol, tomando como referencial teórico os escritos de Agnes Heller sobre a vida cotidiana. A descrição da prática foi construída a partir de três aspectos: a) estruturando a situação de ensino; b) interagindo com os estudantes; e c) articulando os conteúdos.

Na análise de cada uma dessas três dimensões, Caldeira buscou reconstruir o processo de conformação histórica da prática e do saber docente, destacando elementos de continuidade e ruptura. Em conclusão, observa que os professores, no seu cotidiano, produzem um saber valioso e constroem uma prática histórica e social. As práticas e os saberes construídos cotidianamente pelos professores resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola. Finalmente, aponta as “condições materiais e institucionais” como elementos que possibilitam ou limitam a prática docente.

Zan (1992) define a sala de aula como um contexto complexo, dificilmente abarcável em seu todo, carregado de significações e pleno de possibilidades. Pesquisar a sala de aula, portanto, implica descobrir a especificidade do fenômeno sem ignorar as suas implicações mais amplas. A sala de aula é constantemente invadida pelos elementos macrosociais. Seus saldos, positivos ou negativos, encontram-se ligados à totalidade que a circunscreve. Logo, a dialeticidade do contexto histórico-social não pode ser desconsiderada pelos pesquisadores.

Concluindo, a pesquisa em sala de aula, apesar das dificuldades, constitui um elo fundamental na corrente dialética ação-reflexão-ação.

Kenski (1994) parte do pressuposto de que a atuação de cada professor em sala de aula relaciona-se não apenas ao conhecimento dos conteúdos ensinados e da metodologia de ensino, mas também às vivências (positivas ou negativas) do professor na sua história escolar, recuperadas na situação de ensino.

Dois caminhos metodológicos são explicitados com relação à temática memória e ensino: 1) a memória individual encontra-se geralmente representada por autobiografias, processo no qual o professor atua também como pesquisador. Quando o pesquisador analisa o comportamento docente por meio das lembranças do professor, os métodos aproximam-se dos utilizados na clínica psicanalítica; e 2) a memória coletiva baseada na recuperação, discussão e análise coletiva das vivências dos professores, com vista à transformação das práticas escolares.

A PRÁTICA ESCOLAR

Os textos sobre a práxis do professor, enfocada a partir da escola, evidenciam as seguintes questões: contradições entre a teoria e a prática (contradições entre o discurso e a prática do professor e entre a produção acadêmico-pedagógica e a prática escolar (Linhares, 1992 e 1996; Paraíso, 1994); organização do trabalho escolar e a autonomia do professor (Carvalho, 1993; Hypolito, 1991; Ozga e Lawn, 1991); escola e cultura (Moreira, 1993); e investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar (Almeida e Silva, 1994; Silva, 1994).

Paraíso (1994) analisa a produção científica sobre currículo publicada nos últimos dez anos. Com o objetivo de captar as transformações ocorridas no corpo teórico, estabelece a seguinte

divisão temporal, identificando períodos marcados por mudanças no campo curricular: 1983 a 1985, 1986 a 1989 e 1990 a 1993.

Na primeira fase, o autor detecta a pequena influência dos grandes expoentes da área e da Nova Sociologia da Educação sobre estudiosos brasileiros. A produção desse período, em sua maioria, tem caráter exploratório, descritivo, apresentando levantamentos de séries ou projetos de modificações curriculares enfocando disciplinas específicas. Registram-se, nessa fase, resquícios das teorias tradicionais vigentes nos anos 70.

No segundo período, supera-se o entendimento de currículo como simples elenco de disciplinas e dos paradigmas tradicionais, adotando-se paradigmas críticos. Nota-se, contudo, uma confusão instalada pelos teóricos da área, causada pelo receio de importar teorias, repetindo o “erro” da década de 70.

No último período analisado, detecta-se uma abertura maior de autores estrangeiros e brasileiros para a análise crítica. Também ganha ênfase a necessidade de trabalhar conteúdos de interesse para as classes populares, relacionando-os com a sua cultura.

Finalmente, Paraíso considera que a ausência de pesquisas destinadas aos currículos dos cursos universitários e profissionalizantes, a distância entre a academia e as práticas escolares e a falta de participação dos professores do ensino básico nos debates sobre currículo sejam algumas das lacunas existentes no Brasil.

Linhares (1992) aborda o magistério na educação básica em sua relação com o saber acadêmico, a identidade da escola pública e o projeto político, enfatizando a importância de a formação de professores constituir-se como processo de apropriação de sujeitos pessoais, profissionais e de classes sociais. Distinguindo entre massa e coletivo, reafirma o coletivo como o lugar de sujeitos que pensam e ousam construir.

Partindo da hipótese de que a questão do magistério na educação básica não se resolverá enquanto perdurar o abismo entre a “intelectualidade pedagógica” e a escola básica, a teoria e a prática, o tematizado e o vivido, Linhares aponta a descaracterização do magistério e da escola pública como sintomas da expansão do mundo da pobreza e da exclusão social na sociedade capitalista da Terceira Revolução Industrial.

Acredita Linhares que a pesquisa educacional voltada para a problemática do ensino básico tenha seus frutos limitados pelos seguintes fatores: a) a inexistência de soluções absolutas aplicáveis a todos os casos; b) a decisão política envolvida na aplicação dos resultados obtidos; c) as implicações da matriz capitalista vigente no processo de distanciamento entre a pesquisa e a esfera da prática. Destaca que a solução para os problemas escolares não pode ser pensada a partir de fatores isolados, como, por exemplo, o salário e a formação do professor.

Se a Terceira Revolução Industrial instalou um novo ritmo e novas rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura, Linhares questiona como a escola poderá atuar opondo-se à política de exclusão de alunos e professores, sem, no entanto, negar as inovações tecnológicas. Reafirmando a necessidade de revisão das funções e finalidades da docência e da escola pública, argumenta que, para definir essa identidade, será necessário pensar a escola como: a) campo permanente de aprendizagens, discussões, reflexões e aperfeiçoamento; b) espaço de relacionamento teoria-prática; c) lugar de vivências inseridas na problemática da participação sindical e atuação político-partidária; d) espaço de exercício da alteridade pela busca de compreensão das questões de classe, gênero, etnia, raça; e) lugar de experimentação, de formulação de perguntas e busca de respostas.

Conclui argumentando que o sentido da atuação docente só poderá ser constituído pelos professores como trabalhadores que fazem a escola conscientes do tipo de professor requerido pelo projeto de sociedade colocado em disputa nas lutas cotidianas travadas nas escolas. A partir dos fóruns ou coletivos de professores, associados à comunidade escolar como um todo, deverão ser discutidas as necessidades da escola, sendo explicitadas as demandas para a formação contínua de professores e para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Criticando o descompasso entre a produção acadêmica e a prática escolar, Linhares (1996) acredita que mudanças só ocorrerão quando considerarmos professores e alunos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola e voltarmos a olhar para a prática vivida, sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais.

Uma vez que as relações entre o vivido e o anunciado são complexas, Linhares propõe que se procure distinguir algumas armadilhas que reduzem o espaço de liberdade entre as práticas vividas e aquelas anunciadas, tais como: técnicas de desmobilização; tentativas de apressar soluções, reduzindo os problemas à dimensão do *marketing*; lógica da reciclagem, marcada pela relação rígida de repetições e treinamento, prescindindo da experiência dos professores, de sua cultura e de sua autonomia coletiva e individual; fuga para um tipo de conhecimento sem especificidade escolar e sem contextualidade histórica, com o perigo de fazermos da escola uma instituição refém de outros campos, sem movimentos próprios, sem interlocução que confirme a especificidade e a identidade do âmbito escolar.

Propõe um embate composto dos seguintes elementos: a) a interdição do debate feito em nome do liberalismo; b) a adoção de medidas concretas e pontuais, em que são investidos recursos pedagógicos e financeiros para onde as políticas governamentais tentam deslocar esperanças escolares e sociais; c) o discurso denunciativo, em que os intelectuais progressistas têm apostado como uma das principais estratégias de oposição, mas que vem se constituindo como um perigo, pois marcado pela ausência de um pensamento e de uma atuação mais afirmativa.

Hypolito (1991) enfoca a organização do trabalho na escola, as formas de penetração capitalista na instituição escolar, os mecanismos de controle sobre os trabalhadores do ensino, a divisão do trabalho e as relações de poder no interior da escola.

Analisando criticamente a materialidade das relações capitalistas presentes na escola e as categorias pertinentes à elucidação da temática proposta, Hypolito destaca algumas das questões enunciadas em estudos dirigidos à elucidação das relações capitalistas travadas na escola: o modelo técnico burocrático, a precariedade da formação docente, a perda de controle do professor sobre o fazer pedagógico e a especificidade do trabalho escolar.

Hypolito argumenta pela necessidade de conceber a escola como espaço contraditório marcado pela reprodução e pela resistência. Quanto aos professores, situam-se entre a profissionalização e a proletarização; entre a autonomia e a crescente desqualificação. As redes de ensino expandem-se, a feminização do magistério avança, os salários e as condições de trabalho degradam-se. O controle externo sobre o trabalho docente amplia-se. Por outro lado, busca-se a participação dos professores no processo de organização da escola, quer seja como forma de harmonizar as relações de trabalho, quer seja para propor ações coletivas voltadas para a transformação da realidade escolar.

Em conclusão, observa que, embora a escola não esteja imune à lógica capitalista, isso não significa que o sistema fabril possa ser invocado para fomentar análises mecanicistas da escola, ignorando as contradições existentes no espaço escolar. Entre a profissionalização e a proletarização, a profissão docente revela-se ambivalente. Os professores podem ser caracterizados como um coletivo em processo de formação, lutando para integrar-se à classe trabalhadora, ainda que portadores de identidade social contraditória. Quanto aos processos organizativos, as crescentes demandas pela democratização do espaço escolar sugerem a importância de avaliar cuidadosamente as estratégias e os modelos de gestão instituídos nas escolas.

Ozga e Lawn (1991) exploram os seguintes aspectos relativos ao profissionalismo docente: a) o seu uso estratégico como parte do controle imediato e consentido; b) os problemas enfrentados pela administração ao lidar com o profissionalismo como forma de controle; e c) o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos da sua autonomia tolerada, ao utilizar uma retórica profissional.

Ao mesmo tempo em que discutem evidências da proletarização do trabalho docente, Ozga e Lawn problematizam a própria tese da proletarização, propondo-se a estudar o trabalho

docente com especial enfoque, dentre outros elementos, nas experiências vividas, nas ações coletivas, nas culturas, nas estratégias e nas lutas de grupos. Porque acreditam que as relações travadas no local de trabalho constituem a chave para a sua compreensão, rejeitam a noção de pesquisas de base apriorística sobre o tema.

Segundo Ozga e Lawn, a construção social da qualificação parece levar à questão de gênero nas escolas primárias. Consideram que as relações sociais no local de trabalho e a construção da qualificação abarcam categorias bem mais amplas do que aquelas presentes nos estudos realizados sobre os professores.

Sustentam que o ensino, como outras formas de trabalho, precisa estar apoiado no estudo histórico das suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. Argumentam, ainda, que a realização de estudos fundamentados no processo de trabalho permite clarificar as intenções do Estado com relação ao controle da força de trabalho na educação, assim como entender melhor as ações táticas e estratégicas dos professores.

Carvalho (1993) discute os pressupostos acerca do tempo de permanência dos alunos na escola, da seriação, da jornada docente e das atitudes profissionais mediadas pelas relações de gênero.

O estudo realizado sobre a organização e a utilização do tempo na escola revelou profundas diferenças entre os ritmos e rotinas de cada turno e de cada segmento do ensino fundamental e a heterogeneidade na composição do corpo docente. Evidencia que a diferenciação de rotinas se sustenta na percepção, apropriação e controle dos tempos e ritmos desenvolvidos por grupos de educadores – tendo, como consequência, o grau de controle sobre o tempo e a organização do próprio trabalho – e, também, na caracterização do corpo docente.

Com relação ao corpo docente, explora um aspecto historicamente presente: a divisão entre professoras primárias e do ginásio, determinando duas culturas diferenciadas, apesar da unificação do curso de 1º grau. Outro aspecto abordado é a presença masculina no corpo docente, em que se manifesta a oposição entre competência profissional e o modelo feminino da prática docente.

Concluindo, Carvalho sugere que a capacitação do corpo docente tenha por base o questionamento dos estereótipos mútuos, abrindo um diálogo que possibilite aliar competência técnica e afetividade.

Citando Raymond Willians, Boaventura Santos e George Snyders, Moreira (1993) propõe que a escola fundamental deva guiar-se por uma perspectiva superadora de dicotomias e visões reducionistas, centrando-se em repensar as concepções de criação e a alegria na escola. A escola é vista como local privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual. Para tanto, são fundamentais: a valorização do aluno, da vivência presente e da especificidade da infância. O prazer e a alegria estarão associados ao trabalho competente e amoroso dos professores.

Tomando a sala de aula como um espaço aberto à pluralidade de métodos e de linguagens, onde o ensino e a pesquisa devem concorrer para a construção do conhecimento, Moreira propõe que as práticas curriculares considerem a natureza social, coletiva e orientada do trabalho científico.

Acredita que uma escola aberta ao debate, à crítica, à imaginação, ao erro, às vozes, à linguagem e diferentes saberes possa vir a concretizar-se por meio de uma política educacional que valorize a formação continuada do professor, dando-lhe espaço e voz nas decisões que envolvem a escola, privilegiando a elaboração coletiva de propostas pedagógicas e favorecendo a integralização dos esforços de diversas instâncias educativas.

Silva (1994) focaliza a investigação da "sabedoria docente" como elemento importante na construção das matrizes analíticas das práticas desenvolvidas na escola, permitindo, dessa forma, a ampliação do quadro referencial sobre os fundamentos do trabalho do professor e da possibilidade de transformação do fazer pedagógico e da instituição escolar.

Ao propor uma nova interpretação do cotidiano escolar, Silva considera fundamental a escuta e o respeito à voz do professor, visto como sujeito do trabalho pedagógico e construtor do seu próprio conhecimento sobre o trabalho docente.

Almeida e Silva (1994) também expressam a sua crença na mudança do desempenho docente mediante conhecimento de resultados, entendimento e procedimentos de pesquisa, considerando as dimensões de participação e autonomia do professor diante da construção e criação do seu próprio trabalho.

AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

As análises da prática do professor em suas relações com a sociedade como um todo evidenciam os seguintes pontos: políticas neoliberais e educação (Corrêa, 1995); fracasso escolar *versus* responsabilidade docente (Gama et al., 1991); relações entre a educação e a cultura (Candau, 1995); ciência *versus* profissão docente – a construção da sabedoria docente – (Therrien, 1993); construção de práticas educativas emancipatórias (Ogiba, 1992).

Analisando a crise estrutural mundial derivada do modelo neoliberal, que atinge a escola básica, em especial a escola dirigida às camadas populares no Brasil, Corrêa (1995) tece considerações sobre formas de atuação da escola e do professor.

Ressalta que a crise instaurada na escola pode ser também detectada em outras instâncias da sociedade contemporânea, como a moral, os valores, a cultura e a política, igualmente atingidas pela crescente manipulação da classe dominante, que propaga suas idéias através dos meios de comunicação de massa.

Considera que educação escolarizada seja o lugar onde as transformações devem acontecer, tendo em vista a nova sociedade, caracterizada pelo “irreversível e acelerado” avanço da revolução científico-tecnológica. Da mesma forma, afirma a necessidade de o ser humano refletir, agir, participar e expressar-se nessa nova realidade, cabendo à escola administrar essa necessidade.

Os professores necessitam romper com as concepções e práticas da classe dominante, articulando-se com as necessidades evidenciadas pelas classes trabalhadoras, tendo em vista a sua origem social.

Analisando as implicações do discurso e da prática dos professores, Gama et al. (1991) evidenciam que, no discurso do magistério, a causalidade do fracasso escolar concentra-se nas condições econômicas e sociopsicológicas da criança e de sua família.

Utilizando como categorias de análise a filosofia subjacente à política educacional e os fatores econômicos, sociopsicológicos, intra-escolares e extra-escolares que contribuem para o fracasso escolar, Gama et al. apontam para a ligação fatídica e determinante, estabelecida no discurso docente, entre os fatores de ordem econômica e sociopsicológica e o fracasso escolar, que acaba por construir uma barreira intransponível, contribuindo para a seletividade e a perpetuação da estrutura socioeconômica na escola.

Candau (1995) analisa as possíveis contribuições da educação e dos educadores para a superação das dificuldades derivadas da presença de diferentes raças, etnias e culturas no espaço escolar e do atendimento a grupos minoritários ou marginalizados em sociedades complexas.

Discorrendo sobre o multiculturalismo, o pluriculturalismo, o transculturalismo e o interculturalismo, identifica posturas presentes entre os profissionais da educação que expressam o seu modo de situar-se diante das relações entre educação escolar e cultura(s): acrítica (sem consciência clara), transcultural (escola transmissora de conhecimento historicamente produzidos e socialmente reconhecidos), assimilacionista (integração de todas as culturas à hegemônica), radical (universos culturais com escolas diferenciadas/específicas) e intercultural (hipótese intercultural percebida como global e genérica).

Candau defende a perspectiva intercultural, quando se trata de a escola comprometer-se com a construção de uma sociedade participativa, democrática e igualitária, no plano nacional e internacional. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em construção que desafia a reflexão e a prática pedagógica, pois questiona a globalidade da dinâmica escolar, que não pode ser reduzida à

introdução de alguns conteúdos relativos ao conhecimento de diferentes culturas, sem, no entanto, deixar de afirmar essa necessidade.

Therrien (1993) aborda a natureza, a proveniência e os processos de construção do saber docente, entendido como saber construído na prática social e pedagógica cotidiana. O "saber social da prática docente" é analisado nas suas inter-relações com o saber de formação e com o saber curricular. As questões em pauta referem-se a novos paradigmas na abordagem epistemológica do saber construído na práxis social dos educadores que atuam no contexto escolar e nos novos movimentos sociais.

O texto evidencia que a acentuada valorização do saber científico e tecnológico, no mundo aceleradamente dirigido pelos rumos da modernidade e da racionalidade, tendo como apoio os recursos dos meios de "estocagem", de difusão, de manipulação e de utilização dos conhecimentos, põe em destaque os processos de construção desses saberes, conferindo aos seus atores um *status* social destacado. Sustentada por uma ideologia que a justifica, a tecnologia superestima a importância dos saberes e dos conhecimentos racionais como base da vida social, em detrimento de outros modos de apreensão da realidade.

O saber social do docente é concebido como uma síntese do seu saber de experiência, situado e construído em determinado contexto. Contraditoriamente, o processo social de valorização da produção do saber encontra-se desvinculado da sua transmissão. Forma-se uma barreira entre o cientista e o professor, uma edição modernizadora da separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, em uma sociedade que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe. O professor, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, continua desvalorizado no conjunto dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber. Dilui-se o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

No âmbito da universidade, Ogiba (1992) aponta o caráter dominador e acrítico das práticas avaliativas, classificadas como controladoras, dissimuladoras e contraditórias. A autora considera que, para que se torne uma prática emancipatória, possibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e transformadores, faz-se necessário que a avaliação seja construída no cerne da sala de aula e com a participação de todos os sujeitos da educação.

Acredita que a promoção de situações concretas de reflexão-ação e de crítica ao modelo dominador tornará possível a efetivação de uma prática educativa emancipatória na escola e na universidade.

CONCLUSÕES

As discussões sobre a prática do professor enfeixam os seguintes elementos principais interpenetrados: a) as bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica; b) a centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação; c) a importância da epistemologização dos saberes docentes; d) as contradições entre o discurso e a prática; e) as implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas; f) o distanciamento entre a pesquisa e a prática (cientista *versus* professor); g) a organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente; h) o papel da escola no atendimento à diversidade cultural; e i) o papel da escola e dos professores no processo de transformação social.

Em tese, a linha de raciocínio parece clara: o professor precisa conhecer as bases que sustentam a sua prática. A "sabedoria docente" – ou o saber construído pelo professor sobre a sua própria prática – necessita ser valorizada, investigada e permanentemente refletida pelo conjunto dos seus atores, tomados individual e coletivamente.

A transformação das práticas escolares deve estar alicerçada na valorização, na competência e na autonomia dos professores, vistos como sujeitos capazes de desencadear sucessivas

espirais de ação-reflexão-ação. A ação docente, por sua vez, deve ser pensada individual e coletivamente, no cotidiano da sala de aula e da escola e para além do espaço escolar.

O descompromisso das políticas neoliberais com relação à educação exige que o conjunto dos profissionais da educação, em articulação com outros segmentos da sociedade civil organizada, empreendam formas de organização e resistência ao desmantelamento do ensino público e à desvalorização do magistério. Mais do que isso, os professores estão sendo chamados a constituir novos sentidos para a atuação da escola e do magistério, exercitando, no cotidiano escolar e na arena social ampliada, as complexas relações entre o vivido e o anunciado.

Nesse quadro, as relações entre a pesquisa e a prática revelam-se fundamentais no processo de elucidação e transformação das práticas educativas. Nesse sentido, aliar a pesquisa e a prática significa superar o distanciamento entre a academia e a escola, entendendo que mudanças só ocorrerão quando considerarmos professores e alunos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola e voltarmos a olhar a prática vivida sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais (Linhares, 1996).

Embora todas essas idéias permeiem os textos sobre a prática docente, o material analisado revela-se fragmentário, dificultando o mapeamento, em seu conjunto, dos caminhos percorridos ou a serem trilhados pela prática pedagógica vivida e anunciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. José P. M. de; SILVA, Henrique C. da. Análise da prática pedagógica: noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 97-105, abr. 1994.
- ARAÚJO, H. R. Prática docente ou ritual inconsciente? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 92/93, p. 12-14, 1990.
- BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 32-50, jan./abr. 1990.
- CALDEIRA, Anna M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CANDAUI, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, v. 24, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.
- CARVALHO, Marília P. de. Ritmo, fragmentação: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.
- CORRÊA, Vera M. de Almeida. A formação político-pedagógica do professor: desafios da escola básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 125, p. 12-14, jul./ago. 1995.
- CUNHA, M. Isabel da et al. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.
- FERNÁNDEZ, Pedro J. S. (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 355-359, jan./ago. 1995.

- GAMA, Elizabeth M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do processo escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 71-198, 1991.
- KENSKI, Vani M. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
- LEITE, Sérgio A. da S.; PALMA, Luciane V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994.
- LINHARES, Célia F. S. A questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 48-53, 1992.
- _____. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 38-42, set./dez. 1996.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e formação de professores de 3º grau. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-134, 1993.
- MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 58, p. 45-33, abr./jun. 1993.
- OGIBA, Sônia M. M. A avaliação do ensino e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.
- OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.
- PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.
- PENIN, Sonia T. de S. O ensino como "acontecimento". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.
- PEREIRA, Gilson R. M. Didática e obstáculo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 1994.
- SILVA, M. Helena G. F. Dias da. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.
- THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.
- ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

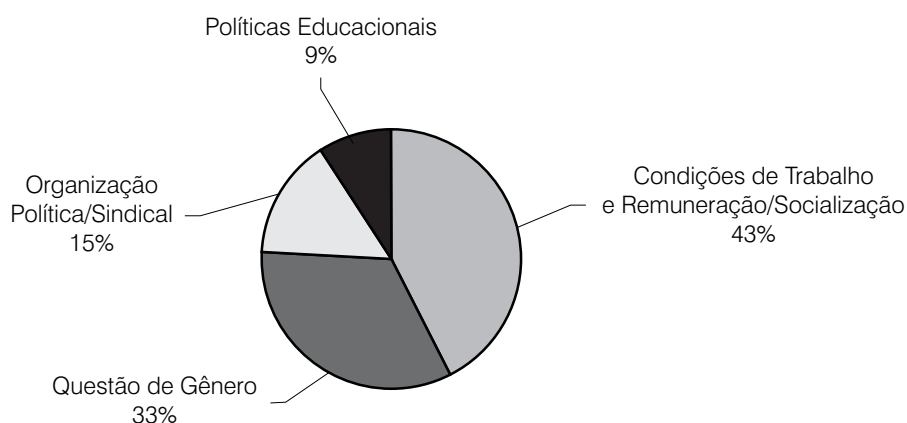


Gráfico 1 – Prática Pedagógica – distribuição por campo de atuação

Tabela 1 – Prática Pedagógica – distribuição por campo de atuação

CAMPOS DE ATUAÇÃO	N	%
Sala de aula	9	36
Escola	11	44
Relações Escola/Sociedade	5	20
TOTAL	25	100

Tabela 2 – Prática Pedagógica – distribuição por campo de atuação docente

ANOS	COTIDIANO DA SALA DE AULA	PRÁTICA ESCOLAR	RELAÇÕES ESCOLA/SOCIEDADE	ARTIGOS/ANO
1990	2	0	0	2
1991	0	2	1	3
1992	1	1	1	3
1993	1	2	1	4
1994	2	4	0	6
1995	2	0	2	4
1996	1	2	0	3
TOTAL	9	11	5	25

Quadro 1 – Prática Pedagógica – principais enfoques

As bases de sustentação ideológica e teórico-filosófica.
Centralidade dos saberes construídos e pesquisados no cotidiano da sala de aula e da participação do professor na espiral ação-reflexão-ação.
A importância da epistemologização dos saberes docentes.
As contradições entre o discurso e a prática.
As implicações da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas.
A organização do trabalho na escola e a questão da autonomia docente.
O papel da escola no atendimento à diversidade cultural.
O papel da escola e dos professores no processo de transformação social.

Os artigos selecionados sobre Formação de Professores*

O levantamento e a categorização dos artigos foram elaborados pela equipe da linha de pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), composta pelas pesquisadoras responsáveis, professoras Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Simões; pesquisadores colaboradores, alunos do curso de Mestrado em Educação, Dulcinéia Sarmento Rosemberg, Leonor de Araújo Santana, Mauro Tarcísio Machado Borges, Valdete Côco; bolsistas do CNPq Andreza Giacomini, Jackcelane Ramos Abreu, Kelli da Silva, Wolmar Marvilla Melo; e estagiária Gisele Azevedo Gava.

Tabela 1 – Os periódicos

TÍTULOS	CÓDIGOS	QUANTIDADES
<i>Cadernos Cedes</i>	CC	9
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	CP-FCC	24
<i>Educação & Realidade</i>	E&R	8
<i>Educação & Sociedade</i>	E&S	7
<i>Em Aberto</i>	EA	7
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	RBEdU	3
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	RBEP	19
<i>Revista da Faculdade de Educação</i>	RFE-SP	12
<i>Teoria & Educação</i>	T&E	10
<i>Tecnologia Educacional</i>	TECedu	16
TOTAL		115

* Versão final atualizada em 22 de março de 1999.

Tabela 2 – Tipos de texto

TEMAS	CÓDIGOS	QUANTIDADES	
Formação Continuada	FC	30	30
Formação Inicial – Escola Normal	FI-en	7	27
Formação Inicial – Curso de Pedagogia	FI-cp	6	
Formação Inicial – Licenciaturas	FI-cl	14	
Ident. e Profis. Docente – Cond. de Trab. e Rem./Socialização	IP-ctrs	14	33
Ident. e Profis. Docente – Questão de Gênero	IP-qg	11	
Ident. e Profis. Docente – Organização Política/Sindical	IP-ops	5	
Ident. e Profis. Docente – Políticas Educacionais	IP-pe	3	
Prática Pedagógica – Sala de Aula	PP-sa	9	25
Prática Pedagógica – Escola	PP-esc	11	
Prática Pedagógica – Sociedade	PP-soc	5	
TOTAL		115	

Quadro 1 – Artigos de periódicos por ordem alfabética de autores

(continua)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FC	1996	RFE-SP	ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
FI-en	1995	CP-FCC	ALMEIDA, Jane Soares de. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação dos professores. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio 1995.
FI-en	1995	RBEP	ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689. set./dez. 1995.
IP-qg	1996	CP-FCC	ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
PP-esc	1994	E&S	ALMEIDA, M. José P. M. de; SILVA, Henrique C. da. Análise da prática pedagógica: noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 15, n. 47, p. 97-105, abr. 1994.
FC	1995	CC	ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 57-64, 1995.
FI-cp	1994	TECedu	ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FC	1994	CP-FCC	ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.
FC	1991	T&E	APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
IP-qg	1990	E&R	ARAÚJO, H. C. G. As mulheres professoras e o ensino estatal. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990.
PP-sa	1990	TECedu	ARAÚJO, H. R. de. Prática docente ou ritual inconsciente? <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 19, n. 92/93, p.12-14,1990.
FC	1995	CC	BARBIERI, Marisa R. et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.
IP-pe	1996	RFE-SP	BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação de profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996.
IP-ops	1992	EA	BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p.75-86, abr./jun. 1992.
PP-sa	1990	RBEP	BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 71, n. 167, p. 32-50, jan./abr. 1990.
FI-cp	1993	RFE-SP	BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. Questões de teoria de ensino: uma perspectiva para a didática no curso de Pedagogia. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 126-128, jan./jun. 1993.
FI-cl	1993	RFE-SP	BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. A Didática nos cursos de Formação de Professores: uma revisão. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-125, jan./jun. 1993.
IP-ctrs	1991	T&E	CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento "sociológico" do professorado. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.
PP-sa	1995	CP-FCC	CALDEIRA, Anna M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
FI-en	1990	CP-FCC	CAMPOS, M. Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 72, p. 5-15, fev. 1990.
PP-soc	1995	TECedu	CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. <i>Tecnologia Educacional</i> , v. 22, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FI-cl	1992	RFE-SP	CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jan./dez. 1992.
FI-cl	1992	EA	CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992.
IP-qg	1995	RBEP	CARVALHO, Marília P. de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.
PP-esc	1993	CP-FCC	CARVALHO, Marília P. de. Ritmo, fragmentação: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.
IP-qg	1996	RBEed	CARVALHO, Marília P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.
IP-ops	1990	E&S	CASTRO, Lúcia R. de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.
FC	1995	CC	CHAKUR, Cilene R. de S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª séries. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995.
FC	1995	RBEP	CHAKUR, Cilene R. de S. L. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.
FC	1995	CC	COLLARES, Cecília A. L., MOYSÉS, M. Aparecida A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.
PP-soc	1995	TECedu	CORRÊA, Vera M. de Almeida. A formação político-pedagógica do professor: desafios da escola básica. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 12-14, jul./ago. 1995.
FI-cl	1991	TECedu	CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.
PP-esc	1996	CP-FCC	CUNHA, M. Isabel da et al. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.
IP-pe	1993	RFE-SP	CURY, Carlos R. Jamil. O professor: retratos através de textos constitucionais. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 1993.
FC	1996	RFE-SP	DARSIE, Marta M. Pontin; CARVALHO, Anna M. Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FI-cl	1996	CP-FCC	DAVINI, M. Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.
IP-qg	1993	CP-FCC	DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
FC	1992	EA	DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.
FC	1995	CC	DESTRO, Martha R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.
IP-ctrs	1991	T&E	ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
FI-cl	1990	TECedu	FELDENS, M. das Graças F. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 19, n. 94, p. 7-13, maio/jun. 1990.
PP-sa	1995	RBEP	FERNÁNDEZ, Pedro J. S. (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 355-359, jan./ago. 1995.
FC	1995	TECedu	FORESTI, M. Celi Porto. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-7, jul./ago. 1995.
FC	1995	TECedu	FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleeducação na capacitação de professores. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.
FI-cl	1992	EA	FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.
FC	1995	CC	FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
PP-soc	1991	RBEP	GAMA, Elizabeth M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do processo escolar no discurso descontente do magistério. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.
FI-cl	1995	E & R	GARCIA, M. Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque socioistórico. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.
FC	1992	CP-FCC	GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
IP-ctrs	1996	CP-FCC	GATTI, Bernardete A. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
IP-ctrs	1994	E&S	GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260 ago. 1994.
IP-ctrs	1996	RFE-SP	GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.
IP-ctrs	1991	E&S	HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, n. 38, p. 109-121, abr. 1991.
PP-esc	1991	T&E	HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 71-198, 1991.
IP-ctrs	1991	T&E	JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.
PP-sa	1994	CP-FCC	KENSKI, V. M. Memória e ensino. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
FC	1993	RBEP	KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-220, maio/ago. 1993.
PP-sa	1994	RBEP	LEITE, Sérgio A. da S.; PALMA, Luciane V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994.
PP-esc	1992	TECedu	LINHARES, Célia F. S. A questão do magistério na educação básica. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 48-53, 1992.
PP-esc	1996	TECedu	LINHARES, Célia F. S. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 38-42, set./dez. 1996.
IP-ops	1991	RBEP	LINHARES, Célia F. S. (Coord.). A autonomia universitária e a formação de docentes como trabalhadores pesquisadores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 72, n. 170, p. 79-84, jan./abr. 1991.
FC	1996	TECedu	LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1996.
IP-pe	1994	RBEP	LÔBO, Yolanda L. (Coord.). A formação de um "novo" tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950-1962). <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 327-333, jun./dez. 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
IP-qg	1991	T&E	LOPES, Eliane M. S. T. A educação da mulher: a feminilização do magistério. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.
FI-cp	1994	RBEP	LOPES, Luiz P. da M. Linguagem, interação e formação do professor. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 355-366, jan./dez. 1994.
IP-ctrs	1996	CP-FCC	LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
FC	1995	CC	MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
FI-cl	1992	EA	MARQUES, Mario O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.
PP-sa	1993	RFE-SP	MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e formação de professores de 3º grau. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-134, 1993.
FC	1995	RBEP	MATTOS, Carmen L. G. de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.
FI-cp	1993	RBEP	MAZZOTTI, Tarso B. Formação de professores: racionalidades em disputa. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.
FI-en	1991	TECedu	MEDIANO, Zélia Domingues. A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.
FC	1992	TECedu	MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 21, n. 105-106, p. 31-36, mar./jun. 1992.
FI-cl	1994	CP-FCC	MENDONÇA, Ana W. P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.
FI-cl	1992	E&R	MOREIRA, A. F. B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.
PP-esc	1993	EA	MOREIRA, A. F. B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v.13, n. 58, p. 45-33, abr./jun. 1993.
FC	1994	CP-FCC	MOYSÉS, Lucia M. M. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores [relato de experiência]. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FI-en	1994	RFE-SP	NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 151-172, jan./dez. 1994.
IP-ctrs	1991	T&E	NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento de profissão docente. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
PP-soc	1992	E&R	OGIBA, Sônia M. M. A avaliação do ensino e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.
FI-cl	1991	TECedu	OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Estágio: a prática aliada ao julgamento, criação e integração. <i>Tecnologia Educacional</i> , v. 20, n. 102/103, p.49-51, set./dez. 1991.
IP-ops	1992	E&R	OSOWISKI, Cecília I. Avaliação do professor ou da universidade pública? <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992.
PP-esc	1991	T&E	OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.
IP-ctrs	1997	CP-FCC	PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia, MULS, Leonardo. Prioridade para o ensino básico e pauperização docente. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 100, p. 109-119, maio 1997.
PP-esc:	1994	E&R	PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.
IP-qg	1997	CP-FCC	PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.
IP-ctrs	1993	RFE-SP	PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.
FC	1995	CP-FCC	PENIN, Sonia T. de S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.
PP-sa	1996	CP-FCC	PENIN, Sonia T. de S. O ensino como "acontecimento". <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.
FI-cl	1992	RBEP	PENTEADO, Heloisa D. de O. (Coord.). Formação de professores de 5ª a 8ª série do 1º grau e de 1ª a. 3ª séries do 2º grau: o estágio no contexto da prática de ensino. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 73, n. 174, p. 373-379, maio/ ago. 1992.
PP-esc	1994	E&R	PEREIRA, Gilson R. M. Didática e obstáculo pedagógico. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 1994.

(continuação)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
FC	1995	RBEP	PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 345-351, jan./ago. 1995.
FC	1993	TECedu	PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.
FC	1994	RBEP	PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-63, jan./dez. 1994.
FI-en	1993	RBEP	PIMENTA, Selma G. (Org.). O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2º Grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefam). <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 74, n. 176, p.187-195, jan./abr. 1993.
FI-en	1995	CP-FCC	PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
FC	1996	RFE-SP	PIMENTA, Selma G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
IP-ctrs	1991	T&E	PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.
IP-ctrs	1994	CP-FCC	RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria E. P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.
FC	1995	CC	REALE, Aline et al. O desenvolvimento de um modelo "construtivo-colaborativo" de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.
FC	1996	TECedu	RIBEIRO, Antonia M. Coelho. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. <i>Tecnologia Educacional</i> , Rio de Janeiro, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.
FI-cp	1992	EA	RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 12, n. 54, p. 65-74, abr./jun. 1992.
IP-qg	1992	CP-FCC	ROSEMBERG, F.; AMADO, Tina. Mulheres na escola. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.
FI-cl	1991	RBEP	SANTOS, Lucíola L. de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

(conclusão)

TEMAS	ANOS	PERIÓDICOS	REFERÊNCIAS
IP-ctrs	1994	E&S	SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 15, n. 47, p. 73-96, abr. 1994.
PP-esc	1994	CP-FCC	SILVA, M. Helena G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.
FI-cp	1993	CP-FCC	SILVA, Rose N. da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.
IP-qg	1994	E&R	SILVEIRA, Rosa M. H. Uma adolescente vê o trabalho docente. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.
IP-qg	1996	RBEEd	SOUSA, Cynthia Pereira de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.
FC	1995	CC	STROILI, M. Helena M.; GONÇALVES, M. Lúcia. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. <i>Cadernos Cedes</i> , Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.
FC	1991	T&E	TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. <i>Teoria & Educação</i> , Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
PP-soc	1993	E&S	THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.
IP-ops	1996	RBEEd	VIANNA, Cláudia P. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, n. 3, p. 75-85, set./dez. 1996.
IP-qg	1993	RBEP	YANNOULAS, Silvia C. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 74, n. 178, p. 717-722, set./dez. 1993.
PP-sa	1992	E&S	ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

RESUMOS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

Enfoca o pensamento de Donald Schön, agrupando-o, basicamente, em três temáticas atuais para a formação de professores: o profissional necessário para os dias de hoje; a relação teoria/prática na formação de professores; e a reflexão sobre a prática e a educação para a reflexão. Aborda o professor enquanto profissional reflexivo, a epistemologia da prática e o desenvolvimento profissional, situando Schön – professor de Estudos Urbanos e Educação no Massachusetts Institute of Technology (EUA) – como influenciado por John Dewey e como estudioso da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Para Schön, o componente da formação prática, que não dispensa a formação teórica e/ou o preparo em ciência básica e aplicada, é concebido como um *practicum* (significando situação prática, aula prática, estágio) que, em situação real ou simulada, é visualizado como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao professorando uma visão do mundo do trabalho e dos seus problemas e que, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação, segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo. Considerando a crise de confiança nos profissionais na sociedade atual, afirma a necessidade de uma formação mais crítica e reflexiva baseando-se em conceitos-chave, como: a) conhecimento na ação; b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira noção refere-se ao conhecimento tácito, enquanto no segundo ocorre uma conversa com a situação e, no terceiro, a reconstrução mental da ação para analisá-la retrospectivamente. Os dois últimos têm valor epistêmico e heurístico – “a epistemologia da prática”, construtivista e situada, diferente do racionalismo objetivo-técnico. Como estratégias de formação, aponta a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência e análise de situações homológicas. Apontando a tendência pragmatista (Dewey) e não-diretivistista da proposta de Schön, a autora conclui que, utilizando a categorização dos níveis de reflexão proposta por Van Manen – a) análise de técnicas que levam a objetivos ou de meios que levam a fins, de modo que os objetivos/fins sejam discutidos; b) análise das relações entre princípios ou concepções e práticas que induz à avaliação das conseqüências de nossas ações; e c) análise dos pressupostos ético-políticos que envolvem o próprio conceito de educação –, Schön se encaixaria nos dois primeiros níveis. Aponta, ainda, a questão de se compreender bem o problema e reorganizar os saberes relevantes como uma tarefa complexa que exige uma base segura sobre a qual se possa refletir, muitas vezes ausente da competência dos profissionais da educação. Sem desconsiderar o saber processual, afirma a diferença entre o profissional experiente e o noviço, não tanto como uma questão de quantidade de saber, mas de qualidade, ou seja, de capacidade de relacionar, ajustar, selecionar, prever, por em ação sua flexibilidade cognitiva, de forma crítica, reflexiva e criativa. Encerra questionando o estágio em que os educadores se encontram em relação aos resultados dessas investigações propositivas.

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995.

Enfoca a formação dos professores em São Paulo e no País, analisando as características de feminização do magistério e a estrutura curricular da Escola Normal de São Paulo. Desde a criação da primeira Escola Normal da província de São Paulo, em 16 de março de 1846, até o ano de 1920, os currículos das Escolas Normais paulistas pautaram-se pelo destaque às disciplinas que privilegiavam a cultura geral na formação do professor, em detrimento do aspecto pedagógico. Os chamados “exercícios práticos de ensino”, recomendados pela Escola Normal, eram realizados nas escolas primárias da

capital, não constando oficialmente da grade curricular. As mulheres só tiveram acesso à escola a partir de 1847, em estabelecimentos femininos, sendo que esse contingente cresceu progressivamente, tornando-se dominante por volta de 1894, quando foi novamente instituída a divisão por sexo, extinta na Reforma de 1890. A reforma efetuada por Caetano de Campos, em 1890, foi importante divisor de águas na tendência de se priorizar o aspecto pedagógico. A forte influência norte-americana, representada por nomes como Rangel Pestana, Márcia Browne e Ghilhermina L. de Andrade, e da doutrina positivista caracterizou uma escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica. A implantação da Escola-Modelo, baseada em Pestalozzi e no método intuitivo, foi a grande e fundamental novidade que propiciou o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino na Escola Normal. Após a reforma de 1890, as inovações curriculares, mesmo com o aumento do tempo de curso de três para quatro anos, não modificaram o caráter conservador e de cultura geral da Escola Normal. A Escola Normal foi um dos mais importantes caminhos na transição feminina do espaço doméstico para o público.

ALMEIDA, Jane Soares de. Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio 1995.

Estudo triaxial – legislação, teoria e realidade – sobre a Habilitação Específica do Magistério (HEM), realizado em São Paulo, tecendo as relações existentes entre esses três eixos de ação. Tem ainda como foco específico a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, oferecidos em cursos diurno e noturno. A análise foi feita em três níveis distintos, mas intrinsecamente ligados: 1) o nível da legislação, mediante estudo do aspecto legal proposto pelas leis que regem a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados; 2) o nível teórico, representado pela análise da disciplina em relação às concepções pedagógicas de dois educadores clássicos (Pestalozzi e Comênio); 3) o nível da realidade, representado pela realização concreta dos componentes curriculares por professores e alunos no cotidiano da escola e da sala de aula. A formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau, feita atualmente pela Habilitação Específica para o Magistério (curso que veio substituir a antiga Escola Normal), passa necessariamente pelo cumprimento de atividades práticas vinculadas às disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enfatizadas como momento culminante dessa formação. O estudo procurou caracterizar esses componentes curriculares através de três níveis: o da legislação, o teórico e o da realidade das escolas, que, muitas vezes, assumem contornos conflitantes. Tal análise possibilita repensar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, bem como a sua efetiva relevância nos cursos atuais, ao mesmo tempo em que levanta questionamentos a respeito da situação atual da formação de professores no Estado de São Paulo. Como ponto de discussão, vem à tona o fato de essa formação de professores ser feita em regime noturno nos mesmos moldes do diurno, criando novos impasses quando se aborda o Estágio Supervisionado. Dentro da concepção de formação prática do professor, não se pode perder de vista a diretriz básica do seu comprometimento com a problemática da aprendizagem das crianças das camadas populares e a melhoria do ensino nas escolas públicas; esses dois aspectos, por si só relevantes, devem estar intrinsecamente ligados à proposta para reformulação do curso de Magistério. Sem esse objetivo, a habilitação continuará sendo apenas mais um curso de segundo grau profissionalizante e os estágios, apenas uma atividade de treinamento, ambos esvaziados de um real comprometimento político de transformação social.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

Trabalho apresentado na 18ª reunião da ANPEd, em Caxambu (MG), de 17 a 21 de setembro de 1995, no grupo de História da Educação, enfocando o exercício feminino do magistério

no Brasil. A metodologia não é explicitada no corpo do trabalho, no entanto fica evidente tratar-se de uma pesquisa histórica baseada em análise bibliográfica (livros, pesquisas e documentos oficiais da época). A autora também utilizou depoimento coletado em 1993 durante uma série de entrevistas realizadas para a sua tese de doutorado, que teve como sujeitos de pesquisa professoras primárias aposentadas. Naquela ocasião, foi adotada a metodologia da história oral e da memória. A feminização do magistério no Brasil tem merecido apenas breves referências por parte dos educadores e historiadores da educação. Os paradigmas clássicos adotados com ênfase no processo da produção, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam as dimensões microestrutural e subjetiva e, com isso, deixam de apontar para questões determinantes que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em conta que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferenciam das demais profissões. O texto apresenta reflexões acerca das falas de professoras aposentadas, marcadas pelo aspecto emocional (por exemplo, o orgulho e o prazer encontrados no trabalho docente). Segundo a autora, falas como essa reforçam a especificidade dessa profissão. Durante décadas, o professorado feminino vem enfrentando barreiras intermitentes. Suas condições de trabalho e atuação são questionadas, sendo-lhe imputada toda a culpa e, assim, eximidos o governo e as forças de poder vigentes. O ato de educar um outro ser humano é difícil, exige força interior e vontade; exige criar e recriar a esperança, que, a cada dia, vem sendo destruída pelas condições a que são expostos os mestres e seus alunos.

ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique César da. Análise da prática pedagógica: noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 47, p. 97-105, abr. 1994.

Relata estudo de caso desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada sobre materiais coletados na aplicação de projeto de ensino, resultante de propostas e debates da disciplina Didática para o ensino de Física, no curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. O estudo objetivou construir noções destinadas à compreensão do fazer pedagógico por meio de processos de interação em sala de aula e teve como fundamento a crença na mudança do desempenho docente a partir de conhecimento de resultados, entendimento e procedimentos de pesquisa, considerando as dimensões de participação e autonomia do professor diante da construção e criação do seu próprio trabalho. São relatados aspectos da construção e do uso de noções construídas (conceitos que emergiram do processo de análise do material empírico oriundo do projeto de ensino) e de noções teóricas (conceitos extraídos de estudo bibliográfico que enfatizou reflexões dos autores Michael Apple, Eni Orlandi, Thomas Kuhn, Lev Vygotsky e George Snyders), destacando os papéis da empiria e do estudo teórico, bem como ressaltando a contribuição da pesquisa para a autonomia do professor.

ALVES, Maria Leila. A política de capacitação SEE/FDE. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 57-64, 1995.

Aborda a atuação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mais especificamente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no processo de capacitação de professores. Com base em diagnósticos e estudos produzidos no âmbito da comunidade acadêmico-científica e da própria Secretaria, optou-se pelo envolvimento do maior número possível de professores da rede pública e das universidades e pela criação de centros de aperfeiçoamento distribuídos na capital e nas diferentes regiões administrativas em programas de formação continuada. Um estudo realizado pela FDE, em 1993, demonstrou que os professores valorizam, na mesma medida, a

capacitação profissional e as políticas de melhoria salarial. A questão é: capacitar em que e para quê? A autora critica o caráter fragmentário das iniciativas propostas pelas escolas e professores e, por outro lado, considera que a administração central necessita encaminhar melhor a consulta à comunidade escolar, evitando, dessa forma, a geração de expectativas sem possibilidade de atendimento. Cobra, ainda, o embasamento teórico-metodológico das propostas apresentadas, inclusive no processo de incorporação de novas tecnologias ao campo da educação. A escola é definida como o *locus* ideal para o desenvolvimento de um processo de capacitação docente que fortaleça a autonomia intelectual de professores comprometidos com a pesquisa e a construção coletiva de novos paradigmas para a educação, de forma a dinamizar o espaço escolar. Nesse contexto, a tematização da prática é apontada como caminho metodológico importante para desencadear experiências pedagógicas produtivas e inovadoras. As opções voltadas para a capacitação docente, por conseguinte, devem contemplar: 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; 2) diferentes áreas de atuação; 3) a relação ação-reflexão-ação; 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; 6) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; 7) a explicitação e a concretização das diferentes políticas para a educação pública; 8) o compromisso com a mudança; 9) a valorização da experiência do profissional; 10) o trabalho coletivo envolvendo professores polivalentes; 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

ALVES, Nilda. Magistério municipal: formação e carreira. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 119/120, p. 27-34, jul./out. 1994.

Analisa a problemática da formação e da carreira do magistério municipal de Niterói, enfocando a questão a partir da análise dos dois cursos de Pedagogia que a Universidade Federal Fluminense (UFF) possui, um em Niterói e o outro em Angra dos Reis. Afirmando que as propostas advindas de entidades científicas/educacionais apontam a formação de professores como tarefa coletiva (que não termina com a formação inicial, associa teoria e prática, parte de eixos temáticos e se constitui a base comum das diversas licenciaturas), a autora destaca que a idéia de que a formação do professor se dá em outros espaços além de formação inicial pode ser encontrada: 1) no desenvolvimento do pensamento sobre as esferas de formação; 2) nas propostas de formação de professores reflexivos; 3) nas investigações e ações desenvolvidas com a participação necessária dos chamados professores-investigadores; 4) nos trabalhos desenvolvidos em torno da proposta de dar voz aos professores; 5) nas propostas e ações de formação continuada dos profissionais da educação. A análise comparativa dos cursos apontou como aspectos comuns: a concepção que tem como critério e referencial básico a prática social; a visão de uma multiplicidade de caminhos para o saber e que a relação teoria/prática tece as redes com os fios dos saberes teóricos e dos saberes práticos; o lugar central na relação pesquisa/prática pedagógica desde o início do curso; o término da idéia de ciclo básico e ciclo profissionalizante; a criação de espaços culturais (atividades culturais, oficinas, seminários, etc.); os encontros freqüentes entre alunos e docentes para pensar os cursos; a valorização da pesquisa da própria prática, visto que a maioria dos alunos já é professor. Como aspectos diferenciados destacaram-se: Niterói possui curso diurno e noturno e Angra, somente curso noturno; os cursos de Niterói se desenvolvem inseridos na vida da universidade, com maior possibilidade de trocas com outras áreas; a organização curricular em Angra é experimental, assumindo organização horizontal através da figura do Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas (Neap), ou seja, cada período letivo – quatro por ano, de dois meses e meio cada – corresponde a um Neap, com eixo temático aglutinador; a duração do curso de Angra é menor e mais concentrada que a do curso de Niterói. Afirmo que a pesquisa e as atividades de extensão no curso de Angra têm sido vividas de forma mais intensa, pois os cursos de Niterói ainda não têm essas dimensões bem estruturadas e os seus alunos provêm de lugares diversificados com dificuldade de maior adesão a

projetos. Conclui afirmando que os aspectos diferenciados têm a ver com o contexto institucional ou local de cada curso e com o seu tempo de existência. Ressalta, com referência à pesquisa e às atividades de pesquisa e extensão da Faculdade de Educação da UFF, que estas vêm se caracterizando pelo desenvolvimento de projetos variados em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, o que tem permitido um trabalho integrador entre universidade e comunidade.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.

O artigo resultou da análise do texto "A formação do professor como leitor e construtor do saber", apresentado na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em 1993, por Sônia Kramer. No papel de debatedora do trabalho apresentado por Kramer, a autora se propõe dialogar com as idéias do texto, buscar novos autores/interlocutores e, ao final, inaugurar um novo texto, no qual focaliza a importância da pesquisa etnográfica para o estudo e a compreensão da prática docente. Destaca inicialmente, como contribuições do texto de Kramer para o estudo da prática educativa e dos seus atores: 1) a ênfase ao componente cultural e à mediação do mundo da cultura exercida pela linguagem (entendida como produção e expressão de sujeitos coletiva e historicamente situados); 2) o respeito à sabedoria docente e às experiências vividas pelo professor dentro e fora da escola; 3) a concepção do professor como leitor (autor-narrador das suas próprias experiências). No pensamento de Antonio Nóvoa, André identifica três eixos centrais ao processo de formação continuada: a pessoa e a experiência do professor, a profissão e os seus saberes e a escola e seus projetos. Segundo Nóvoa, a formação continuada deve incentivar a apropriação dos seus próprios saberes pelos professores, rumo à autonomia profissional contextualizada e interativa. Os pontos de confluência entre os dois autores apontam para a participação dos professores no seu processo formativo, a valorização da sabedoria e das práticas docentes e a ênfase à ação-reflexão coletiva. Kramer destaca especificamente o papel da linguagem na (re)apropriação de saberes, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, enquanto Nóvoa evidencia, em suas análises, o contexto institucional e a organização profissional. Visando à ampliação do diálogo sobre a formação e a prática de professores, André propõe a utilização da pesquisa etnográfica dirigida ao cotidiano escolar como importante e rico elemento articulador entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação pedagógica. A pesquisa etnográfica do cotidiano escolar pode possibilitar aos professores e futuros professores a necessária aproximação da realidade escolar, de forma a apreendê-la em sua essência. A universidade, em especial a pública, é chamada a cumprir um papel importante no processo de formação contínua de professores, inaugurando novos espaços, parcerias e, principalmente, novas formas de investigar o cotidiano da escola.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

Analisa criticamente as formas de controle externo estabelecidas sobre o currículo, a desqualificação do trabalho do professor e a perda de controle docente sobre a totalidade do trabalho pedagógico. Os autores atribuem à ausência de controle sobre o seu próprio trabalho, gerada por uma série de movimentos intervencionistas, a alienação e o desânimo detectados entre os docentes, apontando para o risco de os professores passarem da condição de profissionais comprometidos com o fazer educativo à condição de meros executores de planos alheios. Discutem, ainda, a ênfase curricular em determinados tipos de conteúdos, ditados pelo instrumentalismo e pela padronização, bem como as dificuldades encontradas pela categoria docente quando se trata de resguardar habilidades, direitos e competência conquistados ao longo da história e de transformar as práticas curriculares. Como forma de

enfrentamento do processo de desqualificação do trabalho docente, os autores propõem o engajamento dos profissionais em ações organizadas que envolvam também outras categorias profissionais igualmente atingidas pelo processo de degradação do trabalho. Indicam, ainda, a autonomia responsável, associada a preocupações de ordem social, como alicerce ao exercício crítico do ato de ensinar.

ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 45-57, jul./dez. 1990.

Analisa, em diferentes perspectivas, a feminização do ensino em Portugal entre 1920 e 1930, período de transição entre a República e o Estado Novo. O ensino é um dos segmentos da sociedade em que se verifica uma concentração maior de mulheres no exercício da profissão, principalmente no setor primário. Este fenômeno iniciou-se no final do século 19 e ocorre na maioria dos países. O texto focaliza a feminização do ensino em Portugal nas décadas de 20 e 30 deste século, quando o país passou por transformações nos âmbitos político e social. Durante o período republicano fora propagada a idéia de que a mulher não poderia assumir o magistério devido a fatores biológicos, psicológicos e afetivos. Para atender às necessidades do regime político, o professor necessitava de força e de autoridade, características consideradas fundamentais na época. Apesar disso, as mulheres cada vez mais se instalavam no setor educacional. Contudo, a feminização da ocupação era considerada pelos jornais republicanos como uma perda de qualidade no setor e como causa do fracasso das políticas educacionais implantadas pela República. Tal concepção era compartilhada pelos dirigentes das associações de professores, compostas por homens. Eles atribuíam à feminização da ocupação a degradação do estatuto profissional ocorrido numa época em que a profissão alcançava reconhecimento social e econômico. Com a passagem da República para o Estado Novo, a escola passou a exercer a função de propagadora dos valores e ideais que sustentavam a ditadura. Nesse contexto, apesar da retórica salazarista exaltar a família e, nesse caso, a mulher no lar e fora da vida pública, a feminização no ensino primário foi fator de grande funcionalidade para o Estado, o que pode ser atribuído à docilização feminina. A autora faz um breve resgate das histórias de vida das professoras que atuaram no período de transição entre República e Estado Novo, constatando que a professora primária não se desvinculava dos papéis de mãe e esposa na escola, caracterizando como assistencialista a relação entre professora, alunos e comunidade. A partir da experiência de países como a Inglaterra, Austrália e EUA, tenta-se compreender e explicar o fenômeno da feminização do magistério do ponto de vista sociológico, relacionando-o com a realidade de Portugal, país considerado semiperiférico. Como ponto convergente, destaca-se a feminização do ensino considerada como solução para a expansão da escolarização das massas (dever do Estado). A feminização do ensino se manifesta nos países que promoveram a extensão da escolaridade obrigatória como um processo transnacional, funcionando como fonte de mão-de-obra barata e permitindo, dessa forma, que o ensino se expandisse com despesas mínimas. Em Portugal, devido a problemas no processo de expansão escolar, houve um atraso na busca da mão-de-obra feminina para o ensino. A autora propõe que haja um aprofundamento e uma sistematização de trabalhos que identifiquem perspectivas ideológicas subjacentes à resistência cultural em face da incorporação da mulher ao trabalho docente e tornem mais visíveis os problemas de legitimação que o Estado teria de enfrentar já em meados do século 19 (como nos países do “centro”) caso a expansão da escola de massas se apoiasse numa mão-de-obra majoritariamente feminina.

ARAÚJO, Hélio Rosa de. Prática docente ou ritual inconsciente? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 92/93, p. 12-14, jan./abr. 1990.

Analisa a prática docente originada do “modelo liberal conservador” da sociedade, que tende a reproduzir a sociedade desigual, e a necessidade de um novo posicionamento filosófico-

pedagógico progressista como uma das condições exigidas para a transformação dessa realidade. O autor parte do pressuposto da necessidade e urgência de serem repensadas as “inabaláveis verdades didático-pedagógicas” que se instalaram em nosso contexto educacional, principalmente aquelas que norteiam a prática dos educadores de faculdades de filosofia ou de educação, porque, nesse caso, o descompromisso e a aparente neutralidade podem causar efeitos ainda mais desastrosos. Reconhecendo o avanço em nível de literatura e/ou discurso em relação às tendências filosófico-pedagógicas da educação brasileira, argumenta que a essa teorização não tem correspondido uma prática progressista como “um processo de humanização dos homens”, mas, sim, uma prática reprodutora e conservadora da sociedade. Apontando características da prática tradicional presente nas escolas brasileiras, destaca: o livro didático como princípio, meio e fim do processo ensino-aprendizagem; a centralização na figura do professor como transmissor de conteúdos, muitas vezes pelo uso exclusivo da exposição oral; a explanação mecânica de conteúdos abstratos e deslocados da realidade dos alunos; as falsas pesquisas pautadas na cópia; os seminários e dinâmicas de grupo que não estimulam uma visão integral do conteúdo, visto que têm se constituído formas de trabalho individual e fragmentado; as provas/avaliações em grupo com consulta, remetendo novamente à cópia. Aponta para o fato de que não faltam prescrições normativas e planos no papel, o que falta é criatividade, é capacitação para trabalhar com o aluno real, é estímulo, e que, sem isso, o discurso sobre transformação, conscientização, participação e mobilização é vazio. Afirmando que não será através de mudanças legais que a educação brasileira mudará, aponta para os altos índices de evasão como reflexo dessa prática reprodutora e como altamente perniciosos, em especial quando se referem ao sistema público, porque mostram que estamos estigmatizando uma parcela representativa da população e fazendo-a introjetar a concepção de que foi colocada no mundo para sobreviver na marginalidade. O autor conclui que, no afã de fugir de uma prática tradicional, corre-se o risco de que as ações educativas não sejam respaldadas em adequadas teorias políticas e visões de mundo a elas subjacentes, isto é, incorre-se no erro de não perscrutar as raízes dessa ação na vida social e política. Aponta a falta de criatividade para trabalhar com o aluno real e para o paradoxo dos discursos centrados em transformação, conscientização, participação, mobilização e das práticas caracterizadoras de uma escola enfadonha, alienada, sem imagem, sem som, com plena dicotomia entre estudo/criação, trabalho/lazer, aprendizagem/brincadeira.

BARBIERI, Marisa Ramos et al. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 29-35, 1995.

Analisa as discussões travadas no Congresso Paulista sobre Formação de Educadores (1990, 1992 e 1994). Os autores partem das seguintes premissas: 1) a situação de isolamento em que se encontra o professor, as condições objetivas do trabalho docente e os limites impostos pela formação inicial para o magistério entravam a necessária e almejada cooperação entre profissionais da educação; 2) o conhecimento produzido e a prática exercida pela universidade e pela escola pública poderiam subsidiar decisões políticas que muitas vezes, no entanto, não se baseiam em critérios acadêmicos; 3) os cursos realizados sob o signo da noção de treinamento ou reciclagem marcaram o ideário docente, tornando difícil a superação de práticas fragmentadas, descontextualizadas e descontínuas de formação. Tomando por base Castoriadis, os autores argumentam que o fazer pedagógico, por estar no domínio da práxis, é por natureza histórico e inacabado, dependendo, portanto, da investigação e do estudo permanentes. Apontam as indesejáveis separação e hierarquização existentes entre a produção e a transmissão de saberes, bem como as fronteiras estabelecidas entre a formação pretendida (graduação) e a prática consentida (moldada pela realidade institucional), sugerindo a necessidade do enfrentamento permanente da realidade opressiva, por meio de criação de núcleos de resistência. Finalmente, sugerem a necessidade de uma “metacapacitação” docente que possibilite o acompanhamento das transformações técnicas,

organizacionais e econômicas. Nesse processo, identificam a interdisciplinaridade e a interprofissionalização como exigências das quais devem derivar novas referências na produção e na transmissão do conhecimento.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da Anfope. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996.

Discute a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), isto é, que prepare profissionais com conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica, tecnológica e política, e não se apresentem apenas como pessoas de senso comum. É um estudo feito pela presidente da Anfope – que discorre sobre a questão da qualidade e as novas exigências para a formação dos profissionais da educação –, a partir de resultados de uma pesquisa realizada à luz dos princípios defendidos por essa instituição e de uma outra, desenvolvida em 1994, sobre reformulação curricular dos cursos de Pedagogia das universidades federais e estaduais paulistas. As conclusões dessas pesquisas permitiram evidenciar que os cursos de Formação de Professores, sobretudo para a escola básica, deverão responder aos critérios da qualidade social da educação, que se contrapõe à qualidade total propalada pelos defensores da matriz neoliberal das políticas educacionais brasileiras, e que a escola básica e seus profissionais necessitam qualificar-se para, ao incorporarem as novas tecnologias, serem capazes de promover uma educação escolar de qualidade que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação, alcançando, assim, maior autonomia em seu trabalho docente, que visa à formação de cidadãos atuantes na sociedade. Profissionais da educação devem procurar qualificação e qualidade para sua formação e sua ação em sala de aula, consubstanciada como aquela que, além da competência técnica em relação a conhecimentos específicos, também apresente o saber pedagógico, que inclui áreas como a Didática, o Currículo, a Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, entre outras. Conclui a autora evidenciando que ainda existe um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências para melhorar a qualidade social e a formação dos profissionais da educação, sendo necessário ainda colocar em ação os discursos oficiais vigentes sobre a valorização profissional do educador e a profissionalização docente.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun. 1992.

Registra a trajetória histórica e os referenciais teóricos construídos no Movimento Nacional dos Educadores para reformular os cursos de formação do profissional da educação, desde a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, em 1980, até a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em 1992. O estudo evidencia esforços de alunos e professores no sentido de promover a articulação das forças intelectuais contra as imposições da legislação autoritária que fragmenta a formação do educador e aponta princípios, pressupostos e indicações levantados pelo Movimento Nacional dos Educadores ao longo de 12 anos. O documento reconstrói a trajetória do Movimento de Formulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação desde que as modificações no quadro sociopolítico-econômico do Brasil, exigidas pela reorganização da sociedade civil ao final da década de 70 e refletidas na escola, levaram à realização de debates em variados fóruns educacionais e à organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, passando pela criação da CONARCFE durante o I Encontro Nacional, em 1983, e chegando à sua transformação na

Anfope, em 1990, após o V Encontro Nacional. No processo de reformulação do curso de Pedagogia, destacam-se: as Indicações 67, 68/75 e 70, 71/76 do Conselho Federal de Educação, propondo a formação do especialista no professor, sustentadas em 1978 pelo Ministério da Educação; o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 em Campinas (SP); a Concepção de Educador, evidenciando: a docência como base de sua identidade profissional; a teoria/prática como núcleo integrador de sua formação; a base comum nacional dos cursos como um corpo fundamental de conhecimentos; o trabalho interdisciplinar; a iniciação científica; a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa; os erros, recuos, dificuldades e boicotes que faziam parte do dia-a-dia da Comissão; o III Encontro Nacional, realizado em 1988 em Brasília, que consolida a natureza e a especificidade da CONARCFE, facilitando o delineamento de seu perfil de atuação e apontando a necessidade da avaliação constante e contínua de suas atividades. Em "Apontando alternativas", a autora analisa o ciclo de reorganização realizado pela Anfope no período de 1990 a 1992, destacando uma síntese das propostas apresentadas pela entidade com base no referencial teórico construído ao longo de 12 anos de debates (1980-1992); a evolução da Base Comum Nacional, os pressupostos norteadores que aprofundam sua concepção e apontam para sua operacionalização mediante eixos curriculares; e os cinco eixos curriculares já definidos – trabalho, formação teórica, gestão democrática, compromisso social e interdisciplinaridade. Salienta-se que esses eixos curriculares "não se constituem alternativas prontas e acabadas... e que a idéia-força principal na formação é a fundamentação teórica de qualidade". Com a consolidação da Anfope, a mobilização dos educadores deverá ter continuidade, pois ela propicia condições concretas para a crítica e a superação da fragmentação do conhecimento instalado no curso de Pedagogia, da dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica dos cursos de Licenciatura, da descaracterização da Faculdade de Educação como local de formação do profissional de educação e da desqualificação dos cursos de Magistério de segundo grau.

BUARQUE, Lair Levi. Estilos de desempenho de professoras da primeira série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 32-50, jan./abr. 1990.

Analisa a relação entre o cotidiano docente e a aprendizagem da leitura, tomando por base a dissertação de mestrado defendida pela autora em 1996, na Universidade Federal de Pernambuco. O estudo do estilo de desempenho docente como variável relevante no processo de aprendizagem da leitura compreendeu os seguintes procedimentos metodológicos: 1) observação preliminar da prática desenvolvida por 12 professoras alfabetizadoras que atuavam em três escolas públicas utilizando o material pedagógico do Projeto Alfa; 2) observação em sala de aula durante o tempo dedicado a Comunicação e Expressão; 3) testagem de 120 alunos (10 alunos sorteados para cada uma das 12 professoras que compuseram a amostra aleatória); 4) entrevista aplicada a professores e técnicos das quatro escolas estudadas. A abordagem quantitativa inicialmente proposta deu lugar, ao longo do estudo, à análise qualitativa, considerada mais adequada à investigação da temática em questão. Com base na análise das aulas observadas, foram identificadas 21 atividades presentes no cotidiano das primeiras séries, nove das quais encontraram representatividade em todas as práticas observadas: análise de detalhes, cópia, coro, divisão silábica, emissão de palavras, exploração de significado, leitura individual, leitura grupal e orientação da tarefa. A análise qualitativa dessas atividades embasou a idealização de dois estilos predominantes em sala-de-aula: o mecanicista e o elaborativo. Esses dois estilos, embora opostos, permearam a prática de todos os professores observados. Predominou, entretanto, o mecanicista. Os resultados obtidos não evidenciaram a relação entre o estilo de desempenho docente e a *performance* dos alunos nas tarefas propostas; já o desempenho das escolas parece ter influenciado no desempenho dos alunos, ou seja: escolas com características diversas podem alcançar resultados diferenciados. A "mesmice" e o predomínio do estilo mecanicista de ensinar caracterizaram o trabalho docente no cotidiano escolar. Práticas criativas não floresceram na aprendizagem da leitura. O

distanciamento entre a escola e a família foi creditado, pelos professores, ao desinteresse dos pais, evidenciando o isolamento do trabalho escolar, notadamente desfavorável ao sucesso do processo educativo. Finalizando, os estilos de desempenho docente identificados foram relacionados aos modelos de formação docente, de cunho behaviorista, e à utilização não questionada do Projeto Alfa em todos os seus passos.

BUENO, Belmira A. de B. Oliveira et al. Questões de teoria de ensino: uma perspectiva para a Didática no curso de Pedagogia. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-134, jan./jun. 1993.

Expõe uma perspectiva para o tratamento da disciplina Didática, traduzida na nova organização curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp); além disso, explicita algumas das razões que sustentam a alternativa de desdobramento da Didática na direção da análise das produções sobre o ensino. No curso de Pedagogia da Feusp, a Didática passou por modificações de ordem conceitual e funcional, vinculadas, de um lado, à reformulação curricular e, de outro, às maneiras pelas quais se concebe o papel da disciplina na formação do educador. Em 1988, entrou em vigor uma nova organização curricular que busca enfatizar a formação do educador e considerar a formação do especialista como complementar. As disciplinas oferecidas são: Didática (dois semestres); Questões de Teorias de Ensino (três semestres) e Metodologia do Ensino (quatro semestres). Já no primeiro ano, inicia-se o aluno no estudo das práticas pedagógicas mediante dois programas – Didática I e Didática II. No primeiro momento, propõe-se o tratamento de alguns textos de autores consagrados (exemplos: Dewey e Freinet). Num segundo momento, o processo se desenvolve pela análise da instituição escolar como espaço que circunscreve a relação pedagógica e pela exploração de múltiplas dimensões dessa relação em sala de aula. O programa de Questões de Teorias de Ensino I tenta analisar os estereótipos presentes no discurso sobre ensino, buscando compreender como eles são gerados no processo de produção desse mesmo discurso. Exemplo: “fracasso”, “êxito”, “disciplina”. Questões de Teorias de Ensino II discute as relações entre a produção do conhecimento e seu ensino nas diferentes áreas do saber, bem como a própria constituição do ensino como saber. Em Questões de Teorias de Ensino III analisa-se a temática do imaginário como dimensão que permeia as práticas pedagógicas, especialmente no que afeta a relação docente. As Metodologias de Ensino completam o quadro de disciplinas didáticas de Pedagogia; tratam de aspectos subordinados à especificidade do ensino de diferentes conteúdos ministrados nas séries iniciais do primeiro grau e daqueles que compõem a habilitação para o magistério no segundo grau. A principal inovação da disciplina Didática no curso de Pedagogia diz respeito ao seu desdobramento na análise do saber sobre o ensino, configurado pelos programas de Questões de Teorias de Ensino I, II e III. A proposta é abandonar vertentes exclusivistas da Psicologia ou da Sociologia e adotar um trabalho analítico que leve os alunos à compreensão da natureza das proposições didáticas ou das proposições sobre o ensino, bem como dos processos de produção dos saberes sobre ensino e dos saberes ensinados, atendendo à perspectiva de sua própria formação de futuro professor que irá divulgar esses mesmos conhecimentos em cursos de habilitação para o magistério. Sendo assim, a disciplina Didática só pode ser plenamente entendida na perspectiva de um desdobramento que se preocupa em examinar a construção dos “saberes” sobre ensino, buscando, ao mesmo tempo, compreender o discurso em que se expressa e as práticas que engendram e são orientadas por esse mesmo discurso.

BUENO, Belmira A. de B. Oliveira. A Didática nos cursos de Formação de Professores: uma revisão. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 121-125, jan./jun. 1993.

Analisa esforços dirigidos ao estabelecimento da Didática como disciplina científica – a busca de sua identidade e dos esforços feitos para discutir o seu papel nos cursos que formam professores. As primeiras tentativas de redefinir o campo da Didática ocorreram em 1972, por ocasião do I Encontro Nacional de Professores de Didática, mas somente a partir da década seguinte a questão ganhou impacto e maior relevância. A necessidade de rever a Didática, entretanto, não se impunha apenas como forma de acompanhar o ritmo de revisão de outras disciplinas; mais do que isso, residia nos apelos e desafios que a escola de primeiro e segundo graus, apresentando índices alarmantes de evasão e repetência, estava a fazer a todos quantos trabalhavam com a formação de professores. O processo de revisão inicia-se, então, como forma de “passar tudo a limpo”. As primeiras análises começam por evidenciar o caráter excessivamente técnico da Didática, denunciando a falsa neutralidade dos seus conteúdos, “o silenciar da dimensão política” e a sua desvinculação/descompromisso com os problemas reais da prática pedagógica cotidiana. Do ponto de vista da operacionalização de uma Didática comprometida com a transformação social, propunha-se que a prática pedagógica fosse contextualizada, partindo-se da análise das práticas concretas que tomam lugar na sala de aula, bem como de seus determinantes, procurando repensar também as dimensões técnica e humana e que a reflexão didática explicitasse os pressupostos subjacentes às diferentes metodologias e o contexto em que foram geradas. A dualidade teoria-prática deveria ser superada através de uma dialética que concebesse e trabalhasse ambos os elementos de forma integrada e unitária. O compromisso com a transformação social deveria, por fim, desenvolver práticas pedagógicas compatíveis e adequadas às necessidades específicas da maioria da população, o que, forçosamente, impunha uma revisão do conceito de eficiência. A professora Magda Becker Soares produziu uma das contribuições mais significativas para a discussão do estatuto científico da Didática, partindo da sua origem; mostra também que a Didática começou pelas regras prescritivas e pela técnica e não “por uma conquista progressiva de autonomia, por meio de pesquisa e reflexão que condizem à identificação e delimitação de sua especificidade” (Soares, 1983, p. 31-33). Soares defende a tese de que não existe uma Didática Geral, mas apenas didáticas especiais. Suas análises prosseguem, mostrando a inviabilidade de a Didática ter o processo ensino-aprendizagem como seu objeto. A partir dos questionamentos feitos por Soares, praticamente não se afirma mais que o objeto de estudo da Didática seja o processo ensino-aprendizagem; as imprecisões ou ambigüidades, no entanto, persistem. No Seminário de 1985, o binômio ensino-aprendizagem praticamente se desfaz. No processo de redefinição da Didática – seus objetivos, seu conteúdo, seu papel –, parece não haver dúvidas quanto às mudanças ocorridas. Entretanto, essas mudanças não ocorrem de forma homogênea. Em termos do estatuto científico da Didática e da definição do seu objeto de estudo, os avanços havidos dizem respeito, sobretudo, ao grande volume de pesquisas que foram produzidas no período, abrangendo ensino, sala de aula, processo de produção, de construção e de socialização do conhecimento na escola, práticas pedagógicas, etc.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.

Trata-se de um artigo que empreende uma reflexão sociológica sobre os docentes, traduzido por Álvaro Moreira Hypolito. Reflete sobre a análise sociológica dos docentes, tendo como finalidade propor elementos teóricos que possam contribuir para o desenvolvimento de um referencial de análise que favoreça a realização de investigações que propiciem dar conta da situação e das funções sociais do professorado nas sociedades atuais. Para realizar tal intento, revisa sinteticamente a literatura produzida destacando posições da Sociologia acerca dos estudos sobre os professores. Dessa forma, apresenta os três principais enfoques desenvolvidos na análise sociológica do professorado: estrutural-funcionalista, neweberiano e o neomarxista da proletarização. Recapitulando criticamente os enfoques mencionados, considera que, em face das definições abstratas e dos

modelos arquetípicos característicos do enfoque estrutural-funcionalista, constitui um avanço significativo a insistência dos enfoques neoweberiano e o neomarxista da proletarização, porque efetuam a análise sociológica do professorado a partir de situações concretas e dos conteúdos sociohistóricos que têm adotado suas funções, formação e trabalho em diferentes sociedades, apesar de esses, também, ao que parece, não resolverem satisfatoriamente a compreensão e a explicação das consequências dos processos para a situação dos docentes. Tomando por base essas discussões, apresenta elementos para uma análise alternativa do professorado a partir de um referencial diferenciado, explicitado por autores como Poulantzas, Nocolaus, Derber e Wright, que se julga adequado para explicar a situação dos intelectuais e trabalhadores intelectuais no bojo das relações sociais do capitalismo tardio. Apresenta discussões referentes às diferenças de caráter estrutural no marco das relações sociais, que não desaparecem com as tentativas de racionalização do trabalho docente, à racionalização no ensino, que constitui um processo diferenciado e específico, e aos professores como intelectuais. Conclui ressaltando a importância de os estudos sociológicos, ao analisarem o professorado, não desconsiderarem a sua vinculação direta com as lutas pela hegemonia em uma sociedade de classes, bem como a possibilidade e a necessidade de engajamento dos docentes em movimentos hegemônicos que tentam resolver as desigualdades sofridas pelas classes subalternas também em educação.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

Propõe-se analisar e reconstruir, a partir de uma perspectiva etnográfica, o processo de constituição da prática docente cotidiana de uma professora atuando em escola pública de ensino fundamental de Barcelona, Espanha, tomando como referencial teórico os estudos sobre a vida cotidiana de Agnes Heller. Para atingir o objetivo proposto, utiliza informações provenientes de três contextos históricos: o movimento de renovação pedagógica na Catalunha, a história da escola e a história de vida da professora. A descrição da prática foi construída a partir de três aspectos: a) estruturando a situação de ensino; b) interagindo com os estudantes; c) articulando os conteúdos. Com relação a cada um desses aspectos, a autora desenvolveu a análise da seguinte maneira: mostrando como a professora consegue romper com algumas dimensões determinantes de sua prática e criar uma organização que lhe permita concretizar sua proposta de análise; identificando os saberes produzidos e/ou apropriados por ela e reconstruindo o processo de constituição desses saberes. Na análise de cada uma das três dimensões, buscou reconstruir o processo de conformação histórica da prática e do saber docente da professora, destacando os elementos de continuidade e ruptura do processo. Para concluir, sintetiza os pontos mais marcantes do estudo no sentido de contribuir para o campo da formação de professores, quais sejam: os docentes, em seu trabalho cotidiano, produzem um saber “valioso”; a prática construída pelos docentes no cotidiano escolar é histórica e social; as práticas e saberes construídos pelos docentes no cotidiano do seu trabalho resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola; finalmente, aponta as “condições materiais e institucionais” como elementos possibilitadores ou limitadores da prática docente.

CAMPOS, M. Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 5-15, fev. 1990.

Estudo realizado sobre o magistério desde o Império até 1930, tendo como foco o Estado de São Paulo. A análise divide-se em períodos: Império – início precário; República – primeira década; Século 20 – expansão; Década de 20 – idas e vindas. Desde a extrema precariedade quantitativa e qualitativa evidenciada nos tempos do Império, o sistema de instrução pública no Estado de

São Paulo conheceu notável expansão durante a Primeira República. As providências e os mecanismos para formar mestres e mestras destinados à incipiente rede de ensino foram alvo de abundante legislação, cheia de idas e vindas, improvisações e correções. O exame da sucessão de documentos legais e “reformas”, com tendências divergentes, evidencia a ausência de uma política educacional definida, além do estatuto especial da Escola Normal da capital (“a Escola da Praça”). Permite também perceber como o ensino normal correspondeu menos à preparação de um magistério competente e mais às necessidades de formação de parcelas crescentes da população, especialmente do sexo feminino, permitindo o prosseguimento dos estudos após o curso elementar. Todo o ensino normal – quer seja na rede pública, quer seja na rede privada – teve uma função muito importante na história educacional da Primeira República, se não no sentido de formar professores realmente competentes para o ensino primário, como meio de formar uma parcela maior da população, em especial a feminina, que se dirigia às mais diversas áreas da economia ou vida doméstica.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 23-28, jul./ago. 1995.

Analisa a contribuição que a educação e os educadores são chamados a dar na superação das dificuldades derivadas da presença de pessoas e grupos pertencentes a diferentes raças, etnias e culturas e do atendimento a grupos minoritários ou marginalizados, em sociedades complexas. Levanta algumas questões e incita os educadores a exercerem uma prática concreta nesse sentido. O objetivo do estudo é suscitar uma reflexão sobre a relação entre educação e cultura(s), levantar algumas questões e convidar os professores a trabalhá-las em sua prática pedagógica. Discorrendo sobre o multiculturalismo, o pluriculturalismo, o transculturalismo e o interculturalismo, identifica algumas posturas básicas presentes entre os profissionais da educação enquanto expressão de seu modo de situar-se diante das relações entre educação escolar e cultura/s, a saber: acrítica, transcultural, assimilacionista, radical e intercultural. A postura acrítica seria a dos educadores que não têm uma consciência clara da problemática das relações entre a escola e a/s cultura/s; a transcultural seria composta por profissionais que, tendo aprofundado a questão específica da escola na sociedade, enfatizam seu papel de transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos e socialmente reconhecidos; os assimilacionistas reconhecem o pluralismo cultural presente no sistema educacional e promovem uma atenção deliberada, programada e positiva às diferenças, visando à integração de todas as culturas à hegemônica; os radicais afirmam que o respeito ao pluralismo cultural só é possível se forem criadas redes escolares diferentes, cada uma construída a partir de um determinado universo cultural com escolas específicas; o enfoque intercultural, que é o defendido pela autora, define a diferença como “uma relação dinâmica entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido” e que percebe a hipótese intercultural como global e genérica, devendo portanto ser introduzida em todas as escolas e trabalhada com os diversos grupos sociais, não sendo privativa de algumas escolas ou grupos. Conclui afirmando tratar-se de uma perspectiva em construção que apresenta muitos desafios à reflexão e à prática pedagógica, pois questiona a globalidade da dinâmica escolar, que não pode ser reduzida à introdução de alguns conteúdos relativos ao conhecimento de distintas culturas, sem deixar de afirmar esta necessidade. Se a escola, de fato, quiser comprometer-se com a construção de uma sociedade participativa, democrática e igualitária nos planos nacional e internacional, terá, segundo a autora, de enfrentar a tarefa urgente de trabalhar a perspectiva intercultural.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ritmo, fragmentação: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.

Sintetiza parcialmente a dissertação de mestrado da autora. Aqui são discutidos os pressupostos acerca do tempo de permanência dos alunos na escola, das propostas que intervêm

na seriação e na jornada docente e das atitudes profissionais mediadas pelas relações de gênero. Investigação etnográfica numa escola pública de primeiro grau na periferia da Grande São Paulo, realizada ao longo do ano de 1990. Inicia descrevendo como era organizado e utilizado o tempo na escola pesquisada, enfatizando as profundas diferenças nos ritmos e rotinas de cada turno e de cada segmento do primeiro grau – 1º ciclo (reúne 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (7ª e 8ª séries) – e a heterogeneidade que caracterizava a composição do corpo docente. Destaca que as rotinas diferenciadas tanto implicavam percepção, apropriação e controle também diferenciados dos tempos e ritmos por cada grupo de educadores – tendo como conseqüência o grau de controle sobre o tempo e a organização do próprio trabalho – quanto na caracterização do corpo docente, relacionando diversas situações que demonstram que essas implicações interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho escolar. Explora, em relação ao corpo docente, um aspecto que se mantém historicamente: a divisão entre as P-1 (professoras primárias) e as P-3 (professores de ginásio), determinando duas culturas diferenciadas, apesar da unificação do curso de primeiro grau. Por último, um outro aspecto desenvolvido é a presença masculina no corpo docente, em que se manifesta a oposição entre competência profissional e modelo feminino de prática docente, acusado de suprir uma suposta incompetência com uma postura maternal, apesar do recurso à afetividade não ter relação direta com o despreparo profissional. A autora explicita não acreditar que a maneira como está sendo implantado o “modelo ginásial” nas escolas estaduais de São Paulo represente um maior controle sobre o conteúdo da prática docente e sugere que talvez a capacitação profissional do corpo docente como um todo possa questionar os estereótipos mútuos, proporcionando diálogo que possibilite aliar competência técnica e afeto.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de uma mudança curricular. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 51-64, abr./jun. 1992.

Apresenta, classifica e analisa questões relativas às discussões em torno das propostas de mudanças curriculares dos cursos de Formação de Professores. No texto, além de uma mudança de paradigma, propõe a revisão das propostas curriculares dos cursos de licenciaturas. A autora classifica e analisa importantes questões das discussões levantadas a respeito das mudanças curriculares nos cursos de Licenciatura (inclusive o de Pedagogia), destacando entre elas a função social desses cursos nas universidades públicas, a eficiência dos cursos de formação e a qualidade dos cursos de reciclagem oferecidos aos professores das escolas oficiais. Na abordagem desses problemas, são propostos dois grandes blocos para análise: os de origem social, levando a implicações pedagógicas, e os de origem pedagógica, acarretando implicações sociais. Como problemas de origem social que acarretam implicações pedagógicas destacam-se: a diferença entre o número de alunos matriculados nos cursos de licenciaturas em universidades públicas e o dos que os realizam em faculdades particulares; o rebaixamento social dos candidatos ao cargo de professor como conseqüência do rebaixamento salarial da profissão; a falta de cursos em horário noturno nas universidades públicas; o baixo padrão educacional dos cursos de Licenciatura da maioria das faculdades particulares; e a necessidade de verbas para reciclar os professores das escolas de 1º e 2º graus. Dentre os problemas de origem pedagógica que acarretam implicações sociais destacam-se o fato de que as faculdades – mesmo nas boas universidades – não estão formando bons professores para as escolas de 1º e 2º graus e o de que qualquer mudança de currículo deve vir acompanhada de uma verdadeira mudança de paradigma no desenvolvimento dos cursos de Formação de Professores. Com base nessa mudança de paradigma, o problema central da falta de qualidade dos professores formados é estudado sob três enfoques: o papel da qualidade do conteúdo específico; o papel da Didática Especial (e da Prática de Ensino); e as diversas conotações que a relação teoria/prática/

teoria toma em um Curso de Licenciatura. A respeito das disciplinas do conteúdo específico nos cursos de Licenciatura, são apontadas razões pelas quais o professor tem que saber o que vai ensinar, sob pena de converter-se em transmissor mecânico dos conteúdos dos livros textos. Defende o papel integrado e as cinco características fundamentais que a Didática Especial deve ter no processo de formação de professores, alertando para a importância que têm as aulas práticas e teóricas e a discussão teoria/prática/teoria tanto nas disciplinas específicas quanto pedagógicas dos cursos de Licenciatura (isto é, precisa-se de uma mudança de paradigma do que seja ensinar um conteúdo). As produções acadêmicas das faculdades de educação apontam para o fato de que os conteúdos pedagógicos, sendo dinâmicos, não podem simplesmente ser transmitidos e absorvidos de uma maneira direta pelos futuros professores. Por isso, além da mudança de paradigma, propõe-se a revisão das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Memórias da prática de ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 247-252, jul./dez. 1992.

Analisa a passagem da Didática Especial – baseada mais nos conhecimentos empíricos e pessoais do professor que a ministrava do que em um corpo de conhecimentos sobre o ensino do conteúdo específico – para a Prática de Ensino e a introdução, de forma obrigatória, dos estágios supervisionados, bem como as conseqüências desse processo. A passagem da disciplina Didática Especial para a de Prática de Ensino deu-se juntamente com a última reforma universitária brasileira (1968). A Prática de Ensino sofreu rupturas, dividindo-se: em algumas universidades, ficava a cargo das faculdades ou departamentos de educação e, em outras, dos institutos ou departamentos de conteúdo – conseqüentemente, sofreu diferentes influências. “A importância da consciência desta ruptura está em procurarmos escutar os professores que vêm ministrando esses cursos, saber como os mesmos foram desenvolvidos nestes anos todos, quais os prós e os contras destes dois tipos de influência”. Houve uma ruptura quando a Prática de Ensino foi estruturada: Prática de Ensino com estágios supervisionados ou somente sob a forma de Estágio Supervisionado. Nos cursos de Formação de Professores apenas com estágios supervisionados, não há relação entre a teoria e a prática. Em muitos casos, os alunos são supervisionados por uma coordenadora que “joga” os alunos nas escolas de primeiro e segundo graus sem saber o que fazer, passando a não se concretizar para estes alunos a Prática de Ensino; apenas observam a prática de outras pessoas. Esse é um ponto negativo a ser considerado na reformulação das licenciaturas. Passando para a parte cor-de-rosa da “memória”, lembramos que essa disciplina foi estruturada para ser o elo entre a teoria estudada na universidade e a prática das escolas de primeiro e segundo grau, além de ser a síntese dos conteúdos específico e pedagógico. Os estágios facilitaram a entrada de alunos de diversas licenciaturas, colocando-os em contato com uma realidade já conhecida teoricamente. O professor pôde constatar a diferença entre o que é ser um ótimo aluno na universidade e um péssimo professor nas escolas de primeiro e segundo graus, provocando agonia em muitos professores de Prática de Ensino e fazendo com que fossem revistas as bases teóricas da formação de um professor. Conclui afirmando que o professor de Prática de Ensino deve pensar e refletir sobre as relações teoria/prática em dois campos distintos: o da formação de professores e o da construção de um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um conteúdo. No fim da década de 70 e no início da de 80, passamos a contar com a formação nos cursos de pós-graduação em educação e suas ramificações (pós-graduação em conhecimento específico). Além desses cursos, formando pessoal, elaborando pesquisa e produzindo conhecimento, têm sido desenvolvidos processos que buscam, nos cursos de pós-graduação em educação, o aprofundamento no campo de ensino de um determinado conteúdo. Atualmente a Prática de Ensino é a única disciplina integrada entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico nos cursos de Licenciatura, constituindo-se, portanto, uma disciplina de muita responsabilidade no processo de formação de futuros professores.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

Propõe-se rever a visão negativa da feminização do magistério público, recorrente na literatura educacional brasileira, discutindo as condições entre a organização docente e a identidade profissional. Pesquisa etnográfica realizada pela autora numa escola pública de primeiro grau de São Paulo. No decorrer da pesquisa, a escola de primeiro grau, tomada como uma instância social, foi considerada espaço onde a articulação entre o público e o doméstico, com combinações e contradições, enriqueceu a análise da identidade profissional das professoras. Essa vertente permitiu o desvelamento de posturas ambíguas em seu perfil de trabalhadoras assalariadas ligadas à vida doméstica e às relações familiares. O aspecto negativo dessa postura deve ser relativizado no questionamento do considerado “padrão positivo” de um bom profissional. Afirma que a personalização das relações no interior da escola decorrente da ligação com a vida doméstica é um aspecto facilitador da relação profissionais-alunos-pais. A “maternalização” da atividade docente dá claras indicações de maior compromisso e dedicação aos alunos por parte das professoras. A autora considera que, superando o preconceito de se considerar sempre negativa a combinação do doméstico com o público, avançar-se-á respeitando mais a profissão e conquistando uma educação mais igualitária.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

Tendo em vista a composição predominantemente feminina do magistério, o artigo critica a utilização de categorias de análise “sexualmente cegas” nas discussões travadas sobre o trabalho docente. A autora identifica duas vertentes principais nos debates em torno do trabalho docente no Brasil: as análises enfocando a organização democrática da escola e as abordagens da atividade docente vinculadas à interpretação marxista. Ao conjunto dessas discussões, tem-se articulado questões dirigidas ao grau de autonomia e à situação de classe dos professores que evidenciam a proletarização do magistério. Duas lacunas são detectadas com relação aos estudos sobre o trabalho docente: a fragilidade empírica, posto que dirigidos à interpretação teórica e ao debate conceitual, e a utilização de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero, apesar da composição predominantemente feminina do magistério. Ao longo do texto, destacam-se os efeitos da feminização sobre a educação escolar, mais especificamente sobre a organização do trabalho docente, que, por ser exercido principalmente por mulheres, necessita ser compreendido com referência à socialização da mulher para o trabalho doméstico e para a maternagem. Assim como Apple, a autora ressalta a importância da articulação entre classe e gênero para o melhor entendimento do trabalho realizado pelas professoras. Conceitos como proletarização, profissionalismo e qualificação devem ser questionados e redimensionados à luz dessas articulações propostas, partindo-se do pressuposto de que “o gênero faz diferença” e que não basta simplesmente “adicionar” gênero às análises do trabalho docente baseadas na dinâmica de classe, sem rever o conjunto das categorias explicativas. A partir dos anos 80, foram produzidos no Brasil estudos dirigidos ao magistério (majoritariamente feminino), com base em modelos de profissionalização e proletarização masculinos (ainda que supostamente neutros). A partir desses modelos, o trabalho das professoras em que se articulam dimensões públicas e privadas, mesclando saberes técnicos e domésticos, ganha contornos pouco “profissionais” e pouco “proletários”. O conceito de qualificação revisto sob a ótica da divisão sexual do trabalho revela o não reconhecimento de habilidades adquiridas no processo de socialização da mulher, freqüentemente utilizadas no processo produtivo. Essa qualificação, por ser tácita, social ou informal, pode ser mais facilmente negada pelos empregadores. Finalmente, a autora ressalta a especificidade do ensino elementar marcada pela atuação quase exclusiva de professoras, majoritariamente vinculadas ao poder público. A mediação do Estado incorpora elementos novos à

dinâmica da relação empregador/empregado, que não se explicam pela dinâmica da relação capital/trabalho. Nesse contexto, aponta para a necessidade de problematização e investigação aprofundada sobre a qualidade do trabalho docente, especialmente quando a “falta de qualificação decente” aparece como *slogan* explicativo de grande parte dos problemas do ensino brasileiro. No Brasil, o debate sobre a escola e as professoras precisa contemplar a dimensão e a qualidade da qualificação docente, as habilidades desenvolvidas pelas professoras e os significados construídos com base nesse processo de socialização, de modo a iluminar a compreensão do trabalho docente em articulação com as relações de gênero consideradas no conjunto de outras categorias explicativas.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.

Artigo que, a partir dos movimentos de greve do município e Estado do Rio de Janeiro, analisa como se articulam a prática da militância político-sindical dos professores e a sua produção teórica discursiva como membros de uma categoria ocupacional. Analisa, também, como a prática e o discurso são estruturados. A análise compreende dois aspectos: um referente às mudanças no sistema de alianças do magistério com outros segmentos da sociedade e o outro, às lentas transformações na estrutura de desigualdades sociais entre os gêneros. Com base na idéia de vocação para o magistério e em noções de adequação e destino, buscava-se assegurar a legitimação das reivindicações de *status*, constituindo base representacional do engajamento corporativista e promovendo certa “reserva de mercado” para as professoras ao afirmar-se que ensinar crianças é uma capacidade feminina. Em contrapartida, a feminização do magistério serviu para reforçar os salários baixos, pois a mulher era identificada como elemento dependente. A construção da militância político-sindical do professor se processa desde o silenciamento imposto pela ditadura à incorporação da consciência de “classe social”, elemento legitimador do engajamento corporativista. Dessa forma, o magistério inicia sua representação social direcionando a militância político-social em duas frentes: a primeira está relacionada a sua organização corporativa, estabelecendo compromisso com a categoria, ampliando a prática restrita à sala de aula; a segunda refere-se à caracterização do magistério como trabalhadores da educação, identificando-se como classe oprimida, assalariada, e que aspira o mesmo que os demais trabalhadores, assumindo uma postura solidária e politizada que construiu novas formas de consciência ocupacional do magistério a partir dos anos 70. Cabe ao Estado a responsabilidade de administrar a competência dos professores, vista não apenas como esforço individual, mas também como condição para uma reordenação dos interlocutores sociais sobre a questão da educação pública. Cada vez mais, pais e alunos têm se unido para defender a escola pública. Em algumas situações, como nas greves, há impasses com os professores. Para que isso não ocorra, torna-se necessário fortalecer o diálogo com a sociedade, tentando mobilizar os vários segmentos que podem interferir na questão político-educacional. O último ponto aborda o compromisso ético com os oprimidos, que permeia desde a postura da sala de aula, redefinindo a avaliação do rendimento escolar e a contraposição à política educacional dominante, até o posicionamento democrático e crítico em época de greve, não rompendo com a base ideológica de suas reivindicações ao permitir que os alunos saiam prejudicados do processo. É somente através da “posição ética mínima” que o magistério pode contribuir para a solução dos problemas educacionais do presente. A importância do engajamento político-sindical é a possibilidade de reconhecer o professor como proletário, identificando-se com os oprimidos, visando à construção de um projeto político-pedagógico que insira o trabalho da professora nas relações sociais capitalistas e articule as dimensões micro e macro da pedagogia. A autora enfatiza a importância de articular à consciência de proletarização uma concepção clara da competência formal exigida do professor e o reconhecimento do compromisso ético materializado em condições concretas do trabalho nas escolas.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª série. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995.

Analisa o processo de desenvolvimento profissional de professores e propõe níveis de construção da profissionalidade na formação continuada docente, com base em pesquisa efetuada junto a escolas públicas de 5ª a 8ª série, em Araraquara (SP). Os estudos e pesquisas analisados abrangem momentos de diagnóstico, de sensibilização dos professores em relação à mudança didático-pedagógica, e o processo de construção da profissionalidade docente por meio da formação continuada. Autores como Markus, Lefebvre, Vasquez, Popkewitz, Perrenoud, Nóvoa, Gómez, Sacristán, Schön, Zeichener e Piaget fornecem as bases teóricas para a discussão do processo de construção da profissionalidade do professor em direção à autonomia. Quanto à construção da profissionalidade no âmbito da pesquisa realizada junto aos professores paulistas, a autora sugere três níveis, assim descritos: a) Nível I – prática autonormalizada (o “professor-executor”); b) Nível II – mobilidade espontânea pontual (elementos da “reflexão-na-ação” e do “professor-investigador”); c) Nível III – exercício profissional refletido (elementos da “reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação”). As conclusões apresentadas apontam para a importância das dimensões individual e coletiva na construção da prática pedagógica, evitando-se focar resultados em detrimento dos meios empregados. Dessa forma, o exercício profissional coletivo de base cooperativa aparece como o principal fator do desenvolvimento profissional (autoconstrução e construção permanente da realidade). A prática refletida, por sua vez, passa a constituir um ponto de chegada. Finalmente, a autora salienta a dimensão coletiva e a estabilidade do grupo de professores, aliadas à orientação especializada, como fatores determinantes na instauração de processos de mudança na educação.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

Propõe reflexões sobre o processo de formação continuada docente, com o objetivo de subsidiar a formulação de uma teoria do desenvolvimento profissional do professor. Tomando por base os pressupostos do construtivismo piagetiano apresentados ao longo do texto, particularmente os aspectos relativos ao processo de tomada de consciência, a autora aborda questões sobre a construção da profissionalidade docente à luz da teoria de Piaget. Apoiando-se, ainda, na pesquisa realizada em escolas públicas paulistas, são estabelecidos três níveis no processo de formação da identidade profissional do professor: a) Nível I – prática reiterativa automatizada (“professor-executor”); b) Nível II – mobilidade espontânea pontual (elemento da “reflexão-na-ação” e do “professor-investigador”); e c) Nível III – exercício profissional refletido ou prática refletida (elementos da “reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação”). Concluindo, a autora enfatiza como elementos fundamentais na construção da profissionalidade o exercício profissional coletivo, destacando que a estabilidade do grupo de participantes aliada à dimensão coletiva e à orientação especializada pode funcionar como fator decisivo para a ampliação das mudanças na educação, para a mobilização política dos profissionais e para a criação de projetos pedagógicos conseqüentes.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.

Analisa uma experiência de formação continuada de professores de primeiro grau da rede pública paulista envolvendo 26 escolas: quatro em Campinas e 22 na Baixada Santista. Percorrendo brevemente a história da educação no Brasil, as autoras traçam a construção do fracasso

escolar. Analisam, a seguir, a importância da formação continuada para a melhoria do ensino público. Para tanto, focalizam como elemento fundamental o resgate da dimensão coletiva institucional do trabalho desenvolvido na escola. A proposta alia pesquisa e formação continuada na construção de uma espiral crescente de indagações, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos e de novas práticas. Nesse contexto, enfatizam a abordagem interdisciplinar como elemento facilitador rumo à aproximação da totalidade do objeto a ser conhecido e indicam a universidade como parceria interessante na articulação de trabalhos dessa natureza. Concluindo, apontam para a importância do envolvimento individual e coletivo de professores na identificação de problemas e na construção de ações alternativas. Segundo as autoras, é fundamental envolver toda a escola em projetos coletivos, para que se restaure a dimensão coletiva do trabalho pedagógico e o papel de sujeitos históricos para professores, alunos e família.

CORRÊA, Vera Maria de Almeida. A formação político-pedagógica do professor: desafios da escola básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 12-14, jul./ago. 1995.

Analisa a crise estrutural mundial, derivada do modelo neoliberal, que atinge a escola básica – especialmente a escola dirigida às camadas populares em países como o Brasil – e tece algumas considerações sobre formas de atuação para a escola e, nela, para o professor assumir e/ou atuar. A autora ressalta que a escola enquanto instituição social não é a única que está em crise; outras instâncias da sociedade contemporânea, como a moral, os valores, a cultura e a política, estão de igual forma sendo atingidas pela crescente manipulação da classe dominante, que propaga suas idéias através dos meios de comunicação de massa. Afirma a autora que a década de 70 foi marcada por profundas e rápidas mudanças na base tecnológica do trabalho. A Segunda Revolução Industrial não trouxe melhorias de vida para os países latino-americanos nem para os países do Primeiro Mundo. Essas crises acabaram por atingir a educação, e, no Brasil, o auge desse processo se deu no Governo Collor, com a investida neoliberal e neoconservadora promovendo o sucateamento das instituições públicas, principalmente as de natureza cultural e educacional. Ressalta a autora que a educação escolarizada é o lugar onde as transformações devem acontecer tendo em vista a nova sociedade, que se caracteriza pelo “irreversível e acelerado” avanço da revolução científico-tecnológica. Afirma, também, a necessidade de o homem pensar, refletir, agir, participar e expressar-se nessa nova realidade, ficando a cargo da escola administrar essas necessidades. De acordo com a autora, a atividade docente deve estar em constante reflexão – é a superação da consciência ingênua e a emergência da consciência crítica. O processo educativo deve ser mais do que a reprodução da precária educação existente. Ressalta que, na categoria do magistério, há níveis diferenciados e que nem todos conseguem apreender a realidade criticamente. Sendo assim, conclui que os professores necessitam romper com as concepções e práticas da classe dominante e articular-se com as necessidades apontadas pelas classes trabalhadoras, já que sua origem social os configuram como provenientes das camadas populares. Conclui que a configuração do professor como sendo proveniente das camadas populares deveria levá-lo a romper seus vínculos com a hegemonia da classe dominante. Em consequência, poderia ocorrer o rompimento da unidade baseada na ideologia tradicional e, do “velho”, emergir o “novo”, com força nova, adquirida na consciência da própria personalidade independente.

CRUZ, Léa da. Visões e versões: a formação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 64-69, jul./ago. 1991.

Defende a necessidade de ser repensada a trajetória dos cursos de Formação de Educadores mediante integração da discussão sobre o Curso de Pedagogia à dos demais cursos de licenciaturas, ou seja, colocando a análise da formação de educadores na perspectiva dos aspectos

comuns às licenciaturas oferecidas pela universidade e apontando alternativas. Analisando os estudos e debates sobre as Faculdades de Educação, a autora, destacando o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação na década de 90, aponta esse estudo como decorrência dos debates no âmbito do Departamento de Teoria e Prática de Administração Escolar da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os resultados do estudo indicaram a necessidade de repensar a trajetória dos cursos de Formação de Professores, evitando particularizar a discussão do curso de Pedagogia mantendo-a desvinculada das concernentes às demais licenciaturas, visto que as evidências apontaram: 1) a constatação de um processo dicotomizado; 2) a separação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos e/ou isolamento dos cursos e dos conteúdos; 3) o privilégio da habilitação de bacharéis em detrimento de licenciados; 4) o isolamento como resultado de pensamento solidificado que supõe a formação de melhores professores em termos de substituição de disciplinas de forma linear em reformulações por enquadramentos; 5) o distanciamento dos cursos de Licenciatura em relação às escolas de primeiro e segundo grau; 6) a perda do significado da relação profissional *versus* sociedade; 7) a fraca demarcação da identidade e do objeto epistemológico dos cursos de Formação de Professores; 8) o distanciamento entre Institutos e Faculdades de Educação; 9) a Prática de Ensino como reino da técnica em detrimento da relação entre teoria e prática docente. Afirmando que tal problemática encontra suas raízes no projeto político neoliberal, destaca que a sociedade capitalista constrói o isolamento e privilegia as ciências voltadas para a tecnologia de produção, a serviço do capital, deixando em segundo plano as demandas de ciências sociais e, por conseguinte, a formação de professores, que foi sofrendo alterações marcadas pela queda de qualidade e distanciamento das reais necessidades do povo brasileiro. Como alternativas, o estudo aponta: a interdisciplinaridade em projetos de “ação integrada”; a superação do esquema que tem como fundamento partir do geral para o particular, indo dos conteúdos gerais para os específicos sem um fio condutor; a busca da relação teoria e prática desde o início do curso, com recuperação da visão de unidade e totalidade do conhecimento e da convergência das ciências; a recondução do Estágio Supervisionado como fechamento dos cursos; o redimensionamento das relações da universidade com a sociedade. Conclui ressaltando a possibilidade de engendrar um novo processo de trabalho superando a divisão departamental e a distinção entre disciplinas específicas e pedagógicas, através da experiência de os cursos se autoconstruírem a partir da relação teoria/prática, da visão interdisciplinar superando divisões e promovendo, por suas finalidades e princípios, um trabalho verdadeiramente coletivo entre profissionais e estudantes das várias licenciaturas. Sob esta ótica, ao contrário de cursos esporádicos e tecnocráticos de treinamento e aperfeiçoamento e/ou de “fabricar um produto pré-estabelecido”, poder-se-ia construir uma relação sustentada na cooperação entre profissionais e instituições.

CUNHA, M. Isabel da et al. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

Artigo originário da análise de dados da investigação denominada *A Construção da Prática Pedagógica no Ensino Superior*, realizada na Universidade Federal de Pelotas, abordando as relações existentes entre os professores que realizam pesquisa e o seu desempenho em sala de aula. Analisa também como são vistos por seus alunos e colegas os professores que não têm a mesma práxis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em especial do tipo etnográfica. Foram utilizados como instrumentos a entrevista semi-estruturada com os docentes, a observação direta em sala de aula e um questionário com questões mistas (abertas e fechadas) aplicado aos alunos. A amostra se compunha de 12 professores. O texto revela a preocupação em estudar o professor que está fazendo alguma ruptura com a proposta tradicional de ensino e se encaminhando para a perspectiva da produção do conhecimento, mostrando o caminho percorrido por professores e alunos participantes desse processo. Destaca a relação entre conhecimento acadêmico e estruturas de poder presen-

tes na sociedade, enfocando especialmente como alguns professores estão construindo a relação entre ensino e pesquisa, quais as características deste trabalho e suas possíveis vertentes de formação continuada e as possibilidades de aquisição de conhecimento para os atores envolvidos. O texto aponta para a continuação da pesquisa, no intuito de averiguar se a representação que os docentes fazem de sua prática corresponde realmente ao que acontece em seus espaços de ensino e se, também, esses professores estão usando sua prática diária como elemento de reflexão para posterior aperfeiçoamento e formação continuada própria.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O professor: retratos através de textos constitucionais. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 159-174, jul./dez. 1993.

Analisa a figura do professor a partir de uma série de textos legais brasileiros – Constituições federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Constituições estaduais de 1989. O estudo tem por objetivo traduzir as diferentes versões jurídicas legais que expressam concepções sobre os professores. Fazendo um paralelo entre as Constituições federais no que diz respeito ao professor, destaca: a Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 206, afirma ser princípio do ensino “valorizar os profissionais do ensino (...) ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, enquanto a Constituição de 1891, em seu art. 73, fala em “capacidade especial na forma de lei”, mas foge-se à idéia de concurso ou mesmo de qualquer idéia que evidencie o modo de avaliar essa “capacidade”. Sobre a aposentadoria, segundo essa mesma Constituição, só poderia ser concedida em caso de invalidez no serviço da Nação, mas a Constituição atual, em seu art. 202, III, assegura que ela será dada ao professor após trinta anos de função de magistério, e após 25 à professora. O art. 148 da Constituição de 1934 assinala como dever do Estado a assistência ao trabalhador intelectual. De um lado, o papel interventor do Estado e, de outro, a definição desse profissional como trabalhador. Algumas mudanças significativas ocorreram após o Golpe Militar de 1964, afetando o perfil do professor; na esfera jurídico-constitucional, muitas emendas visaram adequar a legislação à força. A seção VII do capítulo VII trata dos funcionários públicos: nela é permitida a acumulação remunerada no caso de dois cargos docentes ou de um cargo docente acumulado a outro cargo técnico-científico. Os momentos autoritários revelam a necessidade de controle sobre o perfil de um agente pedagógico do qual se pede um exercício profissional politicamente alinhado com ideologias oficiais na socialização das novas gerações. É a expressão profissional do ensino que passa a conceituar a situação dos professores em todas as constituições, embora ainda se use a expressão professor, docente ou mesmo a classificação genérica de magistério. Alguns estados indicam a necessidade de maior detalhamento em uma espécie de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) daquela unidade federada (Minas Gerais e Pará, entre outros). A atual proposta da LDB busca combinar os aspectos trabalhistas e administrativos com os aspectos didáticos e pedagógicos, do modo o mais aberto e progressivo havido em um texto legal. Algumas sugestões dadas pelo texto, para efeito de maior completude do estudo: campo de pesquisas e estudos, incluindo as variedades regionais da questão; Estatutos do Magistério que trazem princípios institucionais do corpo docente de uma unidade da Federação; mais estudos comparativos com outros países. Ao professor cabe: vontade e decisão política, efetivar em práticas e em resultados as obrigações inerentes ao “dever do Estado e direito do cidadão” em expandir uma educação democrática.

DARSIE, Marta Maria Pontin; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

Discute a importância da formação inicial do professor, sendo apresentadas como essenciais a esta formação: a) a reflexão do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem do que e

como ensinar; e b) a reflexão sobre sua história de vida escolar. As autoras defendem o ponto de vista de que a formação do professor deva passar pela reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer. A possibilidade de reflexão sobre a aprendizagem e a prática educativa permite aos professores e futuros professores ressignificá-las. Buscando desenvolver a metacognição como atividade de pensar e verbalizar sobre o que fazemos, defendem o exercício metacognitivo para favorecer o processo de “reflexão distanciada”. Apoiando-se em estudos de Schön, Nóvoa, Garcia, Perez Gómez, Zeichner, Perrenoud, Astolfi e Perterfabi, entre outros, destacam a relevância da reflexão sobre e na prática em programas de formação de professores. Distinguem, como Schön, três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: conhecimento-na-ação (tácito); reflexão sobre a ação (pensar sobre a ação); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. A reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com as situações problemáticas do contexto. Assumindo, portanto, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, apontam a “reflexão distanciada”. Assim, a reflexão *a posteriori* do aluno-professor sobre sua própria aprendizagem leva-o à reflexão sobre sua ação de ensinar. Assumindo a perspectiva teórico-construtivista, afirmam não ser imprescindível ser professor com prática para refletir sobre práticas de ensino, pois alunos não-professores podem conduzir suas reflexões sobre as práticas de seus professores atuais e antigos, cabendo ao professor-formador criar situações desencadeantes de reflexão. Propõem como estratégias para desencadear a reflexão nos alunos-professores o uso de um diário para o registro escrito, após cada aula, da reflexão (escrita reflexiva) acerca do processo de aprendizagem que estão passando, com dois propósitos: a) acompanhar o processo de aprendizagem, possibilitando a oferta de “ajuda psicológica”; b) possibilitar ao aluno tomar consciência do próprio processo de aprendizagem. Finalizam analisando alguns “episódios de reflexão” dos alunos-professores retirados de seus registros diários enquanto “escrita reflexiva”. Professores e alunos-professores devem ser levados a assumir uma atitude reflexiva sobre seu saber e sobre o seu fazer. A atividade distanciada dos alunos-professores sobre suas concepções e práticas pode auxiliar na formação de um novo profissional capaz de pensar e conduzir autonomamente sua tarefa. Investir na aprendizagem reflexiva do futuro professor, assim como sobre suas práticas de ensino, tendo-as como objetos de aprendizagem do ensinar e do aprender, implica uma nova maneira de pensar a formação do professor.

DAVINI, Maria Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.

Analisa a evolução da Didática enfocando conflitos impulsionados pelas mudanças paradigmáticas e pela disputa de domínio acadêmico no campo das Ciências da Educação. O texto focaliza o impacto causado pela influência da Escola Crítica em Ciências Sociais e em Educação sobre a Didática, colocando em questão a sua base normativa. Com base na revisão da produção bibliográfica sobre a matéria, a autora aponta, de um lado, “megateorias” (na Didática Geral), nas quais identifica a perda de produção de “regras de ação”, e, de outro, “teorias diafragmáticas” (nas didáticas especiais), que se constituem teorias autonomizadas e fragmentárias. A seguir, busca estabelecer marcos conceituais compartilhados, argumentando que as idéias centrais (idéias força) identificadas nas diversas propostas didáticas podem ser intercambiadas em diferentes áreas, resultando em produções generalizadas de grande alcance. Propõe, então, como alternativa ao desaparecimento ou fragmentação da Didática Geral, a idéia de especializações como desenvolvimentos didáticos nos diferentes campos disciplinares, mais do que em disciplinas autonomizadas. Argumenta que as respostas aos desafios postos pelo ensino devem ser buscadas no bojo de uma Didática Geral, e não a partir de qualquer especialização ou mesmo da Psicologia. Enumera, ainda, questões que desafiam o campo da Didática Geral: a) formação de projetos de organização escolar; b) formas de comunicação produtiva entre gerações; c) estudo e desenvolvimento da questão metodológica;

d) sistemas de avaliação; e) formação de professores; e f) esboço de currículos como trajetórias formativas. Finalizando, afirma a necessidade de recuperação do discurso da Pedagogia, cujo estatuto teórico implica a construção de um projeto de política social e cultural, no campo da educação, que dê sentido à projeção do ensino como base para a desobstrução de necessários caminhos no campo da Didática.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

Trata do processo histórico de feminização do magistério e de suas implicações para a carreira docente. Retoma os dados de duas pesquisas: a primeira intitulada “Velhos mestres das novas-escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo”, realizada com professores do interior, e a segunda, “Memórias de velhos mestres na cidade de São Paulo e seus arredores”, com professores da capital. As memórias foram colhidas mediante entrevistas abertas. Inicia retomando o período da história em que o magistério era uma carreira eminentemente masculina: do período colonial, em que a mulher era mantida afastada da escola, até 1827, quando ela adquiriu o direito à educação. Mas ressalta que até em 1830, mesmo com a criação das Escolas Normais, a mulher não estava presente, porque este ensino recebia apenas público masculino. Destacando o Estado de São Paulo, descreve o processo de feminização do magistério, desde a admissão de mulheres na Escola Normal (que durante o Império constituía a única oportunidade de prosseguimento de estudos) às circunstâncias que determinaram esse processo de feminização, marcado por atitudes preconceituosas, como diferenças salariais e curriculares e o conceito de vocação, induzindo as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Transcreve dados de duas pesquisas realizadas comparando trajetórias de homens e mulheres, demonstrando que eram grandes as facilidades, para os homens, de promoção e ascensão na carreira do magistério e dentro do sistema educacional; para as mulheres, pelo contrário, a ascensão era muito mais difícil. O comum era a longa permanência como professoras primárias. A análise das trajetórias expressa o privilégio indiscutível do conjunto dos homens: tão logo quanto possível, direcionavam suas carreiras para outros postos, abandonando o espaço “feminino” da sala de aula e assumindo direção, inspeção, cargos técnicos e administrativos e, até o final da Primeira República, os cargos de professores da Escola Normal. Assim, a profissão feminina era formada e controlada pelo conjunto masculino da rede de ensino, numericamente menor.

DEMO, Pedro. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jul. 1992.

Analisa a importância da profissão de formadores básicos, vista como elemento estratégico capaz de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Enfoca a necessidade de rever a valorização e a competência técnica desses profissionais, tendo como pano de fundo a qualidade da educação. Partindo da premissa de que o fator humano se constitui um forte elemento gerador/produtor de qualidade, o texto destaca o papel crucial da formação de professores para a qualidade educativa básica. Vista como vantagem competitiva, a educação abre portas para a realização da modernidade (entendida como desafios de mudança). Nesse contexto, a apropriação do conhecimento, o seu manejo como instrumentação, a atualização continuada e a necessidade de produção de novos conhecimentos aparecem como aspectos fundamentais para um projeto de modernidade; torna-se, portanto, essencial que o processo educativo contemple atitudes críticas e criativas. O aprender a aprender deve ser enfatizado, incorporando-se a pesquisa como princípio científico educativo, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. Essa postura quanto à educação gera expectativas e

exigências com relação ao professor, não apenas no sentido de aperfeiçoá-lo, mas principalmente quanto à recriação da própria profissão docente. Os professores e a universidade são, conseqüentemente, desafiados pelas novas demandas dirigidas à educação, para além do mero ensino e da mera aprendizagem; trata-se de assumir a educação como componente indispensável aos processos emancipatórios, posto que o processo educativo incorpora-se ao mundo produtivo como parte do dinamismo econômico, na confluência estabelecida entre a capacidade de participar e a de produzir. Alguns problemas enunciados com relação ao professor e à educação no Brasil são: atraso significativo (especialmente em termos qualitativos); baixo aproveitamento; precariedade da formação docente *versus* complexidade dos desafios enfrentados nas escolas; desvalorização salarial; e crescente corporativismo. Em meio a esse quadro, quais os desafios dirigidos à formação de professores? Segundo o autor, deve-se rever, em primeiro lugar, a proposta de formação nas Escolas Normais, rumo à possível superação no tempo desse modelo de formação para o magistério; essa revisão deve fundamentar-se na formação de professores que aliem competência formal e política, reconhecendo a centralidade do seu papel na sociedade e na economia. A formação superior, embora não represente garantia imediata de melhoria da qualidade do ensino, constitui condição importante para a valorização da profissão em todos os seus aspectos. Um complicador apresentado é a baixa qualidade dos cursos de Pedagogia em face do desafio de exercer um papel essencial na liderança das transformações exigida para a formação de profissionais docentes e para o ensino universitário como um todo. A produção científica seria a grande marca da academia. Nesse processo, deve-se investir na atualização permanente dos professores, por meio de formas mais adequadas de formação continuada. O grande desafio, em suma, reside em refazer a profissão docente e não apenas melhorá-la. A expectativa reside em que a educação de qualidade contribua para a “humanização” da modernidade, cabendo ao professor, devidamente preparado, “educar” a eletrônica, mantendo-a como instrumento, sem permitir a “instrumentalização” (meios sobrepondo-se aos fins). A escola precisa abrir-se a mudanças voltadas para construção de modernidade. Em termos modernos, o conhecimento e a mudança precisam estar vinculados à pesquisa. A cidadania, fundada em conhecimento atualizado e atualizante, define-se pela competência e pela produtividade. Finalizando, o autor argumenta que a valorização dos professores, condição essencial para as mudanças exigidas, deverá associar-se à construção de competência formal e política, permanentemente atualizada, avaliada e colocada a serviço das demandas sociais.

DESTRO, Martha Rosa Pisani. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 36, p. 21-28, 1995.

Busca estabelecer, por meio de uma retrospectiva histórica, as relações existentes entre o processo de industrialização e a educação não-formal (definida como educação continuada) e enumerar, ainda, conceitos de educação continuada. A autora advoga a educação continuada (também chamada de permanente, recorrente, contínua ou formação continuada) como resposta ao desafio constante de ultrapassar a fragmentação e a alienação subjacentes ao tecnicismo, rumo à superação de posturas individualistas e à construção de soluções coletivas para os problemas enfrentados na prática educativa. Para tanto, propõe a interação global e profunda do sujeito nos campos mental, físico e moral, no desenvolvimento de práticas transformadoras possibilitadas pela teoria e pela ação.

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

Aborda a crise de identidade do professor devida à ambivalência da posição do docente, localizado em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, no

espaço de uma semiprofissão enquanto grupo assalariado cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais, mas que, submetido à autoridade de seus empregadores, busca manter ou ampliar sua autonomia quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. A categoria dos docentes compartilha características próprias dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem a heterogeneidade da categoria, o seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, as excessivas regulamentações e a conseqüente perda de autonomia, a tendência ao corte de gastos sociais e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta, a feminização do setor – o ensino como atividade extradoméstica, como emprego provisório e segundo salário, além de outros fatores. Entre os fatores que atuam contra esta tendência e a favor de sua profissionalização, o autor destaca a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação externa das tarefas. Outros fatores vão na mesma direção, a saber: a igualdade de nível de formação entre docentes e profissionais liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação, etc. Analisando as características básicas de definição de uma profissão, aponta: a competência, a vocação, a licença, a independência e a auto-regulação. A seguir, analisa em que medida os docentes compartilham essas características. Com relação à competência, aponta para o fato de os cursos superiores de magistério carecerem de prestígio e para o fato de qualquer pessoa “opinar” sobre a área, a vocação se confundindo com sacerdócio, a licença comprometida, visto que outros profissionais podem lecionar, a independência apenas parcial tanto frente às organizações quanto frente ao seu público, a auto-regulação comprometida pela ausência de um código ético e de mecanismos próprios para julgar e resolver conflitos internos em nível associativo. Afirma que os sindicatos baseiam sua existência no que os trabalhadores têm em comum, não no que os diferencia, e, no conjunto, tudo isso reforça um igualitarismo que, para além de qualquer critério de equivalência entre os trabalhos individuais, remete à condição formal idêntica entre os seus membros e priva do controle individual sobre seus membros. O autor conclui afirmando que a solução só poderá vir através de mecanismos que garantam, ao mesmo tempo, certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto-regulação desta, que assegure um sistema de estímulos e contra-estímulos. Para tanto, diz da necessidade de a sociedade fixar os fins do ensino e o grupo profissional arbitrar os meios. No plano da carreira docente, aponta o emprego das oportunidades de acesso, rebaixamento, diferenciais de salário e os benefícios como instrumentos positivos e negativos de sanção, mas de maneira que, uma vez estabelecidos os critérios, sejam os próprios docentes quem os aplique.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Socialização para a profissão: transição e diversidades culturais na educação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 94, p. 7-13, maio/jun. 1990.

Trata-se de artigo sobre a questão da socialização para a profissão. Estariam as instituições educativas preocupadas e/ou interessadas com a transição para a instituição empregadora que promove a socialização dos profissionais do ensino? Que tipo de socialização interessa e/ou socialização de que tipo de profissional? Aponta aspectos a serem considerados por educadores de professores, na perspectiva dessa transição na socialização para a profissão. Aborda a problemática do ensino como profissão e a socialização para a profissão, analisando a travessia e/ou transição da situação de estudante-estagiário para a de professor-prático. Assinala que, quando a profissão é discutida em teoria, aparece como um processo contínuo do aprendiz (pré-serviço) para o especialista (em serviço), sendo, porém, o processo de socialização descontínuo, fragmentado, repleto de dilemas e desvinculado de qualquer propósito no sentido de que futuros professores se apropriem de competências e compromentimentos. Dentre os fatores que contribuem para essa descontinuidade, destaca a existência de múltiplas culturas que refletem e representam as relações sociais, políticas,

econômicas e ideológicas do País. Argumenta que cultura, socialização e ensino são objetos de definições divergentes e que, assumidas pelos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de programas, influenciam as maneiras de professores pré e em serviço perceberem e avaliarem processos educacionais, assim como influem tais definições nos processos de socialização. Apon-tando as duas principais abordagens do processo de socialização de professores, destaca a visão funcionalista (visão de continuidade) e a visão interacionista (visão de descontinuidade e recorrente às demandas e exigências de contextos locais). Assumindo a abordagem interacionista, a autora aponta a socialização como um processo no qual os participantes podem contribuir ou inibir, ocorrendo em situações específicas ou através de variadas situações, portanto, com natureza “situacionada”, contextualizada e histórica. Os estudantes, ao iniciarem programa de desenvolvimento profissional (prática de ensino, estágio...), não entram num contexto totalmente novo, mas, argumenta a autora, as tensões entre a cultura da universidade, a “cultura de ser estudante” e a “cultura da escola” podem contribuir para a falta de continuidade entre “treinamento” e “prática”, isto porque a universidade prioriza o estudante universitário e não os alunos em campo, a vida e a cultura da universidade e não as culturas da escola. A compreensão da socialização como um processo interativo sugere, portanto, a necessidade de se trabalhar o individual, o coletivo e a interação destes participantes em contextos e tarefas. Conclui argumentando sobre a necessidade de serem investi-gados os processos de socialização nas realidades dos cursos e programas de educação de profes-sores no Brasil, de forma a concretizar o real compromisso de um projeto educacional construído sobre uma noção dinâmica, concreta, humana e historicizada da cultura e, em especial, da cultura do ensino, assim como a necessidade do reexame das ligações entre treinamento e prática, pois se há intenção de que programas de educação de professores pré e em serviço sejam dinâmicos e com significado social e político para todos nele envolvidos, torna-se imprescindível uma compreensão globalizada destes e de outros fatores pertinentes que estariam informando a transição e, também, as diversidades culturais na educação de professores.

FERNÁNDEZ, Pedro J. Salas (Coord.). Dificuldades e problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 355-359, jan./ago. 1995.

Trata-se de artigo cuja preocupação central gira em torno dos problemas enfrentados por professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. Tem por objetivo oferecer ao Poder Público estadual subsídios para nortear o processo de alfabetização no estado, bem como as práticas docentes e referenciais diversos utilizados pelos educadores. A pesquisa apoiou-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 1991, para conhecer a população analfabeta na faixa etária de 15 anos ou mais, estimada em 192 mil pessoas. Outra fonte utilizada foi a Divisão de Estatística da Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul. Definiu-se que o contexto da pesquisa abrangeria os professores alfabetizadores da primeira etapa da suplência na rede de escolas noturnas (estaduais, municipais e particulares), bem como os diretores de escolas com ensino noturno. Questionário, entrevistas e, posteriormente, observação foram utilizados para fins de investigação da prática escolar. A análise de dados foi efetuada mediante categorias previamente definidas. O estudo pretende evidenciar dificuldades e problemas enfrenta-dos pelos professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. Consi-dera, em análise macro, que o analfabetismo tem vínculo com a condição de miséria da população brasileira. Nesse bojo, questiona a formação e a práxis dos educadores de jovens e adultos, conside-rando que, em sua maioria, não estão preparados especificamente para este campo de atuação. Portanto, o conteúdo expresso no artigo trabalha com categorias bem definidas quanto aos profes-sores de jovens e adultos. São elas: as características, as motivações, a formação ou a preparação profissional, a experiência, as condições de trabalho. As dificuldades da clientela também são objeto

de estudo. A pesquisa tem caráter avaliativo e mostra o quanto é significativo repensar a prática docente, especialmente no que diz respeito a sua formação. É importante também lembrar a desatualização dos currículos dos cursos de Formação de Professores e a ausência de uma política de educação que priorize a alfabetização de jovens e adultos, tanto na graduação quanto nos cursos de pós-graduação.

FORESTI, M. Celi Porto. Prática docente na universidade: a contribuição dos meios de comunicação. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 125, p. 3-7, jul./ago. 1995.

O objetivo consiste em investigar a contribuição de materiais didáticos para um projeto de educação continuada de docentes do ensino superior. Concebendo como material didático todo meio de comunicação utilizado na educação escolar, o artigo aborda a questão do uso de tecnologias da comunicação na educação e/ou a relação entre educação e comunicação. Criticando o distanciamento entre educadores e comunicadores, a autora busca alternativas concretas de aproximação com a área de comunicação sem descaracterizar o trabalho educativo. Assim, o estudo parte da própria experiência da autora, que sempre esteve envolvida com os três graus de ensino e com a ação educativa e vem realizando trabalho acadêmico com a proposta de contribuir para uma ação docente mais significativa, visando possibilitar que os caminhos da educação e da comunicação se cruzem. Dessa forma, partindo do pressuposto de que um material didático nada mais é que um meio de comunicação utilizado na educação escolar, ela recorre a uma ampla bibliografia para ampliação da base de conhecimento sobre essa temática, percebendo que há um grande distanciamento entre comunicadores e educadores. A sua proposta é a aproximação entre educação e comunicação, para o avanço nos métodos de ensino e o término do mito de que “os jovens não se interessam”. Ressaltando que devemos aceitar a nova cultura que aí está e conhecer “as novas formas de compreender”, lembra que a universidade vem sendo questionada por seu ensino teórico e livresco e argumenta sobre a necessidade de integração para que a escola possa ver o mundo de nova forma, não desprezando, porém, a cultura linear, cartesiana, característica da civilização ocidental. O texto aponta, enfim, para a busca de novas alternativas para educar a “geração eletrônica”. A situação é a mesma no sistema escolar como um todo: enquanto a sociedade se torna eletrônica, universal e ultracósmica, o giz, a lousa e um professor diante de um grupo de alunos continuam sendo a estrutura fundamental de aprendizagem, desde a escolarização básica até a universidade. A autora conclui afirmando a necessidade de utilização da educação multimídia como modo de desenvolver todas as facetas da mente e garantir que um maior número de pessoas tenha acesso ao processo educacional. Assim, sem recusá-la e sem se deixar dominar por ela, o educador deve trabalhá-la com leitura crítica, educando seus alunos para a comunicação. Sem desprezar o dado sensorial, é preciso que a escola ultrapasse esse estágio por incorporação, integrando-o ao desenvolvimento do raciocínio e da compreensão crítica da realidade em relação dialética com o meio. Não o lúdico pelo lúdico ou a sensação pela sensação, mas conteúdos apropriados de forma significativa, função que condiciona os meios ao conteúdo e não o inverso. Aponta, finalmente, para o fato de que, há muito tempo, os meios de comunicação vêm competindo com o professor, que os incorpora de maneira acrítica, sem integrá-los a uma prática educativa teoricamente fundamentada. Alerta, então: 1) antes de pensar em integrar os meios de comunicação à educação, é preciso ter claro onde se quer chegar com essa investida; 2) a integração dos meios de comunicação ao projeto pedagógico passa pelo esclarecimento do espaço específico da comunicação, e, nesse sentido, os professores têm muito a aprender com os comunicadores.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.

Introduz e analisa a questão-tema do periódico, examinando-a dentro da visão dialética, com intenção de estimular o debate visando à efetiva reformulação nos cursos de Licenciatura. Toma como pano de fundo as idéias geradas nos últimos anos no interior do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Aponta para o fato de que, no Brasil, boa parte dos problemas relativos à formação de professores diz respeito a questões práticas e que muito já se fez no campo das idéias, embora poucas se concretizem em razão de várias circunstâncias e interesses. O texto divide-se em cinco partes: 1) *As circunstâncias, os homens e a inevitável luta político-ideológica* assinala as exigências impostas pela formação social brasileira (e suas conexões internacionais) à questão educacional nas décadas de 70, 80 e 90. Dada a característica dual da ação educativa, afirma a necessidade do exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvendar os interesses nelas embutidos. Aponta a falta de fôlego da universidade, principal agência de formação dos profissionais da educação, para assumir os desafios; 2) *O profissional da educação: uma delimitação necessária* enfoca a distinção entre trabalhadores da educação e profissionais da educação, o trabalho pedagógico como núcleo fundamental da preparação do profissional da educação, a partir do qual outros aspectos podem ser acrescidos, a concepção de que educador é aquele que tem a docência como base de sua identidade profissional e é capaz de atuar como agente de transformação da realidade; 3) *Elementos constitutivos de uma política global* analisa um conjunto de elementos propostos no último Encontro Nacional da Anfope – formação intensiva de qualidade, condições de trabalho dignas (incluindo salários) e formação continuada. Cita o papel do Estado (articulador das políticas educacionais), das agências formadoras (Universidades e Escolas Normais) e das agências contratantes (Ministério da Educação e Secretarias); 4) *Formação intensiva de qualidade* enumera eixos ou diretrizes curriculares para compor uma base comum que articule a formação do profissional da educação – a organização curricular dos cursos, o trabalho como articulador pedagógico, a qualidade da formação teórica, uma direção política privilegiando o compromisso social e a democratização da escola e, por fim, a ação curricular exercida de forma coletiva e interdisciplinar; 5) *A organização da agência formadora* defende uma proposta de unificação da formação do profissional da educação em uma única instância – a faculdade de educação (em parceria com os institutos, quando for necessário, e respeitando as especificidades dos envolvidos). Os centros de referência para a formação do profissional da educação devem ser “laboratórios” destinados a testar, aprimorar e divulgar novas formas de preparação do profissional. É proposta a estruturação de centros e cinco programas de formação. Torna-se inadiável uma ação sistemática em relação à formação dos profissionais da educação, no seio de uma política global que articule formação de qualidade, salários dignos e formação continuada. Idéias não faltam.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Importância da teleducação na capacitação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 123/124, p. 42-46, mar./jun. 1995.

Discute a importância da teleducação na capacitação de professores, visto possibilitar o atendimento de maior número de indivíduos espalhados por todo o território nacional à espera de capacitação e atualização com qualidade controlada e avaliação. Neste contexto, destaca o programa “Vídeo Escola”, para a formação continuada do professor, e seu efeito multiplicador. No estudo, a expressão “teleducação” equivale a “educação de longe” e/ou “ensino a distância”, ou seja, educação através de um dos meios de comunicação de massa usados por uma sociedade, como, por exemplo, a imprensa falada, escrita, televisionada, ou da combinação de vários desses meios. A autora apresenta o ensino a distância como uma peça chave para dinamizar o processo de capacitação e atualização de recursos humanos na área de educação, aumentando a possibilidade de acesso a tantos quantos desejarem participar. Aponta também para sua importância em face do atraso educacional do Brasil enquanto decorrência da própria incapacidade de implementar soluções alternativas

ao sistema formalmente estruturado e de atualizar-se, acompanhando passo a passo as exigências sociais e do avanço do conhecimento através do incremento de programas de educação continuada, treinamento em serviço e outros. Partindo da premissa de que conhecimento é a chave que abre as portas do mundo atual e futuro e que só professores capacitados podem difundir informações, afirma que isto só será possível com a maior capacitação qualitativa e quantitativa de professores, não só pelos meios tradicionais, mas, também, pela teleducação, tendo esta última controle público de qualidade. Como indicativos da necessidade do sistema de teleducação, aponta para: a pirâmide da educação brasileira, com concentração de alunos e necessidade de professores para as séries iniciais; o fracasso dos concursos públicos para ingresso na carreira do magistério (concursos realizados na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1992, apresentaram aprovação média de 10% dos candidatos); a predominância de professores leigos no Norte e Nordeste; a média dos cursos de capacitação equivalendo a 40 horas por professor, etc. Afirma ser a teleducação necessária para a ampliação de oportunidades para formação, atualização e oferta de possibilidades ao professor para discutir suas dúvidas com outros docentes do País, em rede nacional, compartilhar problemas e buscar soluções alternativas, mas ressalta que a teleducação, por si só, não resolverá as questões apontadas e alerta para o fato de que administrar teleducação exige, além dos recursos tecnológicos, muita competência na condução e articulação das várias fases do processo, desde o planejamento até a conclusão. Nas vésperas do Terceiro Milênio, o modelo de desenvolvimento econômico internacional requer indivíduos capazes, com espírito crítico e criativo, aptos a enfrentar situações novas e adaptar-se rapidamente às mudanças em geral, de estilo de vida e da estrutura formal de emprego. Para a capacitação de profissionais, especialmente dos professores que trabalham todo o tempo, a teleducação oferece a oportunidade de, concomitantemente ao seu trabalho, discutir suas dúvidas com outros docentes do País, em rede nacional, compartilhar problemas e buscar soluções alternativas e, neste contexto, a autora aponta como alternativa, por seu efeito multiplicador, o programa "Vídeo Escola".

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

Discute o processo de formação continuada dos profissionais do ensino no contexto de busca de articulação escola e sociedade. Entendendo por processo de formação continuada o desenvolvimento da competência de educadores, o texto busca estabelecer: uma problematização do tema numa perspectiva teórico-prática; uma análise das questões que envolvem a formação continuada atualmente; e um levantamento de subsídios para políticas de capacitação, projetos, programas e ações no âmbito das escolas. Os autores iniciam o artigo apontando alguns pressupostos para a educação do educador, quais sejam: assumir o educador brasileiro como cidadão concreto, devendo-se considerar o conjunto de fatores estruturais e conjunturais que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidade; não pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas da formação inicial; considerar a participação efetiva dos educadores e seus problemas como pontos de partida e de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com auxílio de fundamentação teórica; articular o intra-escolar à realidade social mais ampla. Afirmando como dimensões da competência – distintas, mas articuladas – a dimensão técnica e a dimensão política, apontam que a dicotomia entre tais dimensões deve ser superada, e isso se torna possível pela consciência da dimensão ética articulada às demais – ética enquanto ângulo de reflexão e questionamento crítico sobre os valores que orientam as ações. Assim, sendo a competência algo não definível como estático ou como modelo, mas como algo que se constrói pelos professores em sua prática cotidiana, individual e coletiva, torna-se necessário problematizar a expressão "capacitação de recursos humanos", pois o homem não é um recurso – ele possui recursos, cria recursos. Considerando capacitação como um processo contínuo, apontam uma

diversidade de ações, tais como: realização de cursos, encontros e seminários, programas de discussões permanentes, orientações técnicas, etc.; ressaltam, porém, que sejam sempre planejadas como ações coletivas, com decisões compartilhadas. Afirmando que um projeto é sempre utópico enquanto ideal e no sentido de algo ainda não realizado, destacam que a elaboração de projetos de formação continuada demandam a consideração crítica dos limites e possibilidades do contexto de trabalho, a definição dos princípios norteadores, estratégias e avaliação contínua. Os autores concluem afirmando que a problemática dos direitos humanos alcança de forma específica o espaço da educação, da escola e da práxis educativa e que, no domínio do *ethos*, estipulam-se os deveres do homem, mas que o *ethos* se realiza na *pólis* e na articulação entre o individual e o coletivo na consideração do bem comum. Esse bem comum, colocado no horizonte da formação de educadores, é que conferirá consistência aos projetos de formação continuada de professores.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 172, p. 356-384, set./dez. 1991.

O objetivo do artigo é mostrar que, no discurso do magistério, a causalidade do fracasso escolar concentra-se nas condições econômicas e sociopsicológicas da criança e de sua família, eximindo o professor de sua responsabilidade. Partiu-se do pressuposto de que as percepções dos docentes “são fundamentadas em representações sociais, modos de compreender e explicar a realidade educacional, que se constituem guias de ação pedagógica”. Na pesquisa, de natureza qualitativa, os dados gerados no debate com professores de seis municípios, com base em estatísticas de desempenho escolar, deram origem a cinco categorias determinantes. As cinco categorias estabelecidas após a análise do discurso formam o corpo do trabalho apresentado, onde são desdobradas e analisadas. São elas: 1) filosofia subjacente à política educacional; 2) fatores econômicos; 3) fatores sociopsicológicos (considerados, juntamente com os fatores econômicos, os que mais contribuem para o fracasso escolar); 4) fatores intra-escolares; e 5) fatores extra-escolares de apoio à educação. A análise das categorias levou à caracterização do professor como espectador passivo que se sente incapaz de promover mudanças na escola, evitando o questionamento de sua ação e não exercendo a pouca autonomia que poderia ter na mediação entre as condições de origem e o destino social dos alunos. A ligação fatídica e determinante do econômico com fatores sociopsicológicos dos alunos construiu um muro intransponível, contribuindo para a seletividade da escola e a perpetuação da estrutura socioeconômica.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sociohistórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.

Sintetiza as principais questões e resultados da investigação que, dentro de uma perspectiva histórico-sociológica, analisa a trajetória da Didática desde as antigas Faculdades de Filosofia. Busca na história mais recente da Didática no ensino superior brasileiro evidenciar e analisar a “crise” vivida pela Didática a partir de meados da década de 70. O estudo abrangeu um conjunto de dez professores pesquisadores envolvidos na constituição e desenvolvimento da Didática no ensino superior, fazendo uma análise histórico-sociológica de suas memórias. Entre os dez, quatro representam a primeira geração desses profissionais, enquanto os seis restantes – cuja produção intelectual passou a ser legitimada como saber de ponta a partir dos anos setenta – fazem parte da história mais recente da Didática. Foram utilizados como fonte de dados e material de análise: leis, documentos institucionais e oficiais do tipo anuários, *curriculum vitae*, atas, anais, relatórios de congressos, encontros e seminários e literatura do campo educacional; como referencial teórico, foi adotada a sociologia dos campos de

bens culturais e simbólicos de Pierre Bourdieu, utilizada na construção do problema de pesquisa e na análise da discussão dos dados. Buscando explicitar a constituição da Didática como campo de estudos e práticas no ensino superior brasileiro, esse estudo procura reconstituir a trajetória da Didática desde a sua gênese, nos anos 30, até o final dos anos 70. Legalmente, a Didática surgiu como disciplina e curso a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. No primeiro momento, a autora analisa os aspectos legais da constituição e institucionalização da Didática, marcada pela falta de identidade (a Didática busca seus pressupostos teóricos no escolanovismo e na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). No segundo, discute aspectos de seu desenvolvimento nas décadas de 50 e 60, destacando a delimitação do seu objeto de estudo e o discurso exacerbadamente formal e técnico assumido. Finalmente, analisa a história mais recente discutindo os aspectos da crise da Didática nas últimas décadas. A falta de caracterização científica e de legitimidade do enfoque de estudo acarretou ao curso de Didática posição inferior na Faculdade de Filosofia. A divisão efetiva do campo da Didática foi legitimada através do Parecer nº 292, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, separando a Didática e a Prática de Ensino em campos distintos, o que ocasionou disputas e conflitos entre as áreas. Com o desmembramento das antigas Faculdades de Filosofia, a história da formação de professores e da Didática passa por grande “agonia”. A trajetória da Didática nas Faculdades de Filosofia, além de marcar seu início e consolidação, registra a presença hegemônica do pensamento pedagógico dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil. Ao final dos anos 60 e no início da década de 70, evidencia-se a influência do movimento da Tecnologia Educacional, a subserviência a que o Estado impunha e a continuidade da exacerbação do caráter técnico e instrumental, tendo como pressupostos as idéias positivistas e behavioristas. Em meados de 70, intensificaram-se as lutas sociais e políticas na sociedade brasileira, ocasionando transformações no discurso educacional. Cada vez mais, o discurso sociológico marxista conquistava espaço no campo educacional, abalando a hegemonia liberal que dominava a Pedagogia e a Didática. Nessa época, a Didática experimentou um momento de crise sobre sua legitimidade, perdendo a unidade conquistada. Desde a sua origem, a Didática foi marcada pelo desprestígio e pela ambigüidade na delimitação do seu campo de estudos e práticas. A partir de meados de 70 e nos anos 80, a crise gerada pelo processo de fragmentação originado nas antigas Faculdades de Filosofia intensificou-se. A ruptura do objeto de estudo do campo da Didática culminou em disputas entre as disciplinas da área pedagógica. Nesse contexto, o ônus maior ficou a cargo da Didática, cujo conteúdo engloba a prática escolar e todas as áreas de ensino nas diferentes áreas de conhecimento. Por não ter um objeto de estudo próprio e específico, a Didática Geral perdeu sua identidade e até a razão de existir. Nas duas últimas décadas analisadas, o discurso sociológico começa a dominar a Didática Geral, substituindo os fundamentos psicológicos. Também as dimensões técnica e instrumental tornam-se secundárias no processo, passando-se a valorizar os conteúdos mais genéricos, oriundos das ciências auxiliares, como a História e a Filosofia. No início dos anos 80 são retomadas as iniciativas de organização do campo da Didática com o 1º Seminário A Didática em Questão, realizado pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de 16 a 19 de novembro de 1982. Este foi o marco para a afirmação de novas lideranças e de transformações no discurso acerca da Didática.

GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994.

Relata os resultados de pesquisa realizada com uma amostra de professores(as) de 1º grau nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, tendo como objetivo traçar um perfil dos professores e suas condições de trabalho. Para isto, foram coletadas informações sobre a condição social, cultural e econômica dos(as) professores(as), suas condições e concepções de trabalho,

expectativas e imagem social. Procurando compreender os aspectos do trabalho e da pessoa do professor nos estados citados, os dados foram descritos e analisados comparativamente à luz do contexto das políticas governamentais diferenciadas que têm dirigido as questões da formação de professores e da profissão docente no Brasil nos últimos 25 anos. Evidencia as precárias condições da carreira e do trabalho dos(as) professores(as) e as ambigüidades de suas perspectivas pedagógico-sociais.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário entre professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, maio 1992.

Focaliza os desafios dirigidos à formação inicial e à formação continuada de professores. O estado da arte sobre a formação docente no período compreendido entre 1950 e 1986 revela que, entre as profissões, o magistério congrega o mais amplo e diversificado acervo de textos analíticos. A questão é: Qual a contribuição dessa gama de trabalhos produzidos para o aprimoramento da prática docente? Analisando os currículos (enciclopédicos, elitistas e idealistas) dos cursos de Formação para o Magistério, a autora constatou uma tendência de retomada do enfoque cognitivo como referência para a formação docente, dando-se primazia às teorias de aprendizagem. A imprecisão quanto ao perfil do professor a ser formado alia-se ao caráter genérico e abstrato emprestado a esse profissional, sem que sejam consideradas suas circunstâncias existencial e profissional. Da mesma forma, as experiências e os conhecimentos acumulados pelos professores não têm sido levados em conta nos estudos realizados. Em face da situação retratada, a universidade e outras instituições e entidades de natureza diversa (exemplos: sindicatos, associações profissionais) são convocadas a participar do processo de formação de professores. Trata-se, segundo a autora, de desenvolver projetos articulados rumo à interação de iniciativas isoladas e à organização racional de ações formativas docentes baseadas em enfoque de natureza predominantemente pedagógica e menos psicológica, mais relacional e menos individual. Nesse processo, devem ser confrontados os saberes produzidos na academia e os saberes e experiências acumulados pelos professores, com o objetivo de gerar propostas de ação em que o ato de ensinar apareça em primeiro plano.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 43-71, jul./dez. 1996.

Discute condições de trabalho e carreira docente, com base em pressupostos teóricos que conduzem à discussão da educação em sua totalidade. A prática docente tem sido estudada de diferentes maneiras; na maioria dos estudos, os autores buscam compreendê-la por meio da categoria trabalho enquanto elemento estruturador do mundo social. Esse artigo pretende mostrar que o modelo de análise até então usado refere-se a um tipo de modelo societário que exclui dimensões da subjetividade dos docentes, dimensões essas fundamentais para se compreender a prática desses atores. Busca, ainda, apontar um outro modelo de análise de prática docente apoiado na sociologia da experiência, comentando criticamente alguns pressupostos teóricos a partir das “condições de trabalho e carreira docente” que têm sido enfocadas. Conclui que os conflitos no mundo contemporâneo se formulam, cada vez mais, no âmbito da cultura. Os “novos” autores vêm ocupando espaços significativos na cena social. Nesse contexto, precisamos entender não só o tipo de profissional que devemos formar, mas, também, para qual modelo societário estamos preparando esses indivíduos.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 38, p. 109-120, abr. 1991.

Discute a profissionalização dos professores de 1° e 2° graus de ensino no Brasil, revelando a problemática que a envolve e as suas conseqüências para a qualidade e universalização da educação brasileira. Caracteriza algumas formas de relações de trabalho em educação e destaca a importância de se estabelecer um modelo profissional capaz de fornecer orientações para a resolução dos problemas subjacentes a elas, tomando como base os modelos de profissionalização já implantados nas universidades federais e na Universidade de São Paulo, mas, principalmente, o disposto na Constituição Federal (art. 211), que sinaliza a construção do profissionalismo docente nos níveis de ensino fundamental e médio, inclusive obrigando os Estados e Municípios a elaborar plano de carreira, piso salarial profissional e a contratação mediante concurso público. Mas ressalta que a implementação do estatuto definitivo de profissionalização docente, nos níveis de ensino fundamental e médio, deve envolver a sociedade, os governos, os próprios servidores da educação e suas associações e sindicatos de classe, se o que se quer é pôr em prática a política educacional expressa na nova Constituição Federal.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 71-198, 1991.

Enfoca a organização do trabalho na escola, as formas de penetração capitalista na instituição escolar, os mecanismos de controle sobre os trabalhadores do ensino, a divisão do trabalho e as relações de poder no interior da escola. O autor busca explicitar o debate teórico travado sobre o processo de trabalho na instituição escolar, com o objetivo de evidenciar elementos constitutivos desse mesmo processo e analisar criticamente a materialidade das relações capitalistas presentes na escola e as categorias pertinentes à elucidação da temática proposta. O modelo técnico burocrático instaurado nas escolas, as precárias condições de formação e do trabalho docente e a perda de controle do professor sobre o fazer pedagógico, bem como a especificidade do trabalho escolar, são questões levantadas na análise das relações capitalistas presentes nas escolas. Como caracterizar o processo de trabalho desenvolvido na instituição escolar? Como situar a polêmica travada nos meios acadêmicos da produção de mais-valia por docentes da esfera pública e da esfera privada? Nesse contexto, o autor argumenta pela necessidade de conceber a escola como espaço contraditório, marcado pela reprodução e pela resistência. Quanto aos professores, situam-se entre a profissionalização e a proletarianização; entre a autonomia e a crescente desqualificação. As redes de ensino expandem-se, a feminização do magistério avança, os salários e as condições de trabalho degradam-se. O controle externo sobre o trabalho docente amplia-se. Por outro lado, busca-se a participação dos professores no processo de organização da escola, quer seja como forma de harmonizar as relações de trabalho, quer seja para propor ações coletivas voltadas para a transformação da realidade escolar. A escola não está imune à lógica capitalista, o que, no entanto, não significa que o modelo fabril possa ser invocado para fomentar análises mecanicistas da escola, ignorando as contradições presentes no espaço escolar. Entre a profissionalização e a proletarianização, a profissão docente revela-se ambivalente. Os professores podem ser caracterizados como um coletivo em processo de formação, lutando para integrar-se à classe trabalhadora, ainda que portadores de identidade social contraditória. Quanto aos processos organizativos, as crescentes demandas pela democratização do espaço escolar sugerem a importância de avaliar cuidadosamente as estratégias e os modelos de gestão instituídos nas escolas.

JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.

Discute a visão de proletarianização dos professores a partir de autores denominados “teóricos da proletarianização” – tais como Apple, Lawn, Ozga e Buswell, Braverman – e das críticas formu-

ladas a essa teorização por Derber, no sentido de que o processo proletarizador assume formas específicas no interior dos trabalhos “profissionais” que nem sempre permitem a assimilação destes agentes à classe operária. A teoria da proletarização apresentaria quatro idéias nucleares: 1) os operários são excluídos da concepção do processo produtivo e do próprio trabalho, com grau crescente de perda de controle e das decisões do capital; 2) crescente desqualificação e dependência das decisões tomadas pelos especialistas e administradores; 3) o atravessamento das relações de trabalho por racionalidades conflitantes e enfrentamentos entre trabalhadores e empregadores (resistência); 4) a presença dessas condições é que provoca a proletarização de um conjunto de trabalhadores. A conceituação alternativa de Derber distingue dois tipos de proletarização: a proletarização técnica, que se define em relação ao controle dos modos de execução do trabalho, e a proletarização ideológica, que se vincula ao controle sobre os fins do trabalho. A distinção entre as duas é importante para a análise dos profissionais, pois a forma predominante tem sido a proletarização ideológica (perda de controle sobre os fins do seu trabalho), que se caracterizaria: 1) pela dessensibilização ideológica e/ou não reconhecimento do valor/importância da área em que se perdeu o controle; 2) pela cooptação ideológica com redefinição dos fins e objetivos morais, tornando-os compatíveis com os imperativos da organização. Em síntese, se para os “teóricos da proletarização” a racionalização do trabalho educacional conduz à proletarização técnica, para Derber conduz à proletarização ideológica, através de mecanismos de requalificação, especialização, etc. Alerta para o fato de que a ambigüidade da posição do professor descaracteriza seus processos de resistência, uma vez que suas organizações/associações, pelo corporativismo, tendem a se tornar uma estratégia de enfrentamento do Estado, ao mesmo tempo que se tornam uma defesa contra a participação da sociedade civil no que se refere à problemática educacional. Pode também ser uma arma de dois gumes para os interesses dos professores, visto que sua profissionalização pode atuar como mecanismo de acomodação à proletarização através da receptividade ao discurso legitimador da racionalização e/ou de medidas que limitam sua autonomia ideológica e técnica. A autora, argumentando sobre a especial importância que se deve dar às formas específicas que assume o processo proletarizador em trabalhos que, como no ensino, têm natureza complexa, conclui dizendo que a problemática sociológica, política e ideológica destes agentes (profissionais e proletários) só permite uma afirmação: que a análise das atuais condições de trabalho no ensino e de algumas formas de resposta do professorado mostra que as diferenças entre estes agentes e o proletariado permanecem, apesar da racionalização de seu trabalho.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.

Identifica as diversas orientações das pesquisas em Ciências Sociais, principalmente em Educação, que trabalham com o tema memória e sua relação com o comportamento docente em sala de aula. Destaca os cuidados teóricos e metodológicos necessários à abordagem do tema. A autora trabalha com a definição de que “a memória é alguma coisa (um movimento, um processo, uma energia) na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinada pelas relações desses (...) com a cultura, a qual orienta seus atos e escolhas no percurso de suas histórias de vida”. Busca a relação das vivências dos professores em exercício com a sua própria prática docente. As formas personalizadas de cada professor atuar em sala de aula estão relacionadas não só com o conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino, mas como vivências que tiveram, positivas ou negativas, recuperadas na situação de ensino. Dois caminhos metodológicos levam à pesquisa sobre memória e ensino: 1) a memória individual, na maioria dos casos representada por autobiografias, onde o professor é também o pesquisador, exigindo alto rigor teórico e metodológico – no caso da separação professor e pesquisador, onde o pesquisador analisa o comportamento docente por meio das lembranças do professor, os métodos se aproximam dos utilizados na clínica psicanalítica; e 2) a “memória coletiva”, onde as vivências são recuperadas, discutidas e analisadas

coletivamente, com vista a modificações de cursos, currículos ou modelos anteriores. A autora parte do pressuposto de que “a análise e a discussão de marcas do passado podem levar à compreensão da repercussão na vida profissional de diferentes situações vividas”. O apoio teórico principal para a análise da memória é encontrado no uso das teorias desenvolvidas sobre a “construção social da inconsciência” (Marcondes Filho, Bergson, Halbwachs, Dahmer, Erdheim, Horn). A vivência imaginária, novo tipo de memória “criada” pela mídia e televisão, remete-nos à reflexão acerca da reelaboração da memória através dos meios de comunicação.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1990.

Apresenta algumas das questões analisadas na terceira etapa da pesquisa “Alfabetização – do estudo de caso à proposta de intervenção”, em que aborda certas dificuldades encontradas na escola por professores quanto ao desempenho de seus papéis, as características e problemas comuns à formação de professores em serviço, com algumas análises para o enfrentamento deste problema. Destaca, ainda, as condições sociopolíticas e econômicas essenciais para a implementação das sugestões apresentadas. A autora parte do princípio de que, mesmo que os cursos de formação inicial fossem de melhor qualidade, eles só redundariam em resultados e/ou soluções num tempo futuro; daí a necessidade de se encontrar soluções para o presente, ou seja, para a qualificação de professores que já estão em serviço nas escolas, sendo essa formação em serviço um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica. Considera que pensar as formas de organização do trabalho escolar significa identificar a divisão social do trabalho existente na escola e perceber a burocratização das relações e o distanciamento (ou alienação) dos profissionais quanto ao caráter pedagógico da sua ação. Abordando as estratégias para formação de professores em serviço, destaca dois tipos: os treinamentos por via de “efeito multiplicador” e os encontros de vivências. No primeiro caso, constituem-se “pacotes de treinamento” baseados na concepção do “efeito multiplicador” ou “efeito de repasse” mediante instâncias intermediárias (especialistas que repassam aos professores), que têm acarretado baixa ou nenhuma compreensão da proposta, aversão à inovação, etc., visto a fragmentação entre a concepção e a execução da inovação e/ou proposta. Já os encontros de vivências centram seu referencial em aspectos socioafetivos, visando gerar novas atitudes dos professores. Como caminhos alternativos, aponta a reflexão sobre a prática, a busca de novos conhecimentos e a transformação dessa prática numa perspectiva dialética entre conhecimento e prática. O início desse processo passaria pela discussão conjunta e o aprofundamento teórico a partir de questões-base, progressivamente, mediante reflexão crítica. Com relação à apropriação do discurso pedagógico pelo professor, a autora apóia-se em Orlandi e propõe a transformação do discurso “autoritário” para o “polêmico”, considerado o pólo do ouvinte, para convertê-lo em locutor. Seriam essas “marcas” do aluno que, investigadas e consideradas pelo professor, poderiam transformar o discurso anônimo e difuso numa prática crítica e renovadora. Indica, ao final, eixos para a formação em serviço de professores: 1) organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas por eles sugeridos; 2) permitir a curiosidade e pensamento divergente; 3) imprimir aos temas uma visão contextualizada, porém ampla; 4) garantir a criticidade e criatividade no tratamento dos diversos assuntos; 5) facilitar a ultrapassagem do senso comum para o conhecimento científico; 6) articular as diferentes áreas do conhecimento; 7) variar a duração do estudo dos temas, de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo, e, também, as atividades e/ou estratégias. Conclui propondo que, em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. Em segundo, a formação de uma rede de formadores, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados na escola e trabalhando com os professores. Em terceiro, destaca a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita, de modo que o professor seja produtor e consumidor do conhecimento escrito. Em última análise,

considera que um processo de formação em serviço sistemático, substancial e construído coletivamente é capaz de, entre outros fatores, gerar a melhoria da qualidade de ensino.

LEITE, Sérgio A. da S.; PALMA, Luciane V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 170-210, jan./dez. 1994.

Tem como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as respectivas concepções teóricas. Participaram como sujeitos dessa pesquisa cinco professoras da rede estadual de ensino de Campinas, escolhidas por serem consideradas pela comunidade como construtivistas. A coleta de dados foi feita em classes de ciclo básico, mediante observações e entrevistas semidirigidas. Dentro dos questionamentos propostos, procurava-se verificar qual a visão das professoras sobre o construtivismo, definindo bem algumas falas como teoria e outras como método. Verifica-se que o contato com a teoria se deu entre 1986 e 1989, em encontros promovidos pelo governo do estado. Evidencia-se a dificuldade da transição para o construtivismo no desenvolvimento das práticas docentes. Sobre o papel do professor construtivista, as professoras demonstraram em suas falas uma preocupação com o desenvolvimento da criança e o respeito à mesma, contemplando aspectos cognitivos, socioculturais e afetivos e destacando seu próprio papel como orientadoras do processo ensino-aprendizagem. Quanto aos aspectos da teoria considerados mais importantes para sua prática pedagógica, apareceram respostas distintas. Sobre quais as fontes que elas utilizavam para se atualizar, resumiram-nas a leituras e cursos. Quanto às dificuldades encontradas na transposição da teoria construtivista para a sala de aula, as professoras destacaram o grande número de alunos em sala de aula, as críticas subseqüentes de outros professores, a falta de reciclagem nas áreas de Matemática, a falta de apoio do governo, a falta de disciplina e organização na escola. Para análise de dados relativos às salas de aula, foram identificados seis aspectos: formas de organização, atividades pedagógicas desenvolvidas, instrução, *feedback*, características dos processos interativos e a avaliação. O contato com a teoria parece ter sido fundamental para todos os professores envolvidos superarem o modelo tradicional de alfabetização. Porém os dados sugerem várias contradições, sendo a principal delas a perigosa concepção reducionista, segundo a qual a teoria construtivista explica todo o processo de alfabetização escolar. Além disto, destaca-se a dificuldade dos professores no desenvolvimento de atividades funcionais em sala de aula. Apresenta também momentos de rompimento, por parte de alguns profissionais, com os modelos ultrapassados e de construção de práticas mais avançadas, a partir de novas bases teóricas. A pesquisa aponta aspectos conflituosos do processo em questão, propondo uma preocupação maior, por parte dos responsáveis, com relação à reciclagem e ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na alfabetização.

LINHARES, Célia Frazão Soares. A questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 48-53, jul./ago. 1992.

Aborda a questão do magistério na educação básica, em sua relação com o saber de alto nível (acadêmico), a identidade da escola pública e o projeto político, assim como da necessidade da formação do professor constituir-se como processo de apropriação de sujeitos pessoais, profissionais e de classes sociais. Partindo da hipótese de que a questão do magistério na educação básica não se resolverá enquanto perdurar o abismo entre a "intelectualidade pedagógica" e a escola básica, entre a teoria e a prática e entre o tematizado e o vivido, a autora aponta a descaracterização do magistério e da escola pública como sintomas da expansão do mundo da pobreza e da exclusão social na sociedade capitalista da III Revolução Industrial. Afirmando ser a pesquisa educacional voltada para a problemática do primeiro grau uma conquista recente, destaca que, por si só, ela poucos

frutos trará, visto que: 1) não aponta soluções absolutas aplicáveis a todos os casos; 2) entre ela e a aplicação de seus resultados localizam-se decisões políticas; e 3) a distância entre ela e a prática decorre também da matriz capitalista vigente. Destaca que a solução dos problemas escolares não pode ser pensada a partir de fatores isolados, tais como o salário e a formação do professor. Abordando o magistério, a identidade da escola pública e o projeto político, aponta o consenso equivocado de que a melhoria da escola decorre da má-formação do professor e da necessidade de sua “reciclagem”, tal qual “reaproveitamento de lixo”. Nessa linha, explicita e reforça o fato de a questão do magistério não poder ser resolvida isoladamente, apesar dos professores terem uma responsabilidade própria no repensar da identidade da escola pública e do seu projeto político-pedagógico. Reafirma a formação e práxis do professor como processo de apropriação de sujeitos enquanto pessoa, profissional e classe social. Distinguindo entre massa e coletivo, reafirma o coletivo como o lugar de sujeitos que pensam e ousam construir. Se a III Revolução Industrial instalou novo ritmo e novas rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura, questiona como a escola poderá atuar opondo-se à política de exclusão de alunos e professores, sem, no entanto, negar as inovações tecnológicas. Reafirmando a necessidade de revisão das funções e finalidades da docência e da escola pública, argumenta que, para definir essa identidade, será necessário pensar a escola enquanto campo permanente de aprendizagens, discussões, reflexões e aperfeiçoamento; espaço de relacionamento teoria-prática; lugar de vivências inseridas na problemática da participação sindical e atuação político-partidária; espaço de exercício da alteridade pela busca de compreensão das questões de classe, gênero, etnia e raça, fazendo, enfim, do interior da escola um lugar de experimentação, de formulação de perguntas e busca de respostas. Conclui argumentando que o sentido do que é ser professor só será constituído pelos que são professores enquanto trabalhadores que fazem a escola, conscientes do tipo de professor requerido pelo projeto de sociedade que está sendo disputado nas lutas que ocorrem cotidianamente nas escolas. A partir dos “fóruns” e/ou coletivos de professores, ao lado dos técnicos e auxiliares, alunos e familiares, deverão ser discutidas as necessidades da escola e explicitadas as demandas para a formação contínua do professor e a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, através do exercício da autonomia pedagógico-política, que exigirá uma vontade coletiva alimentada por análises da realidade social e escolar.

LINHARES, Célia Frazão. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 38-42, set./dez. 1996.

Analisa o afastamento e/ou antagonismo entre a produção acadêmico-pedagógica e a prática escolar efetiva nas escolas brasileiras, assim como a necessidade de reconhecermos como sujeitos fundamentais, mas não suficientes, para a recriação da instituição escolar, os professores e os alunos. Argumentando contra o descompasso entre a produção acadêmica e a prática escolar, a autora afirma que mudanças só ocorrerão quando considerarmos como sujeitos fundamentais (ainda que não suficientes) para a recriação da escola os professores e alunos e voltarmos o olhar para a prática vivida, sem submissão às urgências pragmáticas das políticas neoliberais. Afirma que, no momento em que a escola, como instituição pública, vem sendo desmontada para ser submetida a uma outra modelagem, haveria uma forte tendência para desmerecer a escola que temos e um desencontro entre professores e sua própria experiência docente. Uma vez que as relações entre o vivido e o anunciado são complexas, a autora propõe que se tente distinguir algumas armadilhas que reduzem o espaço de liberdade entre as práticas vividas e aquelas anunciadas, tais como: técnicas de desmobilização; tentativas de apressar soluções, reduzindo os problemas a dimensões do *marketing*; lógica de reciclagem numa relação rígida de repetições e treinamentos, prescindindo da experiência dos professores, de sua cultura e de sua autonomia coletiva e individual; fuga para um tipo de conhecimento sem especificidade escolar e sem contextualidade histórica, com perigo de fazermos da escola uma instituição refém de outros campos, sem movimentos próprios, sem

interlocução que confirme a especificidade e a identidade do âmbito escolar. Propõe um embate composto dos seguintes elementos: 1) a interdição do debate feito em nome do liberalismo; 2) a adoção de medidas concretas e pontuais, em que são investidos recursos pedagógicos e financeiros, para onde as políticas governamentais tentam deslocar esperanças escolares e sociais; 3) o discurso denunciativo, em que os intelectuais progressistas têm apostado como uma das principais estratégias de oposição e que vem se constituindo um perigo, pois tem sido marcado pela ausência de um pensamento e uma atuação mais afirmativos. “Precisamos fazer propostas potentes; não basta recusar os caminhos apontados”. Não encerra a reflexão sobre as questões colocadas, visto que a gravidade das colocações não comporta um ponto final. Aponta, entretanto, para a necessidade de ser trabalhado um tipo de conhecimento específico escolar com contextualidade histórica.

LINHARES, Célia Frazão Soares (Coord.). A autonomia universitária e a formação de docentes como trabalhadores pesquisadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 170, p. 79-84, jan./abr. 1991.

Analisa a dinâmica da escola, destinada atualmente ao trabalhador, para subsidiar discussões e intervenções nos cursos de Formação de Professores. Com base em uma concepção marxista de práxis, questiona as estruturas do modelo capitalista e do trabalho. Evidencia a problemática mundo do trabalho *versus* mundo da escola e a exploração do trabalhador. Apoiada em referencial teórico marxista, a pesquisa é de natureza participante, na sua modalidade de pesquisa-ação. Foram indicados cinco eixos de observação: 1) materialidade da escola; 2) estrutura pedagógico-administrativa; 3) representações do aluno sobre escola e trabalho; 4) formação, sua prática e futuro profissional dos professores; 5) relações entre a escola e a sociedade, destacando o trabalho na sua dimensão produtiva, mas, também, como atividade humana assentada em potencialidade revolucionária. Como procedimento metodológico auxiliar aplicou-se um questionário. O texto analisa a ótica capitalista que faz da escola e do trabalho esferas excludentes. Pretende-se ultrapassar as descrições das práticas acadêmico-escolares, bem como as prescrições calcadas em iluminismo universitário, redefinindo pontos significativos no trato da questão da formação de professores. A escola não deve impor, mas propor um conteúdo vivo que possa ser apropriado por sujeitos reais. A pesquisa mostra uma hipervalorização da escola, fruto da ideologia liberal, assim como uma visão de que só os doutores podem governar e que os próprios trabalhadores são responsáveis pelo fracasso da escola. Como alternativa a esse quadro, os sujeitos da pesquisa apontam que, para a escola atender aos interesses dos trabalhadores, precisam ser repensadas desde as condições de higiene e conservação até questão da qualidade do ensino, passando pela consciência de que a escola pública popular ainda está por ser construída. O estudo conclui que a ausência de reflexão e de crítica sobre o trabalho na formação de professores se enraíza em uma concepção de escola e de sociedade marcada pelo liberalismo. Essa concepção precisa urgentemente ser mais tematizada e contraposta à concepção de escola e de conhecimento que toma o trabalho como categoria central e que, concretamente, enfrenta a problemática da alienação e da expropriação do trabalhador. A partir do trabalho, tomado no seu sentido mais amplo como práxis, a tarefa da escola aponta para uma obra de criação e de emancipação social que se ancora em sujeitos conhecedores de sua singularidade, instrumentalizados pelo saber escolar e, em particular, pela ciência e pela tecnologia, que se materializam na esfera produtiva. Urge superar o antagonismo constatado nas escolas e que, como Maria Helena Patto, pode-se observar: “A escola não aceita o trabalhador como ele é, o trabalhador não aceita a escola como ela funciona”.

LÔBO, Yolanda Lima (Coord.). A formação de um “novo” tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950/1962). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 327-333, jan./dez. 1994.

Apresenta os resultados de uma pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que teve como objetivo resgatar o projeto político-pedagógico do educador Anísio Teixeira, realizado nos anos 30, no antigo Distrito Federal, bem como identificar a sua influência na formação do professor no período de 1950 a 1962, denominado nacional-desenvolvimentista. O estudo foi realizado nas escolas remanescentes da época, buscando-se nos objetos os vestígios e a possibilidade de construção do passado. Além disso, os dados foram coletados também mediante pesquisa documental, tendo como fonte os discursos proferidos por Anísio Teixeira quando Diretor-Geral de Instrução Pública do antigo Distrito Federal, no período de 1931 a 1935. Aponta evidências da demarcação de fronteiras entre a escola tradicional e o movimento denominado Escola Nova, bem como dos elementos que caracterizaram o processo de construção de uma nova cultura pedagógica. A pesquisa destaca ainda a implementação de programas, criação de instituições e publicações de obras pedagógicas que, no contexto do processo de uma nova cultura pedagógica, se tornaram instrumentos políticos e culturais que permitiram a reconstrução educacional do então Distrito Federal. Relata que, nos anos 60, o Ministério da Educação e Cultura criou o Programa de Emergência para atender à formação do professor primário, a fundação da Biblioteca da Professora Brasileira, cuja principal ação foi a reedição dos Guias de Orientação Didática, que, em 1934, restringiam-se aos professores do Distrito Federal e, em 1962, foram estendidos a todos os professores do País, com o objetivo de permitir aos professores a aquisição, pelo uso, das vivências necessárias à orientação de sua prática pedagógica. Menciona também as mudanças nas escolas de Formação de Professores, visando fornecer aos futuros educadores as vivências, os recursos técnicos e a cultura geral ou cultura humanística, mais ampla e mais rica, que lhes propiciassem uma melhor preparação profissional com vista à realização de sua nova missão político-pedagógica.

LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1996.

Apontando para a renovação educacional, analisa a Tecnologia Educacional caracterizada como um movimento de fato e, portanto, como objeto de utilização em nível de prática educacional. Partindo do pressuposto de que educação e renovação são termos que fazem parte, freqüentemente, do discurso pedagógico, o autor analisa a tecnologia educacional e as perspectivas de sua utilização no processo de renovação educacional, bem como questiona o que seria ela exatamente ("por se tratar de uma questão que julgamos tão importante"), fazendo uma revisão conceitual e buscando seu verdadeiro significado através da relação que existe entre "tecnologia" e "educação", para que se possa debater e investigar "de que maneira" e, sobretudo, "para quê" a educação vai orientar sua interação com a tecnologia. Afirmando que a Tecnologia Educacional se caracterizou como um movimento na educação com ênfase diferenciada, aponta para o fato de que, ao longo de sua evolução, ela recebeu várias definições que a relacionaram ora com o uso de meios, ora com sistemas de comunicação de massa, ora com a aplicação de princípios ou modelos psicológicos a situações de aprendizagem, ora, ainda, com técnicas de planejamento, implementação e avaliação. Da mesma forma, a Tecnologia Educacional como movimento se apresenta ora como estratégia de efficientização do processo ensino-aprendizagem, ora como uma estratégia de renovação da educação em nível de sistema, ora como uma estratégia de renovação da educação em relação à sociedade, podendo, portanto, a renovação educacional ser entendida em diversos níveis: como retoques superficiais nos métodos, mantidas intactas as instituições e finalidades; como possibilidade de alteração substancial nos métodos, mantidas intactas as instituições e finalidades; como utilização de formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas, retocados ou não os métodos e mantidas as finalidades; como alteração das próprias finalidades, buscando-se meios considerados mais adequados para atingi-las. Conclui argumentando que a Tecnologia Educacional tem o compromisso

com o homem que se educa para ser criador da cultura do seu grupo social, sendo uma estratégia de renovação educacional solidária à renovação e transformação do homem e da sociedade em que ele vive.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

O artigo reproduz, na íntegra, o seminário proposto como parte do concurso para professor titular, prestado pela autora na Universidade Federal de Minas Gerais, sobre o tema A Educação da Mulher, tendo como recorte específico a feminização do magistério. Sobre a temática enfocada, são enunciadas três questões propostas como fio condutor das reflexões apresentadas: 1) Por que as mulheres se tornam professoras? 2) Por que “concordam” em ser aquelas que professam? 3) Por que o magistério captura as mulheres? Um olhar histórico lançado ao magistério revela que as idéias de missão e de trabalho docente permanecem associadas ao longo do tempo, assim como se encontra presente a associação entre magistério e maternidade (mães espirituais, intelectuais). Na década de 60, estudos realizados no Brasil explicitam a feminização da profissão docente, bem como os fatores intrínsecos e extrínsecos subjacentes à predominância de mulheres no trabalho docente. Tais fatores, na realidade, enfatizam traços da personalidade feminina opostos às exigências competitivas das sociedades urbano-industriais. Posteriormente, discute-se a proletarização da profissão docente e a naturalização da escolha feminina pela educação. Repensando o fenômeno da feminização do trabalho docente, a autora recorre à Psicanálise, quando busca, na relação historicamente estabelecida entre maternidade e docência, uma possível explicação para a escolha feminina pelo magistério (filiação/maternidade simbólicos que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal). O exercício feminino do magistério implica responder ao desejo cultural do outro no momento em que a mulher-professora abre mão do seu próprio desejo e busca no sacrifício, na dedicação e até mesmo na renúncia elementos de identificação com uma imagem feminina.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 355-366, jan./dez. 1994.

Discute questões da linguagem no contexto da sala de aula e da formação de professores. As reflexões apresentadas no artigo derivam de pesquisa realizada pelo autor em sala de aula de línguas estrangeira e materna, em escola do Rio de Janeiro. O autor inicia apontando, a partir de suas experiências, as semelhanças entre os espaços de aprendizagem e o ensino das várias matérias do currículo, considerando que essas semelhanças são determinadas pela relação discursiva entre aluno e professor. Assim, afirma que o papel da linguagem é crucial na educação e que os programas de formação de professores desconsideram esse fato. Apresenta os três pontos principais relativos à importância da compreensão da natureza da linguagem na formação do professor: a centralidade da leitura na escola, o papel da interação na aprendizagem e a construção social do significado. Com relação à centralidade da leitura, focaliza a questão da mediação da aprendizagem através da língua escrita baseada na interação que ocorre na escola – uma interação que envolve a tríade professor, aluno e texto escrito. Com referência ao papel da interação na aprendizagem, explora a importância da relação entre interação e cognição, mediada pela linguagem, na construção do conhecimento. Finalizando, no tocante à construção social do significado, desenvolve a importância da noção de significado como construção social. Enfatiza a importância da consciência dos três pontos trabalhados na formação de todo professor mediante um processo de autoformação contínua e conclui propondo dois componentes mínimos do processo

de formação de qualquer professor: um componente central que focalize os três pontos discutidos e um outro que dê meios ao professor para refletir/investigar sua prática.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

O artigo, cuja primeira versão foi apresentada no simpósio Formação de Professores: Tendências Atuais, realizado na Universidade Federal de São Carlos em dezembro de 1995, tem como objetivo apresentar as principais constatações da primeira etapa de uma pesquisa sobre socialização profissional de professores, focalizando suas duas dimensões básicas: a formação inicial e o exercício da ocupação. O trabalho deriva de um estudo em desenvolvimento sobre socialização profissional de professores, realizado por uma equipe no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com o propósito de analisar o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional ou ocupação em sua trajetória escolar até a sua iniciação e desenvolvimento como profissional. A primeira etapa de pesquisa foi realizada com 20 professores em diferentes estágios profissionais, mediante entrevistas gravadas e com roteiro flexível. Inicia relacionando o estudo a outros trabalhos desenvolvidos pela equipe, demonstrando que a questão da socialização de professores já se insinuava em seus trabalhos. Retoma o percurso dos estudos sociológicos sobre formação de profissionais, inicialmente marcados pelo funcionalismo estrutural até a “nova sociologia da educação”, explicitando a abordagem da pesquisa que integra as duas grandes esferas da socialização de professores: a da formação propriamente escolar e a do exercício profissional. Destaca as duas etapas propostas para o estudo (a primeira investigaria professores de sólida formação e reconhecida experiência e a segunda se destinaria ao estudo de estabelecimentos escolares possuidores de um bom “clima institucional”) e a bibliografia utilizada como apoio teórico. Desenvolve, a partir dos dados coletados, as constatações consideradas os pontos nevrálgicos do complexo processo de socialização profissional: as avaliações positivas acerca da formação inicial, o sofrimento com o chamado “choque da realidade” no começo da atividade docente e a importância das ajudas recebidas e a discussão sobre a adequação do uso do conceito de socialização para grupo de professores. As várias questões que envolvem o trabalho do professor ainda estão longe de ser resolvidas dentro de uma discussão limitada ao âmbito da sociologia das profissões.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

Propõe a análise dos termos e concepções geralmente utilizados na definição de atividades de formação continuada de professores nos discursos cotidianos dos profissionais das escolas e nas diferentes instâncias administrativas da educação. A autora parte do pressuposto de que a dinâmica da investigação no campo educativo exige uma análise permanente de termos, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada, posto que concepções a eles subjacentes embasam decisões e propostas apresentadas para a formação docente. A análise da terminologia atualmente empregada conduz às seguintes conclusões: 1) o termo reciclagem, bastante utilizado, principalmente nos anos 80, revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização de conhecimentos e, dessa forma, a opção seria a realização de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional. Em alguns casos, a autora detecta compatibilidade entre o desenvolvimento de habilidades específicas e a educação continuada, condenando, entretanto, o desenvolvimento de ações puramente mecânicas; 3) o aperfeiçoamento pode

ser tomado em dois sentidos: o de tornar capaz, habilitar, e o de convencer, persuadir. Para a autora, o primeiro combina com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, destacando, porém, o caráter nefasto de atividades de formação que buscam o convencimento, em detrimento da análise (vide pacotes educacionais); 4) a educação permanente, a formação continuada e a educação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais interacionistas voltadas para a valorização do processo educativo e para a superação dos problemas enfrentados. Ressalta, ainda, os avanços derivados da concepção de educação continuada, principalmente quando aponta o local de trabalho como base para os processos desencadeados, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora. Finalizando, a autora enfatiza a necessidade de aprofundar estudos sobre os múltiplos significados atribuídos ao processo de educação continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de explorar todas as suas potencialidades, tomando como base as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar.

MARQUES, Mario Osorio. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.

Sintetiza estudos de professores a respeito da questão da formação do profissional de educação, enfocando o debate nacional sobre o tema, os pressupostos teórico-metodológicos da reconstrução dos cursos de formação e o delineamento de uma proposta do Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí (RS). O texto argumenta que a questão da formação dos profissionais de educação deve estar na base de qualquer projeto nacional de educação. Da mesma forma, enfatiza a importância de se escutar a voz dos professores, cujas opiniões são imprescindíveis. Primeiro, aborda o debate nacional sobre a formação do educador surgido na reestruturação dos movimentos de educadores nos anos 80 – atualmente conduzido pela Anfope –, onde manifestou-se o discurso da base comum nacional como denúncia e tentativa de superação da fragmentação e desarticulação no interior da profissão. Em seguida, traça pressupostos gerais da reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação: delinea o educador coletivo e suas responsabilidades político-pedagógico-sociais; a formação profissional como um processo intelectual e histórico de acesso à generalidade da cultura humana; o conhecimento como produção social/histórica, sempre provisória, falível e reiterativa, inseparável de seus portadores reais, vivos, que o produzem em suas práticas sociais concretas, entre elas a educação, “atividade prática em que se vinculam as gerações para darem sentido à práxis coletiva em que se aliam seus interesses cognitivos, expressivos, emancipatórios e de transformação social”. O programa curricular é construído “a partir da premissa de que se trata de uma opção por alternativas num universo de possibilidades em aberto”. Por último, acreditando que sem a coragem das iniciativas pequenas, localizadas, nada se inova, é apresentada a proposta do Departamento de Pedagogia da Universidade de Ijuí para a reconstrução dos cursos de Formação de Professores, centrada na Pedagogia “como eixo articulador de todo o processo formativo e núcleo fundante da conexão dos temas, dos enfoques das disciplinas específicas e das metodologias” e embasada na análise das preocupações gerais em relação à formação de professores, no entendimento compartilhado sobre o processo formativo em suas dimensões profissional e pedagógica e no delineamento dos pressupostos teórico-metodológicos da educação e da dinâmica curricular, como unidade processual dos estudos requeridos. Direciona-se o curso de Pedagogia à formação do pedagogo da unidade e identidade de cada escola em concreto, e as demais licenciaturas, à formação do pedagogo da sala de aula, na perspectiva da atenção às regionalidades do saber e de forma a superarem-se a fragmentação e o isolamento das disciplinas e as dicotomias de conteúdo e forma, educação e ensino, teoria e prática. Encadeiam-se a semestralização, a tematização e a conceituação em configurações unitárias básicas de linhas e eixos. As linhas e eixos da base comum nacional

devem ser definidos na concretude dos tempos e espaços de cada curso e na processualidade das ações dos professores e alunos, passo a passo. Para isso, importa garantir, pelos Colegiados, as condições da continuada construção, comunicativo-processual, da dinâmica curricular e condições efetivas de trabalho e de reflexão/articulação da equipe de professores vinculada a cada turma de alunos.

MASETTO, Marcos Tarciso. Didática e formação de professores do 3º grau. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 132-134, 1993.

Reflete sobre o papel da Didática na formação de professores universitários e relata experiências acadêmicas dirigidas à formação técnico-prática de professores de 3º grau. A avaliação de habilidades didático-pedagógicas constitui uma das etapas de seleção do professor universitário no Brasil, e o exercício da profissão docente supõe a reflexão sistemática, especializada e científica sobre o processo de ensino em toda a sua extensão. Liâneo identifica duas dimensões relativas à formação do professor: a formação teórico-científica (formação acadêmica aliada à formação pedagógica) e a formação teórico-prática (preparação profissional específica para o magistério). Masetto concebe a Didática como reflexão sistemática sobre situações formais de ensino, em busca de alternativas para os problemas da prática de sala de aula. A sala de aula, por sua vez, sintetiza a ação educativa do professor, que integra e articula conhecimentos teórico-científicos, técnico-práticos e político-estruturais em função da realidade social. Nessa concepção de Didática, destacam-se três aspectos: 1) a reflexão teórica aliada à ação sobre a prática; 2) as múltiplas dimensões e implicações do ato de ensinar; 3) a proposta de alternativas para os problemas da prática em sala de aula, levando em conta as particularidades e as regularidades das experiências vividas. Essas são as bases das ações desenvolvidas pelo autor, na Universidade de São Paulo, visando à formação de professores universitários em diferentes áreas. Como resultado dessas experiências, evidenciaram-se as seguintes necessidades no âmbito da universidade: renovar conceitos relativos à aula e à sala de aula; trabalhar as bases das relações entre professores e alunos, que devem ser vistos como adultos; e promover mudanças no comportamento do professor, visando a sua participação no processo de aprendizagem.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 98-116, jan./ago. 1995.

Discute a pesquisa etnográfica na escola, tomando por base experiência de investigação compartilhada desenvolvida junto a uma escola no Rio de Janeiro. A participação de professores na investigação do cotidiano da sala de aula tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, e o professor, nessa perspectiva, ganha voz sobre o que deve ser pesquisado na escola, exercendo o papel de ator social participante do processo de investigação. Entretanto, a ação reflexiva dos professores pesquisadores sobre a prática e a colaboração entre professores e pesquisadores, ainda que fundamentais para a transformação consciente e deliberada da realidade escolar, oferece grandes desafios. Por um lado, deve-se ter clareza de que não se pode esperar que a pesquisa solucione problemas pedagógicos; na perspectiva dos pesquisadores, trata-se de reconhecer os limites explicativos da pesquisa da sala de aula, tendo em vista a complexidade e a abrangência do fenômeno educacional. Outro desafio diz respeito às negociações necessárias no dia-a-dia do trabalho investigativo, no desenrolar das relações estabelecidas entre professores e pesquisadores, marcadas pelo diálogo, pela confiança e pelo risco. Para a autora, o diálogo entre professores e pesquisadores deve pressupor o compartilhamento de idéias entre iguais. A confiança e o risco ou o risco na confiança devem basear-se na troca de conhecimentos mútuos, dirigidos

a interesses convergentes. A pesquisa etnográfica crítica de sala de aula constitui um rico instrumento na investigação do processo ensino-aprendizagem, desde que acompanhada da colaboração e da parceria entre professores e pesquisadores.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores: racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

Argumenta que o esclarecimento do estatuto da Pedagogia, condição reflexiva da prática educativa, contribuirá para a formação dos professores com suas especificidades e com qualidade. Do ponto de vista das determinações, há duas posições antagônicas no que se refere à formação de professores: uma defende o aprofundamento do campo do saber e a outra privilegia a formação pedagógica. A síntese dessas posições depende da clareza do estatuto epistemológico de cada uma delas pelo critério programático, não havendo porque igualá-las e sim tratá-las diferenciadamente. A prática docente pré-serviço é importante para a construção do profissional, uma vez que a reflexão crítica sobre o processo escolar afastaria o "fantasma do tecnicismo". Estabelecer o estatuto do saber pedagógico implica considerar a possibilidade de estabelecer o conhecimento correto e válido da prática educativa, o que supõe a resolução do problema da possibilidade da indução como base do conhecimento.

MEDIANO, Zélia Domingues. A integração entre a Didática e a Prática de Ensino na Escola Normal. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 100, p. 37-40, maio/jun. 1991.

Aborda a questão da necessidade de revitalização da Escola Normal no sentido de que ela seja transformada e recriada, em face da situação sociopolítica, econômica, cultural e educacional, tanto no Brasil como na totalidade do continente latino-americano, e coloca a relação entre Didática e Prática de Ensino como fundamental nesse processo de revitalização, pois abrange a questão da relação teoria e prática. A autora parte do pressuposto da necessidade de revitalização e recriação da Escola Normal. Nesse processo, destaca a relação entre Didática e Prática de Ensino como reflexo das relações entre teoria e prática, parecendo predominar uma relação de negação em que um dos pólos exclui o outro ("dualismo platônico"). Aponta a autora para dois outros níveis da relação entre teoria e prática: o primeiro, uma relação de justaposição, permanecendo, entretanto, uma orientação dualista na qual a teoria tem que dar sustentação à prática; o segundo, uma relação de integração-inclusão, em que ocorre a valorização de ambos os pólos. No caso específico da Didática, seu conteúdo seria estabelecido a partir da realidade da escola primária vivenciada pela prática, e as atividades do estágio seriam fruto de uma reflexão sobre essa prática em relação, também, com as metodologias específicas. Sugere a organização dessas três áreas em torno de núcleos temáticos ou temas geradores com abordagem interdisciplinar, a partir da problemática da escola primária, reconhecendo-a como totalidade inserida num contexto. Conclui ressaltando que a concretização da utopia necessária de construção de uma relação de integração-inclusão implica a adoção do método dialético de ação-reflexão-ação. Conclui afirmando ser primordial na formação de professores a relação pedagógica, devendo o aspecto administrativo-burocrático se constituir um elemento secundário. Afirma que a utopia da integração-inclusão só poderá ser construída se os professores de Didática, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino forem capazes de superar o corporativismo e o medo de perder uma suposta hegemonia e se propuserem ao trabalho coletivo para a construção de uma Escola Normal e de uma escola primária que realmente atendam aos interesses da maioria da população brasileira e latino-americana.

MEDIANO, Zélia Domingues. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 31-36, mar./jun. 1992.

Discute a formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica, visando apontar mecanismos de organização do trabalho docente que superem a alienação e ineficácia dos programas tradicionais de formação em serviço. Apresenta os resultados de duas pesquisas, uma realizada em Escola Normal e a outra em escola de primeira a quarta série, desenvolvidas a partir da observação das práticas escolares sobre o processo de formação em serviço do professor e a sua relação com o trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar. Em ambas as escolas, observou-se a existência de uma proposta pedagógica que orientava o trabalho e dirigia os esforços de formação em serviço dos professores. Entretanto, constatou-se que nas duas situações a proposta pedagógica não era igualmente assumida por todos os professores, apontando-se como causa o contexto da vida pessoal e profissional dos professores e da educação em geral. Nas duas escolas, observou-se que o trabalho de supervisão ultrapassava os aspectos burocráticos de exigência de planos de aula, de objetivos, de avaliações, de listas de frequência e de notas. Num trabalho conjunto entre professores, supervisores e orientadores, discutia-se a prática pedagógica e buscavam-se soluções para os problemas. Esse trabalho partia de dois princípios: 1) converter as próprias experiências em situações de aprendizagem; 2) fazer uma reflexão crítica da própria prática. Assim, através das reuniões pedagógicas que envolviam todos os atores do processo escolar, percebia-se que a função de supervisora vinha sendo recriada, proporcionando, ao mesmo tempo, o fortalecimento do trabalho coletivo e permitindo a formação em serviço a partir do envolvimento do professor com a sua própria prática pedagógica. Apresenta, ainda, resultados sobre o papel do professor nas duas escolas e os compara com os resultados das pesquisas de Kramer. Aponta também alternativas para a formação em serviço do professor, ressaltando a importância das oficinas de formação de professores, que vêm emergindo em vários países da América Latina, nas quais o conhecimento pode ser construído por todos os professores. Ao concluir, coloca que as pesquisas demonstraram a relevância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade numa prática coletiva. A análise das pesquisas, segundo a autora, mostrou a importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. A produção do saber pedagógico a partir da troca de saberes dos próprios professores se destacou como estratégia e a oficina de professores, como alternativa de aperfeiçoamento docente que poderá tornar nossos professores mais autônomos, mais criativos, mais inovadores e mais profissionais, condutores de sua prática pedagógica.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 36-44, ago. 1994.

Trata-se de artigo extraído da tese de doutoramento da autora, cujo objetivo é refletir sobre idéias e ideologias que influenciaram a criação das licenciaturas no País, destacando a Universidade do Distrito Federal (UDF), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Brasil (UB). A organização dos primeiros cursos de Licenciatura no Brasil foi determinada pela discussão do papel da universidade na sociedade brasileira e a preocupação em formar professores, especialmente para os cursos secundários, nos anos 20 e 30 deste século. A base comum de concepção de universidade, tanto para a USP quanto para a UDF, foi dada, em linhas gerais, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o que não implicou uma visão uniforme dessas instituições a respeito da formação de professores. A USP incorporou o Instituto de Educação em São Paulo, assim como a UDF o fez no Rio de Janeiro, mas deixou claro que sua função se limitava a preparar professores para o ensino secundário. A UDF teve como objetivo formar professores para todos os níveis e, também, atuar como centro de referência para uma cultura pedagógica nacional. O projeto da UB estava ligado ao Estatuto das Universidades Brasileiras, criado por Francisco Campos, e refletiu a ambigüidade do governo conciliatório de Getúlio Vargas; por isso, o resultado foi decepcionante. A extinção da UDF e o embate Capanema x Anísio Teixeira, ganho pelo primeiro em termos oficiais, contribuíram

para a desarticulação do projeto de autonomia do campo da educação e de espaço na universidade para seu “estudo científico”.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 55-61, jul./dez. 1992.

Analisa a influência exercida pela tendência crítica no Brasil, na última década, bem como a supervalorização do intelectualismo por autores brasileiros. A partir da influência da tendência crítica na educação, o autor discute a supervalorização do aspecto intelectual, suprimindo o lado afetivo, emocional e físico da vida humana. Dessa forma, perde-se a dimensão da totalidade humana, necessária à transformação dos modelos e paradigmas vigentes e à construção de uma escola criadora. O autor identifica essa excessiva ênfase ao aspecto cognitivo como uma reação à pedagogia escolanovista, cuja ênfase principal centrava-se nos aspectos afetivos da relação professor/aluno. Apóia-se nas idéias de Fay sobre a teoria crítica, por considerá-las úteis aos objetivos propostos na análise da formação de professores, posto que as considerações de Fay apontam para o caráter iluminista da teoria crítica, propondo formas de superá-lo. Analisando autores brasileiros, mostra que a formação de professores é concebida de forma predominantemente intelectualista. Apresenta possíveis caminhos para a superação da supremacia do intelecto em detrimento das dimensões sociais e afetivas. Considera que a formação do professor é processo construído não apenas por meio do currículo formal, que valoriza os conteúdos e os métodos; vale-se, também, do currículo oculto, que consolida valores, normas, padrões da comunicação, relações e modos de conduta, etc. O caráter intelectual do ensino precisa ser valorizado; entretanto, o aluno não se resume a suas competências cognitivas. O professor deve ser capaz de adequar o conteúdo à realidade de seu aluno concreto, além de possuir uma visão crítica das desigualdades sociais que permeiam a sala de aula. Precisa, ainda, compreender o que está expresso no currículo oculto e a razão pela qual determinados conteúdos são excluídos dos currículos formais. A educação crítica visa à formação de profissionais que atuem nas escolas de forma transformadora. Essa característica contribuirá para a construção de uma escola pública de qualidade, comprometida com os segmentos populares, no intuito de modificar a realidade social.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 58, p. 45-33, abr./jun. 1993.

O artigo, fruto de conferência apresentada no 1º Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes de Minas Gerais, analisa a qualidade da escola refletindo sobre currículo e ensino, com referência constante à sociedade. O autor construiu sua discussão apoiando-se em três outros que lhe fornecem as bases para discutir uma escola fundamental de qualidade à luz da arte, da ciência e da alegria: o primeiro é Raymond Williams, cuja teoria da cultura tem influído gradualmente na sociologia do currículo e alinha-se ao discurso marxista culturalista; o segundo é Boaventura Santos, cujo pensamento será destacado no seu discurso sobre a ciência, nas especulações sobre a ciência pós-moderna; o último é George Snyders, cujas contribuições sobre as relações e a alegria na escola, buscando “uma escola interessada em ser interessante”, tem inspirado os pensadores da pedagogia histórico-crítica. A escola fundamental desejada deverá guiar-se por uma perspectiva superadora de dicotomias e visões reducionistas, centrando-se em repensar as concepções de criação e a alegria na escola, que trarão implicações importantes para o currículo e para o ensino da escola fundamental. A escola é considerada o lugar privilegiado para conciliar o afetivo e o intelectual, onde a valorização do aluno, da vivência presente e da especificidade da infância é fundamental. O prazer e a alegria estarão associados a um trabalho competente e amoroso por parte dos professores, que

devem buscar compreender e superar ou suportar as contradições presentes na escola com relação às classes populares. O autor, tomando a sala de aula como um espaço aberto para a pluralidade de métodos e de linguagens, onde ensino e pesquisa devem concorrer para a construção do conhecimento, propõe que as práticas curriculares considerem a natureza social, coletiva e orientada do trabalho científico, onde conteúdos e métodos concorrerão para a construção do conhecimento. O currículo e o ensino seriam organizados com base nas experiências, na cultura e nos conhecimentos dos alunos, ampliando seus horizontes por meio da valorização, discussão e crítica dos saberes constituídos. A escola desejada, com espaço para o debate, a crítica, a imaginação, o erro, as vozes, a linguagem e saberes diferentes, pode tornar-se realidade, com uma política educacional que valorize o professor por meio da sua formação continuada, dando-lhe espaço e voz nas decisões que envolvem a escola, privilegiando a elaboração coletiva de propostas pedagógicas e favorecendo a integralização dos esforços de diversas instâncias educativas.

MOYSÉS, Lucia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos-trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 76-84, maio 1994.

Analisa uma experiência dirigida à formação continuada de professores de alunos-trabalhadores, a maioria atuando nos cursos de primeiro e segundo graus em escolas do Rio de Janeiro. O trabalho foi desenvolvido em forma de pesquisa-ação, com a participação de 205 professores, divididos em 23 grupos, oriundos de 37 escolas e sob a coordenação de um grupo de dez pessoas, constituído por implementadores pedagógicos do Estado do Rio de Janeiro (NEC-2), uma professora universitária (autora do artigo), uma universitária e a gerente do núcleo. Fruto de um projeto constituído coletivamente, o processo de pesquisa-ação estendeu-se pelo período de um ano e meio, tendo se desdobrado em um primeiro momento dedicado à discussão da dimensão político-filosófica do ato educativo, um segundo momento dirigido à questão do processo de ensino-aprendizagem (enfoques principalmente construtivista e sociohistórico) e um terceiro momento caracterizado por uma abordagem de cunho metodológico. Segundo a autora, a estratégia de abordar as questões metodológicas ao final do processo serviu para romper com o caráter imediatista e precário freqüentemente assumido na formação continuada de professores. Os resultados obtidos apontam para a ocorrência de mudanças nas representações sociais assumidas pelos professores com relação à educação, ao aluno-trabalhador, ao processo ensino-aprendizagem e ao seu papel social, sugerindo, como decorrência dessas mudanças, transformações nas políticas docentes. Finalmente, a autora considera que a experiência realizada sinaliza novos caminhos para a formação continuada, rumo ao auto-aprimoramento e à autonomia dos professores, contribuindo para a desmistificação dos seus desejos e atribuindo-lhes horizontes para além das necessidades imediatas.

NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1/2, p. 151-172, jan./dez. 1994.

Trata do Instituto de Educação, uma das realizações menos conhecidas de Fernando de Azevedo e que, apesar de sua duração efêmera, chegou a integrar a Universidade de São Paulo, além de ter se constituído um bem elaborado projeto de formação pedagógica do professor secundário. O Instituto de Educação foi uma das primeiras respostas institucionais ao documento dos Pioneiros da Escola Nova. Foi instalado em São Paulo, sendo Fernando de Azevedo, que chegou a ocupar a Diretoria do Ensino durante o primeiro semestre de 1933, um de seus principais inspiradores. O Instituto originou-se da conversão da Escola Normal Caetano de Campos que, por reduzido tempo, se transformara em Instituto Pedagógico e, pelo Decreto estadual nº 5.846, de 21/02/1933, reafirmado pelo Decreto nº 5.884, de 21/04/1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, ganhou novas

atribuições: Escola de Professores, secundária e primária, Jardim de Infância e Biblioteca (art. 2º do Decreto nº 5.846, de 21/02/1933). O art. 644 do Código de Educação determinava que “será considerado habilitado para o ensino secundário da matéria que requereu o candidato que obtiver aprovação tanto no curso de três anos da Escola de Professores como nas provas de habilitação referidas”. Os decretos, ao delinearem a natureza, a constituição e os objetivos do Instituto de Educação, determinaram também o perfil da formação pedagógica do futuro professor secundário. Nas palavras de Azevedo, ao Instituto de Educação caberia “preparar, aperfeiçoar e especializar professores de diversos graus e administradores escolares”. Em 1935, foram organizados os primeiros concursos para docentes livres; esses, se aprovados, assumiriam as atribuições, conforme o exposto no art. 28 do Regulamento da referida Instituição. O Instituto de Educação não conseguiu se impor: decorridos quatro anos de sua instalação, foi abruptamente fechado, e seu conteúdo e significado foram deliberadamente esvaziados. Segundo Fernando de Azevedo, a intenção primeira não teria sido a sua extinção, que acabou sendo conseqüência de desavença pessoal envolvendo figuras de projeção do governo estadual. O Instituto de Educação, identificado por Azevedo, em suas memórias, ora como Escola Superior de Pedagogia, ora como Faculdade de Educação ou Laboratório de Ensino Paulista, havia sido instalado com o apoio do mesmo segmento social que instituíra a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A extinção do Instituto de Educação, como organismo autônomo e complementar ao trabalho realizado pela Faculdade de Filosofia, foi decorrência explícita da intervenção do poder político, uma vez que não havia razão técnica que a justificasse.

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

O artigo corresponde ao Capítulo 2 do livro de António Nóvoa, intitulado “Le temps des professeurs – analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)”, publicado em Lisboa pelo Instituto Nacional de Investigação Científica em 1987 e, para esta publicação, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Apresenta um estudo socioistórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente do século 18 ao 20, bem como o seu entrelaçamento e relacionamento com a gênese e desenvolvimento dos modelos escolares que se desenharam no Ocidente a partir da preocupação educativa originada no século 15 e que se estenderam até o século 20, destacando o pensamento de diversos autores que buscaram compreender como a aprendizagem de condutas e de saberes passou da família e das comunidades à escola. Destaca a trajetória dos sistemas de ensino e os papéis da instituição escolar e do professor nas etapas de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Nesse contexto, analisa a profissão docente à luz dos caminhos seguidos pelo processo de profissionalização das atividades docentes no ensino primário a partir da emergência dos sistemas estatais de ensino, historicizando e discutindo questões afetas ao corpo de saberes e sistema normativo da profissão docente, formação, estatuto e identidade do professor. Conclui destacando que a história da profissão docente ainda não terminou, visto que se assiste, desde o final dos anos 60, a uma redefinição das funções docentes, a um retorno às “aprendizagens de base” e a um ensino rescentrado sobre o “escolar”, que buscam contrapor-se à inflação das missões educativas e a contestar a visão de uma escola que seja “pau para toda obra”.

OGIBA, Sônia Maria Moreira. A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re)construção coletiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 19-23, jul./dez. 1992.

Analisa o processo de avaliação na universidade, apontando para o seu caráter dominador e acrítico e buscando redimensionar uma prática educativa emancipatória no ensino

superior. Inserindo-se no contexto em que se busca estabelecer práticas emancipatórias na educação, iniciado na década de 80, a análise discute o processo de avaliação na universidade, evidenciando o seu caráter controlador, dissimulador e contraditório. As reflexões abrangem dois níveis: o da sala de aula – interação entre estudantes e professores – e o de assessoramento pedagógico, realizado com alguns departamentos e comissões de carreira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para compreensão da avaliação como exercício de dominação e manutenção do modelo social de classes, a autora faz uma retrospectiva histórica, contextualizando o processo de construção do saber em diferentes modelos sociais. Observa que o caráter dissimulador e camuflador sempre esteve presente na construção da avaliação educacional, mesmo quando se baseava na “igualdade de oportunidade” e na “democratização do ensino”. O saber da escola tem sido transmitido sob orientações políticas hegemônicas, e as práticas vivenciadas na escola têm função de manter o modelo de organização econômico-social. Analisando a prática avaliativa universitária no Brasil, evidencia-se o seu caráter transmissivo e reprodutivo. Para que se torne uma prática emancipatória, possibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e transformadores, faz-se necessário que a avaliação seja construída no cerne da sala de aula e com a participação de todos os sujeitos da educação. A orientação do trabalho revela a busca por uma educação emancipatória, rompendo com os modelos tradicionais e com os paradigmas funcionalistas. A avaliação na universidade acontece em um contexto permeado por contradições, no qual a promoção de situações concretas de reflexão-ação e de questionamentos críticos ao modelo dominante tornará possível a efetivação de uma prática educativa emancipatória na escola e na universidade.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Estágio: a prática aliada ao julgamento, criação e integração. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 102/103, p. 49-51, set./dez. 1991.

Aborda o estágio como situação de aplicação de conhecimentos em situações reais, de forma contextualizada, crítica e criativa. A autora parte do pressuposto de que o estágio deve ser analisado como um momento de aplicação de conhecimentos em situações reais; assim, um profissional que já tenha tido oportunidade de vivenciar problemas, criticar sua atuação, propor, aplicar, avaliar e reformular soluções saberá agir mais prontamente perante novos problemas da sua vida profissional. Para tanto, deve ser estabelecido um forte elo entre a universidade e os problemas sociais práticos, reais e concretos. Afirma que “o projeto de profissional” da universidade deve ser encontrado, de maneira clara, no currículo dos cursos, que, ao invés de se pautarem por critérios burocráticos, devem procurar atuar com compromisso social, partindo sempre das relações do homem com a sua realidade e auxiliando o aluno a estabelecer pontes entre o conhecimento adquirido na universidade e a sua atuação profissional. Prossegue reafirmando que o desenvolvimento de um currículo, antes de se constituir um conjunto de técnicas de ensino com os “respectivos arrazoados”, é a oportunidade de concretizar uma concepção de ensino e de universidade que englobe o atendimento às necessidades sociais relevantes e que contribua para uma transformação social orientada para a melhoria das condições de vida da população. Conclui afirmando que as atividades realizadas na escola devem auxiliar na atuação profissional do aluno, para que ele, nessa condição, consiga estabelecer relação entre o conhecimento adquirido na Universidade e a atuação em serviço. Para isso, propõe o desenvolvimento de um currículo voltado às necessidades sociais e à formação de um profissional que as atenda, argumentando sobre a necessidade da clareza dos objetivos do currículo a respeito de como o conhecimento existente pode ajudar na atuação profissional e, também, de um planejamento pedagógico e didático que caminhe nesse sentido.

OSOWISKI, Cecília Irene. Avaliação do professor ou da universidade pública? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 87-91, jul./dez. 1992.

Artigo elaborado a partir de discussões surgidas no espaço aberto para debater a Resolução 46/90 do Coceo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que previa a avaliação do trabalho docente pelos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino na universidade. A autora analisa o que está implícito no discurso de melhora da qualidade, com base nas questões: O que avaliar? Para que avaliar? Posto que a avaliação do desempenho didático constitui pré-requisito para a progressão na carreira dos docentes e que a universidade tem se caracterizado pelas atitudes contraditórias, a autora focalizou duas questões: O que avaliar? Para que avaliar? Parte do pressuposto de que o objetivo principal da universidade pública seja a formação de professores conscientes da classe a que devem servir, cultivando em seus alunos a criticidade, a esperança de transformação do modelo vigente e o compromisso com o ensino público. Contudo, pesquisas comprovam a existência, na universidade, de intelectuais que reproduzem a hegemonia dominante. A universidade deve ser capaz de organizar um novo contexto de relações entre a vida e a cultura, entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, e de desenvolver as capacidades individuais da massa popular. A Faculdade de Educação da UFRGS, a partir de toda a discussão e descontentamento do início da década de 80, promoveu mudanças significativas no curso de Pedagogia. Professores e alunos passaram a atuar como sujeitos críticos na construção de uma prática emancipatória na Universidade, aliando teoria e prática a serviço da comunidade. Este contexto proporcionou o redimensionamento da prática avaliativa disciplinar, prevendo o planejamento e a participação de alunos e professores. Dessa forma, a avaliação tornou-se um instrumento propiciador de uma postura mais comprometida com os atores das escolas e da comunidade, campos de estágio e estudos, proporcionando um ir e vir entre teoria e prática. A proposta de avaliação de disciplinas e de atividades, tendo em vista o seu planejamento e replanejamento durante o semestre ou ao seu final, faz com que, nesse processo, o trabalho do professor, a organização e o desenvolvimento da proposta pedagógica também sejam avaliados. Nesse sentido, possibilita a construção coletiva dos saberes. A participação dos alunos na avaliação dos docentes tem caráter ambíguo: tanto pode reproduzir o modelo classificatório a que estão submetidos quanto pode gerar a possibilidade de interferir efetivamente no processo educativo. A avaliação do desempenho didático, desvinculada do contexto histórico e político, serve para mascarar os reais problemas da educação. As discussões sobre o tema devem ser fortalecidas e promovidas em diferentes instâncias e com a participação de diferentes interlocutores, promovendo a reflexão sobre práticas emancipatórias que reafirmem o compromisso com a universidade pública, democrática e gratuita e com o trabalho docente de qualidade.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

Discute e amplia questões anteriormente analisadas pelos autores, relativas ao trabalho docente. A análise do profissionalismo docente apresentada propõe-se explorar: 1) o seu uso estratégico como parte do controle indireto e consentido; 2) os problemas enfrentados pela administração ao lidar com o profissionalismo como forma de controle; e 3) o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos de sua autonomia tolerada ao utilizar uma retórica profissional. Ao mesmo tempo em que discutem evidências da proletarização do trabalho docente, os autores buscam problematizar a própria tese da proletarização, propondo-se a estudar o trabalho docente enfocando especialmente as experiências vividas, as ações coletivas, as culturas, as estratégias, as lutas de grupos, etc. Partem do princípio de que a pesquisa sobre o processo de trabalho não deve estar fundamentada em julgamentos apriorísticos; pelo contrário, há que se considerar as variações observadas e problematizar os resultados obtidos. Em outras palavras, as relações travadas no local de trabalho são a chave para a compreensão do trabalho. A importância do gênero no estudo do processo de trabalho é também enfatizada. Deve-se, portanto, buscar estabelecer vínculos históricos entre feminização e proletarização, bem como explicitar a construção fundamentada no gênero, pre-

sente na própria tese da proletarização do trabalho docente. Como indicam os autores, a construção social da qualificação parece levar à questão de gênero nas escolas primárias. Sugerem, também, que as relações sociais no local de trabalho e a construção da qualificação abarcam categorias bem mais amplas do que aquelas presentes nos estudos sobre os professores. Afirmando a centralidade do estudo do trabalho docente e a importância de abordar as relações de classe como experiência vivida, sujeita à mudança histórica, o artigo sustenta que o ensino, como outras formas de trabalho, precisa ser apropriadamente apoiado por um estudo histórico das suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. Na perspectiva dos autores, a realização de estudos fundamentados no processo de trabalho permite clarificar as intenções do Estado visando ao controle da sua força de trabalho educacional e, também, entender com maior profundidade as ações táticas e estratégias de professores.

PAIVA, Vanilda; JUNQUEIRA, Célia; MULS, Leonardo. Prioridade para o ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-119, maio 1997.

Estudo realizado sobre os salários dos docentes da rede municipal do Rio de Janeiro, no período de 1979 a maio de 1996, demonstra a forte contradição entre o discurso em favor da educação, com destaque para o ensino básico, e o empobrecimento dos professores de primeiro grau, com efeitos sobre as possibilidades de o professor atuar como figura de identificação, facilitando a aprendizagem. Os dados foram coletados de contracheques de docentes cariocas, que os haviam guardado por décadas, dos diários oficiais, dos processos de aposentadoria de professores, da legislação específica e de levantamentos realizados anteriormente pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) e pelo Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese). Para o período compreendido entre 1979 e 1996, tomou-se como parâmetro de análise o menor e o maior salário do ano, com os valores devidamente corrigidos para a data de 1996. Outras fontes foram as entrevistas com professores, alunos e pais de alunos, em escolas da rede pública. O texto revela elementos que confirmam a pauperização docente, apontando para o sentimento de inferioridade dos professores em relação aos alunos de classe média, mesmo os mais pobres. Nas escolas privadas, o estímulo não tem sido tanto o salário, mas os benefícios (por exemplo, não pagar a mensalidade dos filhos). O descontentamento caracteriza as falas dos professores, que se mostram desanimados e incrédulos quanto a qualquer espécie de pseudoparticipação no processo de reconstrução das escolas. Sentem a perda de autoridade, provocada, muitas vezes, por superiores que desautorizam suas ações. Como consequência dessa pauperização, os professores têm que trabalhar em três turnos ou exercer atividades paralelas de todo o tipo. A reconstituição da remuneração mensal dos docentes permitiu constatar uma perda salarial mais severa entre os professores com maior nível de escolaridade e com mais experiência, quando comparados aos docentes em início de carreira. A dramaticidade da situação, contudo, só pode ser percebida no cotidiano das escolas, como explicitam as citações do final do artigo.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendência das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.

Analisa a produção científica sobre currículo publicada no Brasil nos últimos dez anos, na tentativa de verificar a situação em que se encontra a produção da área. Com o objetivo de captar as transformações ocorridas no campo teórico, foi estabelecida uma divisão temporal identificando os períodos em que foram detectadas mudanças no campo curricular, a saber: de 1983 a 1985, de 1986 a 1989 e de 1990 a 1993. A autora analisa a produção teórica sobre currículo no Brasil, dividindo-a em três subtemas: o primeiro discute as teorias críticas, o segundo analisa a produção nos

últimos dez anos e o terceiro levanta problemas e sugestões para estudos e encaminhamentos futuros. Em países do Primeiro Mundo, no bojo das questões subjacentes aos estudos sobre currículo, surgiu e consolidou-se a Nova Sociologia da Educação (NSE). No Brasil, as pesquisas e estudos sobre currículo evidenciavam análises superficiais abordando problemas técnicos e de caráter prático a partir de uma perspectiva meramente pedagógica. Constatou-se que, apesar de não constituírem estudos direcionados ao currículo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Proposta de Educação Popular possibilitaram debates sobre os conteúdos escolares. Também o construtivismo pedagógico se constituiu proposta incorporada a currículos escolares, porém com menos influência sobre os estudiosos brasileiros. Na análise dos estudos sobre currículo em sua primeira divisão temporal (de 1983 a 1985), a autora observa a pequena influência dos grandes expoentes da área e da NSE sobre os estudiosos brasileiros. A produção desse período, em sua maioria, tinha caráter exploratório, descritivo, apresentando apenas levantamento de conteúdos de séries ou projetos de modificações curriculares enfocando apenas uma ou outra disciplina. Registra-se, nesse período, a presença de resquícios das teorias tradicionais vigentes na década de 70. Na segunda, superou-se o entendimento de currículo como simples elenco de disciplinas e dos paradigmas tradicionais, adotando-se paradigmas mais críticos. Contudo, nota-se uma confusão instalada pelos teóricos da área, causada pelo receio de importar as teorias de “fora”, repetindo o “erro” da década de 70. Na última fase, detecta-se uma abertura maior de autores estrangeiros e brasileiros para a análise crítica; também ganha ênfase a necessidade de trabalhar os conteúdos das classes populares, relacionando-os com a sua cultura. O autor considera que a falta de pesquisas destinadas aos currículos universitários e de cursos profissionalizantes, a distância entre a academia e as práticas escolares no ensino de primeiro e segundo graus e a falta de participação dos professores desses níveis nos debates sobre currículo são algumas das lacunas existentes no Brasil. Reafirma, como último ponto de discussão, a importância da cultura popular nos currículos. O trabalho busca analisar a produção sobre currículo no Brasil, baseando-se em autores que tiveram seus trabalhos publicados em periódicos nacionais de 1983 a 1993. Apesar dos avanços significativos detectados até 1993, principalmente no último período analisado, a escassez desses estudos apontava para a necessidade de novas pesquisas, dirigidas à construção de uma sociologia do currículo adequada ao contexto brasileiro, rumo à superação da dicotomia entre a teoria crítica e a prática dos docentes.

PARÁISO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

A pesquisa que subsidia esse artigo foi realizada em uma escola de magistério localizada no norte de Minas Gerais, considerada uma das regiões mais pobres do estado. Tem como argumento central que as experiências e as expectativas femininas não estão presentes no currículo do curso de Magistério, ou seja, o gênero é campo de silêncio do currículo formal. A escola possuía 628 estudantes – sendo 533 moças e 95 rapazes –, tendo, em média, 36 moças e 6 rapazes por sala de aula. Os dados foram coletados de duas formas: depoimentos das(os) professoras(es) e estudantes, mediante entrevistas, e observações em sala de aula. Algumas dessas observações são descritas no corpo do texto, na íntegra, em três episódios, constituindo interessante fonte de informação. O estudo focado analisa as relações de gênero estabelecidas no currículo em ação de um curso de Habilitação para o Magistério, argumentando que esse tema constitui um campo de silêncio do currículo formal. Apesar disso, as questões de gênero estão presentes quotidianamente no currículo em ação investigado, provocando conflitos, disputas, contestação e redirecionamento dos conteúdos trabalhados. Esses conflitos são percebidos entre os alunos (moças e rapazes) e, até mesmo, entre as professoras, que consideram os rapazes inteligentes, mas desprovidos de jeito com as crianças; já as moças são meigas, gentis e atenciosas. Nas suas falas, as professoras pesquisadas não se referem às moças como sendo inteligentes e, além disso, consideram maléfica a entrada de rapazes

no magistério. Não é de forma problematizadora (como seria necessário) que o gênero se faz presente no currículo em ação. Mas essa presença marcante do gênero no currículo investigado evidencia que o currículo em ação se diferencia em muito do currículo oficial, em que ele é “campo do silêncio”. Evidencia, também, que o gênero penetra no cotidiano como se escapasse ao enquadramento do currículo formal, que, por sua vez, evidencia a hierarquização (uns pensam e outros executam), impossibilitando a criação e a produção do conhecimento na escola.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

O artigo reproduz prova escrita de concurso de ingresso na carreira docente, na disciplina Organização do Trabalho na Escola, oferecida pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizado em 30/4/1993. O tema abordado é a natureza do trabalho pedagógico. O autor aborda o trabalho como uma característica essencialmente humana que diferencia o homem do restante da natureza, transformando-o ainda em ser histórico. O homem é aquilo que ele produz, e aquilo que ele produz modifica permanentemente o seu meio. O processo de trabalho necessita, entre outras coisas, da energia própria do homem, denominada de força de trabalho, podendo ser esta mais ou menos qualificada. Transportando esses conceitos para o trabalho pedagógico, percebemos, em primeiro lugar, que este se trata de um trabalho não-material. Situando-se a educação na categoria de trabalho não-material, devemos distinguir duas modalidades, para que se entenda bem a natureza do trabalho pedagógico: a primeira se refere àquela onde há separação entre a produção e o consumo, como a produção de livros; na segunda, produção e consumo se dão simultaneamente, como é o caso do ator no teatro ou o do professor na escola. Na sociedade capitalista, a aula é considerada o produto do processo de educação escolar – ela é vista como mercadoria. Todavia, um exame melhor irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino – ela é o próprio trabalho pedagógico. A educação pode ser mais complexa ainda se levamos em conta que, nela, há a apropriação do saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, símbolos, hábitos, etc.). O indivíduo que sai do processo pedagógico é diferente do que entra, e esta diferença constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. O artigo questiona a noção de educação como mercadoria. São apresentadas diferentes noções sobre a natureza do trabalho pedagógico, do ensino público e privado e da sociedade capitalista. Discute a necessidade da melhoria da qualidade do ensino, da melhoria e valorização do trabalho do professor e a consciência da importância determinante da natureza do trabalho pedagógico. Os professores, em geral, têm de lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas, também, pela afirmação do objeto de seu trabalho, necessitando de avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática que contemple a sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. O ensino como “acontecimento”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 14-23, ago. 1996.

Propõe uma reflexão sobre a Didática como campo aberto para um tipo de racionalidade mais adequado à aplicação de diferentes fenômenos presentes na prática social da educação. Nas Ciências Humanas e na Educação particularmente, destaca-se a importância da epistemologização dos saberes disponíveis, associada à desconfiança em relação ao já estabelecido, rumo à descoberta de indícios presentes na vivência (o não-instituído, mas existente, e o não-concebido, mas vivido). Caracterizando historicamente a epistemologização da Didática, a autora destaca o método como marco definidor de maior peso na área e enfatiza a compreensão do ensino como fenômeno da Didática. Para a Didática, o ensino, assim como o conhecimento, tem

caráter de acontecimento e é visto como algo em processo de acontecer na dinâmica viva, na integração entre pessoas e na articulação de aspectos estudados por diferentes áreas. Cada experiência de ensino vivida pelo professor é única, carregando, além da racionalidade, as emoções, os sentimentos e as vontades; portanto, a aula e o conhecimento se caracterizam como conhecimentos que não se repetem e cuja compreensão tem que ser buscada para além do que já se faz presente. Concluindo, a autora considera promissor o entendimento da Didática como o estudo do acontecimento ensino, na singularidade da situação comunicativa nele estabelecida. Vivenciar plenamente essa situação comunicativa exige que o professor, ao mesmo tempo em que utiliza o conhecimento acumulado sobre a especificidade do conhecimento, se lance na investigação do desconhecido ou do saber pouco rigoroso que permeia a situação. Também faz parte desse processo a desconfiança em relação ao conhecimento sistematizado, tendo como balizamento um projeto pedagógico claramente definido.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.

Tem como objetivo estudar a construção do conhecimento da professora sobre o ensino, examinando os conceitos de “saber”, “conhecimento” e “representação”, assim como as relações recíprocas que se estabelecem a partir de matrizes sociais mediadas pelo sujeito, pela cultura e pela linguagem enquanto “formadores discursivos”. O texto aponta para diferentes posições a respeito das noções de saber cultural e conhecimento sistematizado, mencionando algumas das suas características e as relações entre eles no âmbito da escola. Trata dos conceitos e das relações entre representação e conhecimento, retomando aspectos históricos dessa discussão desde Sócrates, Platão e Aristóteles a Kant, Hegel, Marx, Foucault e Lefebvre, assumindo a perspectiva proposta por este último, ou seja, a da aceitação da representação como fato social, psíquico e político presente na vida cotidiana, mediante representações sociais e pessoais, e da recusa dessas representações, que devem ser superadas pelo exercício da crítica teórica e da ação – a dialética entre saber cultural e disciplinas escolares em sua relação com a Pedagogia. Assumindo que o processo de construção do conhecimento do professor acontece no interior do espaço de representação em que vive e que tal espaço é constituído pelas concepções que ele vai acumulando sobre o ensino (o concebido) e pela vivência da situação de ensino, afirma que os movimentos entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência na construção do conhecimento se dão no movimento lógico-dialético entre representação/conhecimento. Discorrendo a respeito de alguns mecanismos presentes na construção do conhecimento da professora, relata estudo de caso. A autora conclui argumentando que durante grande parte do tempo os professores estão envolvidos nas representações formadas no espaço das relações que estabelecem com seus interlocutores na vivência educativa, sendo nesse espaço social, primeiramente povoado pelas representações, que se desenvolvem ou não os conhecimentos como criação/ação. Alcançar as representações e partir delas é o caminho apontado para superá-las, não sendo suficiente o domínio dos conhecimentos já sistematizados, tendo que se aventurar pelos caminhos da “teoria do desconhecimento” (Lefebvre), visto que os “desconhecimentos” não são ou estão organizáveis/organizados, sendo encontrados fragmentariamente em forma de saberes e práticas, na vida social e, portanto, na cultura escolar e na prática docente.

PENTEADO, Heloísa Dupas de Oliveira (Coord.). Formação de professores de 5^a a 8^a série do 1^o grau e de 1^a a 3^a série do 2^o grau: o estágio no contexto da prática de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 373-379, maio/ago. 1992.

Relato de pesquisa, desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), enfocando a qualificação da formação de professores e a produção do conhecimento sobre este tema. O estudo parte

de uma postura teórica que concebe a teoria e a prática como instâncias interdependentes. A Prática de Ensino foi escolhida como foco de observação dos cursos, sendo abordada mediante procedimentos metodológicos tanto de base quantitativa quanto qualitativa. Optou-se pela coleta de dados em todas as seis classes constitutivas do universo da pesquisa. Foram informantes os alunos de Prática de Ensino das licenciaturas, professores e alunos estagiários. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários específicos, registros de depoimentos e, eventualmente, a “avaliação do curso” solicitada aos alunos do Departamento de Metodologia e Educação Comparada. A pesquisa trabalha três constatações consideradas relevantes: a primeira diz respeito ao perfil da demanda pela profissão de magistério; a segunda refere-se à implantação da Lei nº 5.692/71 e suas decorrências gerais e específicas; e a terceira trata da revisão, por volta de 1984, da natureza tecnicista dos cursos de segundo grau, mediante a valorização das Ciências Humanas, especialmente da Sociologia, da Psicologia e da Filosofia. A investigação procura responder, também, à seguinte questão: Como tem se comportado a USP nos seus cursos de Licenciatura responsáveis pela formação do professor de Ciências Humanas? Fica evidenciado que a USP não aderiu ao novo modelo de formação de professores em Ciências Humanas quando da vigência da Lei nº 5.692/71, optando por manter as licenciaturas específicas em História, Geografia e Ciências Sociais. Os egressos da USP não estão exercendo a profissão na rede pública de ensino de primeiro e segundo graus; esse quadro vem sendo preenchido pelos professores provenientes de instituições particulares, em que o ensino se caracteriza pela transmissão de conteúdo e o descompromisso com a pesquisa. A USP recebe alunos anteriormente submetidos a uma qualidade precária de ensino. O Fórum de Licenciaturas abriu espaços para o amplo processo de discussão dos cursos de Licenciatura, garantindo, oficialmente, a existência de várias licenciaturas em estágios diversos de organização.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, jan./abr. 1993.

Discute o problema da capacitação docente no contexto da educação institucionalizada e/ou da formação em serviço para o professor na escola. Abordando a problemática da formação em serviço para o professor, a autora diz que ela é comumente chamada de treinamento em serviço ou reciclagem, parecendo haver concordância tanto em relação ao inadequado preparo do egresso das instituições de ensino superior e cursos de segundo grau quanto em relação ao acelerado desenvolvimento científico-tecnológico. Argumenta, nessa linha, que os costumeiros cursos esporádicos e/ou sessões de estudo ocasionais refletem uma visão limitada, centrada mais no produto que no processo e na formação contínua, que compreenderia duas fases: 1) educação durante o curso de formação; 2) educação em serviço. Em sentido mais amplo, define a educação em serviço como aquela que concerne às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação, enfatizando que a educação em serviço precisa ter pelo menos três objetivos, a saber: a) implementar atividades que promovam a melhoria da educação, dirigidas para as necessidades específicas dos alunos; b) aperfeiçoar seus objetivos de desenvolvimento profissional, de modo a levá-los a níveis mais altos de instrução; c) alcançar seus próprios objetivos de crescimento pessoal. Aliado a isso, o professor deve ser capaz de encarar seu trabalho como parte da prática social global e apresentar uma visão ampla de todos os aspectos e mediações inerentes à ação pedagógica nas suas contradições, a fim de que introduza em seu trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento. Dentro desta perspectiva, a educação em serviço para o professor deve ser capaz de motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Afirma que o professor deve estar em condições de organizar, conduzir e avaliar inúmeras experiências educativas e, nesse sentido, a educação em serviço se tornará fundamental para capacitar o professor em planejamento da educação, administração escolar e metodologia do ensino e da pesquisa. Conclui ressaltando que a educação em serviço é

um processo intencional, planejado, que visa à mudança do educador; é uma atividade que possui um objetivo definido e está comprometida com mudanças em indivíduos e sistemas organizacionais. Dentro dessa perspectiva, a educação em serviço para o professor deve motivá-lo a participar da pesquisa de sua própria prática pedagógica, como agente ativo, posto que o ensino é, também, um exercício de gestão.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor de CA à 4ª série do município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas dos participantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 345-351, jan./ago. 1995.

Analisa o distanciamento entre a formação inicial de professores e as reais exigências do ensino fundamental em face de fatores estruturais e conjunturais e aborda estudo feito pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro com o objetivo de avaliar os programas de educação em serviço para professores de Ciclo de alfabetização (CA) à 4ª série do primeiro grau da rede pública do Rio de Janeiro, no período 1983 a 1988. A autora argumenta que o despreparo do professor tem feito parte de uma política global de negação do saber às camadas populares e que lutar pelo direito de todos os cidadãos significa lutar para que sejam garantidos recursos para a educação contínua de professores. A transição política na década de 80 e a saída do jugo autoritário possibilitaram um governo eleito para o Rio de Janeiro e, em decorrência, a implementação de uma nova política de educação no sentido da democratização da escola pública, sendo formada Comissão Coordenadora de Educação e Cultura que promoveu grande encontro de professores para levantamento de necessidades e prioridades, surgindo, então, a solicitação de estudo avaliativo dos programas de educação em serviço para professores de CA à 4ª série. Para tanto, houve: a) um levantamento dos programas de educação em serviço desenvolvidos; b) a análise crítica dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação desses programas; e c) a construção do instrumental do estudo (questionário e roteiro de entrevista). O estudo, que envolveu 360 professores, apresentou como resultado a indicação de que os programas não foram satisfatórios. Como pontos críticos, foram observados: a) a falta de consulta aos professores; b) a falta de continuidade dos programas; c) a falta de avaliação de como a capacitação docente afetou a aprendizagem dos alunos; d) a falta de benefício salarial; e) a falta de locais específicos para as atividades de educação em serviço; f) a não-realização freqüente de oficinas; g) e a falta de consultoria, de coordenação e de supervisão técnica. Conclui afirmando que a educação em serviço deve ser descentralizada e, para isso, devem ser criados Núcleos de Estudos Pedagógicos. A esses núcleos deve competir a elaboração, execução e avaliação de programas de educação em serviço, numa ação conjunta com os docentes, enfatizando sua responsabilidade no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

PEREIRA, Ruth da Cunha. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 33-63, jan./dez. 1994.

Discute o planejamento da educação em serviço para o professor, destacando a importância de consideração de sua estrutura operacional. Caracteriza quatro dimensões principais que podem ser identificadas na estrutura operacional da educação continuada do professor: 1) o nível decisório, que se refere à tomada de decisão; 2) o processo de educação em serviço, que compreende aquilo que é apreendido e como é apreendido (conteúdo, procedimento e avaliação); 3) os fatores facilitadores, que dizem respeito aos incentivos e ao inter-relacionamento que se pode estabelecer entre o pessoal envolvido; 4) as modalidades, que são as maneiras pelas quais ela se efetiva, destacando cinco modalidades sugeridas por Joyce, Howey e Yarger, quais sejam: atividades constantes do

próprio trabalho docente; atividades relacionadas ao trabalho docente; atividades com a finalidade de conferir diplomas; atividades conduzidas por organizações profissionais e atividades autodirigidas. Finalizando, a autora diz poder afirmar que: a) os programas de educação em serviço nos quais professores compartilham experiências e prestam assistência mútua têm maior possibilidade de alcançar seus objetivos do que aqueles nos quais o professor trabalha isoladamente; b) os professores são mais beneficiados pelas atividades de educação em serviço ligadas ao esforço conjunto da escola do que pelos programas esporádicos que não fazem parte do plano geral de desenvolvimento do pessoal da escola; e c) a educação em serviço deve ser descentralizada, com ênfase nos problemas reais da escola, nas suas metas, necessidades e planos, devendo ser conduzida, sempre que viável, nas instalações da escola.

PEREIRA, Gilson R. M. Didática e obstáculo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 83-94, jul./dez. 1994.

Investiga a escola em sua função formadora de esquemas de pensamento. São observadas as relações de oposição e complementaridade entre a escola e as instâncias produtoras de conhecimento, sendo feita, em seguida, uma análise dos obstáculos pedagógicos que impedem a realização da lógica do ensino. O texto evidencia o fato de que os autores brasileiros não têm demonstrado interesse pela obra de Gaston Bachelard, pois a incidência da categoria “obstáculo pedagógico” nos estudos nacionais é pequena. Busca fazer confluir as categorias da epistemologia bachelardiana com as categorias da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. O autor analisa a aquisição de esquemas de pensamento à luz da teoria de Bourdieu. Os esquemas de pensamento são determinantes para que o ser humano se torne agente habilitado para criar e raciocinar. Nessa perspectiva, o professor deve criar condições para que os alunos construam conjuntos de esquemas nos quais se trabalhe o conceito, possibilitando que a retenção real do pensamento e o ensino se efetivem. A escola tem a função de decodificar o que é produzido pelos intelectuais, fornecendo elementos necessários à integração lógica e moral dos indivíduos em seu meio e, ainda, produzir e reproduzir hierarquias meritocráticas na sociedade. Nesse sentido, a Didática propicia a mediação para que o não-produtor se aproprie do bem cultural, ou seja, racionaliza o saber tornando-o acessível ao aluno, estabelecendo conexões entre os conteúdos e a melhor forma de serem ensinados. Como a função da escola é capacitar os indivíduos com os esquemas intelectuais e fazer com que superem os limites da cultura não-cultivada, ou da cultura popular, nela devem ser ensinadas a ciência e a tecnologia, ou seja, a cultura erudita que contradiz o conhecimento vulgar e rompe com o senso comum, superando os erros do conhecimento imediato. Assim, a Didática possui a tarefa medular de superar os obstáculos pedagógicos, destruindo os conhecimentos errôneos prévios. Dessa forma, ocorrerá a autêntica aprendizagem, e o aluno se tornará agente capaz de compreender os bens culturais. Critica, por fim, o uso de imagens como auxílio na compreensão das teorias e modelos e aponta o entendimento da autêntica cultura científica como um caminho difícil, posto que só pode ser assimilada por meio do elemento abstrato. A utilização de imagens produz desvio da atenção do que é essencial e produz falsos interesses, fazendo com que os conteúdos científicos permaneçam inacessíveis aos alunos. O autor propõe a ampliação e a sistematização dos conceitos apresentados, o que será de grande auxílio aos educadores na tarefa de pôr em vigilância o espírito pedagógico, e conclui que a construção de esquemas de pensamento e de agentes reflexivos e especulativos deve ser promovida a partir da superação dos erros iniciais provenientes da cultura não-formulada, que constituem obstáculos pedagógicos à aprendizagem.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

O artigo, que é parte da tese de livre-docência da autora, discute os conceitos de prática (e de teoria) presentes na formação de professores, a partir da análise das atividades de estágio em curso nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (Cefams). A pesquisa foi realizada em dois Cefams da cidade de São Paulo, e os dados foram coletados através de entrevistas, observações e documentos, no período de outubro de 1992 a maio de 1993. A unidade entre a teoria e a prática na formação de professores para as séries iniciais constitui a temática central. O texto analisa, em sua primeira parte, a interpretação fundamentada numa visão histórico-conceitual dos cursos de Formação de Professores no Brasil no período dos anos 30 aos anos 80, nas concepções de vários autores que têm estudado o tema e no conceito de unidade entre teoria e prática desenvolvido por Vasquez, estabelecendo uma síntese dos conceitos de prática nos cursos de Formação de Professores. Na segunda parte, com o objetivo de apresentar e discutir os dados coletados, faz inicialmente uma caracterização do Projeto Cefam, especialmente em São Paulo, situando os dois Cefams estudados. A seguir, analisa a proposta de estágio nos Cefams, destacando as características particulares de cada instituição. Em ambos, o estágio ocorre no 2º e 3º anos e geralmente se divide em observação, participação e intervenção (Cefam 1) ou observação, participação e regência de aula (Cefam 2), sendo esta última mais valorizada pelas alunas. Os diversos aspectos analisados – a proposta de estágio, a relação entre as metodologias de ensino, as disciplinas de fundamentos e o estágio, a disponibilidade para aprimorar o estágio, entre outros – demonstram que o curso em desenvolvimento no Cefam tem como referência o exercício profissional nas séries iniciais do primeiro grau. O trabalho mostra que o Cefam é um curso profissionalizante destinado a formar professores para exercer a profissão num campo determinado; por isso, os estudos sobre o ensino na faixa de escolaridade específica (1ª a 4ª série) têm sido privilegiados e têm possibilitado às alunas conhecerem essa realidade. Mostra também que o Cefam está buscando, intencionalmente, a unidade entre teoria e prática, mas é possível ir adiante. Para isso, é preciso ampliar e tomar a realidade do exercício profissional como prática social, necessitando conhecimento (teórico-prático) da realidade existente por parte da equipe da escola.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio como práxis na formação do professor: um estudo sobre o estágio nos cursos de Magistério de 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 176, p. 187-195, jan./out. 1993.

Utilizando como referência o Cefam, o artigo analisa as dimensões do estágio como práxis na formação do professor. A autora parte do pressuposto de que o estágio deveria proporcionar aos futuros professores uma aproximação da realidade na qual irão atuar. O estágio envolve controvérsias, principalmente quando se constata a sua desvinculação com as demais disciplinas do curso e o seu caráter de cumprimento burocrático, sem que sejam valorizados o conhecimento e a reflexão sobre a realidade da escola. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa de investigação pautada no método dialético. A pesquisa faz uso da investigação histórica e de procedimentos etnográficos. No primeiro momento, compreendeu a revisão crítica das questões teóricas implicadas na pesquisa. No segundo, foi efetuado um levantamento do estado da arte, quando também foi analisada a legislação brasileira sobre o estágio nos cursos de Formação de Professores para o 2º grau. No terceiro momento, enfatizou-se a pesquisa de campo, selecionando as escolas referentes aos Cefams de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que coordenam estágio, os coordenadores pedagógicos dos Cefams e uma amostra de alunos estagiários. O trabalho de campo serviu à investigação de propostas de estágio e de sua problemática. No quarto e quinto momentos, procedeu-se à análise dos dados e buscou-se o delineamento do estágio como práxis. Para a pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos: 1) analisar criticamente as práticas de estágio compreendido como práxis; 2) analisar criticamente as práticas de estágio dos professores e alunos

dos Cefams; 3) identificar nas práticas de estágio dos Cefams os elementos indicadores de uma práxis; 4) identificar os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do estágio como práxis. Em suma, o trabalho pretende propor alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular da formação de professores, analisando as práticas de estágios em cursos nos Cefams. A conclusão é de que o estágio, não raras vezes, tende para uma prática mecanicista e desconexa. Essa visão precisa ser rejeitada, buscando-se valorizar a teoria sobre a prática docente como instância formadora, tendo a realidade escolar brasileira como pano de fundo. Não há dúvida de que a revisão dos componentes curriculares realizada nesses termos representa um dos caminhos para a melhoria da formação do professor.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

Artigo cujo texto apresenta uma sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos da etapa inicial de pesquisa sobre a temática. A Didática na Licenciatura insere-se no movimento de pesquisas que têm se voltado à análise das práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e continuada de professores. Para a autora, o repensar da formação inicial e contínua tem se revelado como uma das demandas importantes dos anos 90 (Cunha, Zeichner, Perrenoud, Pimenta, André, Garcia, Benedito). Nesse âmbito, inclui-se a discussão sobre a identidade profissional do professor e sua construção enquanto sujeito historicamente situado, e, nessa construção, é importante a mobilização dos saberes da docência. Como saberes da docência, a autora destaca: a) a experiência, que, porém, não basta sem a reflexão sobre si mesma; b) o conhecimento, que não deve se reduzir à informação (conhecer implica um segundo estágio – o terceiro tem a ver com consciência ou sabedoria, no sentido do desenvolvimento da capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização); c) os saberes pedagógicos, que não podem ser trabalhados desvinculados da experiência e dos conhecimentos específicos. A partir da superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos), através da consideração da prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, será possível a ressignificação dos saberes na formação de professores. Os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos sem constituir o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer. Apontando como estratégia o trabalho de pesquisa da própria prática como princípio formativo na docência, propõe a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, Alarcão). Assim, pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e que a formação é, na verdade, autoformação e processo coletivo de troca de experiências e práticas. Conclui reafirmando a importância de produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. Encerra argumentando que as reflexões sistematizadas no texto apresentam caráter inconcluso, visto que a pesquisa encontra-se em processo.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

Analisa o processo de proletarização dos professores, buscando entendê-la em suas duas faces: 1) como uma aproximação do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho; e 2) como uma aproximação do professor com os proletários através de seu processo de organização e luta em associações/sindicatos. Procurando caracterizar o professor de primeiro grau paulista em termos de classe social, analisa dados obtidos junto a professores paulistas em dois

períodos: 1987 e 1989. Os autores, baseando-se em Abramo, argumentam que os professores provêm de duas vertentes de estrutura de classe: na primeira, o professor sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente; na segunda, o professor provém, através de um processo de mobilidade social vertical ascendente, de camadas populares. Os autores discordam de que, no segundo caso, os professores seriam mais conservadores e argumentam sobre a necessidade de aprofundar estudos nessa direção. A partir da análise dos dados obtidos pela aplicação de questionários a professores paulistas, apresentam e discutem algumas características deste profissional. Destacam que a maioria tem formação de 3º grau, idade entre 30 a 40 anos, são efetivos ou estáveis e são mulheres; destacam ainda a longa jornada de trabalho e o fato de que as horas-atividade conquistadas por hora-aula são insuficientes para uma adequada preparação de aulas, exercícios, correções, etc., acrescido ao tempo para se locomoverem para a escola e de escola para escola, assim como o exercício do trabalho doméstico não-remunerado. Abordando a escola enquanto local de trabalho, dizem que o professor não a percebe assim, tanto pelas condições de trabalho como por não se considerar um trabalhador, mas um intelectual. Argumentam os autores que a luta pela escola como território do trabalho educativo implicaria ir além do lutar por melhorias do espaço escolar – significaria tornar a escola um espaço cultural, formador e estimulador da pesquisa e da criatividade. Quanto à questão salarial, os autores discutem que a prolongada jornada de trabalho, a precariedade do local de trabalho e as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais tendem a se tornar insuportáveis diante da questão salarial, visto que mais de 60% dos professores se situam na faixa salarial abaixo de cinco salários mínimos. Destacando o processo de organização dos trabalhadores em educação, dizem, entretanto, que o mesmo é limitado pelas condições sociopolíticas e culturais do trabalhador em educação. Concluem apontando como caminhos a serem trilhados pelos docentes que participaram, na última década, do processo de luta e organização dos professores, para se constituírem como intelectuais orgânicos dos trabalhadores em educação, os seguintes: 1) as mudanças reais são sempre mudanças políticas – se os professores pensam em mudança, têm de pensar e agir politicamente; 2) os professores devem aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não sejam marxistas; 3) os professores devem lutar por um novo projeto de educação; 4) finalmente, há necessidade de se articular a luta dos trabalhadores em educação às lutas travadas pelos demais trabalhadores.

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Eulina P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 88 p. 47-54, fev. 1994.

Discute a evolução das principais abordagens teóricas acerca do magistério enquanto profissão, tomando como base a literatura estrangeira e tendo como objetivos apontar lacunas e levantar questões para a pesquisa referente a essa temática no contexto brasileiro. Destaca as seguintes tendências sobre o magistério enquanto profissão: a funcionalista, na qual se baseia o “modelo dos traços ideais”, e as alternativas, que configuram o “modelo de profissão como processo” e o “modelo do poder”; também, dá ênfase à gênese da consciência de classe dos docentes e aos processos de desqualificação de seu trabalho. A partir das discussões apresentadas, destaca a relevância da realização de estudos no cenário brasileiro que tenham como eixos de investigação questões como: Qual a situação do magistério no Brasil? Como se deu seu desenvolvimento histórico? Que histórias estão os professores escrevendo hoje? Quais os limites ao pleno desenvolvimento das condições de profissionalização, de acordo com as concepções de profissionalismo vigentes? Quais os conceitos de profissionalização que perpassam a prática docente brasileira? Como os próprios professores elaboram a sua visão sobre a “profissionalidade”? Qual a relação entre gênero e a (des)profissionalização do magistério?

REALE, Aline M. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 65-76, 1995.

Analisa uma experiência de formação continuada realizada em escola de primeiro e segundo grau da cidade de São Carlos (SP), sob a coordenação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As autoras explicitam alguns conceitos sobre a formação continuada, estabelecendo a distinção entre sistemas formais e informais de formação docente. Observam que estudos realizados apontam como característica dos programas de formação continuada realizados na América Latina o fato de constituírem cursos de caráter voluntário, com diferente duração, sempre estruturados em torno de temáticas específicas e destinados a professores de diversas instituições. Duas questões emergem desse tipo de ação: 1) o professor passa a definir o currículo da sua própria capacitação individualmente, muitas vezes interessado em "recompensas" funcionais; 2) o professor permanece individualmente responsável pela transposição didática do que foi supostamente aprendido, supondo-se mudanças de atitude simplesmente a partir da aquisição de novas informações. Nas experiências paulistas, detectou-se que, se por um lado os professores das universidades envolvidas com a formação continuada consideram a duração dos cursos propostos (30 horas) reduzida em face das deficiências da formação inicial docente, os professores das escolas, por outro lado, registraram o desconhecimento da realidade escolar evidenciado pelos professores universitários. Uma resposta encontrada para o impasse foi a proposição de cursos com 180 horas, nos quais as questões da prática docente sejam pontos de partida e de chegada. Com base na literatura sobre o tema, as autoras definem formação continuada como um processo nucleado na própria escola, dentro da espiral ação-reflexão-ação. Esse processo deve contemplar: 1) a articulação com o projeto da escola; 2) a valorização da experiência profissional dos participantes; 3) as potencialidades da comunidade escolar e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido; 4) formas de trabalho coletivo e de ação autônoma nas escolas. A seguir, o artigo analisa a experiência de formação continuada promovida pela UFSCar junto a professores das séries iniciais do primeiro grau, enfocando especificamente um curso em que foi abordada a temática fracasso escolar, sugerida pelos próprios docentes. O curso em questão compreendeu três elementos: 1) análise de informações sobre o tema; 2) identificação – e priorização e associação com a experiência – dos principais problemas enfrentados no cotidiano escolar; 3) análise coletiva de casos representativos. Em suas conclusões, as autoras destacaram os seguintes pontos relevantes no processo de formação continuada do professor: 1) a atribuição, aos participantes, de papéis de natureza colaborativa (não-hierarquizada); 2) ênfase ao processo de tomada de decisões e construção de soluções; 3) tomada de consciência e exame crítico de concepções e atitudes assumidas na prática docente; 4) reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação; 5) utilização de estudos de caso; 6) possibilidade de estabelecer uma relação de confiança e segurança mútua entre os envolvidos; 7) desenvolvimento da autonomia do professor, por meio de um trabalho coletivamente organizado (cultura colaborativa e *ethos* na escola).

RIBEIRO, Marlene. Formação unificada do profissional de ensino: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 65-74, abr./jun. 1992.

Apresenta e justifica historicamente uma proposta de formação unificada do profissional de ensino de 1ª a 4ª série, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas (UAM). A intenção não é solucionar o confronto Curso Superior x Escola Normal, mas aprofundar a discussão e viabilizar alguns princípios para a construção, na prática, de uma nova concepção de escola. O texto se divide basicamente em duas partes: 1) faz uma retrospectiva histórica da escola burguesa ocidental e das exigências sociais e econômicas que a transformam; e 2) tece considerações justificando a proposta da UAM para a formação de professores das séries iniciais na terminalidade básica do curso de Pedagogia, a partir da qual se abriria o leque das especializações estabelecidas segundo as peculiaridades regionais de cada curso. A reconstrução histórica

da escola burguesa passa pelas ideologias, pelos conflitos de classe e pelas demandas dirigidas à escola em face das mudanças significativas de base material. Aborda: o projeto de escola pública delineado no século 17; a dualidade da escola burguesa; as exigências e responsabilidades geradas pela consolidação do Estado Moderno; as conquistas dos trabalhadores europeus e americanos, com referência à democratização do ensino público; a concepção proletária de “escola unificada”, forjada nas experiências revolucionárias e sistematizada pelo marxismo; a escola única do trabalho proposta por Gramsci (destacando aqui Paulo Freire) e, ainda, os pareceres, documentos oficiais que apontam para uma proposta de unificação na formação do educador no Brasil. Questiona o futuro das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, pois os baixos salários, as condições precárias de trabalho e a ausência de uma política educacional de compromisso com as camadas populares empurram normalistas e pedagogos para outras atividades, diminuindo ainda mais o número de professores necessários à população escolarizável brasileira. Embasando a proposta, são anexadas justificativas psicológicas fundamentadas em Piaget, estabelecendo como preliminar a todas as propostas de reformas pedagógicas a formação do professor, a necessidade de valorização social e profissional do magistério e da formação moral e intelectual dos educadores. Referenciando Freitag, destaca-se a importância da escolaridade para a formação das estruturas cognitivas. A segunda justificativa, de natureza econômica, cita a Lei nº 5.692/71, que contempla, em seu art. 39, a isonomia salarial para os professores de 1º e 2º graus. A terceira razão, de ordem política, que alicerça a proposta refere-se ao bom embasamento teórico-fundamental necessário para que o profissional de ensino desenvolva uma visão crítica tanto da sua própria prática como das práticas diferenciadas com as quais irá conviver. Finalmente, fala-se do caráter político da luta dos profissionais do ensino, de alunos e pais, que passa pela ampliação do número de vagas nas escolas públicas e, sobretudo, pela qualidade do ensino destinado às camadas populares. A proposta aqui apresentada não é original nem exclusiva da Faculdade de Educação da UAM – vários cursos de Pedagogia em outros estados já a têm colocado em prática. Trata-se de um eixo comum que aproxima propostas de diferentes regiões e começa a traçar a identidade do educador brasileiro.

RIBEIRO, Antonia Maria Coelho. A capacitação de docentes através da educação à distância: considerações a partir de uma experiência. *Tecnologia Educacional*, v. 25, n. 129, p. 10-16, mar./abr. 1996.

Aponta a estratégia de capacitação de docentes através da educação a distância como necessária para reverter o quadro educacional do País e faz uma reflexão sobre a importância, a necessidade e a possibilidade de se desenvolver um projeto teleducativo de qualidade em âmbito governamental, apresentando uma experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (órgãos do MEC) com relação à educação a distância, aponta que a experiência abrangeu a formação e o aperfeiçoamento de professores do ensino técnico do segundo grau em face dos avanços tecnológicos da comunicação e da informação. O curso a distância de especialização em Didática Aplicada à Educação Tecnológica pretendia auxiliar o professor a repensar sua prática docente no processo de construção de uma nova escola, no âmbito do ensino técnico. A autora ressalta alguns pressupostos que fundamentam a proposta do curso: 1) o curso não apresenta uma proposta pronta e acabada, mas em construção; 2) busca formar cidadãos-trabalhadores com sólida base de conhecimentos científico-tecnológicos; 3) visa estimular a construção de novos conhecimentos; 4) não se restringe a mero “receituário” de técnicas e recursos. O curso constituiu-se de quatro disciplinas e dez módulos de estudo, e a metodologia utilizada foi a do estudo individualizado em módulos, juntamente com o auxílio do tutor; a avaliação foi também um auxílio no processo ensino-aprendizagem. Os textos utilizados buscaram resgatar a relação teoria/prática através da construção de novos conhecimentos. O sistema de comunicação, a tutoria e os encontros pedagógicos contribuíram para a qualidade do curso, e o professor-cursista foi considerado sujeito do processo de aprendizagem, sendo sempre

estimulado a refletir, socializar e construir novos conhecimentos. A autora destaca como produtos dessa experiência os textos produzidos pelos cursistas e a socialização através de quatro números da publicação *Coletânea e Boletim Informativo do Curso*. A experiência apresentou resultados tanto positivos como negativos, ressaltando-se que os pontos negativos foram apontados na perspectiva de saná-los ou minimizá-los. Conclui apontando como fatores contribuintes para a garantia da qualidade da experiência: as reflexões e discussões durante a elaboração do projeto do curso, o conteúdo organizado em módulos privilegiando textos atuais, a produção de materiais, o sistema de comunicação, a tutoria, os encontros pedagógicos e a avaliação sistemática do desempenho. Dentre os pontos negativos, destaca a inadequação da época de implantação do curso, a dificuldade de acesso à bibliografia e o insatisfatório serviço de fax e telefonia para comunicação entre tutores e cursistas. Finaliza apontando a experiência como uma alternativa possível de ampliação das oportunidades de atualização dos professores do ensino tecnológico.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

Com base nos artigos publicados ao longo dos vinte anos de *Cadernos de Pesquisa*, o artigo traça um perfil do tratamento dado às relações entre educação e gênero. As primeiras constatações evidenciam pouca afinidade, no Brasil, entre as áreas temáticas educação e relações de gênero, bem como a pequena representatividade de artigos e estudos publicados até 1992, nos quais a perspectiva das relações de gênero seja integrada à análise da educação. Duas lacunas revelam-se particularmente evidentes: a ausência de pesquisas de base histórica e sobre o cotidiano escolar. Como aspecto encorajador, registra-se a possibilidade de composição de um quadro inicial sobre a educação e as relações de gênero construído em torno de professores e estudantes no contexto escolar. Os artigos analisados apontam, de modo geral, como fatores de discriminação da mulher na educação, não o acesso, a permanência e o rendimento, mas a “guetização” sexual das carreiras. Destacam-se, ainda, estudos voltados para a compreensão da expansão da presença feminina nos diferentes níveis de ensino suscitando interpretações, tendo como pano de fundo, se não componentes de uma sociedade patriarcal, pelo menos padrões desiguais de papéis sociais. Componentes do mercado de trabalho também foram analisados. Nessa perspectiva, a entrada para o mercado de trabalho é vista como fator que leva ao abandono da escola e como fator que possibilita o custeio e a continuidade dos estudos. Com referência a escolaridade e carreira, confirma-se a feminização de determinados cursos de cunho humanístico e voltados para as letras e das carreiras para os quais esses cursos formam – entre elas, o magistério. Condições materiais e discriminação no mercado de trabalho são componentes importantes na determinação das escolhas femininas. Quanto às relações estabelecidas entre escolaridade e mercado de trabalho, os estudos indicam: 1) alta relação entre o nível de escolaridade feminino e a participação no mercado de trabalho; 2) estrutura de empregos pouco alterada em função do aumento do nível de escolaridade feminina; e 3) ausência de correspondência entre salários pagos às mulheres e o seu nível de formação educacional. Segundo as autoras, poucos estudos efetuados no Brasil integram a reflexão sobre procedimentos e resultados educacionais à perspectiva do mercado de trabalho sexualmente segmentado. As produções oscilam entre a omissão quanto à divisão sexual do trabalho e a constatação da feminização crescente do magistério de 1º e 2º graus. Concluindo que poucos estudos examinam “a prática docente como processo articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais de classe” (Apple, CP, p. 64, 1988), propõem-se analisar os artigos publicados em *Cadernos de Pesquisa* referentes às professoras. As autoras, com base nessa perspectiva, identificam um *corpus* nítido sobre a “formação de professores” implicitamente dirigido, em geral, à formação das professoras de 1ª a 4ª série, onde quase invariavelmente o corpo docente aparece no masculino, ou seja,

genericamente neutro. Dos textos analisados, são extraídos dois níveis de abordagem: a ambigüidade na referência às professoras e a realidade da forma como neles é retratada ou analisada. Nos textos, destaca-se o uso do masculino genérico. Especialmente nos estudos de caso e do cotidiano escolar, detecta-se permanente ambigüidade e hesitação nas referências às professoras (masculino ou feminino). Como resultado mais visível, apontam a invisibilidade dos determinantes sociais de gênero que permeiam o exercício do magistério. Sugerem, ainda, que tais determinações podem ser buscadas através dos diferentes níveis de relação entre a docência – em seu exercício pelas mulheres – e a domesticidade que preside a socialização feminina (a escola vista como extensão da casa e a casa vista como extensão da escola, a maternagem presente na relação professor-aluno/a). Se levados em conta os elementos da domesticidade em que são socializadas as mulheres dos estratos médios inferiores – de onde se origina grande parte das professoras primárias no Brasil –, pode-se inferir que a estreita assimilação entre a casa e a escola, para elas, acaba por diluir a distinção entre o “público” e o “privado”. Esse processo, por sua vez, pode repercutir de várias formas entre todos aqueles que participam do cotidiano da escola em todos os níveis. Assim, considerar as determinações da domesticidade na socialização feminina abrirá novos horizontes de compreensão do cotidiano escolar, bem como das representações presentes nos meios escolar e acadêmico com relação à professora e ao trabalho docente. Com isso, pode-se pensar não só o realismo das expectativas levantadas, mas também o processo de formação para o magistério, à luz da especificidade da socialização anterior das futuras professoras. Finalmente, consideram que o estudo das determinações de gênero e da sua atuação no sentido de diluir as distinções entre o privado e o público ganha especial relevância na análise da realidade escolar no momento atual, em face da chamada privatização dos serviços públicos e as suas implicações para o campo da educação.

SANTOS, Lucíola Lacínio de C. P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, set./dez. 1991.

Analisa a educação do professor e a relação entre teoria e prática na estruturação dos cursos de formação de docentes. Inicialmente, aborda a concepção tradicional de treinamento de profissionais baseada no modelo da racionalidade técnica. Partindo da visão de que o professor é um intelectual crítico, a última parte levanta problemas na área de formação para o magistério e sugere alternativas para a reformulação dos cursos de Formação de Professores. Esse trabalho aponta algumas questões teóricas e práticas sobre a educação do professor e, deste modo, contribui para a reestruturação dos cursos para a formação de docentes. Para isto, levanta inicialmente algumas considerações sobre o desenvolvimento do debate na área, seguidas de uma análise sobre a questão da formação profissional; a seguir, aborda o papel do professor, o que serve de referência para compreender em que perspectiva será tratada a formação docente; finalmente, analisa impasses ou problemas na área, sugerindo mecanismos ou alternativas de solução. Ao analisar o processo de formação de profissionais, a autora busca fundamentação teórica em Schön; outros autores também oferecem contribuições significativas em relação à temática geral. A partir de 1979, a formação do educador passou a ser tema das principais conferências e seminários sobre educação. Na década de 80, o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares receberam atenção central. Também na mesma década verificou-se uma preocupação com a formação técnica do professor, ou seja, enfatizava-se nessa formação tanto o conhecimento específico quanto o conhecimento pedagógico. A discussão sobre a formação do professor fica em segundo plano no momento em que a política governamental proclama o interesse em privilegiar o ensino de primeiro grau. Sem contar o desgaste interno da própria temática, Schön discute a grande influência exercida nesse campo pelo modelo da racionalidade técnica; de acordo com esse modelo, a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas. Essa racionalidade técnica é uma herança do positivismo desenvolvida a partir do século 19. Torna-se

mister romper com a tradicional separação entre os conhecimentos teóricos e os práticos. A concepção do professor como intelectual crítico propõe a superação do modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o projeto educacional pressupõe um projeto de mudança em que a participação popular estaria organizada para combater a opressão; trata-se de apreender a complexidade e o contraditório da prática pedagógica. A visão crítica possibilita identificar os determinantes sociais que condicionam essa prática. A abordagem transforma o ensino em prática emancipatória e considera os sujeitos como capazes de criticar e transformar o cotidiano escolar em função de um novo projeto educacional. Quanto à formação do professor, observa-se a presença de quatro paradigmas: behaviorista, educação personalista, educação artesanal e tradicional educação orientada pelo questionamento – nesse último, prioriza-se o desenvolvimento da capacidade de refletir na ação, possibilitando o questionamento da prática educativa. A literatura na área enfatiza a experiência de campo e a orientação teórica dos cursos. Outro ponto enfatizado diz respeito à importância da valorização da experiência dos estudantes-professores. A formação profissional tem que estar aliada a outros mecanismos que possibilitem ao docente resistir à rotina e às práticas vigentes nas escolas. A publicação científica na área e a politização dos profissionais ajudam a combater a prática predominante na educação. Em síntese, pode-se afirmar que a formação escolar constitui condição necessária – mas não suficiente – para garantir uma atuação comprometida com projetos educacionais emancipatórios. Uma prática educacional voltada para os interesses das camadas populares deverá estar articulada aos movimentos da sociedade civil que pugnam por justiça social e contra qualquer tipo de discriminação e, também, sustentada pela organização acadêmica e política dos profissionais de uma mesma área.

SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 15 n. 47, p. 73-96, abril 1994.

Apresenta os resultados principais de uma pesquisa que traça um perfil geral do consumo e das práticas culturais dos professores. O texto foi produzido a partir de pesquisa realizada com 61 professores (32 mulheres e 29 homens), tendo como instrumentos o questionário e a entrevista. Inicia esclarecendo que o lazer moderno não se resume a tempo livre, mas é, sobretudo, um tempo de consumo: consumo das emissões de rádio e televisão, de cinema, livros e revistas, ou seja, de bens da indústria cultural. Informa que, na pesquisa, os professores, apesar de próximos a esses bens, revelaram um baixo consumo, em razão das dificuldades econômicas e do pouco tempo disponível. Descreve o perfil do gosto cultural dos sujeitos pesquisados: muito poucos declararam freqüentar clubes, viajar para fora do Estado de São Paulo ou realizar práticas esportivas, dedicando-se praticamente ao trabalho e à família. Com relação às atividades mais desenvolvidas, foi expressivo o número de declarações sobre cuidar da casa e dos filhos ou simplesmente descansar – tarefas ligadas à reposição da força de trabalho. Nas questões específicas de cada item de lazer, poucos compram discos, e aproximadamente a metade não vai (ou vai muito pouco) ao cinema, ao teatro ou a shows. No entanto, apresentaram interesse e disposição na leitura de jornais, livros e revistas, assistência à TV e audiência ao rádio, sendo um consumo caracterizado como doméstico, de baixo custo e individualizado. No que se refere às opções de gosto – gênero literário, tipo de filme ou de música e gênero de música –, não foi possível construir um padrão, entretanto foram percebidas diferenças de gosto, de opinião e de comportamento derivadas do fato de terem cursado faculdades de maior ou menor legitimidade cultural, influenciando na tendência de um maior consumo dos produtos da indústria cultural ou nos hábitos de consumo mais modestos. Com relação a variações entre os sexos, no que se refere ao consumo de bens da indústria cultural e à sua própria formação acadêmica, notou-se no sexo masculino uma maior proximidade em relação a essas práticas culturais. Os professores pesquisados apresentaram, de maneira geral, uma certa homogeneização: estão mais próximos do hábito da leitura do que do cinema ou do teatro e demonstraram pouco interesse por música ou práticas como *hobbies* ou esportes. Foi demonstrado que a interiorização de valores, normas, princípios sociais e

até mesmo de conhecimento que os professores vivenciaram no contato com diferentes instituições de ensino foi determinante na formação de suas idéias e na própria elaboração de seus discursos, estabelecendo diferenças na construção de suas linguagens.

SILVA, Maria Helena G. Fren Dias da. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

Focaliza as contradições detectadas entre o discurso e a prática dos professores, sugerindo a investigação de uma “sabedoria docente” como elemento importante na construção de matrizes analíticas das práticas desenvolvidas na escola, o que permitirá a ampliação do quadro referencial sobre os fundamentos do trabalho do professor e das possibilidades de transformação do fazer pedagógico e da instituição escolar. As possibilidades de investigação de uma sabedoria docente foram exploradas pela autora em estudo realizado no ano de 1992, envolvendo professores de 5ª série do primeiro grau de escolas paulistas. Esse estudo buscou explicitar um saber partilhado que assegura ao conjunto dos professores o papel e a função por eles exercidos, propondo uma nova interpretação do cotidiano escolar e dos dilemas enfrentados no dia-a-dia, de forma a gerar elementos necessários à transformação de práticas pedagógicas. A transformação das práticas dos professores, portanto, pressupõe o reconhecimento e o respeito à voz do professor, posto que uma condição básica para a mudança é uma nova leitura dos fundamentos e dos saberes subjacentes à prática cotidiana. Nesse contexto, o professor precisa ser reconhecido como sujeito do trabalho pedagógico, sendo capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o trabalho por ele desenvolvido.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 31-44, nov. 1993.

Revisa a produção brasileira e latino-americana sobre a formação de professores para as séries iniciais do ensino, em torno de três eixos: o perfil do professor, quem o forma e como ele é formado. O trabalho se constitui um exame da reflexão sobre a formação do professor que atua no primeiro grau, dando continuidade a um outro (Silva et al., 1991) que se valeu de resumos analíticos (Reduc/Inep, 1987) sobre o tema, atualizando-o e ampliando-o. Também foi utilizado outro trabalho das próprias autoras (Silva e Davis, 1992), buscando-se ainda informações na literatura internacional com o objetivo de propiciar novos ângulos de análise. Inicia apontando as condições de dificuldade em que se dá o processo educativo na América Latina, ressaltando a importância da formação do professor. Esclarece que a produção analisada não é exaustiva, mas o conteúdo apresentado no trabalho fornece uma idéia acurada da reflexão na área e de seu movimento nos últimos 30 anos. Desenvolve três eixos do trabalho: quem é o professor, que instituições vêm formando os professores e como o professor é formado. No primeiro deles, traça o percurso dos trabalhos referentes à caracterização do perfil do professor da escola básica, que se iniciam nos anos 70 com caráter descritivo e apenas permitiam conhecer algumas características que distinguem esse grupo de profissionais de outros; focaliza ainda o comportamento do professor enquanto agente do processo de ensino. No final dos anos 70, apenas duas características se mostravam relevantes para explicar variações no rendimento escolar dos alunos: o nível de qualificação e a experiência docente. Os anos 80, sob a influência da Sociologia, marcaram uma mudança de enfoque, analisando a relação existente entre as representações que o professor faz da sua prática e de seus alunos e o desempenho destes. Outra linha procurou caracterizar o professor enfocando as relações de gênero e, atualmente, a questão que se coloca é saber como o professor pode contribuir para aprimorar o rendimento dos alunos. A complexidade dessa problemática pode justificar o plano secundário das investigações na década de 90. No segundo eixo, esclarece que a formação de professores assume duas modalidades: a

habilitação acadêmica e a capacitação em serviço. Quanto à habilitação, permanece aberto, no Brasil, o debate sobre as instituições mais adequadas para habilitar os professores. Na literatura estrangeira, esse aspecto se encontra mais definido, desejando que instituições formadoras sejam de 3º grau, preferencialmente universidades. Quanto à capacitação em serviço, a literatura brasileira destaca a importância de ela ser efetivada na própria escola, enquanto que, na América Latina, os programas são concebidos de forma distante e/ou separada da prática pedagógica e envolvendo também educação a distância. No terceiro eixo, traça o percurso dos estudos brasileiros do processo de ensino-aprendizagem analisando o currículo oferecido aos professores e afirma que a área de habilitação docente vive uma crise cujo problema central reside numa indefinição da própria finalidade formativa que influencia a falta de clareza sobre os métodos a serem aí adotados. Explicitando a importância de se considerar a crise de paradigmas e/ou concepções teóricas na análise das questões educacionais e as características da organização do Estado, afirma que a década de 90 tem a missão de integrar análises estruturais e interativas, compreendendo tanto as relações entre a escola e as instituições sociais como as relações entre a distribuição de poder e o conhecimento. Assim, o papel do professor, mantendo algumas de suas características centrais, sofrerá transformações, destacando a urgência de se contar com um professor criativo e calibrador da pertinência cultural da educação; para isso, entretanto, faz-se necessário alterar as características da organização do Estado e as políticas públicas dela resultantes.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Uma adolescente vê o trabalho docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.

Tem como objeto a representação da figura do professor na obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley, diário de uma adolescente mineira, normalista do final do século 19. Focaliza a ambivalência profissionalismo *versus* proletarização, feminização do magistério e saberes docentes. A partir de uma obra específica e não pertencente à literatura pedagógica, analisa temáticas que constituem o cerne do trabalho docente, como o profissionalismo, a proletarização, a feminização do magistério e os saberes docentes. A obra escolhida foi *Minha vida de menina*, diário de Helena Morley, adolescente mineira que viveu em Diamantina no final do século passado, editado pela primeira vez em 1942 e abrangendo o período de 5 de janeiro de 1893 a 31 de dezembro de 1895. Por meio de relatos de fatos, esboços descritivos e observações, pontua características da profissão docente explicitadas no livro. O primeiro aspecto observado relaciona-se ao *status*. No diário, o magistério aparece retratado como profissão de “rendimentos certos”. Na época em que a mulher dependia financeiramente do marido ou do pai, ser professora revelava-se como alternativa ao casamento ou como meio de manutenção própria. Constata-se que o processo de feminização ocorria nos níveis mais baixos do ensino, freqüentemente no setor primário; à medida que os níveis se elevam, o predomínio masculino aumenta. Baseada na classificação de Enguita, a das cinco características que delineiam a profissão de professor – competência, vocação, licença, independência e auto-regulação –, a autora busca, no diário, os dados relevantes a elas relacionados. No que tange à competência, não foram encontradas evidências. Enguita define vocação atribuindo-lhe uma idéia de fé, em contraposição à concepção de um valor venal do trabalho proletário; Helena caracteriza a “vocação docente” apenas como questão de “jeito” ou não para agüentar as crianças. Quanto à aquisição da licença profissional e auto-regulação, os relatos do diário deixam clara a necessidade de submeter-se a exames escritos e orais frente a bancas; contudo, é notória a influência de professores não-licenciados que ministravam aulas particulares. Há indícios de que os professores gozavam de bastante autonomia, ficando responsáveis por decisões sobre conteúdo, métodos e práticas docentes. Por fim, busca analisar e identificar por meio dos registros de Helena os saberes de seus professores; observa que detêm os conteúdos, os métodos, a ética da profissão e, ainda, a perseverança para “desasnar” mentes. A autora utiliza a tipologia de Tardif, Lessard e Lahaye para classificar os saberes

docentes, detendo-se no saber da experiência, enfatizado pela adolescente como diferencial e essencial. Em conclusão, a autora não apresenta uma síntese dos pontos abordados, mas ressalta algo de novo: a familiaridade da adolescente com os professores e os seus respectivos cotidianos. Essa característica está relacionada ao tamanho e ao tipo de comunidade retratada pelo diário, bem como à veracidade e autenticidade com que ele foi escrito.

SOUSA, Cinthia Pereira de et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/ago. 1996.

Examina relatos autobiográficos produzidos por um grupo de professoras como parte de um trabalho de reflexão sobre a prática docente, buscando explicitar a especificidade da memória feminina, da escolha profissional e do exercício do magistério. Aborda, ainda, questões teórico-metodológicas desse campo de estudo. Foram analisados relatos autobiográficos de experiências pessoais e de formação de 23 professoras da rede pública estadual de ensino de São Paulo. O primeiro volume do livro *A língua absolvida*, de Elias Conetti, foi utilizado como elemento potencializador na recuperação da memória de si, registrada em textos escritos pelas professoras participantes. Desses textos, foram garimpados fragmentos e vestígios referentes à condição sexual que emergiram na abordagem de outros temas. Analisando a memória feminina, o texto destaca, ao mesmo tempo, a necessidade de aprofundamento do tema, em face de sua relevância, das dificuldades teórico-metodológicas, das ambigüidades e contradições detectadas com relação a esse campo de estudo. A importância do resgate da memória feminina revela-se proporcional ao espaço de “sombra” historicamente reservado às mulheres e ao universo feminino; trata-se, portanto, de conhecer e explicitar modos de funcionamento dessa memória, explorando especialmente fontes orais, no sentido de dar voz às biografias das mulheres, questionando, dessa forma, os critérios androcêntricos da análise histórica. Nesse quadro, a especificidade da memória define-se com base no lugar social ocupado pela mulher no passado e no presente (esfera do privado x esfera do público). Essa especificidade, longe de servir para reforçar teses conservadoras sobre a condição da mulher, afirma o que há de específico em experiências e trajetórias de vida de homens e mulheres; não se trata, igualmente, de construir uma história à parte das mulheres, mas de integrar as mulheres ao conjunto da história e do gênero. No presente, discursos contraditórios evidenciam conflitos estabelecidos entre o imaginário, os valores, os estereótipos e as amarras culturais. Esse processo de ruptura, por sua vez, vem alterando a atribuição tradicional dos papéis sexuais, exigindo novas abordagens dirigidas à superação da dicotomia entre público/privado e produção/reprodução na análise das diferenças entre homens e mulheres. No estudo específico da memória de mulheres professoras, as autoras enfatizam o processo de feminização do magistério ao longo da história (em regra associado à desvalorização socioeconômica dos espaços profissionais ocupados por mulheres) e da perda de autonomia e de conhecimento na profissão docente. No vazio instaurado entre a teoria e a prática da educação, as professoras desenvolveram formas específicas de agir e de pensar a profissão distanciadas dos valores mais universais e anônimos de organização do trabalho sob a égide capitalista. Sem conseguirem ser sujeitos de memória, as professoras “não têm história, porque apenas repetem o que aprendem” – daí a importância de refazer a trajetória da profissão, percebendo-a no seu conjunto e dando-lhe um novo sentido. No estudo realizado com a participação de 23 professoras, algumas das referências à condição sexual presentes nos textos autobiográficos foram: 1) a lógica da destinação profissional da mulher professora; 2) as determinações socioeconômicas da escolha pelo magistério; 3) a dominação patriarcal; 4) a educação para o lar. Outros pontos enfocados referem-se às relações de afeto que permeiam o universo feminino, a “ética do desvelo” (conduta ética fundamentada numa experiência de reciprocidade) e suas implicações para a formação docente. Tomando por base a teoria do desvelo, o processo formativo de professores pode utilizar a análise das experiências de afeto vividas pelos docentes em sua história de vida na escola e suas implicações para o

desempenho escolar, possibilitando a construção de uma conduta ética no ensino, por meio da compreensão do processo de ensino-aprendizagem em suas dimensões cognitiva, afetiva e ética.

STROILI, Maria Helena Melhado; GONÇALVES, Maria Lúcia Caldeira. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 47-55, 1995.

Propõe o desenvolvimento de uma “cultura interdisciplinar” no processo de formação dos educadores, nas universidades e em outras agências formadoras em que tem predominado o paradigma positivista de ensino-aprendizagem. Referenciando Fusari e Rios, as autoras definem formação continuada como processo de desenvolvimento da competência dos educadores. Propõem, ainda, a construção de um novo paradigma de ensino-aprendizagem baseado no compromisso e na competência. Para que isso ocorra, consideram fundamental o desenvolvimento de programas de formação continuada que promovam: 1) a integração teoria-prática; 2) a autonomia fundamentada na dinâmica ação-reflexão-ação; 3) a instrumentalização do educador para o exercício da cidadania e do trabalho competente; 4) a continuidade das ações formadoras; 5) diferentes momentos e formas de reflexão; 6) o respeito à diversidade; 7) a construção co-participativa; 8) a criação de novos modelos de ensino-aprendizagem; 9) o fortalecimento da identidade do educador. No contexto acima descrito, destacam a importância do papel a ser desempenhado pela interdisciplinaridade e pela Psicologia: a primeira, por contemplar a diversidade e a complexidade das diferentes dimensões institucionais; a segunda, pelas possibilidades de embasar uma ação crítica e libertadora envolvendo os sujeitos e as instituições em que se relacionam.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

Tece considerações sobre a situação do corpo docente em face dos saberes e identifica e define os diferentes saberes que intervêm na prática docente, bem como as relações que se estabelecem entre o corpo docente e esses mesmos saberes. Os autores, argumentando que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado, apontam para o fato de que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser considerados como dois fenômenos complementares no quadro da cultura moderna e contemporânea. Por outro lado, a produção de saberes e a formação nos saberes são condicionadas, segundo a lógica da produção de novos conhecimentos, aos saberes científicos e tecnológicos, que atribuem aos primeiros um *status* superior. Apesar disso, ou seja, mesmo reduzindo sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão, pode-se admitir, em princípio, que o corpo docente tem uma função social importante em face da relação entre formação nos saberes e produção dos saberes. Distinguem como saberes docentes: 1) os saberes da formação profissional, que incluem tanto as ciências da educação quanto a ideologia pedagógica; 2) os saberes das disciplinas específicas, transmitidos em programas universitários de modo independente das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes; 3) os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais; 4) os saberes da experiência, que são por ela mesma validados e que se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Abordando as relações dos professores com seus saberes, argumentam que, se, por um lado, a função docente define-se em relação aos saberes, por outro, parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. Isso é devido ao fato de os professores não produzirem e não controlarem os saberes científicos e pedagógicos, resultando uma relação de alienação

dos docentes com o saber e a autodesvalorização profissional. Assim, o docente, diante dos saberes, prefere as certezas da prática e a importância crítica da experiência. Denominando-se de saberes da experiência o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos no quadro da prática da profissão docente, estes formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão-cultura docente. O saber docente é, essencialmente, heterogêneo, mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes que se dizem presentes – ela decorre também da situação do corpo docente em face dos demais grupos produtores e detentores de saberes e das instituições de formação. Diante dessa situação, os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os docentes tentam transformar uma relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Concluem questionando se o professor não ganharia em liberar seus saberes da experiência vivida de modo a submetê-los ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, impondo-se, desse modo, como produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar controle legítimo.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

Visa aprofundar algumas indagações acerca da proveniência e dos processos de construção da categoria sabedoria docente, entendida como saber construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia desse ator social. Tais indagações partem do pressuposto de que esse saber constitui elemento essencial na formação do professor, não podendo ser ignorado na definição dos currículos. O estudo utiliza a abordagem etnometodológica. Metodologicamente, portanto, importa estudar a proveniência e os processos de apropriação, na prática pedagógica dos docentes, do saber socialmente construído na sua práxis cotidiana. As premissas teóricas estabelecidas requerem que o estudo do saber social da prática docente permita a observação do professor como um ator social em interação com os outros atores, produzindo, através de discursos e julgamentos, sentidos que fundamentam a prática profissional. Igualmente, o professor deve ser observado como um sujeito que articula diferentes saberes, construindo as bases de sua competência. O estudo do saber social da prática docente deve ser fundamentado em uma concepção de práxis capaz de dar conta da conjuntura social. O texto aborda indagações acerca da natureza, da proveniência e dos processos de construção da categoria de saber de experiência docente entendido como saber construído da prática social e pedagógica do dia-a-dia. O “saber social da prática docente” é visto nas suas inter-relações como o saber de formação e o saber curricular, numa incursão teórica que estabelece conceitos fundamentais e pressupostos teórico-metodológicos para a investigação dessa problemática. As questões em pauta referem-se a novos paradigmas na abordagem epistemológica do saber construído na práxis social desses atores chamados educadores que atuam em contexto escolar e/ou dos novos movimentos sociais. O trabalho pretende formular algumas bases teóricas para dar continuidade aos estudos do autor com professoras no meio rural do Nordeste. A especificidade desse contexto justifica a importância da análise de dados dirigida não somente para a formação profissional desses educadores, mas igualmente para a melhor compreensão dos conteúdos considerados necessários a uma escola concebida segundo os interesses e realidade dos trabalhadores no meio rural. Como questão de fundo, a pesquisa evidencia que a acentuada valorização do saber científico e tecnológico, num mundo aceleradamente dirigido pelos rumos da modernidade e da racionalidade, tendo como apoio os recursos dos meios de “estocagem”, de difusão, de manipulação e de utilização dos conhecimentos, põe em destaque os processos de construção desses saberes e confere aos seus atores um *status* social destacado. Sustentada por uma ideologia que a justifica, a tecnologia superestima e importância dos saberes e dos conhecimentos racionais como base da vida social, relegando a níveis de menor importância outros modos de apreensão da realidade. A observação da prática docente permite distinguir uma multiplicidade de saberes. Nessa pesquisa, o

saber social do docente é concebido como uma síntese de seu saber de experiência situado e construído em contexto determinado. Conforme o autor, contraditoriamente, o processo social de valorização da produção do saber encontra-se desvinculado de sua transmissão; forma-se uma barreira entre o cientista e o professor, uma edição modernizadora da separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, numa sociedade que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe. Esse ator social chamado professor-educador, embora considerado agente imprescindível das instituições de ensino, continua desvalorizado no conjunto dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber. Dilui-se o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

VIANNA, Cláudia Pereira. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p. 75-85, out./dez. 1996.

Trata da organização dos docentes paulistas, especialmente do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial (Apeoesp), enfocando o processo de transição para a democracia, a complexidade da ação coletiva e as implicações de gênero na análise do movimento sindical. O processo de transição para a democracia evidenciou, no movimento docente brasileiro, a luta por ideais democráticos. A bandeira comum contra a ditadura cede lugar à cisão entre os professores que apoiavam governos com propostas democráticas e os seus opositores. A luta salarial apareceu como a nova bandeira comum, ao mesmo tempo em que o processo de construção da identidade coletiva docente deixou de contemplar as referências e as divergências presentes nas representações dos professores sobre si mesmos e sobre a organização da categoria docente. Da década de 70 para a de 80, o movimento docente ganhou força, em associação com segmentos da sociedade civil organizada. Aliada a outras categorias profissionais, a mobilização de professores assumiu crescente contorno sindicalista, ao mesmo tempo em que foi influenciada pela organização de profissionais assalariados da classe média. Ao final dos anos 70 e nos anos 80, as greves constituíram a tônica do movimento docente. A criação de associações completou o quadro de atuação dos professores, abrindo importantes canais de mobilização no modelo do novo sindicalismo. Em São Paulo, a greve de 1978 marcou a passagem da Apeoesp rumo ao novo sindicalismo. Incorporado à luta política mais ampla (associada a reivindicações salariais e de carreira), o movimento dos professores ganhou sentido tanto particular como universal, evidenciando o sentido social da profissão docente. Os anos 80 foram marcados pelo processo recessivo, pelas decepções com governos ditos democráticos e pelas perdas salariais da categoria docente. Ainda que isso não tenha ocorrido de forma linear, essas perdas acabaram por direcionar o movimento dos professores às reivindicações salariais, no processo de resistência à crescente pauperização e ao descaso oficial quanto à educação. Questionando a ação coletiva construída pelos educadores, a autora aponta para a fragilização do movimento docente, impulsionado, primordialmente, pelo agrupamento de pessoas em torno de interesses imediatos (leia-se salariais), sem que se instaurasse uma solidariedade fundada em ações verdadeiramente coletivas. O entendimento do professorado como categoria onde habitam valores e identidades femininos e que, paradoxalmente, tem-se mobilizado a partir de um modelo masculino de organização possibilitará novos horizontes de ação e reflexão sobre o processo de organização docente, possibilitando a construção de uma rede de solidariedade mais duradoura. Associando gênero e identidade coletiva, a autora traça o novo perfil do professorado, marcado pela feminização, pela pauperização, pela formação inicial deficiente. Argumenta que a quebra de valores relativos à docência e as diferenças identificadas no processo de construção da identidade de professores e professoras permanecem obscuras para a categoria e para pesquisadores dedicados ao tema.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 178, p. 717-722, set./dez. 1993.

Objetiva discutir, a partir do século 19, a incorporação das mulheres à formação e profissão docentes, explicitando o significado das diferenças e igualdades estabelecidas entre os sexos na organização dos sistemas educativos. Foram feitos dois estudos de caso, abrangendo o período de 1870 a 1930, em duas Escolas Normais: a de São Paulo, no Brasil, atual Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Caetano de Campos”, e a de Paraná, hoje denominada Escola Normal Superior “José Maria Torres”, na província de Entre Rios, Argentina. As questões que nortearam a investigação buscaram refletir a origem dos processos de feminização do ensino normal e da docência no Brasil e na Argentina, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, e o impacto industrial e social da feminização. Na América Latina, diferentemente da França e da Alemanha, o discurso da importância de as mães (educadoras das crianças) assumirem a educação profissional não gerou grandes resistências, pois, não havendo grande número de escolas, o contingente masculino de profissionais era reduzido; contribuiu também para isso a necessidade da popularização da educação para garantir as novas instituições políticas do século 19. A participação feminina inicialmente ampliou seu saber e sua importância na sociedade e, com o passar do tempo, esta atividade tornou-se mais tradicional que emancipatória, devido ao desprezo dado aos estudos pedagógicos e, portanto, à produção do conhecimento por essas profissionais. No espaço social da escola primária, a participação feminina massiva tornou-se anônima e sem personalidade, sendo as mulheres consideradas como missionárias de uma identidade nacional que leva a uma homogeneização e ao anonimato do cidadão.

ZAN, Clacy. A pesquisa em sala de aula, sua importância e seus tropeços: crônica extraída das vivências de um projeto. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 43, p. 489-494, dez. 1992.

A sala de aula constitui a preocupação central desse artigo – aqui ela é descrita como um contexto complexo, dificilmente abarcável no seu todo. O trabalho evidencia que a sala de aula pode preparar armadilhas diversas, inclusive oferecendo riscos, como o de fazer a pesquisa-ação degenerar em pura ação sem pesquisa. Por se tratar de crônica extraída das vivências de um projeto anterior, a metodologia aparece sob a forma de recomendações sobre a pesquisa em sala de aula, prevenindo, tanto quanto possível, os tropeços. Em primeiro lugar, trata-se de “reduzir pretensões”: o pesquisador deve estar ciente de que a sua “totalidade”, isto é, o contexto total da sala de aula, jamais poderá ser abarcada por seu trabalho, por mais amplo que seja o seu projeto; ele deverá contentar-se com aproximações, mesmo sabendo que essas podem ser superadas por outros trabalhos e por outros pesquisadores. Em segundo lugar, faz-se necessário definir bem o referencial teórico, o nível conceitual dentro do qual ele deseja operar, pois circunscrever os limites da pesquisa, conceituando-os adequadamente, permite colocar ordem no aparente caos dos dados de uma pesquisa em cada sala de aula. Finalmente, faz-se necessário, mesmo em situações microproblematizadoras, pinçar elementos macroestruturais que, certamente, nelas interagem. Resguardadas as especificidades de um objeto de estudo, faz-se necessário compor, tanto quanto possível, a sua totalidade, isto é, trazer para análise os fatos e os fenômenos que se relacionam com aquele objeto. Deve haver um diálogo final com os dados, no sentido de avaliar o avanço ou não do conhecimento. O texto alerta para o comportamento do pesquisador em relação ao registro e interpretação de dados. O pesquisador registra observações inúmeras, colhe material, enfim, pensa em utilizar toda uma parafernália de recursos para captar a realidade que lhe escapa a cada instante. Na verdade, todos esses dados podem ter importância para a interpretação; o problema está no trabalho de sua ordenação. Tudo se entrelaça, tudo se inter-relaciona. E não raro o pesquisador faz a opção pela descrição pura e simples dos acontecimentos, porque a interpretação lhe escapa por completo. É quando a pesquisa de natureza qualitativa não avança, deixando a descoberto um espaço para os ataques frontais da pesquisa formal. A sala de aula apresenta um espaço próprio carregado de significações e possibilidades. Segundo o autor, pesquisar a sala de aula implica descobrir as especificidades desse fenômeno. Não quer dizer que o pesquisador desconheça as implicações

maiores do fenômeno que investiga. Nada se reduz somente a uma luta travada entre quatro paredes: a sala de aula é sempre invadida pelos elementos macrossociais – e seus saldos positivos ou negativos estão sempre ligados com a totalidade que a circunscreve. Logo, a dialeticidade do contexto histórico-social não pode ser desconsiderada pelo pesquisador. A pesquisa em sala de aula, apesar das dificuldades, cumpre um papel importante no contexto educacional. Ela constitui o elo indispensável na corrente dialética da ação-reflexão-ação. Sem ela os problemas todos parecem resolver-se no passe de mágica do discurso. Ir à sala de aula implica observar crianças que escapam às teorias e aos compêndios da Psicologia, professores, administradores e pais que compõem uma unidade. A sala de aula é rica, complexa e desafiadora para os pesquisadores educacionais.