

Formação inicial de professores

uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses

Rosalina Batista Braga

Prof^ª. Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela FaE/UFMG e Doutora em Geografia Humana pela FFLCH/USP.

Resumo: Este artigo discute a formação dos professores da educação básica à luz das representações sociais de escola básica, de docente e de alunos construídas na trajetória da escolarização brasileira. Busca-se problematizar as propostas presentes na política educacional brasileira, em especial as perspectivas de mudanças na formação de seus docentes, presentes no parecer de maio/2000, atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE), intitulado “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior”. Para discutir os traços individualizadores presentes na representação do docente da escola básica, busca-se suas raízes no modelo verbalista construído no Brasil e suas relações com as referências de escolarização proposta como necessidade para a construção da sociedade moderna, assim como as principais formulações que objetivaram a superação daquela representação. Aqui são destacados alguns aspectos relativos à formação dos professores de Geografia.

Palavras-chave: Educação básica; formação de professores; ensino de Geografia; mudanças curriculares.

Introdução

A educação básica, desde quando foi concebida como necessidade para a efetivação da sociedade moderna, passa a ser propugnada por aqueles que defendem sua universalização como requisito de uma sociedade democrática. A partir do processo de industrialização e, sobretudo, após a intensificação do crescimento urbano, a universalização da educação vem sendo reivindicada

insistentemente por vários setores sociais. Não são raros os momentos onde a sua ausência, ou seus limites são apontados como *a Geni* de todos os problemas sociais.

Infelizmente, não têm faltado crianças e adolescentes assassinos e assassinados; mulheres de todas as idades envolvidas em situações de violência; policiais despreparados convertidos em executores cruéis daqueles que deveriam proteger, para confirmar a assertiva de quem aponta a educação, mais especificamente a escolarização básica, como remédio para muitos males sociais. Têm existido muitos *Sandros*¹ para demonstrar que proteção, afeto e escola, além de alimentação, moradia e trabalho podem viabilizar a existência humana em sociedade. Há até os que apontam a escola como o lugar síntese para atender a todas aquelas necessidades.

Todo cidadão brasileiro esteve, nem que seja por alguns instantes, acometido por um estado de perplexidade ao saber, no dia 13, que Sandro, o terrível assassino drogado do dia 12, era uma das crianças sobreviventes da chacina da Candelária, no ano de 1993. Mesmo aqueles que não estão envolvidos diretamente com a educação, sociólogos, médicos, planejadores, técnicos das diversas especialidades, ou até mesmo quem nunca tenha alisado os bancos escolares, pensou naquele dia sobre criança, abandono e escola.

Todavia, no Brasil, quando o tema é a educação básica, o consenso, em geral, não vai muito além da consciência da necessidade da universalização de uma escola gratuita e de qualidade. A educação básica surge e permanece, em sua trajetória em nosso País, como um grande palco de dissensos. Ora os conflitos e divergências são predominantemente externos aos processos escolares, centrados em instâncias que disputam a sua gestão, ora aparecem como sendo, predominantemente, internos, ligados a disputas entre diferentes projetos político-pedagógicos e ao cotidiano escolar.

Contudo, assim como, por um lado, é insuficiente tratar esses projetos apenas em sua externalidade, abordagem que às vezes é traduzida apenas por jargões - *ver o que está por trás* -, por outro lado é ingênuo pensar que o debate interno das propostas não veiculam interesses que possam comprometer os objetivos dos bem intencionados educadores preocupados com os destinos da formação básica. Do mesmo modo, também é ingênuo pensar que todos os impasses dos processos educativos possam ser equacionados isolando os sistemas de ensino da realidade na qual estão inseridos.

Os conflitos, contradições e divergências presentes nos debates sobre a escola têm origem na própria natureza da instituição escolar. Tomando-a como o lugar social do encontro entre os saberes da experiência, construídos, no vivido, pelos educandos e o saber científico, resultado de uma prática humana que tem o conhecimento como produto e o rigor metodológico como exigência, a escola pode

ser considerada como uma encruzilhada onde se encontram a política, a cultura e a ciência.

Espera-se daquela interseção uma ressignificação do mundo que possibilite ao educando nele intervir como um sujeito social com um mínimo de propriedade e competência. Contudo, propriedades e competências estão imersas em significados e interesses, e aí voltamos novamente aos conflitos e contradições e à impossibilidade da neutralidade, tanto na abordagem externa da escola, como parte de um fenômeno social amplo, quanto na interna, como processos específicos e cotidianos que concretizam as formas de considerar e relacionar o conhecimento, os seus sujeitos (educandos e educadores) e a realidade social e histórica.

A educação básica, como palco de disputas, tem sido objeto de uma vasta literatura, e nela podemos encontrar em cada tempo e lugar: o Estado, buscando um determinado projeto de cidadania; as Igrejas, buscando uma determinada formação humanista com alteridade e independência; o capital, demandando um perfil para a formação da mão-de-obra que responda, de forma adequada, à relação educação/trabalho; os movimentos sociais, com perspectivas próprias; as outras organizações da sociedade civil; as sociedades profissionais e organismos específicos de certificação, buscando problematizar a instituição escolar, suas funções e objetivos, propondo projetos político-pedagógicos adequados às suas expectativas.

Pode-se escrever a história da escola básica brasileira apenas interpretando os vários dissensos quanto aos projetos político-pedagógicos e quanto ao lugar de seus sujeitos. Não é objeto deste trabalho fazer uma recuperação da trajetória de escolarização básica no Brasil, mas sim destacar momentos mais significativos para a construção de traços que marcaram a representação sobre escola e seus sujeitos principais, os professores e alunos, buscando viabilizar uma reflexão sobre as propostas que buscam rever a formação docente na atualidade.

Traços da representação social de professor: anterioridade em relação à Geografia acadêmica

Alguns traços identificadores do *ser professor* são muito anteriores à institucionalização da Geografia no mundo acadêmico. Existe, há alguns séculos, uma ampla representação social que identifica e distingue a figura do professor. Isso começou a ser construído muito antes da profissionalização da docência, o que começa a ocorrer no século XIX.

A visibilidade social do fazer docente foi construída a partir de alguns traços que acompanham uma trajetória eivada por dissensos, os quais, como

identificação de processos, passam também a constituir a identidade do ser professor e da escolarização.

Pode-se ressaltar que os conflitos e contradições acompanham a escolarização brasileira desde o início da colonização. É por demais conhecida a cooperação conflituosa entre jesuítas e o Estado nos séculos XVI, XVII e XVIII no Brasil. Aqueles, utilizando a escolarização como veículo da catequese, foram os primeiros e principais responsáveis pelas práticas ligadas ao magistério na Colônia. Quando são expulsos do Brasil, na segunda metade do século XVIII, a educação elementar dos indígenas, escravos e demais setores populares, não pretencentes às elites fica, por algumas décadas, em completo abandono.

Os jesuítas deixaram fortes referências na representação social da prática docente. Assim, tem-se na tradição de ser professor a centralidade na oralidade, o recurso da memória como uma demonstração de inteligência e de cultura e o autocontrole e predisposição ao sacrifício como demonstração de virtude ligadas à prática docente. Naquele período, propunham uma educação centrada na concepção escolástica que definia a formação humana a partir do tripé: “memória, vontade, e inteligência” (Hansen, 2000, p.25). O desenvolvimento da inteligência seria centrado no domínio da vontade, na disciplina e na prática mnemônica que tinha a retórica com o principal veículo.

Nos anos setecentos, Goethe, ao reinterpretar a lendária figura do *Fausto* do século XVI, ambientado no universo de questionamentos e proposições do século XVIII, traz até à literatura a oposição entre a cultura dos mosteiros, centrada na erudição, e a perspectiva de renovação cultural de então, quando o personagem, dialogando com *o gênio*, diz:

“Ai de mim! da filosofia,
Medicina, jurisprudência,
E, mísero eu! da teologia,
O estudo fiz, com máxima insistência.
Pobre simplório, aqui estou
E sábio como dantes sou!
De doutor tenho o nome e mestre em artes,
E levo dez anos por estas partes,
Pra cá e lá, aqui e acolá
Os meus discípulos pelo nariz.
E vejo-o, não sabemos nada!..” ([1967], 1991, p.41).

Essas referências mostram o quanto as discussões que envolvem ciência e educação básica são polêmicas e deixaram registros na representação social de ser professor. Estas marcas ainda não foram suficientemente abaladas por projetos pedagógicos que as alterassem substancialmente.

Propostas de renovação da formação básica têm sido elaboradas e, na maioria das vezes, correspondem a grandes projetos político-pedagógicos que ocorrem em escala global, não apresentando, no entanto, sincronia no tempo entre países e/ou regiões. Estes fatos nos remetem para a identificação de uma conjugação de fatores sócio-históricos que criam condições para que demandas com traços semelhantes estejam presentes nos mais diversos recantos do globo. Na maioria dos casos, os projetos político-pedagógicos com caráter transnacional estão direta ou indiretamente relacionadas a projetos de construção de uma determinada cidadania e às necessidades apontadas pela produção e reprodução da existência em um determinado momento histórico.

Diversas correntes pedagógicas têm surgido dessas demandas, ou a mesma corrente aparece em lugares diferentes matizada com características locais. Dessa forma é possível construir uma história da educação básica tomando como fio condutor os projetos político-pedagógicos globais.

Essas correntes têm surgido e deixado como resultados mudanças nas formas de enfrentamento das relações pedagógicas no que se refere: à organização dos conteúdos; à relação entre os sujeitos dos processos educativos; aos procedimentos e recursos didáticos; às estratégias de ensino e à utilização de recursos e das várias linguagens, em especial aqueles disponibilizados pela tecnologia; em relação ao entendimento dos processos de cognição e do equacionamento das interferências socioculturais nos processos de aprendizagem; em relação ao lugar e organização dos conteúdos disciplinares etc.

Entretanto, as correntes pedagógicas não têm deixado como saldo um outro modelo de escola, uma outra forma de inserção social das práticas educativas escolares, uma outra representação social de professor. A representação social de escola, de aluno e de professor não foi alterada substancialmente com as mudanças introduzidas por aquelas correntes.

Convivemos desde o início do século XX com pelo menos três grandes correntes pedagógicas: a Escola Nova, a Escola Tecnicista e os diversos matizes daquela que pode ser denominada, genericamente, de Construtivista. Destas, provavelmente, a Escola Nova tenha sido a corrente que mais introduziu modificações no cotidiano escolar, mas não é encontrada nas modificações derivadas de suas propostas um novo modelo de escola que fira aquele central, que individualiza cada uma das representações construídas desde o alvorecer da modernidade.

No Brasil, este projeto surge no interior da Reforma Francisco Campos – 15 de abril de 1931-, considerada uma das mais importantes da história da educação brasileira.

“Influenciada pelas concepções do Movimento dos Pioneiros, ela tentava levar ao sistema educacional as concepções renovadoras da Escola Nova,

em conjunto com as já velhas, porém nunca efetivadas, bandeiras liberais burguesas para a educação” (Braga, 1996, p.126).

A pedagogia da Escola Nova para o trabalho com os conteúdos geográficos

“utilizando os ‘círculos concêntricos’ significou, na década de 40, um avanço importante, já que se abandonava aquela perspectiva de estudar todas as coisas de todos os lugares. Ela significou, em parte, uma ruptura com a tradição enciclopedista, [...] porque definia bases territoriais para o estudo geográfico”. (Ibid., p.228).

Presente em um programa de ensino elaborado por Delgado de Carvalho, participante do Movimento dos Pioneiros, os *círculos concêntricos*, pensados como uma alternativa para aproximar a educação geográfica da Geografia como disciplina científica, acabam naufragando no limite teórico da época que desconhecia a criança e o adolescente como sujeitos epistêmicos e socioculturais.

Esse limite pode ser considerado um dos principais entraves para que a Escola Nova ultrapassasse a ingênua e bem intencionada perspectiva de colocar as *práticas ativas* como centro de suas formulações ancoradas, sobretudo, num interesse não compreendido do ponto de vista cognitivo.

A Escola Nova, como projeto político-pedagógico, foi apenas uma das melhores expressões das diversas propostas de *práticas ativas* que padeciam dos mesmos limites teórico-conceituais, embora estivessem ancoradas em importantes produções da época e tentassem ultrapassar as formulações sobre a escola, até então genericamente denominada de Escola Tradicional.

“As formulações mais incisivas sobre as transformações das relações pedagógicas começaram a ser construídas no século XVIII tendo em PESTALOZZI² um dos principais marcos, mas indo posteriormente muito além dele, sobretudo no que se refere ao grau de sistematização da sua obra.³ [...]

Considero aqui, como pedagogias ativas, todas as mediações entre teoria e a ação humana que revejam o autoritarismo na relação interpessoal entre educandos e educadores, na forma de pensar o saber produzido na vivência e que, de alguma forma, evitem, principalmente, tomar o educando como um ser passivo diante de sua própria aprendizagem.

Não me refiro, portanto, especificamente a nenhuma corrente com elaboração sistemática própria e coerência interna, mas, sim, a posturas ainda que internamente contraditórias e pertencentes a correntes diversas. Por isto, tomo como pedagogia ativa desde as experiências de PESTALOZZI, ligadas ao momento de transição das concepções da fase naturalista-essencialista para a fase psicológica,⁴ até as práticas atuais, com base em formulações construtivistas em seus diversos matizes.

Uma das experiências mais significativas na direção de questionar as relações pedagógicas foi realizada sob a liderança de Leon Tolstói na Rússia czarista, durante as últimas décadas do século XIX. Na Escola de Iasnaia Poliana, trabalhando numa escola elementar, com crianças de origens sociais diversas, mas com predominância de filhos de camponeses, Tolstói afirma: ‘não é simples e fácil ensinar crianças, que para essa atividade é insuficiente toda a instrução, mesmo a universitária, dado que, para ter êxito, o trabalho pedagógico exige preparação especial.’ ” (Braga, 1996, p.147-9).

Formulações na mesma direção são encontradas também em Rousseau (1979), no século XVIII:

“ ‘A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se (p.75) [...] tratai vosso aluno segundo a idade [...] Então, antes de saber o que seja sabedoria, já porá em prática a mais importante dela. (p.76)’. [...] Naturalmente que a idéia de maturação natural do ser humano, como sugere ROUSSEAU, não faz parte da sistematização sobre o processo de construção da inteligência e do conhecimento formulada pela Psicologia Genética na atualidade. Contudo, a consideração da criança como um ser que pensa de forma diferente do adulto, é, sem dúvida, sinalização de uma sabedoria intuitiva, própria do pensamento naturalista-essencialista da época. Infelizmente, muitos de nossos vigorosos pensadores dos campos específicos das disciplinas, no final do século XX, ao desconsiderarem a produção atual no campo da psicogênese, acabam por também negar as observações de ROUSSEAU elaboradas ainda no século XVIII.

ROUSSEAU, ainda que intuitivamente, indica uma das questões-chaves onde se ancoravam os limites de uma bem intencionada pedagogia ativa da época: o desconhecimento da criança como ser que apresenta processos próprios de cognição com base em suas estruturas mentais articuladas às suas interações sócio-históricas.

Também TOLSTÓI, um século após, ao analisar a prática com crianças, em 1862, deixa ver, a mesma necessidade de considerar as especificidades desse sujeito.” (Ibid., p.162-3).

Assim como Tolstói, no Brasil, Rui Barbosa [1883], ao final século XIX, mostrava

“a necessidade de se levar em conta a grande inadequação persistente na educação escolar de crianças, uma prática que não considerava a infância, embora não fizessem nenhuma afirmação no sentido da descoberta do sujeito epistêmico. Torna-se importante destacar que ambos dedicam

considerável espaço para realçar o anacronismo do ensino dos conteúdos geográficos.” (Ibid., p.164).

A tentativa de superar a tradição escolar, presente na formação dos docentes e em suas práticas, centrada no verbalismo clássico inicia-se ao final do século XVIII, sem, contudo, no alvorecer do século XXI, ter obtido um sucesso que possa ser identificado como a superação da representação jesuítica de magistério, através da qual identifica-se um sujeito detentor de uma memória da cultura universal possível de ser verificada através da expressão verbal, com destaque para a oral.

No que se refere ao sujeito-fim do processo pedagógico, o educando, em práticas passivas ou ativas, continua, também, não sendo considerado como sujeito de fato, porque não é tomado em suas possibilidades de interação com o mundo e, neste mundo, a partir de seus significados, reconstruindo outras significações.

O que se pretende aqui é destacar que, com práticas passivas ou ativas, as propostas pedagógicas, até então, não motivaram mudanças de qualidade no que se refere à representação de escola, entendida como lugar social onde se *transmite* um conhecimento acabado; de docente percebido como um *ventríloquo* que veicula uma cultura externa aos sujeitos, fazendo referências a aspectos da realidade sem conseguir fazer dela objeto de investigação; de educando, como uma *tábula rasa* que em momento algum é considerado como sujeito epistêmico e sociocultural.

As modificações ocorridas durante essa longa trajetória ficam por conta da identificação do centro ou ponto de referência de onde se olha a *transmissão de um conhecimento externo a seus sujeitos*. Ora o centro é o *aluno*, e aí encontram-se todas as propostas de práticas ativas, com destaque para a *Escola Nova*, ora o centro são os *conteúdos* a serem transmitidos, e aí tem destaque a chamada *Escola Tradicional*, ou, então, tem-se o centro nos *recursos e procedimentos didáticos*, surgindo aquela que é denominada *Escola Tecnicista*.

Torna-se importante destacar que no fazer pedagógico cotidiano as correntes não se apresentam de forma pura e organizada como a literatura pedagógica, com frequência, mostra. As práticas possuem grande complexidade e, nelas, em geral, não podemos identificar mais do que tendências dominantes.

Também é necessário destacar que nos anos 90 o espaço escolar e os lugares voltados para a sistematização teórica deste fazer tornam-se palco de discussões e propostas inspiradas, grosso modo, naquilo que pode ser denominado afirmação do discurso construtivista.

Nos últimos anos esse discurso é associado, em maior ou menor grau, a propostas que passam o centro da problemática para o equacionamento da escola e do aluno considerados simultaneamente como lugares e sujeitos de produção e reprodução da cultura.

Com fundamentação teórica sustentada inicialmente na produção de Jean Piaget e do Centro de Epistemologia Genética de Genebra – abordagem interacionista - a “onda” construtivista busca também as formulações do Grupo Soviético, com destaque para Lúria, Leontiev e, principalmente, Vygotsky – abordagem sóciointeracionista.

Cabe ressaltar que nem as formulações pedagógicas, nem as propostas práticas inspiradas naqueles dois campos de produção, apresentam unidade teórico-metodológica. Ocorrem “adaptações que se manifestam nos campos disciplinares, devido à construção de projetos específicos, e, também, de uma gama de simplificações e formulações de projetos híbridos.” (Braga, 1996, p.168).

Nos últimos anos a abordagem culturalista tem ampliado seu campo de adesão. Suas fundamentações são buscadas sobretudo nos autores ligados à produção espanhola que muito influenciaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e têm contribuído para a construção de alguns projetos alternativos para a escola básica brasileira.

“O enfoque culturalista vem convivendo e produzindo uma síntese entre as propostas construtivistas, onde o construtivismo sóciointeracionista de inspiração vigotskyana ganha maior expressão, senão no conteúdo dos trabalhos, pelo menos no discurso dos professores e, sobretudo, na fala dos gestores.” (Ibid., p.178).

Este é um momento de grandes polêmicas, porque projetos político-pedagógicos estão em jogo e as propostas e tendências estão situadas para além dos limites do Estado Nacional. Em nenhum momento o caráter transnacional das questões relativas à educação básica foi tão claro: o Estado globalizado abandona a perspectiva de investir na formação de uma cidadania centrada no nacional-patriotismo que, além de anacrônico, torna-se incômodo; as igrejas revêem a disputa com o Estado e tentam construir propostas que respondam à perspectiva de uma formação que associe globalização e humanismo; surgem novos sujeitos sociais concorrendo com a escola básica com destaque especial para as mídias e os movimentos sociais reivindicatórios, de afirmação de identidade ou de transformação cultural; mudam-se os padrões tecnológicos e eles passam a exigir da escola mudanças que possam permitir o acesso e aquisição das novas linguagens e, em conseqüência, apontando para uma maior aproximação entre trabalho e educação.

Duas questões centrais continuam a exigir mudanças, e estas, como as representações de professor, de aluno e de escola, guardam semelhanças com períodos anteriores: os salários e condições de trabalho daqueles que exercem suas atividades profissionais na educação dos sistemas públicos, sobretudo aqueles ligados à educação básica e à universalização da educação.

Quanto aos salários dos docentes, pode-se encontrar nos diversos momentos da história da educação básica brasileira referências à precariedade dos mesmos. Isto pode ser identificado nos documentos do Império, quando a profissionalização do docente dá os primeiros passos com o surgimento das escolas de formação de professores, até os nossos dias, quando os debates sobre os projetos político-pedagógicos são intercalados pelas discussões das condições de trabalho. É importante ressaltar que é nesta temática que se encontram, hoje, os maiores consensos dos profissionais da educação.

Quanto à universalização, a LDBEN n.º 9394/96 apresenta avanços, pois considera como educação básica: a *educação infantil* (de 0 a 6 anos), a *educação fundamental* (de 6-7 a 11-12 anos) e a *educação média*, que pode ir até aos 18 anos. Entretanto, a obrigatoriedade da educação básica fica restrita ao ensino fundamental e os programas de financiamento atendem sobretudo a este curso em sua modalidade regular, o que exclui a educação infantil e a de jovens e adultos da maioria dos financiamentos disponíveis. Toda a educação básica é definida como gratuita, mas apenas aquela oferecida nos sistemas públicos. O ensino médio fica com a perspectiva de ser *progressivamente obrigatório* (Cury, 2000, p.576), o que o exclui do direito subjetivo de educação básica.

Apesar de avanços inegáveis, o Brasil ainda está longe da universalização da educação básica e muito existe ainda para ser construído para que a educação venha a ser um instrumento de efetivação da cidadania e da soberania popular, aqui entendida como “essa capacidade da pessoa se inserir com condições eqüitativas mínimas na ordem jurídica de um país e de poder participar igualmente nos destinos de sua comunidade.” (Ibid., p.568-9).

A política educacional e a “proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior”

A memória dos profissionais que hoje militam na educação deve encontrar dificuldades para localizar no tempo um outro momento onde mais se discutiu projetos e alternativas para a educação básica brasileira.

Essas discussões evidenciam, ao mesmo tempo, que a educação tornou-se condição imperativa para a inserção social e para a construção da cidadania, e também que situações políticas específicas passam a exigir reflexões sobre a conjuntura no que se refere à política educacional. Sem dúvida alguma, vive-se hoje,

“um momento de grande importância para a história da educação brasileira quando, de forma clara e inequívoca, uma política educacional está sendo tecida, sendo traçada, sobretudo, através do caminho normativo. O eixo central dessa política está presente nos fundamentos e orientações

da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 de 20/12/96. A partir de sua promulgação, um conjunto de Decretos, Resoluções e Pareceres passaram a definir os caminhos da educação, regulamentando a organização, níveis, modalidades, a formação dos profissionais da educação, assim como a aplicação dos recursos financeiros de todo o sistema do ensino nacional. (Braga, 1999, p.24).

Esse processo reflete uma construção autoritária de uma política que tem sistematicamente “atropelado” o processo democrático, quando antecipa definições ainda não discutidas pelos profissionais da educação, ou, simplesmente, interrompe e desconsidera processos exaustivos de construção reflexiva sobre algum aspecto da realidade educacional.

Em maio próximo passado as universidades brasileiras que, há meses, encaminhavam um processo de reflexão sobre a construção de propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores foram surpreendidas com a chegada ao Conselho Nacional de Educação de um Parecer construído no interior do MEC intitulado: “Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que já existiam comissões de especialistas, por área de conhecimento, que vinham elaborando propostas de diretrizes, e que o trabalho já estava nos momentos finais. As faculdades e institutos das diversas universidades públicas realizavam, então, discussões a partir das propostas existentes. Em segundo lugar, a proposta encaminhada no referido parecer pode alterar sensivelmente a estrutura de organização dos cursos de licenciatura e de bacharelado de muitas universidades, assim como modificar, bruscamente, os processos de seleção encaminhados por cada uma delas. Mudanças de tal ordem requerem uma cuidadosa reflexão sobre os resultados e impactos de tais iniciativas.

Apesar de ser ainda um parecer, o documento fere concepções já consagradas sobre a formação inicial dos docentes e introduz elementos novos na discussão de forma vertical e autoritária.

Ressalvado o caráter autoritário do documento ao atropelar e desconsiderar a discussão dos profissionais das universidades, torna-se necessário neste momento, ainda que sob protestos, retomar a discussão colocada pelo mesmo. Neste trabalho busca-se problematizar dois pontos que são aqui considerados como estragadores e que provavelmente darão origem a impasses.

Torna-se necessário fazer algumas considerações iniciais antes de apontar os pontos de estrangulamento presentes no documento. Destaca-se nele o fato de situar, como certo, os principais limites do processo de formação docente encaminhado pelos cursos superiores brasileiros. O parecer é um documento bem

elaborado, apresenta uma lógica interna construída a partir da política educacional tecida pelos diversos instrumentos normativos até agora conhecidos.

Em suas primeiras 47 páginas é apresentado um diagnóstico sobre a formação do docente da escola básica brasileira difícil de ser refutado. Este diagnóstico sintetiza as principais características da formação de nossos professores e aponta estrangulamentos por muitas vezes situados pelos profissionais das diversas instituições responsáveis pela formação inicial superior dos docentes para a escola básica.

Um dos limites centrais apontadas pelo documento corresponde em grande parte à realidade: verdadeiramente, a formação de nossos licenciados realizada no sistema atual da maioria das universidades brasileiras (sistema que separa o processo de formação em três partes estanques: formação básica; formação específica; formação pedagógica e estágio), pode ser caracterizado como insuficiente para formar um profissional que dê conta de responder, não a uma prática disciplinar, de “gavetas”, mas a um projeto de educação com uma sólida base teórico-conceitual. Sobretudo, a formação docente no campo dos conteúdos pedagógicos está muito longe de aproximar do que seria minimamente desejável.

Entretanto, a necessidade de: integrar, articular e valorizar o campo dos conhecimentos educacionais; valorizar a produção de conhecimentos sobre a relação teoria/prática; concretizar uma melhor integração de tempos e lugares na e da formação pedagógica; ocorrer um tratamento adequado da relação entre ensino/pesquisa; valorizar os estágios supervisionados; desenvolver competências e habilidades ligadas ao fazer docente; problematizar os valores éticos, estéticos e políticos vinculados à efetivação da sociedade democrática; conhecer algumas temáticas específicas ligadas às necessidades especiais dos educandos; construir uma competência própria, ligada ao desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares; aproximar das novas linguagens, sobretudo das novas possibilidades oferecidas pela tecnologia; e, finalmente, de construir uma competência para gerir seu processo de formação continuada, não confirmam a proposta de separar os cursos de licenciaturas dos cursos de bacharelados.

Já existem estudos suficientes para demonstrar que uma formação aligeirada no campo disciplinar não é desejável. Deve-se buscar, conjuntamente, uma boa base científico-conceitual e uma sólida formação pedagógica.

A verticalização no campo disciplinar não pode ser substituída por uma formação mais cuidadosa apenas no campo educacional. Não é desejável substituir a formação de um especialista com algumas “tinturas pedagógicas” por uma formação de generalista com matizes das áreas disciplinares.

Não é desejável inverter a curvatura da vara para demonstrar a incorreção da curvatura no sentido anterior. A proposta encaminha a substituição de uma “miopia” por outra, o que é no mínimo lamentável.

É necessário e urgente modificar a estrutura e a organização dos cursos de licenciatura. É também urgente introduzir as novas temáticas na formação do docente. Em nenhum momento aqui está sendo propugnada a permanência dos cursos na estrutura atual. Entretanto, a prudência ensina não se curvar diante da tradição, mas auscultar cuidadosamente a experiência vivenciada.

De um modo geral, o documento reflete as tendências apontadas para a formação básica presente nos instrumentos normativos elaborados até então: a Lei 9394/96 e aqueles que expressam as diretrizes para a educação infantil, fundamental, média e a formação profissional.

Contudo, logo de saída surge um grande estranhamento. Ele constrói uma “costura” entre os documentos normativos e acaba anexando os Parâmetros Curriculares Nacionais a eles e isto é problemático sob dois aspectos:

- inicialmente há que se considerar coerente que os instrumentos normativos de uma política sejam tratados em sintonia. Isto é esperado e lógico. Entretanto os PCNs não podem ser considerados instrumentos normativos porque são nada mais nada menos que propostas de governo e não instrumentos normativos. A forma de considerar os PCNs no documento acaba por atribuir-lhes o estatuto de instrumento normativo e isto, além de engessar a formação dos professores, expressa um casuismo autoritário e pouco educativo para a formação de uma concepção democrática proposta pelo documento;
- a proposta de tomar os PCNs como referência central para definir os conteúdos de formação nos campos disciplinares mostra e confirma o encaminhamento de uma concepção de formação aligeirada e simplicadora no campo disciplinar. Sem pretender fazer aqui um tratamento teórico conceitual dos PCNs, mas adiantando que limitações, contradições e ausências ligadas ao campo da interpretação geográfica ali podem ser encontradas, afirma-se nestas considerações que, mesmo se os PCNs não apresentassem problema algum, ainda assim um documento que pretende organizar e estruturar um campo de estudos na formação básica não é suficiente para definir o conteúdo de formação do docente que irá utilizar-se daquele para a organização de seus trabalhos.

Por fim, é importante adiantar que os dois pontos problematizados neste trabalho apenas tentam iniciar a discussão. Considera-se que os mesmos merecem ser abordados em outros enfoques e que outras questões sobre o parecer devem ser tratadas em trabalhos posteriores. Destaca-se, no entanto, que os pontos enfocados são aqui tomados como elementos que criam impasses na avaliação da proposta.

Recebido para publicação em 20 de junho de 2000

Notas

¹ Sandro do Nascimento, cidadão de 20 anos, sobrevivente da chacina da Candelária, ocorrida em 1993, assaltante drogado de um ônibus no dia 12 de junho de 2000, no Rio de Janeiro, assassinado por asfixia por policiais no mesmo dia que também morria Geísa Gonçalves, professora da Rocinha, escolhida para refém por Sandro, morta por tiros disparados por Sandro e por um policial despreparado, designado para protegê-la.

² *Johann Heinrich Pestalozzi* (1749-1827), suíço, autor do romance *Leonardo e Gertrude*, desenvolveu propostas de trabalho pedagógico centrado na atividade de observação da natureza. Propondo aprender a partir das *lições das coisas*, realizava observações de campo através de excursões. Construía as atividades de ensino indo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. O método ativo natural com base em Pestalozzi sofreu grande influência de Rousseau e não pode ainda ser classificado como positivista, na medida em que a construção do conhecimento se dá por generalizações com base em procedimentos que valorizam processos intuitivos. Pestalozzi foi o principal mentor dos trabalhos pedagógicos do Internato de Yverlon, verdadeiro laboratório de experimentos pedagógicos dentro da perspectiva da concepção natural- essencialista. Considero os trabalhos de Pestalozzi como transição entre o momento naturalista-essencialista e aquele que teve como centro a influência da Psicologia sobre a educação. Existem autores, como Oliveira (1988), que situam Pestalozzi já dentro deste outro momento.

³ Capel (1989, p.53) ressalta a grande influência de Pestalozzi nas propostas de ensino de *Carl Ritter*, onde este procurava, sob inspiração pestalozziana, evitar o acúmulo de informações desnecessárias que ninguém poderia assimilar.

⁴ Maria Rita N. S. Oliveira (1988) divide a didática em quatro fases básicas: *a naturalista-essencialista*, que “vai de Comênio até o princípio do século XIX”, com forte influência de Rousseau, e onde se encontram características de um marcante naturalismo associado a procedimentos intuitivos; *a psicológica*, tendo como um dos centros a busca de fundamentação do ensino na Psicologia, onde a autora localiza, entre outros, Pestalozzi e Herbart; *a experimental*, tendo como um dos centros a substituição dos procedimentos verbais pelos ativos e a utilização da experimentação, onde se podem localizar tendências ligadas à psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade; por fim, a última fase, que incorpora *as críticas de todos os “matizes” à psicologia como centro da didática*, embora uma de suas correntes, a skineriana, surja ainda com referência à mesma. Dentre as concepções oriundas dessa crítica, surgem expressivas propostas que tinham como centro a revelação do caráter social das práticas educativas.

BRAGA, Rosalina Batista. Formação inicial de profesores: uma trayectoria com permanencias marcada por disensos e impases. *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.113-128, 2000.

Resumen: Este artículo discute la formación de los profesores de educación básica a la luz de las representaciones sociales de la escuela básica, del docente y de los alumnos construidas en la trayectoria de escolarización brasilera. Se busca problematizar las propuestas presentes en la política educacional de este país, en especial las perspectivas de modificaciones en las formaciones de los docentes, presentes en el documento de mayo/2000, actualmente en discusión en el Consejo Nacional de Educación (CNE), titulado “Propuesta de directrices para la formación inicial de profesores de educación básica, en cursos de nivel superior”. Se buscan las raíces de los rasgos individualizadores presentes en la representación del docente en la escuela básica, en el modelo verbalista, construido en Brasil y sus relaciones con las referencias de escolarización propuestas como necesidad para la constitución de la sociedad moderna, así como las principales formulaciones que objetivaron la

superación de aquella representación. Se destacan aquí algunos aspectos relativos a la formación de profesores de Geografía.

Palabras-clave: educación básica; formación de profesores; enseñanza de Geografía, cambios curriculares.

BRAGA, Rosalina Batista. Initial teacher education: a trajectory with permanences marked by disagreements. *Terra Livre*, São Paulo, 15: 113-128, 2000.

Abstract: This paper discusses basic school teacher education according to the social representation of basic (elementary) school, teacher and learner, which are based on Brazilian schooling trajectory. The paper discusses the present proposals for Brazilian educational policies, especially the perspectives of changes in teacher education, present on May/2000 parecer, which is being discussed in CNE ("Conselho Nacional de Educação"), entitled "Proposals for directions of basic school teacher initial education in University courses. In order to discuss individualizing features present in basic school teacher representation, the author searches for the origins of the verbalist model, developed in Brazil, and its relations with schooling references suggested as a need for building up modern society as well the main formulations that aimed the overcoming of that representation. In the paper, some aspects related to Geography teacher education are emphasized.

Key words: basic education; teacher education; Geography teaching; curricular changes.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instituição pública. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1883, v.10, t.2, 400p.
- BRAGA, Rosalina Batista. *Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1996. (Tese de doutorado em Geografia Humana).
- _____. A tradição com os conteúdos geográficos na escola elementar e os PCNs para o ensino fundamental: possibilidades e limites. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v.9, n.13, p. 24-29, jul. 1999.
- CAPPEL, Horacio. *Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea*. 2.ed. Barcelona: Barcanova, 1983. 509p.
- CURY, Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta T. et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. p.567-84.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. Trad. Jenny Segall. 3.ed. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, [1967], 1991. (Coleção Grandes Obras da Cultura Universal).

- HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliane Marta T. et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. p.19-41.
- LOPES, Eliane Marta R. et al FARIA Luciano M.F. et al VAIGA, Cyntia G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. 606p.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROED, 1988, 267p.
- MANACORDA, Mário A. *História da educação da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989. 382p.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto, n.3 , 1991. p.9-32. (Coleção Ciências da Educação).
- NÓVOA, Antonio (Org.) *Vidas de professores*. Porto: n.4, 1992. 214p. (Coleção Ciências da Educação).
- PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358p.
- _____. *Desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977. 228p. (Coleção Universidade Moderna).
- PIAGET, Jean e INHELDER Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507p.
- ROMANELLI, Otáisa de Oliveira. *História da educação no Brasil*. (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978. 267p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3.ed. São Paulo: Difel, 1979.
- TOLSTÓI, Leon N. *Obras pedagógicas*. Trad. J. M. Pinto. Moscou: Edições Progresso. 1988. 268p.
- VIGOTSKY, Lev Sememovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barrelo, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168p.
- _____. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979. 209p.