



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 13, n. 2, jul./dez., 2007

## Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores

---

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

---

Universidade de São Paulo

### RESUMO

O objetivo deste ensaio é o de explicitar as condições de fundo para a formação e para a atuação do professor no atual contexto histórico-social brasileiro. Para isso, apresento uma breve descrição das insuficiências do modelo formativo atualmente praticado, para a preparação dos profissionais da área; em seguida, mostro as exigências que considero imprescindíveis para uma proposta de formação integral do professor; na seqüência, procuro explicitar as condições para que a ação docente possa ser fecunda e eficaz; e, para encerrar, destaco as dimensões éticas e políticas da ação educacional, dimensões essas que lhe conferem coordenadas de autenticidade.

**Palavras-chave:** Formação do Professor. Insuficiências do Modelo. Dimensões Éticas e Políticas da Educação.

## Teacher formation: scientific knowledge and teachers' knowledge

### ABSTRACT

The objective of this essay is to show the background conditions for the teacher's formation and performance in the current Brazilian historical and social context. For this, I present a brief description of the weaknesses of the formative model currently used for the preparation of the professionals of the area; then, the requirements I consider essential for a proposal of the professor's integral formation; afterwards, I try to present conditions so that the teachers' actions can be fruitful and efficient; and finally, I emphasize the ethical and political dimensions of the educational action, dimensions that give it authenticity.

**Key words:** Teacher Formation. The weaknesses of the formative model. Ethical and Political Dimensions of Education.

### Antônio Joaquim Severino

Livre-Docente em Filosofia da Educação na USP. Doutor em Filosofia pela PUCSP. Professor da Faculdade de Educação – FEUSP.

E-mail: severino@usp.br

### Endereço para correspondência:

Universidade de São Paulo; Departamento Filosofia da Educação e Ciências da Educação – Faculdade de Educação. Av. da Universidade, 308, Butantã. CEP 05508-900 – São Paulo, SP – Brasil

## INTRODUÇÃO

A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles educadores que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem nenhuma dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo.

A mobilização, no interior da comunidade educacional do Brasil, com vistas ao estudo, à análise, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação dos cursos de formação “de recursos humanos” para a educação veio se ampliando e se dinamizando desde o final da década de 1970, tendo sido muito ativada, por diversos movimentos e iniciativas, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Nos primeiros anos da década atual, o debate se reacendeu em decorrência das medidas governamentais que estão sendo implementadas para cumprimento dos dispositivos específicos da nova LDB (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), tais como a aprovação e a implementação de mudanças na educação básica, de conformidade com os Parâmetros Curriculares, e no ensino superior, de acordo com as Diretrizes Curriculares. Entidades e Universidades debatem a questão, especialistas pesquisam o assunto sob diversos enfoques, eventos são promovidos para sua discussão. Uma extensa literatura tem sido produzida, sistematizando e divulgando os resultados desse amplo debate, cobrindo desde os aspectos de fundamentação teórica até os aspectos administrativos<sup>1</sup>.

Por outro lado, é quase completo o consenso em relação à tremenda precariedade em que se encontra a situação dos cursos que, entre nós, cuidam dessa formação, ou seja, os cursos de Magistério, de Pedagogia e de Licenciatura. Não sem razão, nos últimos anos, desencadeou-se, no Brasil, um amplo movimento nacional no sentido de se reformularem tais cursos que visam preparar os recursos humanos para a educação no país (GATTI, 1997; ANFOPE, 1992-1998; BRZEZINSKI, 1992). Ape-

sar dos intensos debates e de muita mobilização, pouco significativos foram os resultados de escala que se podem contabilizar como avanços reais na superação das decantadas deficiências dessa formação. É bem verdade que na nova LDB foi esse ponto o que passou por maiores mudanças, que se fazem notar sobretudo pela criação de uma nova agência formadora de profissionais da educação, o Instituto Superior de Educação, e pela determinação de que todos os professores do ensino básico tenham necessariamente formação superior. De qualquer forma, no momento atual, para implementar os dispositivos legais, o CNE e o MEC vêm definindo diretrizes, tomando decisões e aplicando medidas concretas para instalar um sistema nacional de formação de professores.

O objetivo, pois, que persigo neste ensaio é o de explicitar as condições de fundo para a formação e para a atuação do professor no atual contexto histórico-social brasileiro. Para tanto, inicio com uma breve descrição das insuficiências do modelo formativo atualmente praticado para a preparação dos profissionais da área, colocando, em seguida, as exigências que considero imprescindíveis para uma proposta de formação integral do professor. Na seqüência, procuro explicitar as condições para que a ação docente possa ser fecunda e eficaz, defendendo a idéia de que, para isso, ela precisa se dar no âmbito de um projeto educacional, conceito com o qual trabalho a questão. Para fechar a discussão, destaco as dimensões éticas e políticas que perpassam a ação educacional, dimensões que lhe conferem coordenadas de autenticidade.

Entretanto, quando se fala da formação do educador, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões, nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qual-

<sup>1</sup> Neste trabalho, dados seus objetivos e natureza, não cabe obviamente dialogar com toda essa produção. A bibliografia final registra alguns títulos representativos dessa literatura mais recente, resultante da publicação de trabalhos apresentados em eventos, consolidados em *Anais*, coletâneas, números especiais de revistas. Destaco aqui, no entanto, pela sua atualidade, o número 38 da revista *Educação & Sociedade*, de dezembro de 1999, número especial sobre “Formação de profissionais da educação: políticas e tendências” (Cedes, 1999). Inclusive encontra-se nele um “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, de autoria de equipe coordenada por Marli André, texto que identifica e analisa dissertações e teses produzidas nos cursos de pós-graduação, artigos publicados em periódicos da área e os trabalhos apresentados no GT-Formação de Professores, da Anped. Foram analisados 284 trabalhos de pós-graduação, 115 artigos de revistas e 70 trabalhos apresentados na Anped; e toda essa produção refere-se apenas à década de 90; é de 1992, outro número temático sobre “Tendências na formação de professores”, da revista *Em Aberto*, do Inep (ano XI, no. 54, abr./jun 1992).

quer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas. Esse é teoricamente e, em princípio, o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

#### A INSUFICIÊNCIA DO MODELO ATUAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Mesmo sem levarmos em consideração os aspectos relacionados com os processos de ordem econômica e social (onde se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação da condição de existência do profissional trabalhador), que perturbam profundamente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira, muitos problemas mais diretamente ligados à sua preparação, nos planos científico e pedagógico, comprometem o atual modelo de formação de educadores, tornando-o improficuo na consecução de seus objetivos. Pode-se relacionar aqui, com algum destaque, quatro grandes problemas que têm comprometido os resultados do processo formativo dos professores.

O primeiro desses problemas diz respeito à *forma pela qual o formando se apropria, através do currículo, dos conteúdos científicos* que precisa, obviamente, dominar, com vistas a sua qualificação profissional. A posse desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados no processo de ensino/aprendizagem não tem sido diferenciada, como deveria ser, mesmo se comparada à preparação dos profissionais das áreas técnicas. Trata-se, fundamentalmente, de diferença de ordem e de seqüência na relação tempo/profundidade. Assim, no caso da preparação dos professores para o ensino básico, no que concerne à parte que cabe, por exemplo, às Licenciaturas, são reconhecidas suas limitações e a inadequação da habilitação do professor para sua atuação nos ensinamentos fundamental e médio.

Sem dúvida, essa limitação relacionada aos conteúdos de sua aprendizagem, ao longo de sua formação, se agrava pelo fato de que também é precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento. A formação do professor não tem lidado de forma ade-

quada com o conhecimento que tem sido visto mais como um produto que se repassa do que como o processo de se construir um determinado conteúdo. A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação.

Reconhece-se que o tratamento dos temas não tem levado em consideração a vivência dos alunos dos diversos estágios de aprendizagem em sua vida cotidiana e em seu momento histórico-cultural. Os conteúdos são abordados em sua autonomia teórica, desligados da experiência cultural dos estudantes que têm, assim, muito maior dificuldade de refazer a experiência de construção dos conceitos que expressam esses conteúdos (FROTA-PESSOA, 1994).

A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura, o licenciando *não incorpora a experiência prática na sua aprendizagem*. Acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar, fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do professor, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão<sup>2</sup>. Sua aprendizagem tanto de produtor como de transmissor da cultura formativa, pelas mediações didáticas, fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria desses cursos.

Uma terceira lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a *de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sócio-cultural* em que se dará sua atividade de professor. O curso não lhe fornece recursos para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que o acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não toma em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto. O curso não lhe possibilita igualmente

<sup>2</sup> A referência aqui é à precária condição dos estágios. Como bem o mostra a literatura especializada, o pouco do estágio que é feito na área, mal cobre a prática da docência formal. Nada é feito com relação às outras esferas do espectro de atividades profissionais que era de se esperar do profissional da educação, sua atuação em outros ambientes sócio-culturais que não simplesmente aqueles da escola: instâncias comunitárias, hospitais, empresas, presídios, movimentos sociais etc. Trata-se de outros ambientes onde se reconhece atualmente que o professor deveria ter presença e liderança (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

ter clareza com relação aos objetivos dos ensinamentos fundamental e médio, nas atuais condições sócio-econômicas da sociedade brasileira, nem conhecer bem as características psico-sociais de seus alunos e as condições históricas de sua cultura. Daí a dificuldade, quando não a impossibilidade, para esse profissional, de intencionalizar sua própria prática.

Cabe ainda assinalar a deficiência do atual processo pedagógico desses cursos no sentido de não conseguirem um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garantissem a interrelação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo. A grade curricular acaba fragmentária e dicotômica; ademais, não garante uma duração suficiente para maturação das atividades formadoras da docência. A permanência do futuro profissional no contato com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das Licenciaturas, é tão passageira que ele não pode mesmo desenvolver aí uma vivência formativa.

#### AS EXIGÊNCIAS DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa *concepção muito clara da razão de ser da educação*. O que nos é lícito esperar da educação? Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. Trata-se de finalidades óbvias, que são intrínsecas à própria existência humana, mas, justamente por isso, tendem a se dissolver, naturalizando-se, como o oxigênio no ar, deixando de ser explicitadas e assumidas com a necessária intencionalidade.

É nessas três esferas – o trabalho, a vida social, a cultura simbólica – que se desdobra a existência concreta dos homens, todas as formas de expressão da vida, ou seja, são as práticas desenvolvidas nesses três universos que vão construindo efetivamente a existência dos seres humanos. É pelo seu exercício que eles se humanizam concretamente, embora sejam essas práticas que,

igualmente, podem levá-los a formas de despersonalização individual ou coletiva, em decorrência das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

A questão que se coloca então para quem atua profissionalmente com a educação é a de saber como preparar os educandos para o trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los. Tal questão se coloca de maneira ainda mais aguçada por nos encontrarmos numa sociedade concreta, historicamente determinada, na qual as relações de produção, as relações de sociabilidade e as simbolizações são frequentes e intensamente alienadoras. Como não nos é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições basilares da existência, impõe-se que a educação represente, em sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado de subsidiar o futuro educador para apossar-se dos *conhecimentos científicos e técnicos*, bem como dos *processos metodológicos de sua produção*, é preciso garantir ainda que ele perceba aquilo que se pode designar como as *relações situacionais*, de modo a dar conta das intrincadas redes da vida objetiva no seio da realidade social e da vida subjetiva de sua realidade pessoal, pois só a partir daí poderá apreender o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, ajudar o educador a desvendar os mascaramentos ideológicos de sua atividade, evitando que se torne simplesmente força de reprodução social, para se efetivar como elemento dinâmico que possa contribuir para o processo mais amplo de transformação da sociedade, no momento mesmo em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material<sup>3</sup>.

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Um adequado projeto de formação de profissionais da educação, no que concerne a seus conteúdos formativos, é tarefa que pressupõe, pois, o desenvolvimento articulado dessas três grandes perspectivas, que se im-

<sup>3</sup> Aqui cabe uma rápida referência ao papel específico e fundamental que o domínio da linguagem desempenha no processo de adequada inserção das pessoas em sua sociedade, mediação poderosa e nuclear que é da cultura. A contemporânea Filosofia da Educação tem enfatizado essa importância, reportando-se, só para dar alguns exemplos bem representativos, as tradições inauguradas pelos pensamentos de Paulo Freire, de Habermas e de Paul Ricoeur.

põem com a mesma relevância que se distinguem, mas, ao mesmo tempo, implicam-se mutuamente e só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. São os saberes necessários do docente, que se consolidam pelo domínio dos *conteúdos específicos, das habilidades técnicas e das relações situacionais*.

A dimensão dos *conteúdos específicos* tem a ver com a cultura científica em geral, com o saber. No processo de ensino/aprendizagem, no processo educativo como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia o processo mais amplo da conscientização. E não se trata apenas de uma acumulação de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas de um domínio que passa também pela assimilação do processo de produção do conhecimento. Assim, de um professor de línguas, há de se esperar um conhecimento sólido e consistente dos conteúdos de sua área, aliado ao domínio da metodologia de investigação científica do campo, tanto empírico quanto teórico, habilitando à análise de discursos e documentos (língua, currículos, legislação, programas, a própria prática docente, os materiais didáticos, a literatura etc.).

Por outro lado, está em jogo, com igual força de exigência, o domínio de *habilidades didáticas*, que constituem a esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão. Não se pode conceber o exercício da complexa tarefa educativa sobre bases espontaneístas ou amadorísticas. Ademais, o domínio desses recursos técnico-científicos de sua habilitação profissional de educador, além do valor da apropriação do acervo dos conhecimentos científicos que os fundamentam, resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade básica do ser humano.

Mas, há ainda a terceira dimensão, formada pelas *relações situacionais*. Trata-se de aspecto que merece o maior destaque, embora muitas vezes totalmente negligenciado nas propostas formativas das Universidades. A atividade do educador pressupõe, como necessidade ineludível, uma percepção clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional. Essas referências dizem respeito, para os sujeitos, à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo.

Mas o que vem a ser exatamente este plano das relações situacionais? O que se quer dizer com isso, é que não é possível desenvolver a educação, sem que se

conheça e se compreenda a tríplice inserção dos sujeitos nela envolvidos: na rede complexa de elementos da vida subjetiva, na trama das relações de poder que constituem a vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo. Não pode ocorrer educação efetivamente humanizadora, se não for levada em conta essa complexa constituição dos seres humanos como entes dotados de uma personalidade subjetiva, como pertencentes a uma determinada sociedade historicamente determinada e como integrantes de uma espécie bem característica<sup>4</sup>.

Podemos, pois, falar de relações situacionais para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento com sua própria interioridade, com os produtos simbólicos mediante os quais expressa a intervenção de sua subjetividade, de relacionamento com os seus semelhantes, próximos e distantes no tempo e/ou no espaço e com os dados objetivos do mundo material, onde desenvolve sua vida. Com efeito, sua vida é prática tecida dessas relações.

Assim, a auto-compreensão de si mesmos pelos sujeitos envolvidos em educação é um requisito imprescindível para a eficácia do processo, uma vez que sendo simultaneamente objetivo, no plano da aprendizagem, e subjetivo, no plano da valoração, requer que todos possam ter, igualmente desenvolvidas, a consciência cognitiva e a consciência valorativa. Sabe-se muito bem hoje da importância, para cada pessoa, da formação de um auto-conceito valorizado como referência para o respeito à dignidade pessoal que deve impregnar a todos, independentemente de suas limitações e diferenças.

É assim que se justifica a necessidade de subsídios das ciências do campo da Psicologia, nos cursos de formação de educadores. Lidando com a vivência subjetiva dos indivíduos, a Psicologia ajuda a todos conhecerem melhor a si mesmos e aos outros, no sentido de entenderem as suas relações mútuas e suas reações frente às interpelações do grupo. Mediadores insubstituíveis de toda e qualquer experiência humana, os processos psíquicos são apoios valiosos e imprescindíveis para que educadores e educandos “construam” sua auto-imagem, desenvolvendo seu auto-conceito, referência fundamental para se darem conta de seu próprio valor e dignidade, bases para que tenham igual sensibilidade e respeito à dignidade e ao valor dos outros.

É, pois, clara a necessidade da presença de campos formativos da Psicologia ao longo do processo de

<sup>4</sup> Edgar Morin fala da relação triádica indivíduo/sociedade e espécie, concluindo que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. (grifos do autor) (MORIN, 2000, p. 55).

formação do magistério e da importância dos estudos psicológicos para o futuro profissional da educação. A fecundidade e o êxito de seu trabalho dependem diretamente do adequado conhecimento dos sujeitos educandos que interagirão com ele. E esses sujeitos constroem cotidianamente sua própria identidade num processo constante de desenvolvimento, num ambiente muito concreto, onde ainda se cruzam muitas outras influências. Como, ao educador, cabe discernir todos os aspectos envolvidos nesse complexo relacionamento dos sujeitos com seu ambiente natural e social, impõe-se-lhe conhecer o mais possível aqueles processos já identificados pelas ciências psicológicas que têm a ver com nossa conduta, com nosso modo de ser no mundo real.

O processo amplo de apropriação dos diversos conteúdos de nossas experiências, sejam elas naturais ou culturais, se dá fundamentalmente através do processo da aprendizagem; mas esse processo só pode se realizar em função dos recursos da personalidade dos sujeitos, personalidade que se constitui num processo de desenvolvimento psíquico. É por isso que as abordagens mais presentes no âmbito dos estudos da Psicologia da Educação se concentram nos estudos pertinentes às áreas do Desenvolvimento, da Aprendizagem, da Personalidade, privilegiando-se os campos da Psicologia da Infância e da Adolescência. Mas, obviamente, o tratamento a ser dado a essas disciplinas precisa levar claramente em conta essa finalidade pedagógica, o que nem sempre ocorre na maioria dos cursos de Licenciatura.

Por outro lado, está em jogo a inserção dos sujeitos/educandos numa sociedade histórica. Trata-se, então, da apropriação pelo indivíduo de sua condição social, mediante a explicitação consciente da necessária superação de sua condição puramente natural de indivíduo. É nesse sentido da participação cultural que se diferencia o modo de ser transitivo da existência natural, do modo intencional da existência cultural.

A ação educativa só se torna compreensível e eficaz, se os sujeitos nela envolvidos tiverem clara e segura percepção de que ela se desenrola como uma prática político-social. Dito de outro modo, toda prática educativa é um exercício de sociabilidade, aconteça ela na sala de aula ou na administração do sistema de ensino ou nos mais diferenciados espaços culturais. Na educação, não são estabelecidas apenas relações simétricas entre indivíduos, mas relações propriamente sociais, ou seja, relações humanas atravessadas por coeficientes de poder, relações que se expressam como autênticas relações de poder, hierarquizando os indivíduos, relações que tecem e marcam a interação dos mesmos.

A explicitação, a descrição e a análise dessas relações,

marcadas por esse caráter político, são tarefas específicas das Ciências Sociais que, assim, fornecem aos educadores, subsídios para a compreensão mais abrangente do todo da educação. É graças às suas posturas e metodologias analíticas que elas podem delimitar, com a devida precisão, os aspectos fenomênicos que respondem pela realidade dos processos específicos da educação.

No entanto, o educador precisa ainda amadurecer uma profunda consciência de sua integração à humanidade, ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere. Novamente estarão em cena as Ciências Humanas, mas agora vistas em sua abrangência antropológica, devendo servir de ponto de apoio para a constituição da abordagem filosófica necessária para que se compreenda bem e se encontre um sentido para a existência da humanidade, como um todo/uno solidário.

A retomada descritiva e analítica da realidade objetiva do conjunto da espécie humana sobre o planeta, com os recursos atualmente oferecidos pelas ciências e pela filosofia, tanto em sua dimensão físico-biológica como em sua dimensão histórico-social, é requisito absolutamente imprescindível para que o futuro educador possa situar-se, bem como sua própria atuação profissional no seio do processo constitutivo da humanidade. Talvez, em situação igual apenas com a política, a educação é a função mais coextensiva, capilarmente, ao tecido da humanidade. Os educadores, assim como os políticos, são – ou deveriam ser – os funcionários, de primeiro escalão, da humanidade, tal a fundamental originalidade de suas funções para a sustentação da mesma. Curiosamente, o estudo antropológico, pelo menos de forma explícita nos currículos, é um grande ausente do universo dos conhecimentos colocados à disposição dos futuros educadores. Mas, como formar novos integrantes de uma espécie, se não se conhece bem essa espécie? Afinal, como se constitui essa espécie, como surgiu, como vem se desenvolvendo e como direciona seu curso no tempo, como antecipa seu futuro? E no que diz respeito ao professor de línguas, como entender o processo lingüístico, sem uma radical contextualização antropológica, não só para decifrar o caráter próprio da língua, mas também o seu papel instaurador de cultura e, conseqüentemente, de humanidade?

Se é verdade que tais questionamentos já alcançam uma dimensão propriamente filosófica, é preciso lembrar que a abordagem filosófica, fundamentalmente sintetizadora, pressupõe o solo analítico das Ciências Humanas, sendo que as ciências do campo antropológico

constituem a mais expressiva das interfaces do olhar filosófico com a abordagem científica.

Assim, se componentes filosóficos são imprescindíveis na formação do educador para fornecer-lhe referências para a elaboração de uma síntese antropológica abrangente, na qual ganham um mínimo de clareza as relações situacionais, os componentes científicos das ciências humanas constituem referência indispensável para a reflexão filosófica sobre a condição humana. Só assim a filosofia poderá contribuir para a elucidação do sentido da pertença dos sujeitos, educadores e educandos, à espécie humana em sua "essencialidade" e na sua expressão sob as diferentes dimensões mediadoras de sua existência real: as dimensões histórica, social, cultural, política, econômica e psíquica. Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido da pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade.

À luz desses pressupostos, os componentes curriculares e as práticas metodológicas de um curso de formação de educadores, para garantirem a implementação e o desenvolvimento intercomplementares das três grandes perspectivas existenciais, com a mesma relevância, devem abranger pelo menos três núcleos disciplinares mediadores: o núcleo dos conteúdos específicos, o núcleo dos componentes pedagógicos e o núcleo dos componentes antropológicos.

Com efeito, os conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação dos docentes devem ser rigorosa e competentemente dominados pelos futuros educadores. Os conteúdos desses conhecimentos constituem mediação insubstituível para que se possa falar de ensino. E o professor precisa dominar não apenas aquele conjunto de saberes específicos de sua área, mas também conhecimentos das áreas afins à sua, isso em decorrência do caráter intrinsecamente interdisciplinar do próprio conhecimento científico. Além disso, quando se fala em dominar conhecimentos, não se está falando apenas de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que a produtos, está se referindo a processos, ou seja, ao próprio modo de produção dos conhecimentos. Todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção de conhecimento, razão pela qual o processo de ensino/aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa.

Por outro lado, impõe-se ter bem presente que esse processo de ensino/aprendizagem não é um processo osmótico ou telepático. A relação que faz a mediação entre o ato de ensinar e o ato de aprender é uma rela-

ção pedagógica, ou seja, não haverá ensino nem aprendizagem se não ocorrer entre docente e discente uma relação de intencionalidade, mediada por uma significação, pelo sentido. Por isso, o profissional do ensino não pode deixar de se preparar também para o investimento no processo didático-pedagógico, pelo qual o ensino se torna educativo. Mas nenhuma intencionalidade atua no ar ou por simples força da vontade ou do desejo. É preciso recorrer às mediações concretas da prática humana, apoiada que sempre é em meios propriamente didáticos e metodológicos. Cabe aqui uma referência especial às novas tecnologias, como recursos para o desempenho do trabalho pedagógico.

Porém, não se pode perder de vista, ainda, que só mediante a apropriação das significações mais profundas de sua existência, os sujeitos envolvidos na prática educativa vão entender o exato sentido de suas atividades. Assim, a formação do educador deve garantir-lhe o maior conhecimento possível dos fundamentos das relações sociais, os elementos da estruturação da personalidade e da construção da identidade dos educandos, dos pressupostos epistemológicos, antropológicos e axiológicos implicados pela educação e pela presença do processo educacional na construção da sociedade.

Ademais, tão importante quanto o estabelecimento de grades curriculares e a definição dos componentes e seus conteúdos é a qualidade das próprias atividades envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, quer se trate da apropriação de conteúdos, do domínio das habilidades técnicas ou da apreensão das relações situacionais, o que é mais relevante é que tais processos se efetivem com competência, com criatividade e com criticidade.

*Competência* é a qualidade que faz superar a improvisação, o amadorismo, a superficialidade e a mediocridade. Exige a aplicação diuturna do método científico, a precisão técnica e o rigor filosófico. A preparação adequada de profissionais para as tarefas formativas delineadas exige informação precisa, aprendizagem rigorosa e fundamentação teórica, conseqüentemente, envolvimento com os processos adequados para construção do conhecimento. A *criatividade* é a qualidade que expressa a participação ativa e inteligente do aprendiz, dando conta não apenas da armazenagem dos produtos do conhecimento, mas também do desenvolvimento dos processos que geraram esses produtos. Essa criatividade, exigência decorrente da própria natureza da consciência humana, não quer dizer puro espontaneísmo, imaginação descontrolada: ela pressupõe o domínio de métodos e técnicas, a capacidade de utilização de instrumentos objetivos a serviço de finalidades subjetivamente delineadas. Ela é sempre uma abertura de espa-

ço para a intervenção de vivências estéticas, de energias pulsionais, originárias e inovadoras, de intuições diferenciadas que permitem descobertas alternativas, revigorando as próprias atividades epistêmicas. A *críticidade* é a qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado sempre num contexto mais amplo e mais envolvente do que a mera relação epistêmica entre um sujeito e um objeto. Todo conhecimento se engendra num contexto geral complexo, num âmbito de totalidade do existir dos seres humanos e, como tal, precisa estar sendo sempre reavaliado. Para além de sua transparência imediatamente epistêmica e de sua expressão lógico-conceitual, o conhecimento é sempre uma resultante da trama dos relacionamentos sócio-culturais. O conhecimento produzido pelos homens é também fruto de uma prática histórica, ele vai se construindo ao longo dos tempos, trazendo sempre a marca de sua historicidade. Por isso, nunca estamos diante de verdades absolutas, estamos sempre diante de certezas provisórias, embora sempre buscando sua consolidação mediante a aplicação sistematizada de nossos recursos, também eles sempre construídos e sempre aperfeiçoáveis. Também à criticidade se deve a vigilância na percepção e superação das aderências ideológicas que sempre impregnam nossas atividades subjetivas e nossas práticas objetivas.

Se tudo o que foi dito antes for procedente, cabe então insistir em que o currículo para a formação do magistério deve ter uma composição que seja simultaneamente *multidisciplinar*, *transdisciplinar* e *interdisciplinar*. Com efeito, como já vimos antes, não há como garantir o conhecimento, atendo-se a um olhar disciplinar isolado. Por isso, para que se possa falar do conhecimento de qualquer objeto, de qualquer situação, é preciso contar com subsídios de muitas disciplinas que, embora autônomas do ponto de vista formal, atuam convergentemente mediante um processo que é, simultaneamente, transdisciplinar e interdisciplinar. Transdisciplinar no sentido em que, na verdade, um determinado saber sobre um determinado objeto não resulta apenas da soma mecânica e quantitativa de elementos fornecidos pelas várias disciplinas: nesses casos, o todo resultante é sempre maior que o ajuntamento de suas partes. Interdisciplinar porque os diversos elementos construídos pelas múltiplas disciplinas articulam-se numa concorrência solidária para a criação do sentido e do conhecimento.

Essa visão das exigências da formação do educador nos aproxima da proposta, tão defendida hoje em

nossos meios, da formação do professor reflexivo (NOVOA, 1992a; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 1996; SACRISTÁN; GOMEZ, 1992). A idéia a ela subjacente é a volta à própria prática, fazendo-se o seu reexame de forma crítica e criteriosa, como o quer Schön (1995), praticando-se uma reflexão a partir de situações práticas reais. Só assim o professor deixa de ser um mero técnico, tornando-se um profissional autônomo e criativo, que passa a conduzir, reorientando-a, a sua própria prática.

Assim, ele constrói o conhecimento que lhe é realmente importante e eficaz para modificar sua ação. Isso envolve o processo investigativo do objeto adequado, qual seja a sua prática efetiva de docência. E é acompanhando, mediante um permanente exame analítico e crítico, o desempenho de sua prática que ele vai se formando. Nesse contexto, a intervenção dos formadores, a apreensão dos conteúdos pré-elaborados, o compartilhar de experiências, são apenas subsídios – ainda que muito valiosos – para a sua experiência formativa.

#### O PROJETO EDUCACIONAL COMO SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Essas exigências de integração e de complementaridade se fazem também presentes na implementação das atividades profissionais mediadoras do processo de ensino/ aprendizagem. Por isso, no seu cotidiano fazer pedagógico, os profissionais que atuam na formação dos sujeitos/educandos, só farão eficaz sua ação, se desenvolverem um trabalho colegiado e integrado. Assim, o trabalho em equipe não é uma alternativa opcional, é uma necessidade intrínseca ao processo, dada sua relevância e imprescindibilidade. Mas, trabalhar em equipe não é apenas tomar conhecimento de fatos e de decisões em reuniões conjuntas e cumprir mecanicamente determinações coletivizadas; ao contrário, é participar efetivamente de um processo contínuo que se inicia na apropriação da intencionalidade de um projeto educacional<sup>5</sup>, mediante a tomada de consciência dos objetivos e do sentido do empreendimento em questão. É participar efetivamente do planejamento, do acompanhamento, da avaliação e do replanejamento das ações pelas quais se implementará o projeto. É participar efetivamente dos momentos de avaliação, de reajustes e de reorientação.

O trabalho colegiado, como condição de fecundi-

<sup>5</sup> Projeto educacional, projeto político ou projeto político-pedagógico: qual a melhor designação? Nos termos do que é aqui desenvolvido, entendo a expressão “projeto educacional” recobrando o sentido de projeto político-pedagógico, na medida em que envolve os pólos político e pedagógico. Cabe destacar que essas expressões têm sido usadas, indiferentemente, com o mesmo sentido.

dade da prática profissional do educador, não é mera estratégia técnico-operacional. Ao contrário, ele é apenas a expressão da condição mais radical e abrangente que é aquela da efetiva presença de um projeto educacional, como campo magnético onde tenha lugar a dinâmica da atividade docente que, só por isso, nunca pode ser uma atividade solitária, isolada.

Projeto é tomado aqui no sentido de um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente, delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. O projeto educacional pode ser metaforicamente representado pelo campo de força gravitacional criado por um ímã. A força de imantação, no caso, é uma *intencionalidade*, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata etc. É a união convergente em torno dessa significação catalizadora do projeto da instância educacional que articula e legitima a integração das atividades próprias do trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamenta as decisões e medidas de cunho administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto da vida escolar. É na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo.

A educação só pode realizar-se através de mediações práticas que se desenvolvem no âmbito de e a partir de um projeto educacional, vinculado, por sua vez, a um projeto histórico e social, sendo a instituição escolar o lugar por excelência desse projeto, no que concerne a sua dimensão educacional, bem como ao trabalho profissional do educador. Isso quer dizer que a instituição escolar deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. A instituição escolar se dá como lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É nela que se viabilizam as ações pedagógicas dos educadores como ações propriamente educativas, na medida em que os im-

pregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos. Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador dos educandos.

Reitero aqui que, numa sociedade como a atual sociedade brasileira, mais do que nunca, a escola continua sendo uma necessidade histórica, à vista de suas condições concretas. Mas, essa contribuição da escola só tornar-se-á efetiva, se a escola se constituir como *locus* de um projeto educacional. Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso de nossa sociedade, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo-se constituir, então, como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador, buscando implementá-lo mediante sua prática.

Diante de situações de determinação alienadora, de opressão e de exploração, implementando projeto político voltado para interesses egoísticos de grupos particulares hegemônicos, como é o caso de nossa sociedade brasileira atual, torna-se ainda mais precária a força da instituição escolar nesse seu trabalho de construção da cidadania, uma vez que o projeto educacional autêntico estaria necessariamente em conflito com o projeto político da sociedade que, ao oprimir a maioria dos indivíduos que a integram, compromete até mesmo a possibilidade de o educador construir seu projeto pessoal. Esbarramos aí nos limites impostos pela manipulação, pela expropriação e pela alienação dos seres humanos. Muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência.

Mas, mesmo nesse caso, a escola se torna ainda mais necessária, impondo-se um investimento sistemático com vistas a sua sustentação e ao desenvolvimento de um projeto educacional eminentemente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando, criticando esse projeto político, não se conformando com ele, não o aceitando passivamente.

Assim, a escola se faz necessária para abrigar e mediatizar o projeto educacional, imprescindível para uma sociedade autenticamente moderna. A especificidade do trabalho pedagógico exige uma institucionalização de meios que vinculem educadores e educandos. A escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa, toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação

de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais.

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integrados na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. Do mesmo modo que no campo magnético, todas as partículas do campo estão imantadas, no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através do conhecimento, crítica, competente e criativamente produzido, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como técnicos e como políticos.

Por outro lado, como no caso de todos os âmbitos da prática humana, o projeto educacional não se faz só de conceitos e valores, intencionalmente definidos. Só pode ganhar realidade, se contar com mediações bem objetivas, concretas. No que concerne, por exemplo, ao caso da escola, espaços físicos, infra-estrutura material, recursos didático-pedagógicos, profissionais habilitados, níveis de remuneração compatíveis, competência administrativa, são absolutamente necessários em quantidade e qualidade. E isso destaca, novamente, a íntima relação entre educação e política, no caso, a relação entre

a instituição escolar e o aparelho de administração gestonária do sistema educacional da sociedade, seja ele público ou privado. Projetos educacionais não se implementam e reformas educacionais não vingam, sem boas condições objetivas<sup>6</sup>

#### AS DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA AÇÃO EDUCACIONAL

No contexto dessas colocações sobre a natureza do conhecimento e do caráter prático da educação, ficam claros os compromissos éticos da educação e dos educadores, bem como as implicações para sua formação e para sua atuação como profissional, no exercício de seu trabalho. Na condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade.

Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, acirra-se nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos é muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras<sup>7</sup>.

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transforma-

<sup>6</sup> Tem sido muito freqüente, sobretudo nos discursos oficiais, uma retórica de culpabilização dos professores e dos alunos pelos insucessos do processo pedagógico. No entanto, a parte de verdade dessa afirmação recobre de fumaça a causalidade mais profunda. O mais das vezes, é exatamente a falta de condições mínimas para o trabalho educativo que compromete o seu resultado. Trata-se então, sem nenhuma dúvida, de uma esperta argumentação ideológica do poder público, jogando a culpa sobre a vítima, para camuflar sua irresponsabilidade política e administrativa. Com efeito, o eventual despreparo, inicial ou contínuo de um professor, nem sempre é problema da esfera individual, um descaso ou uma irresponsabilidade pessoal do mesmo, mas sim uma efetiva limitação sistêmica, à vista das condições de inserção desse profissional no seu mundo de trabalho.

<sup>7</sup> Com efeito, o país está com uma das mais altas concentrações de renda do mundo, medida pelo índice de Gini e que se expressa da seguinte maneira: enquanto os 20% mais pobres precisam distribuir entre si apenas 2,5 % da renda do país, os 20% mais ricos se locupletam com 63,4%, ou seja, no Brasil, 30 milhões de pessoas precisam sobreviver com a pequena fatia de 2,5% e outros 30 milhões dispõem de 63,4% para o mesmo fim. O PIB anual per capita dos 20% mais ricos é de US\$ 18.563,00 enquanto que o dos 20% mais pobres é de apenas US\$578,00, portanto, 32 vezes menor. E embora o país tenha enriquecido nos últimos anos, não conseguiu transformar esta riqueza em maior expectativa de vida e em educação (KLILKBERG, 2000, p. 84).

O retrato da existência real da população brasileira é o seguinte: 17% vivem na miséria, ou seja, 26 milhões de pessoas; 17.600.000 de pessoas morrem antes de atingir os 40 anos; 24.480.000 são analfabetos; 36.720.000 não contam com água potável e 45.900.000 não dispõem de esgoto (PNAD, 1995).

ção das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania.

## CONCLUSÃO

Quando se tem em pauta a condição profissional do educador, pode-se afirmar que só será garantida qualidade à sua atuação se ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação lhe for assegurado, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Será com uma prática guiada por referências dessa natureza que o profissional da educação poderá exercer sua função educativa no meio social, a partir de sua inserção num projeto educacional.

Portanto, as mediações formadoras precisam equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos, como recursos do ensino mediador da formação, precisam conter componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas, todos articulados no campo pedagógico.

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade, pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios frente ao saber e ao fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida. É só com a sensibilidade ética que poderá legitimar sua ação, respeitando sua própria dignidade de pessoa humana, bem como aquela de seus semelhantes, tanto nas relações inter-individuais como nas relações sociais mais amplas; só pela sensibilidade estética poderá aproveitar significativamente seus sentimentos e emoções, explorar sua imaginação criadora e relativizar os parâmetros puramente lógico-funcionais da razão natural; só com a criticidade política poderá entender o verdadeiro sentido da cidadania e a ela adequar seu comportamento em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, [19—?].

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 161-174.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCO, 1997.

\_\_\_\_\_. 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.

CANDAU, Vera M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em Aberto*, Brasília, v. 1, n. 8, p.19-30, 1982.

FORMAÇÃO do educador em debate. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 2. 1981.

FORMAÇÃO de profissionais da educação: políticas e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68, n. Especial, dez.1999.

LIBANEO, J. Carlos; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n. 68, n. Especial, dez. 1999, p. 239-277.

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

\_\_\_\_\_. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992a.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.

- \_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 19-39.
- PIMENTA, Selma G. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.
- PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, Carlos L. *Reverendo o ensino de 1º. grau: propondo a formação dos professores*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º. Grau).
- SACRISTAN, G.; GOMEZ, P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1992.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENDIPE, 11., 1998, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia*: [s.n.], 1998. p. 11-28.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António, *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.
- SEVERINO, Antônio J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE*, São Paulo, n.17, p.29-40, 1991.
- \_\_\_\_\_. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. et al. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1993, p.17-19.
- \_\_\_\_\_. Um novo rumo para as licenciaturas. *Educação Brasileira*, Brasília, v.16, n.32, p. 245-265, jan./jun., 1994.
- \_\_\_\_\_. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: PEREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. *Humanidades*, Brasília, n. 43, p. 75-82, 1997.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

---

Recebido em junho de 2007

Aprovado para publicação em julho de 2007

---