

POLÍTICA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RISCOS DE CORRUPÇÃO DA TEORIA¹

Lourdes Marcelino Machado

A formação de professores é hoje uma questão candente, tema presente nas reformas educativas dos últimos anos, em que se questiona: a qualidade da educação, a competência dos professores e das instituições formadoras.

A discussão, em geral, tem sido feita de modo parcial, mesmo porque o tema em si é extremamente complexo e comporta variados ângulos de análise. Ainda que de forma sucinta, pretendo alinhar neste curto espaço considerações sobre as relações entre concepções teóricas e documentos das recentes medidas políticas, em especial as diretrizes para Formação de Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

Do ponto de vista teórico, apresentam-se diferentes perspectivas que, em sentindo abrangente, podem ser sumariadas nas seguintes idéias mestras: formação do professor reflexivo; ênfase na relação teoria-prática; definição do repertório de saberes da ação docente e necessidade de se pensar

dois momentos de formação - inicial e continuada.

Nas abordagens presentes no atual cenário educacional, encontramos em ZEICHNER (1993), SCHON (1995), ALARCÃO (1996) e GAUTHIER (1998), com diferentes perspectivas de análise, várias convergências. De modo geral, constata-se em tais autores como tendências para a formação de professores: a concepção de um profissional que tem de ser eficiente e a quem se pede contas; um processo de formação com forte componente de reflexão a partir da prática, que exige o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHON, 1995); e o conceito de professor como prático reflexivo, em que é reconhecida a riqueza da experiência (ZEICHNER, 1993).

A discussão sobre os saberes da ação docente, em Gauthier (1998), destaca a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que alicerçam a prática docente. Reconhece ele algumas idéias pré-concebidas: ao professor basta saber o conteúdo; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência ou ter cultura, o mais das vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados. De outra parte, aponta como saberes necessários ao ensino: saber disciplinar - matéria; o saber curricular - programas; o saber das Ciências da Educação; a tradição pedagógica - usos; e as experiências - jurisprudência particular.

Para Gauthier (1998, p. 34) “os saberes da ação pedagógica legitimados

pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino”.

Numa leitura apressada dos documentos de política educacional, pode-se entender que os novos dispositivos legais incorporam essas questões teóricas, sendo elaborados, portanto, à sua luz.

Aí residem os riscos de corrupção da teoria. E, na prática, no cotidiano das instituições também o risco de corrupção da norma.

Corromper tem aqui o sentido de decompor, estragar, alterar, adulterar. Incorporar de maneira “torta” de um lado; e, de outro, implementar “tortamente”.

Do lado das políticas, é preciso lembrar que a questão vem sendo discutida em várias instâncias, tais como: Organizações Internacionais, notadamente o Banco Mundial; o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Secretarias de Estaduais, de onde emanam diferentes “recomendações” e pelas Associações Científicas que congregam pesquisadores e profissionais da educação, bem como pelas entidades de classe do magistério. Hoje, estas organizações são o centro da “resistência lúcida” contra diversas medidas, muitas vezes, excessivamente autoritárias, como foi o caso de Decreto Presidencial que pretendeu excluir dos cursos de Pedagogia a função de formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Resistência lúcida tem para mim o sentido do exercício da crítica, do contrapor-se a determinações com argu-

mentos que façam sentido, que tenham fundamento e, sobretudo, ir além da crítica, propondo alternativas. Não é fazer da oposição um valor em si, opondo-se por opor-se.

Voltando à discussão das recentes medidas, é importante ressaltar que o seu impacto é mais sentido em relação ao Curso de Pedagogia. Entretanto, ao focalizar o debate sobre o Curso Normal Superior e a Pedagogia, ficam mascarados os problemas das demais licenciaturas em face do formato que vêm assumindo os cursos de formação de professores e, principalmente, por conta da regulamentação/criação dos Institutos Superiores de Educação, prestes a ser concluída neste documento de Diretrizes.

São duas as principais razões da rejeição a tais medidas: (1) os meios, que diversas instâncias utilizam para intervir nos destinos da formação de professores no Brasil, matéria que entendemos ser, privilegiadamente, de competência do Conselho Nacional de Educação e das agências formadoras, as Universidades; e (2) o teor das medidas, porque produzem um esvaziamento dos cursos de formação de professores e, também, porque tais medidas representam um barateamento da formação docente, com repercussões para a valorização profissional, pelo risco de conferirem um caráter meramente instrumental aos cursos de formação mediante a dissociação entre ensino e pesquisa.

As normas básicas sobre formação de professores, elencadas na LDB, definem que a formação deve ser feita em nível superior (exigência ser cumprida

até 2007) e que terá por fundamentos teorias e práticas, inclusive capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores. Estabelece a LDB que os demais profissionais do ensino (os atuais especialistas) deverão ser formados em Curso de Pedagogia ou Pós-Graduação, sendo a experiência docente pré-requisito para o exercício de outras funções (direção, supervisão, orientação). Estas diretrizes não se referem à formação destes profissionais, o que nos remete à discussão sobre a base docente como princípio e critério para a formação do “especialista”.

A esse respeito, lembro que Anísio Teixeira² explicitamente abordou a questão da especificidade da administração da educação no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em 1961, quando se deu a criação da ANPAE. Trata-se de contribuição original, repetidas vezes retomada, sem ter sido, ainda, satisfatoriamente superada, quer na teoria quer na prática, a ponto de assistirmos, hoje, nas questões que cercam a administração escolar, em nível de sistema ou de unidade escolar, uma verdadeira invasão das técnicas de qualidade total e das perspectivas gerencialistas, que reduzem o papel do diretor ao de gerente.

De modo inequívoco, no pensamento de Anísio Teixeira, a administração escolar tem por fonte o ensino. A relação entre as três categorias de profissionais da educação, hoje intituladas de “apoio técnico” ou “suporte pedagógico” constituíam para ele desdobramentos da função docente, ganhavam sentido e legitimidade como meios para

prover as necessárias condições para que a função fim, o ensino, acontecesse. Portanto, desde logo, classificava a administração escolar como função subordinada, pois, *“da célula classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o administrador da escola, o supervisor do ensino e o orientador dos alunos”* (TEIXEIRA, 1961, p. 48).

A importância e necessidade da administração escolar, para Anísio Teixeira, decorriam de dois fatores principais: a complexidade da escola moderna e a formação dos professores. Reconhecia ele que as três especializações referidas, hoje consagradas nos diferentes Planos de Carreira do Magistério, brotavam da sala de aula, constituíam **saberes próprios dos professores**. Todavia, pela ausência de professores “competentes” para atender à demanda crescente por escolas, é que a administração se fazia necessária, *“a escola terá que depender do administrador e de seus staffs altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor...”* (TEIXEIRA, 1961, p. 48).

Nesse particular, Anísio sublinha a natureza da administração como função “subordinada” à tarefa educativa, cuja eficiência é determinada pela relação professor-aluno. Assim, para ele, o administrador escolar não é *“um capitão, mas um mediador-inovador”*, alguém comprometido com a coordenação da *“equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da*

escola ou do ensino” (TEIXEIRA, 1964, p. 15-16). Antecipava, nesse particular, a discussão presente sobre a importância do trabalho coletivo na organização do trabalho na escola.

Sobre a formação dos administradores e o ensino de administração, afirma Anísio Teixeira que “a carreira de educador compreenderá na base o professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar” (TEIXEIRA, 1964, p. 5).

Diante da importância e papel atribuídos à educação, da natureza e função da administração escolar, Anísio colocava a questão da formação profissional, tendo como referência a formação médica. Apontava como **elemento fundamental a posição da categoria**³ que, a seu ver, exercia, deveria exercer, **crucial influência na definição de critérios norteadores para a formação profissional**. Afirmava ele que *“... jamais o profissional da saúde, ou seja, aquele cujo saber o habilita a cuidar responsavelmente do paciente, admitiu quebrar-se o padrão do seu preparo e sua especialização... já em educação não se pode dizer o mesmo”* (TEIXEIRA, 1964, p. 6-7. Grifos meus).

Sua discordância com o descaso em que se encontrava a preparação de administradores e o ensino de administração levava-o a afirmar:

é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisar preparar o administrador... Não me cons-

ta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação?...". (TEIXEIRA, 1961, p. 44)

Inquiria sobre as razões pelas quais, à época, tornava-se necessária e premente a existência e o preparo de administradores escolares⁴. Razão encontrada na complexidade recente dos sistemas de ensino e na precariedade da formação docente. Segundo Anísio, duas razões tornariam a administração desnecessária: *"professores perfeitos e escolas pequenas..., ou um conjunto de leis tão eficientes que a cada um só seja necessário cumprir o que está escrito"* (TEIXEIRA, 1961, p. 45).

É meu entendimento que retomar a questão do preparo dos especialistas em educação, no momento em que se discute o presente documento de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, assume particular importância. Na iminência da fragmentação da formação docente mediante a diversidade de cursos e instituições formadoras, as lições anisianas ganham espetacular atualidade⁵.

Ressalte-se no pensamento desse autor, a concepção de "base docente"

indispensável à formação do conjunto de profissionais da educação, motivo que hoje leva, entre outras, entidades como a ANPAE, ANPED e ANFOPE a resistirem a propostas que separem a formação docente da formação dos demais profissionais da educação, preconizando ora um Curso de Pedagogia voltado para a formação do "quadros de suporte pedagógico", ora uma formação de professores com base, quase que exclusivamente, no "saber disciplinar" (conteúdos) e num "saber pedagógico" reduzido (metodologias).

Nas diretrizes ora em discussão, percebe-se a inclusão de alguns elementos (mínimos) de formação para a gestão, o que, aliás, corresponde à atual configuração da função docente, em grande parte, decorrente da própria LDB que, em seu Artigo 13, estabelece as "incumbências" dos docentes de modo a incluir tarefas para além da sala de aula e que apontam para a organização do trabalho na escola. Este aspecto parece-me positivo, pois contém a possibilidade dos professores, em sua formação inicial, familiarizarem-se com aspectos da administração da escola e do ensino.

Na defesa da concepção acima referida, além das razões apontadas, de ordem formativa, que poderiam ser chamadas de "razões epistemológicas", cabe ressaltar, razões de natureza política: idealmente, todo professor deveria ter condições de vir a ser diretor, ou supervisor, ou orientador, embora poucos venham a sê-lo.

A garantia de valorização do magistério e a evolução real na carreira adviriam, não da mudança de categoria

as, mas da materialização dos termos da LDB quanto à exigência de que os Sistemas de Ensino (e isto inclui os Sistemas Municipais) elaborem seu Estatuto do Magistério e Planos de Carreira que deverão contemplar: ingresso por concurso; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com afastamento remunerado para frequência a cursos; piso salarial; sistema e formas de progressão funcional; tempo para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho. Assim aquele professor que desejasse permanecer em sala de aula, por lá se sentir em seu “nicho profissional”, não precisaria migrar para as funções “técnicas” para evoluir em sua carreira.

Estas são algumas das questões gerais que têm dirigido uma parte de minhas reflexões.

Uma das questões que a mim parece equivocada, ou de corrupção da teoria, como me referi inicialmente, refere-se à relação teoria-prática que aparentemente, só aparentemente, contempla a “recomendação” teórica, porque nas Licenciaturas e no Curso Normal Superior, poderão ser incorporadas até 800 horas de práticas desenvolvidas em escolas de educação básica para os alunos que já lecionam e, no Normal Superior, poderá, ainda, haver o aproveitamento de até 800 horas de curso normal-nível médio. Tudo isso deduzido das 3200 horas de duração do curso, o tempo destinado à formação poderá ficar reduzido em até 1600 horas. E a isto se chamará formação em nível superior.

Pensar a articulação teoria-prática, remete a outras considerações de natureza teórica, que aqui, a propósito das discussões ocorridas, não posso deixar de fazer referência e, para tal, recorro a Sanchez Vasquez (1990)⁶.

Segundo Vazquez (1990, p. 191), o homem ao propor finalidades para a sua ação assume uma “atitude em face da realidade”, os objetivos que o homem se propõe atingir são, também, expressão de uma necessidade humana, “não se trata só de prefiguração ideal ou do que está por vir, mas sim de algo que queremos que venha”. Quando o homem se coloca objetivos e, além disso, deseja realmente que estes se transformem em um dado efetivo, tais fins são causa de ação e, nesse sentido, determinam o futuro.

Vazquez (1990, p. 223), em sua análise, afirma que a unidade teoria e prática implica ao mesmo tempo oposição e autonomia relativas. A construção do conhecimento não se baseia de modo direto e imediato só na prática como também não só na teoria, “a história da teoria” e a “história da atividade prática do homem” são parte de uma mesma história: a história da humanidade. “É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático”.

Portanto, ao falar da prática como fundamento da teoria deve-se entender que essa não é uma relação direta e imediata, uma teoria pode surgir de necessidades teóricas, tanto quanto pode corresponder a necessidade práticas.

O conhecimento da realidade que se quer transformar, o conhecimento dos meios disponíveis e sua utilização, o conhecimento da prática acumulada, síntese e generalização da atividade que se considera e a antecipação dos resultados que se pretende atingir, sob a forma de finalidades que o sujeito se coloca, pressupõem a mútua dependência entre teoria e prática.

Essa unidade é permanentemente iluminada pela consciência que se mantém ativa, não só no estabelecimento de objetivos originais, mas também os modificando ao longo de sua realização, “a consciência não pode bater em retirada no processo prático”.

Portanto, a prática exige um constante ir-e-vir de um plano a outro do teórico ao prático e do prático ao teórico. No dizer de Gramsci (1979, p. 7), “todos os homens são intelectuais ... não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

Nesse sentido, é que se questiona a maneira como está tratada a relação teoria-prática nas propostas em andamento. Isto, somado à ênfase nas competências a serem adquiridas, contém o risco de configuração de cursos com caráter meramente instrumental.

Assim voltamos ao início destas colocações, ainda que os documentos incorporem uma série de conceitos teóricos presentes nas atuais discussões, há o risco de corrupção da teoria. Do lado das práticas, do cotidiano das instituições, apontou-se o risco da corrupção da norma.

Neste particular, inspiro-me em Lima (1992), que assinala a patente diferença entre as diretrizes e normas de caráter amplo e os dispositivos menores delas decorrentes que se constituem, de modo mais incisivo, no padrão de referência pelo qual os sistemas e escolas operam e, desse ponto de vista, as instituições configurar-se-iam como *locus de reprodução* das regras formais.

Contudo, cabe apontar, com Lima (1992, p. 166), que a legislação “não é um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe poderá escapar”. Conseqüentemente, apesar da profusão de orientações de alcances variados e, talvez exatamente por isso, tem-se uma certa desconexão normativa, que pode ser explorada pelos agentes educativos locais, sendo utilizada em defesa de seus interesses.

A *reprodução* total dos conteúdos normativos nas instâncias locais fica, ao menos em parte, comprometida e, por sua vez, dá origem a formas de implementação que podem caracterizar-se como reprodução parcial dos conteúdos ou de não-reprodução.

Admitindo-se a ocorrência de uma destas duas situações, “a escola não será apenas *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção” (LIMA, 1992, p. 170).

Se tomarmos essas reflexões a respeito da reprodução/produção normativa em âmbito local como categorias aplicáveis à análise das atividades educativas, temos que as possibilidades de construção efetiva de práticas adequadas às peculiaridades de cada uni-

dade escolar decorrerá muito mais da política educacional concreta a ser desenhada em cada uma delas que do impacto direto e efetivo dos dispositivos originados nas diferentes instâncias e órgãos da administração central, visto que a observação demonstra que as duas lógicas - *a reprodução e a produção normativa* - estão presentes na organização do serviço educativo nos diferentes níveis dos sistemas.

Assim, não é possível supor uma correspondência linear e perfeita entre

o que as normas estabelecem e sua implementação. E esta diferença não decorre simplesmente de resistências conscientes, mas também de falta de clareza das próprias normas, de erros intencionais ou não de interpretação e aplicação, ou de *infidelidades normativas*. No dizer de Lima (1992), *infidelidade* que pode ser mais bem compreendida enquanto *fidelidade* dos atores a seus objetivos, interesses e estratégias particulares. É nesta perspectiva que apontamos para a possibilidade de corrupção normativa.

NOTAS

¹ Este artigo baseia-se nos textos "Formação de professores: aspectos teóricos e políticos" e "Institutos Superiores de Educação e o Magistério", originalmente publicados no Jornal Diário de Marília, edições de 28/12/1999 e 4/1/2000. Esta versão foi atualizada para apresentação na audiência pública de 20/3/2001, no Conselho estadual de Educação de São Paulo, e constitui o texto completo do qual alguns trechos não foram lidos em plenário. Incorpora parte das discussões ocorridas por ocasião daquela apresentação. A inspiração para a figura de "corrupção da teoria" baseia-se em UHLE, A.B. (1994), que aponta para a possibilidade de corrupção das palavras, ao tratar a distinção entre administração e gestão.

² A respeito da concepção de administração da educação em Anísio Teixeira, ver MACHADO, L.M. *A evolução do conhecimento em Administração da Educação no Brasil: um recorte da obra de Anísio Teixeira*, comunicação apresentada no II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado na Universidade do Minho, em janeiro de 2001.

³ A discussão sobre a importância da categoria na formação de profissionais só recentemente vem sendo considerada. Um dos momentos em que tal discussão se pôs foi durante o V Congresso Paulista sobre Formação de Educadores. A respeito, ver MACHADO, L.M. Plano de Carreira do magistério: virtudes e virtualidades. IN: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA Jr., Celestino Alves (org.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP. *Seminários e Debates*, v. 3, p. 37-150, 1999.

⁴ A precariedade da formação de administradores escolares e do ensino de administração vem sendo retomada por alguns estudiosos da área, cite-se entre eles, Celestino Alves da Silva Jr.

⁵ Nas propostas de Anísio Teixeira a formação do administrador deveria ser feita no nível de pós-graduação.

⁶ As reflexões aqui inseridas foram realizadas por ocasião da elaboração de minha dissertação de mestrado, sob o título de "Ensino agrícola no Estado de São Paulo: uma introdução ao estudo da relação trabalho-educação", sob orientação da Dr^a Leonor Maria Tanuri. (UNESP, 1992). Recentemente esse texto foi publicado no Boletim ANPAE Hoje, sob o título de "Da teoria à prática e da prática à teoria" (2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Editora Porto, 1996.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Educação. Unijuí, 1998.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. . 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- LIMA, Licínio. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n. 63, p. 3-23, 1956.
- TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? IN: *Simpósio Brasileiro de Administração Escolar*. Relatório. Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, p.44-49, 1961.
- TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração Escolar. *Cadernos de Administração Escolar*: ANPAE, Salvador, n.1, 1964.
- VAZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.