

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROBLEMA: NATUREZA, TEMPORALIDADE E CULTURA

Maria Isabel da Cunha

Resumo

O objetivo da reflexão é analisar a contemporaneidade da discussão em torno da formação de professores. Propomos esse tema, tão recorrente desde a segunda metade de século XX, que se tem constituído como decorrência das crises do Estado e, conseqüentemente, da escola. Recorremos ao recurso da memória de uma geração de formadores de professores que viveu nesse meio século e que toma as narrativas e experiências construídas a partir desse referencial como eixo da análise temática. Defendemos que o campo da formação de professores está em questão desde que a escola foi atingida por questionamentos sobre sua natureza e papel social, a partir das mudanças políticas, sociais, tecnológicas e culturais dos últimos cinquenta anos. Recorremos a autores como Pérez Gomes, Freire e Bernstein para um diálogo teórico que contribua com o tema. Discutimos, finalmente, o contexto da pesquisa sobre a docência e que indicadores estão assinalando os novos tempos e desafios.

Palavras-chave: formação de professores, profissão docente, cultura escolar

TEACHER EDUCATION AS A PROBLEM: NATURE, TEMPORALITY, AND CULTURE

Abstract

The aim of this reflection is to analyze how contemporaneous the discussion about teacher education is. I propose that this issue, which has been so recurrent since the second half of the 20th century, has been constituted as a consequence of the State's crises and, consequently, of the school's. As a source for this paper, I use the memory of a generation of teacher educators who lived in that period: the educators' narratives and experiences become the axis of the theme analysis. I defend that emphasis started to be placed on the field of teacher education when the school began to be questioned on its nature and social role, taking into consideration political, social, technological, and cultural changes that have happened in the last fifty years. A theoretical dialogue with authors such as Pérez Gomes, Freire, and Bernstein has contributed to develop the theme. Finally, I discuss the context of research about teaching and the indicators that show we are going through new times and challenges.

Key-words: teacher education, teaching, school culture.

O velho, não acaba de morrer,
e o novo, não acaba de nascer.
Antonio Gramsci

O tema da formação de professores parece inesgotável. A produção em torno da temática cresce significativamente no mundo inteiro e são decorrentes as iniciativas que se sucedem com o objetivo de refletir sobre suas conseqüências. Entretanto, é de se registrar que esse fenômeno vem acontecendo, com forte incidência, desde a segunda metade do século vinte, e acompanha a expansão da escolarização nos países ocidentais. O caso do Brasil não foi diferente.

Para refletir sobre a formação de professores, como um problema que incita múltiplos estudos, congressos, diretrizes e políticas, é preciso ampliar a abrangência do foco. O professor é um profissional que, salvo em situações raras, exercita a sua atividade em um local específico: a escola. Essa condição induz à reflexão, afirmando a impossibilidade de abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão. Não há professores no vazio, numa perspectiva etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor numa instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.

Pérez Gómez (2001) tem-nos ajudado a compreender a escola e o sistema educativo *como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações* (p. 11). Afirma o autor que, sempre que acontecem mudanças expressivas na sociedade, há repercussões significativas na escola e na comunidade social, pois se começa a questionar o seu sentido, sua função social e a natureza da atividade educativa que desenvolve. Essa condição atinge fortemente a docência e, por conseguinte, a formação para o seu exercício. É o que tem acontecido nas últimas décadas, quando vivemos uma vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos, em grande parte, nossos conteúdos e nossas práticas.

Ressalta Pérez Gómez que

nós, docentes, vivemos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive nosso meio no final desse milênio. Parecemos carecer de iniciativas para enfrentar novas exigências porque, afinal

de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas (p. 11).

Menciona o autor que a dificuldade de sair desse redemoinho reside em diferentes forças. Entre elas, está a tradição de uma cultura escolar, aceita institucional e socialmente, que impõe certos modos de conduta e pensamento próprios de uma instituição que reproduz a si mesma, independente das alterações que acontecem ao seu redor. Por outro lado, não há pressão social em dose suficiente para romper com essa tradição, já que as preocupações sociais se deslocam para patamares mais prioritários e, bem ou mal, a escola vem cumprindo sua função social de classificação e guarda da infância e da juventude. Parece não haver demasiado interesse em discutir sua função educativa, tendo como intencionalidade o conjunto da população.

Se esse quadro é preocupante nos países desenvolvidos, no caso dos países emergentes, essa condição parece mais distante, pois a preocupação maior ainda é garantir a escolarização para todos, através da democratização do acesso aos bancos escolares. Pouco se reflete sobre o problema numa dimensão de totalidade. Entretanto, é preciso compreender que, resolvida a questão do acesso, a permanência certamente exigirá a capacidade da escola de tornar-se significativa à cultura e às expectativas de seus alunos. E, nesse contexto, a intervenção do professor é um estruturante fundamental.

Quando essas preocupações começaram a emergir? Por que a formação de professores se constituiu um fenômeno de análise relativamente recente? Desde quando as preocupações com as funções da escola estão presentes nas discussões acadêmicas e políticas? Como essa condição indica a possibilidade de impacto ou não sobre a docência? Como se impuseram os questionamentos sobre a formação de professores? Por que esse tema vem mobilizando as energias de pesquisadores e administradores? Por que as políticas de formação começam a interessar os órgãos mundiais de financiamento? Quando, na história recente, esse fenômeno se acirra?

Sem pretender chegar a respostas únicas e definitivas, proponho um caminho reflexivo que tem aproximações com a trajetória percorrida por uma geração de professores, imbricada num território específico, no sul do Brasil, assumindo os limites advindos das percepções e subjetividades que permeiam esse processo. Nele estão presentes informações sistematizadas e histórias geracionais que dão munção para a análise. Certamente, ao comporem (com) outros recortes interpretativos, podem contribuir para a compreensão dos fenômenos

vividus e, nessa esteira, iluminar o presente e municiar o futuro. Tomo de Larrosa (2004) a idéia de que *la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que ya hemos oído, en la relación a las cuales, hemos aprendido a construir la nuestra. La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama* (p. 19). Essas são as condições que me instigam. Sinto que cada vez tenho menos segurança em fazer construções discursivas retóricas; a menos que possa contar histórias...

Um pouco de história...

Até os anos sessenta do século passado, a formação de professores concentrava-se nas chamadas Escolas Normais, em nível correspondente ao ensino secundário. Essa formação tinha uma base consistente de conteúdos tradicionais da escolarização e um aporte significativo de conhecimentos pedagógicos. Seus currículos acompanharam as mudanças de concepção do papel da escola e do desenvolvimento da criança ocorridas no pós-guerra. No caso do nosso país, a influência da perspectiva escolanovista fez-se sentir com certa ênfase nas políticas educativas. As idéias de Dewey chegaram através do discurso e das lutas dos Pioneiros, em especial Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo¹. A escola pública e laica estabelecia-se com reconhecimento social e as professoras – mulheres, na sua maioria – assumiam suas tarefas como uma certa naturalização do trabalho feminino.

Pertencentes, em grande parte, aos extratos da classe média, as professoras destacavam-se numa sociedade em que o nível geral de escolarização era ainda pequeno. Eram elas, então, reconhecidas como referentes no plano intelectual, mas também moral, precisando, constantemente, mostrarem-se como exemplos para seus alunos. Não havia questionamentos expressivos sobre a formação que cumpriram, ainda que fossem bem-vindas as sugestões dos órgãos oficiais para aperfeiçoar as suas práticas, em especial através de revistas e alguns esporádicos cursos.

Convivi com esse ambiente pelo fato de ter mãe professora e diretora de Grupo Escolar, durante toda a minha meninice. Não me

¹ Críticas posteriores foram feitas a essas iniciativas, envolvidas no Movimento da Escola Nova. Afirma Saviani (1986) que com o escolanovismo a preocupação em articular a escola como instrumento de participação política foi redirecionada para o plano técnico-pedagógico (p.55), podendo ter significado a recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante

lembro de discussões que colocassem a formação de professores em questão. Havia um certo constructo dado e era evidente a legitimidade da Escola Normal como detentora das prerrogativas de um processo de formação que respondia às expectativas sociais.

Minha mãe formou-se em 1936, na Escola Normal Flores da Cunha, em Porto Alegre. Contava de suas aulas de química, de francês e de didática numa perspectiva tradicional e conteudista. Algumas eram objetos de elogios referenciadores de suas práticas futuras, lembradas com saudades, e outras ficaram registradas pela forma desastrosa com que se desenvolveram. Minha mãe, porém, nunca esqueceu os conhecimentos que foram a base de sua condição profissional, inclusive quando nos auxiliava nas tarefas escolares que trazíamos para casa, já em níveis mais adiantados de escolarização. Os exemplos dos professores, tanto os positivos como os negativos, deixaram marcas no seu modo de pensar e ser, pois ela nos contava sobre os rituais que viviam e, ao fazer esse relato, explicitava uma reflexão sobre os fundamentos pedagógicos e éticos que eles demandavam. Para ela, a função docente era clara, no horizonte de um projeto de escola também socialmente definido. Ao professor cabia a tarefa de ensinar os conteúdos escolarizados e de socializar os estudantes nos valores universais, especialmente pelo exemplo e por práticas pedagógicas integradoras e de respeito mútuo.

Mesmo reconhecendo que a vida não era um mar de rosas e que nas escolas se instalavam conflitos, os esforços dirigiam-se aos consensos, procurando o compromisso das professoras com uma missão que extrapolava a condição intelectual, mas exigia um aporte de valores e dedicação. Como assentavam sua condição profissional na autoridade socialmente reconhecida, exerciam relações de poder ainda pouco refletidas e, na maior parte das vezes, escamoteadas na sua essência argumentativa. Havia uma naturalização nas relações de hierarquia, mesmo considerando o esforço para manter, nas escolas, um ambiente amigável e afetivo. Para tal, a figura da diretora era fundamental, especialmente porque ela concentrava as funções administrativas e, também, as pedagógicas da escola. Representava, ainda, a condição de depositária da confiança dos órgãos de Estado e essa condição era valorizada pela comunidade docente. Talvez porque, mesmo com possíveis exceções, as indicações faziam-se por mérito e condições profissionais atestadas pelas trajetórias que percorriam.

A convivência com minha mãe, tias e mulheres de suas relações, todas professoras, encaminharam-me naturalmente para o magistério. Era dado como óbvio que esse era o melhor caminho de profissionalização feminina, tanto pela natureza da função, como pela

possibilidade de compatibilizar as atividades profissionais com os também “naturais” envolvimento familiares, de quem se preparava para casar e ter filhos.

Os anos cinquenta chegavam ao fim e, com eles, uma crescente perspectiva de desenvolvimento para o país, que vivia um dos seus raros momentos de governo democrático. A Escola Normal continuava sendo o lugar da formação de professores. Ainda que já houvesse preparação de professores nas Faculdades de Filosofia, o ambiente acadêmico pouco acrescentava ao campo pedagógico.

Para ingressar na Escola Normal, havia um rigoroso processo seletivo, o que, por si só, exigia um certo nível intelectual das alunas. Essa seleção também definia turmas relativamente pequenas, se considerarmos os padrões atuais. Essa condição ajudava a qualificar a formação que exigia uma disponibilidade integral das alunas, com aulas em dois turnos, na maioria dos dias da semana. Trabalhos em grupos, observações de aulas na escola de aplicação, clubes de teatro e literatura, atividades complementares de artes plásticas, visitas a museus e viagens de estudos faziam parte do cotidiano do Curso Normal. Uma significativa ênfase era dada às metodologias específicas e, sem os recursos tecnológicos atuais, aprendia-se a desenvolver habilidades em recortes, quadro de pregas, flanelógrafo, fantoches e outros artefatos similares. O ambiente era promissor e as alunas, também pela faixa etária que viviam, tinham uma visão otimista do futuro e da profissão docente. Pouco havia de visão crítica, se considerarmos as teorias que mais tarde aprendemos. A escola era lugar de harmonia, de desenvolvimento e de aprendizagem. Não havia conscientização das diferenças nem dos processos de exclusão que também aprendíamos, inconscientemente, a reforçar. Mas, sem dúvida, havia alegria e a perspectiva – mesmo que ingênua – de que a escola deveria ser um lugar feliz.

A escola pública, até os anos sessenta e setenta, representava um espaço valorizado pela classe média, mesmo que abrigasse, também, contingentes das classes populares. Essas deveriam – e pretendiam – apropriar-se dos valores culturais da sociedade dominante para poder ascender na escala social e enfrentar as exigências do mundo do trabalho, mesmo sem incorporar saberes profissionalizantes. O principal instrumento para alcançar esse intento era o conhecimento escolarizado. Apropriar-se da língua materna, ter noções de línguas estrangeiras, dominar os princípios matemáticos e científicos, ter noções da história pátria e universal, localizar-se no espaço geográfico, compreender a dimensão estética dominante constituía-se na meta da escolarização.

Os alunos deveriam ser tratados de forma “igual” e, para isso, concorria o rigor nos uniformes, nos deveres cívicos, na disciplina e na ordem. A convivência com a diferença pouco era analisada e havia a expectativa de que cada um cumpriria o papel social que sua condição lhe permitisse. Vivíamos, plenamente, sob a tutela dos efeitos do pensamento moderno² na organização da escola. A neutralidade era entendida como uma forma igualitária de compreender e desenvolver as práticas e rituais escolares, sem a consciência de que essa atitude mascarava uma condição de dominação.

Ao professor cabia exercer adequadamente a função de transmissão do conhecimento, respondendo à responsabilidade social que lhe competia. Cabia-lhe, também, demonstrar uma atitude que envolvia autoridade e compromisso com seu trabalho. A profissão lhe dava status social, ainda que os “vencimentos”³ nem sempre fossem os melhores.

Os anos setenta representaram uma fase de redirecionamento desse contexto. Ainda que o discurso da democratização da escola e dos direitos populares tivesse sido calado, por força do regime autoritário, a escola foi assumida como uma importante peça na engrenagem do desenvolvimento econômico. Explicitava-se essa relação com clareza e, mais do que uma instituição com fim em si mesma, a escola passou a ser considerada uma peça importante da engenharia econômica. Esse discurso foi substituindo a tradição republicana da educação como direito, cujo principal objetivo era a construção da cidadania. Em seu lugar, foi construída a idéia da educação como investimento coletivo, com vistas ao processo capitalista de produção. Importaram-se teorias do campo da administração organizacional e as palavras de ordem eram eficácia e eficiência. Constituíam esses conceitos idéias de produtividade, utilizando, especialmente, novas tecnologias educacionais, com base nos princípios da psicologia comportamental. O professor passou a ser pensado como um técnico em processos instrucionais que deveria, acima de tudo, ser capaz de ensinar grandes contingentes de estudantes, com menor custo e igual eficácia. A produção bibliográfica e as incipientes pesquisas educacionais assentavam-se nesses pressupostos,

² A característica mais definidora da modernidade é, sem dúvida, a aposta decidida no império da razão como instrumento privilegiado nas mãos do ser humano, que lhe permite ordenar a atividade científica e técnica, o governo das pessoas e a administração das coisas, sem o recurso de forças e poderes externos, transcendentais e nem sobrenaturais. Pérez Gomes, 2001, p 23.

³ “Vencimentos”, assim como o termo “honorários”, referia-se ao pagamento mensal que os professores recebiam pelo seu trabalho. O uso da palavra indica a condição da representação social da profissão docente, que não se identificava com a massa trabalhadora. Só bem mais tarde foi incorporado o vocábulo “salário” numa clara indicação de mudança do status da profissão.

redirecionando os programas e produzindo materiais instrucionais para o ensino em grande escala.

Sem uma explicitação clara, instalou-se, nessa época, uma nova profissionalidade docente. Saberes foram silenciados e outros incorporados, exigindo uma formação técnica que consolidaria o campo da pedagogia numa determinada direção. As escolas, como organizações, também estiveram sob o mesmo regime. Passaram a ser compreendidas como agências de formação profissional ou, pelo menos, tendo a inserção profissional como meta. Esse movimento atingiu, também, a sua forma de gestão, inserindo os chamados especialistas de educação, que ajudariam os processos de qualificação dos professores a alcançarem as suas metas. Os instrumentos de controle da ação docente ficaram muito mais explícitos. O contexto de regime autoritário favoreceu a visão tecnicista que veio substituir a função intelectual do professor. Certamente, como em todas as situações humanas, as contradições mantinham-se, em função dos pressupostos culturais anteriores, que continuavam presentes nos sujeitos e nas instituições. Como afirma Johnson (1983), *a cultura nem é um campo autônomo nem tampouco um campo determinado externamente, mas um espaço de diferenças e de lutas sociais* (apud Carspeken, 1992, p. 510). Mas não há como deixar de reconhecer o impacto das novas políticas no campo educacional.

Os cursos de formação de professores começaram a ter novas configurações. As Escolas Normais, transformadas em Cursos de Magistério, por força da Lei 5692/71, perderam seu perfil de especificidade pois, além de seu histórico objetivo, deveriam incorporar outras Habilitações⁴ profissionalizantes, em nível de 2º Grau. Diluíram-se as suas históricas preocupações e, com a reforma da educação superior ocorrida paralelamente, transferiu-se para esse nível de ensino a formação de professores, que estava a exigir saberes distintos da cultura preservada no seio da Escola Normal. Fechava-se um ciclo e iniciava-se outro, mesmo que não houvesse uma reflexão crítica sobre os processos em curso. Analisando esse movimento num plano global, Goodson (1991) afirmou que a formação de professores, ao adentrar o âmbito universitário, abandonou a centralidade que tinha nas questões cruciais da prática pedagógica e passou a preocupar-se com as questões mais convencionais da Universidade e da transmissão do conhecimento academicamente constituído. Sarason (1993, apud Hargreaves, 1999), nessa mesma direção, ressaltou que, ainda que as universidades

⁴ Termo utilizado pela Lei 5692/71 para denominar as terminalidades profissionalizantes de 2º Grau.

aceitassem a criação das faculdades envolvidas com a formação de professores, essa condição se deu preponderantemente por imposição da legislação, e não por reconhecerem a educação como área legítima de investigação e prática profissional.

Essa inclusão, com reconhecido desprestígio e falta de tradição, favoreceu a implantação de políticas para a formação de professores onde os currículos e programas eram definidos nacionalmente, desconsiderando especificidades culturais e regionais. As Faculdades de Educação, criadas pela Reforma Universitária de 1968 para substituir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encontraram, na formação de professores, sua maior especificidade. Entretanto, sua legitimidade envolveu impasses para se estabelecer no campo acadêmico e, para alcançar esse intento, elas foram impelidas a identificarem-se com a tradição academicista, ainda que impregnadas do discurso que as aproximava das práticas sociais.

As tensões saudavelmente se instalavam. De um lado, tinha-se a cultura historicamente produzida e o imaginário social da docência, estabelecido sobre a autoridade científica e social do professor; de outro, instalava-se o novo discurso da formação, recolocando a docência em posição de fragilidade epistemológica, mas clamando por saberes de uma nova condição profissional.

Nem sempre as tensões foram claramente percebidas. Vivíamos cotidianamente suas provocações; mas não se compreendia a dimensão de sua importância.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas foi criada nesse contexto. Trazia, pelo perfil do seu corpo docente inicial, um profundo compromisso com uma visão humanística cristã, que se identificava com posições emergentes, de crítica com a condição política do país. Vivia a tensão de abrigar processos formativos atingidos pela racionalidade técnica mas, ao mesmo tempo, de resistir às iniciativas hegemônicas de consenso social. As idéias de Freire constituíram uma das principais bases da resistência. Ajudaram a consolidar um referencial que assumia uma condição diferenciada na Universidade, marcando posição de resistência e de vanguarda. Certo é que nem sempre essas posições conseguiram abrigar uma perspectiva dialética. Algumas vezes, reproduziam-se, no plano das relações internas de poder, situações criticadas no plano externo. Éramos todos sujeitos e objetos de muitas contradições. Certamente, entretanto, foram elas que nos possibilitaram andar.

A preocupação com a educação popular e a descrença nas condições das escolas públicas e na sua capacidade de romper com os processos de reprodução social, direcionou significativamente as

energias da Faculdade de Educação nos primeiros anos de seu funcionamento. A manutenção da “Escolinha” da Faculdade⁵ revelava a condição de aposta em alternativas paralelas ao sistema educacional formal, mesmo que, paradoxalmente, sua principal missão estivesse centrada na formação de professores para a educação regular. As contradições teóricas e políticas refletiam-se nas nossas práticas

A necessidade de criação de um espaço de reflexão mais avançada, do ponto de vista da teoria educacional – entendida fortemente desde suas bases filosóficas – favoreceu a criação de um Curso de Aperfeiçoamento, mais tarde transformado em Especialização em Educação. Em torno dessa iniciativa, estiveram como convidados, os expoentes nacionais do campo da educação, identificados com a teoria crítica. Esse foi um dos eixos principais articuladores de um projeto educativo que se desenhava como promissor, catalisando energias e firmando lideranças.

A abertura política e o início dos anos 80 marcaram mudanças significativas. Propostas para as políticas universitárias e estatais movimentaram os debates no plano educacional. O dismantelamento da perspectiva desenvolvimentista provocou espaços para novas propostas. Com a Anistia⁶, chegou às nossas mãos uma literatura de origem européia, até então desconhecida. Um destaque especial pode ser dado às chamadas teorias da reprodução, gestadas pelo movimento da nova sociologia, explicitando como as instituições sociais reproduziam as relações de classe e de poder. A escola é um aparelho ideológico do Estado, dizia Althusser, impactando nossa cultura que tanto valorizava essa instituição como um estruturante da democracia. Para justificar suas teses, os sociólogos afirmavam que o conhecimento que as escolas tradicionalmente distribuíam, respondia a uma condição da cultura dominante, que desconsiderava os saberes produzidos fora desse circuito.

Num primeiro momento, nossa geração de professores ficou impactada, imobilizada! Como negar toda uma formação cultural e escolar que balizava a nossa função docente, afirmada na apropriação de um conhecimento que nos autorizava a ensinar? Que dilema ter de decidir entre continuar ensinando como sempre fizemos – e, nesse caso,

⁵ A Faculdade de Educação mantinha, em bairro periférico, uma experiência educacional que recebia essa denominação. Funcionava em espaços comunitários e/ou religiosos. Destinava-se, em especial, à crianças excluídas da escola formal. Propunha-se a iniciá-las nos processos de alfabetização. Mantinha alguns rituais da cultura escolar (inclusive a merenda) e outros que procuravam se adaptar à condição das crianças.

⁶ Anistia – Determinação política do governo militar que permitiu, em 1979, de forma lenta e gradual, o retorno de brasileiros exilados do país, por força do regime de exceção.

contribuir para a reprodução – e optar por uma forma de docência que não sabíamos exercer. Literalmente, ficamos sem chão, vivendo uma segunda crise profissional, talvez com muito mais consciência e sofrimento.

Creio que foi nesse contexto que o campo da formação de professores sofreu o maior abalo. Convictos de que era necessária uma nova base de saberes para mudar a escola, numa perspectiva emancipatória, desenhos curriculares alternativos foram produzidos. A convivência com a contradição era cotidiana. Um esforço imenso era demandado e, muitas vezes, esbarrávamos nas nossas amarras culturais e na pouca base teórica que tínhamos sobre o novo.

Discussões eram produzidas em todo o país. Mesmo considerando o referencial de Freire como o esteio da nova ordem, diferentes posições eram assumidas pela intelectualidade crítica. Um grande embate teórico que incluía, principalmente, a Pedagogia da Conscientização, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e outras vertentes filosóficas, não chegava a nos fazer compreender que o grande dilema não estava no campo da pedagogia e, sim, no projeto de sociedade e no papel da escola nesse contexto.

Enquanto essa efervescência acontecia, nós, professores formadores de professores, tínhamos de, no cotidiano, dar conta de nossas tarefas. Aprendemos na carne o significado da expressão “é caminhando que se faz o caminho...”

A crise da formação estava instalada. Mas, na realidade, não compreendíamos que a crise que se reconfigurava era mesmo da escola e da sociedade. Os saberes culturalmente propostos para a escolarização estavam em jogo e as relações de poder no campo pedagógico ressaltadas. Aprendemos mais tarde, pelas palavras de Bernstein (1986), que não importa tanto o que se transmite, mas a forma como se transmite o conhecimento, pois esta é que é dependente da base material da sociedade. Afirma o autor que *a maneira como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público, reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social* (p.149). Essa compreensão, ao colocar em questão as práticas escolares como espaços e instrumentais de exclusão/inclusão social, contribuiu para esclarecer a relação entre educação e sociedade.

Nesse contexto, já se identificavam os efeitos de um processo de proletarização dos professores. Ao perderem sua condição de reconhecimento de autoridade intelectual, foram eles vendo minadas suas condições de trabalho e reconhecimento social. A docência foi atingida pela nova ordem da organização social do trabalho que

reconfigurou a legitimidade da escola como condição de acesso aos postos mais valorizados. Instalada a corrida tecnológica, o professor viu atingida, também por essa condição, sua prerrogativa de guardião do saber escolarizado, fragilizando sua condição profissional. Esses movimentos provocaram uma nova consciência que aproximou os professores das classes trabalhadoras, do proletariado. Suas formas de resistência e luta mudaram de perfil e os movimentos sindicais assumiram papel preponderante na organização da classe. As condições sociais e o aviltamento salarial decorrente da expansão quantitativa dos sistemas escolares alteraram, pelo recrutamento, o perfil dos professores. Essa profissão, antes tão valorizada pela classe média, perdeu seu charme, abalando o perfil dos interessados na profissão de professor.

Ao mesmo tempo, o processo de redemocratização do país estava em curso. As relações entre educação e sociedade, compreendidas na sua constituição, deixaram mais claras a dimensão política da educação e a sua condição nos processos ideológicos. A formação de professores para as séries iniciais começou a ser realizada em nível superior, assumindo a identidade dos Cursos de Pedagogia. As escolas alcançavam condições de democratização interna, instituindo-se como espaços de disputa de projetos pedagógicos que não mais escamoteavam as contradições. Ao mesmo tempo, as relações sociais se reconfiguravam, alterando os construtos familiares tradicionais e interferindo na organização do trabalho. A escola teve de aprender a conviver com referentes não previstos e enfrentar desafios antes inimagináveis, que requerem saberes docentes de diferentes naturezas.

Formação de professores como um campo de construção/contradição

No processo de questionamento da função social da escola, algumas teses foram produzidas chegando, até mesmo, a haver questionamento sobre o seu sentido social. Prevaleceu, entretanto, a compreensão de que, mesmo considerando seus limites e possibilidades, a escola se configura como um das poucas instituições que podem representar um componente de inclusão. Seus desafios, porém, são muito complexos.

As reflexões e pesquisas no campo da educação acompanharam os movimentos aqui descritos. A compreensão epistemológica que sustentou as práticas pedagógicas escolarizadas também deu guarida aos processos investigativos. Por um bom tempo, as pesquisas revelaram e, ao mesmo tempo, foram responsáveis pelo direcionamento de práticas de formação em perspectivas positivistas. Procuravam instrumentalizar a

formação de professores com o resultado de estudos prescritivos e generalizadores.

As crises que atingiram a docência e a escola, num movimento dialético, também conformaram a pesquisa. Nos anos oitenta, o paradigma epistemológico reconfigurou-se e os estudos qualitativos de natureza fenomenológica e etnográfica constituíram-se, redefinindo os processos de produção do conhecimento sobre a docência e seus saberes. Compreendeu-se que os sujeitos são socialmente constituídos e inverteu-se a lógica que tomava a empiria como confirmadora de hipóteses teóricas pré-definidas. Estabeleceu-se o início de uma intensa produção de dissertações e teses que analisavam microespaços, experiências de vida e de grupos em suas trajetórias, distanciando-se das expectativas generalizadoras. Já estava compreendido que a prática é decorrente de múltiplas configurações e que não há transferência de conhecimentos de forma linear. Essa condição poderia significar um recuo da teorização; mas, ao contrário, trouxe a exigência de um esforço de construir referentes cambiantes, capazes de compreender o conhecimento em movimento e socialmente produzido.

Afastados das meta narrativas, encontramos-nos em frente às dificuldades inerentes aos processos cambiantes. A segurança, antes um constructo valorizado pelas certezas, precisou dar lugar à insegurança, própria de quem entende a importância das habilidades interpretativas de cada situação.

O professor não mais se identificou como um depositário do saber e da autoridade constituída. Suas responsabilidades aumentaram, exigindo saberes múltiplos e complexos. Por outro lado, as condições de trabalho ficaram menos atrativas, incluindo a defasagem dos salários. As relações de poder estabelecidas entre a escola e a sociedade (comunidades, famílias e pais, principalmente) expuseram conflitos, antes silenciados. Temas como violência, drogadição e sexualidade integram o cotidiano da escola e exigem do professor novas abordagens educativas.

Grandes contingentes das classes médias afastaram-se das escolas públicas, pois os pais, preocupados com o processo produtivo de seus filhos, não puderam suportar movimentos de greve e de desqualificação do projeto educacional que almejavam. Essa condição interferiu no reconhecimento social da profissão de professor, atingindo fortemente a sua auto-imagem. Essa debandada provocou uma diminuição da pressão da sociedade, pela qualidade da escola, sobre os governos. As classes populares não têm legitimidade reconhecida para exigir padrões que “pertencem” à classe média. E, nessa esteira, a condição profissional da docência foi enfraquecendo, até mesmo porque

os professores também se sentiam despreparados para responder às exigências que a realidade lhes impunha.

Nas escolas privadas, ainda que com panorama distinto, o processo de desautorização do professor também ocorreu. A visão mercantilista adentrou a esfera da educação privada, anteriormente ligada ao segmento confessional, guardião de um discurso identificado à missão e compromisso social. O professor, então, viu-se atingido, na sua autonomia intelectual, por mecanismos de controle simbólicos e expressos. Ainda que o projeto das classes média e alta esteja mais próximo do reconhecimento da escola como transmissora de conhecimentos, as exigências sobre o professor aumentaram, pelo impacto das tecnologias e pelos novos rumos que tomaram as expectativas desses segmentos sociais. A lógica da competitividade assumiu proporções antes desconhecidas, colocando em questão o produto do trabalho do professor e, com ele, sua própria estabilidade.

Essas considerações permitem que compreendamos a intensidade dos desafios propostos para a docência. Mesmo que eles estejam provocando incontáveis estudos e pesquisas, estamos longe de encontrar respostas que, de forma simplificadora, apresentem soluções. Essas, necessariamente, serão múltiplas, processuais, movediças. Precisarão responder a um paradigma emergente (Sousa Santos, 2000) e, talvez, seja essa condição que nos inquieta, enquanto envolvidos com a formação de professores.

Para delinear os saberes necessários à profissão docente, é preciso refletir sobre a função da escola que, por sua vez, decorre de um projeto de sociedade, de uma cultura e um projeto de Estado. Mais se impõe essa compreensão quando se instalam as políticas de globalização e os seus efeitos sobre a educação, numa relação de dependência dos países de economia emergente em relação aos países de economia central. Como realizar esse desafio, em situações de tão significativas diferenças e em constante mudança?

Que base de formação seria fundamental para a profissão docente? Como essa base - em geral assentada teoricamente - pode ser ressignificada culturalmente? Como desenvolver outras racionalidades, valorizando a intuição e uma estética da docência que possibilite uma ação profissional eficaz?

Será possível a existência de respostas racionais e objetivas para uma profissão cujos construtos envolvem a apreensão subjetiva da realidade? Ao mesmo tempo, como deixar de reconhecer a importância do preparo cultural e acadêmico como sustentáculo de um desempenho docente conseqüente? Trata-se de uma profissão em constante formação? Quando mudam os referentes culturais e/ou quando se

redimensiona o papel da escola, significa um movimento também para a docência? Haverá conhecimentos e saberes fundantes nesse processo?

Que atitudes precisam ser cultivadas pelos formadores de professores? Como esse campo de conhecimentos deve ser percebido?

As reflexões aqui postas têm o sentido de favorecer um certo distensionamento dos envolvidos com a formação docente. Não podemos repetir dilemas anteriormente vividos querendo, mesmo com uma proposta teórica de concepção emergente, achar bases seguras e caminhos delineados para o que nos espera. Formamos professores enquanto também nos formamos, enquanto a sociedade faz seus câmbios e altera a configuração da escola. A vida é movimento, é processo. Ao afastarmos-nos dos cânones da modernidade, abrimos mão das certezas e incorporamos a dimensão da provisoriedade. Nessa perspectiva, o testemunho da procura exigente pode ser o principal legado a deixar para os nossos alunos.

Essa condição envolve a compreensão de que a formação de professores se constitui num tema inesgotável porque, ao se alterarem as bases culturais e valorativas da sociedade, se modificam as expectativas em relação à escola e, por conseguinte, à docência. Esse panorama traz consigo a sensação de insegurança e incompletude. Temos a impressão de que, quanto mais estudamos e arquitetamos alternativas de formação, menos sabemos. Corremos atrás da complexidade, ao nos afastarmos dos ditames da modernidade. Nosso desafio, então, é aprender a conviver nesse contexto. Como afirma Santos, não há soluções modernas para os problemas que fogem à modernidade; o grande desafio é a construção de alternativas às alternativas (2000).

Essa é uma aprendizagem desafiante e requer um interminável espírito aprendente. Gosto muito da imagem construída por Chaigar (1999), do professor cata-vento. O cata-vento é sensível às correntes de ar e é capaz de mudar de direção e, ainda assim, gerar energia. É mutante, mas não voa ao sabor dos ventos; está bem fixo à haste que, ao mesmo tempo, o sustenta e lhe permite girar.

Poderá ser essa a nossa inspiração? Recuperar a história que nos constitui como docentes e como formadores de professores pode iluminar nossas reflexões e projetos? Acredito, como Ricoeur (1985), que é contando nossa própria história que damos a nós mesmos uma condição identitária, ou seja, o que somos não é outra coisa que o modo como compreendemos o que somos. Poderão, então, nossas narrativas se constituírem numa fonte de saberes?

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo. Martins Fontes, 1968.
- BERSTEIN, Basil. Estrutura e conhecimento educacional. In: DOMINGOS, Ana Maria et alii. *A teoria de Berstein em sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Ed. Akal, 1998.
- CARSPEKEN, P. F. Critical qualitative research: theory, methodology and practice”. In: LECOMPTE, M. D. *The handbook of qualitative research in education*. New York, Academic Press, 1992.
- CHAIGAR, Vânia, A. M. Professora cata-vento: competências necessárias à profissional professora do século XXI. *Dissertação de Mestrado*. Pelotas, PGGEducação/FaE/Universidade Federal de Pelotas, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GOODSON, Ivor. *The devil's bargain: educational research and the teacher*. Conference of Restructuring Education. Ontario Institute for Studies in Education, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formación docente. In: PÈRES GÓMEZ, Angel, BRAQUIN RUIZ, J., ÂNGULO, Félix (orgs). *Desarrollo Profesional Del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal Ediciones, 1991.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena. *A aventura (auto) biográfica*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004.
- PEREZ GOMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris, Seuil, 1985.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo. Autores Associados, 1986, 14ª ed.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo. Cortez, 2000.

Maria Isabel da Cunha é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É professora titular aposentada da Universidade Federal de Pelotas onde foi Pró-Reitora de Graduação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica do RS e doutorou-se em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Tem estudos de pós-doutoramento na Universidade Complutense de Madri. Dedicou-se, enquanto pesquisadora, à área da formação de professores e à pedagogia universitária. Possui diversos livros, capítulos e artigos publicados. Entre eles, é possível destacar *O bom professor e sua prática* e *O professor universitário na transição de paradigmas*. É pesquisadora Categoria 1 do CNPq.
E-mail: cunhami@uol.com.br e mabel@bage.unisinos.br

Artigo encomendado.