

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Lúis Távora Furtado Ribeiro

Analizamos aqui, com base em aspectos históricos gerais e abrangentes, questões que se tornaram relevantes para a formação de professores em décadas recentes, no Brasil. Tenho interesse em apresentar ainda como foi se consolidando a profissionalização docente no país – a escola deixando de se localizar na casa da professora, a instituição da carreira, ou a contratação de professores por concurso público, por exemplo –, paralelamente ao crescimento expressivo da presença do Estado nas inversões públicas educacionais e, em particular, nas políticas de formação do educador.

No Brasil, desde o século XVI, as primeiras práticas docentes e os modelos de ensino sofreram influência da pedagogia do saber tradicional, de caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente dos jesuítas, nessa área. Havia uma centralização na figura do professor como dominador e transmissor de um saber que ele possuía, mas não necessariamente produzia. As primeiras agências formadoras se fixaram nessa postura, e alguns de seus resquícios ainda estão presentes nos dias atuais. Tome-se como exemplo a aula de Geografia do professor Berredo, personagem do livro *A Normalista*, de Adolfo Caminha (1867-1897), publicado originalmente em 1893. Numa arguição surpresa às alunas da Escola Normal de Fortaleza, na presença de Zuza, filho do presidente da Província, o professor realiza uma sabatina, deixando uma classe atônita, ao perguntar: “– Quantos e quais são os pólos da terra?” (CAMINHA, 1998, p. 73).

Machado de Assis nas *Memórias Póstumas de Brás Cubas* – publicado pela primeira vez em 1881, apresenta, em linhas gerais, a escola, a disciplina escolar com a “pesada palmatória” – e a figura medíocre e obscura do professor, num texto antológico, descrito nessa reveladora citação:

Usamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde, aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos [...] Só era pesada a palmatória [...] Ó palmatória, terror dos meus dias [...] Com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia [...] Que queres ter, afinal, meu velho mestre? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida [...] E fizeste isso durante 23 anos, calado, obscuro, pontual [...] Sem enfadar o mundo com tua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas e ninguém te chorou, salvo um preto velho — ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita”. (Assis, 1999, cap. XIII, p. 37)

E essa escola que serve para ser esquecida e esse professor a quem se dedicam tão reduzidos gestos de agradecer e de relembrar, parecem haver existido e resistido por séculos de nossa história, seja nas remotas zonas rurais ou nas províncias mais distantes, seja na cosmopolita cidade do Rio de Janeiro. O exercício da pedagogia se realizava nessa violência que, se conseguia intimidar, não parecia fazer-se respeitar.

Quanto ao professor, sua presença traria uma contradição exemplar: ao mesmo tempo que era relativamente bem-sucedido em transmitir conteúdos — como o alfabeto, a sintaxe e a prosódia —, não parecia conquistar uma maior admiração ou respeito, talvez por sua pouca expressão e reconhecimento social. Isso poderia ser representado por sua vida reclusa e pobre “numa casinha na rua do piolho” ou pelo seu ridicularizado nome reconhecido como “funesto”, motivo de gracejos e brincadeiras dos alunos: o professor Ludge-ro Barata (Id. Ibidem., p. 37)

Não podemos esquecer que aquela avaliação pejorativa, Machado de Assis a apresenta nas recor-

dações de Brás Cubas, personagem ilustrativo e representativo de nossa decadente aristocracia rural, que vivia de aparências, jamais preocupada com algo que se assemelhasse, mesmo que à distância, a amor pela cultura, pelas artes, pelo conhecimento ou pela ilustração.

Com o surgimento e a divulgação do “saber científico”, fundado nas ciências positivas da natureza e com grande influência do discurso pedagógico psicológico, o saber do educador deixa de ser o centro de gravidade das práticas docentes, enquanto o ato pedagógico vai centrando-se progressivamente no educando. Este pensamento educacional, concretizando-se no grande movimento da Escola Nova, impulsionou a formação do educador em Escolas Normais, aproximadamente a partir de 1888, e a formação superior pelas faculdades de filosofia, ciências e letras, a partir de 1930.

O educador que deveria ter anteriormente uma cultura geral, necessita agora desenvolver uma boa postura relacional, devendo atuar como transmissor de conhecimento (na pedagogia tradicional) ou incentivador da aprendizagem (na pedagogia nova). Nesse caso, sua competência técnica era testada pelos conhecimentos de Biologia e Psicologia e pela capacidade de entender as necessidades do educando.

Até meados de 1960, aconteceram na educação brasileira dois movimentos de extrema importância: o movimento de “Escola Nova”, desde o início da década de 1920, e os movimentos de Cultura Popular do início da década de 1960, ambos influenciando de maneira decisiva a postura dos educadores. O primeiro, pelos métodos não diretivos de ensino; o segundo, pela influência na conscientização política e na educação de jovens e adultos. Ambos, por valorizarem menos os conteúdos e se interessarem mais pelas relações pedagógicas entre professores e alunos.¹

¹ A esse respeito ver Vanilda Paiva, com seu livro *Educação Popular e Educação de Adultos*, Petrópolis: Vozes, 1983.

Com a modernização das sociedades ocidentais, alastra-se a “ciência instrumental”, de inspiração positivista, com predomínio da racionalidade técnica legitimando a organização social do trabalho e justificando uma hierarquia entre os que pensam e os que fazem a educação. Não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar de 1964, especialmente influente na década de 1970. Desenvolve-se aqui um modelo que vai privilegiar o sistema organizacional das fábricas e a influência crescente na escola de uma adaptação das novas teorias da administração empresarial. Tal sistema retornará com força renovada na década de 1990 com a implantação do neoliberalismo no Brasil.

Quase que exclusivamente preocupada com a formação de mão-de-obra para as fábricas e suas linhas de montagem, a ênfase das reformas educacionais — universitária em 1968, e primária e secundária na LDB de 1971, prosseguem baseadas na fragmentação do conhecimento, diluído na preparação de professores especializados para atividades específicas predefinidas e localizadas. A ênfase dá-se agora no controle dos procedimentos pedagógicos, desde os modelos e manuais de planejamento até os planos de aula e modelos de avaliação. O movimento da escola para o cotidiano das empresas parecia um caminho inexorável, materializado num currículo nacional obrigatório que incluía o uso de técnicas educacionais e a formação para o trabalho através de cursos profissionalizantes.

Nos cursos de formação de professores prosperava a preparação de especialistas em educação. Vale lembrar que vivemos entre 1967 e a primeira crise do petróleo, em 1973, um período de acelerado crescimento econômico no país, com taxas aproximadas entre 10% e 13% ao ano, financiado por endividamento externo, garantindo, contraditoriamente, acumulação de riquezas, investimentos em infraestrutura, concentração de renda, urbanização desordenada, cercea-

mento da participação política, exclusão e marginalização social.

Surgiram em todo o país, cursos universitários rápidos para a formação de professores, necessários àquele modelo de desenvolvimento vivenciado no país. As licenciaturas curtas tornaram-se uma opção para a formação em massa de professores, especialmente agrupadas em grandes áreas de Ciências e Estudos Sociais. Todo esse processo formativo se realizaria em aproximadamente dois anos, no máximo, num modelo de aligeiramento e superficialidade sem precedentes em nossa história. O fracasso, em menos uma década desse sistema, não justifica o imenso prejuízo que causou à formação e à profissionalização docente.

Para se ensinar, portanto, não seria necessário um maior preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e considerada precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas pedagógicas, essencialmente com a definição de metas e objetivos a serem atingidos. Sua consequência foi, evidentemente, um profissional intelectualmente malpreparado, com poucas possibilidades de vir a ser um educador que compreendesse e questionasse a realidade, que perguntasse pelo sentido de sua prática, ou que assumisse uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. Seria contudo, fundamental para a reprodução do sistema, um profissional submisso aos modelos vigentes de sociedade e de Estado. Esse modelo não contava com os esforços e combatividade dos educadores que jamais se conformaram com o cumprimento de papéis educacionais e de formação tão restritos.

O final do século XX e os dias atuais asseguram a emergência de novos saberes que fundamentem um trabalho pedagógico sem negar a importante contribuição das ciências e da utilização das tecnologias da educação. O discurso pedagógico questiona a capacidade da racionalidade técnico-científica em solucionar as múltiplas facetas das situações de interação em que

se desenrola a atividade docente. A ação pedagógica fundada no saber do mestre apresenta dimensões que ultrapassam a mera racionalidade científica, incorporando aspectos fundamentais relacionados a outras dimensões ligadas à linguagem e à comunicação. (THERRIEN, 1996). Surge assim a possibilidade de um saber plural, crítico, comunicativo e interativo, fundamentado na práxis com todos aqueles aspectos combinados interligando a teoria e a prática.

O docente domina uma diversidade de saberes, não se limitando a modelos restritos, padronizados e específicos, possibilitando uma ação autônoma, consciente e responsável em relação à produção dos saberes sociais vinculados a todas as dimensões do conhecimento e da cultura.

Na década seguinte, já vivendo o período de redemocratização no país, de acordo com FERNANDES (1994), a teoria crítica, surgida e divulgada no Brasil na década de 1980, procura superar a visão tecnicista e a limitação das teorias crítico-reprodutivistas concedendo à educação um enfoque de correlação recíproca entre educação e sociedade. Tendo como fundamento teórico influências do materialismo histórico-dialético, originárias da Escola de Frankfurt, Freitag (1988), abre-se espaço para reflexões e ações transformadoras da escola em estreita ligação com a transformação do sistema de produção. Podemos até afirmar que a década de 1980 na educação brasileira foi marcada pelo surgimento de diferentes técnicas e práticas experimentais, fazendo-nos entender o deslocamento do eixo do conhecimento restrito e limitado à realidade de uma visão mais abrangente para a incorporação de concepções diversas e variadas, relacionadas ainda à valorização das experiências da vida vinculadas à análise e à crítica social.

Os debates sobre a formação do educador naquela década de transição trazem, portanto, a marca da resistência e oposição à Ditadura Militar que vigorou no país de 1964 a 1985 em suas linhas gerais e, em

particular, à sua política educacional. A busca da identidade dos profissionais da educação vai se concretizando conjuntamente com as lutas pela democratização da sociedade, na procura de espaços de expressão e participação do questionamento coletivo daquele modelo que apresentava sinais claros de exaustão. Esse processo se revitaliza através de conferências e entidades nacionais – CBE (Conferência Brasileira de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), CNTE (Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação) e ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) – reunidas muitas vezes à margem e em clara oposição às iniciativas e diretrizes governamentais.

A partir de intensos debates e superando divergências e contradições internas, a discussão se dava na procura de uma nova identidade docente para uma sociedade democrática numa postura de criticar o modelo vigente na perspectiva de sinalizar e apontar para uma nova direção. Partindo-se da crítica da especialização e da fragmentação do conhecimento e do trabalho do professor na escola, os debates chegam a uma definição que pode ser resumida e ilustrada nas palavras de Coelho (1987):

[...] como fica a questão da identidade dos cursos de formação dos professores? Para mim, ela não está do lado das chamadas generalidades pedagógicas, por outro lado, acho que identidade não está também do lado das habilitações técnicas e especializações [...] a realidade da escola é complexa e exige pessoas preparadas para atuar não apenas no interior das salas de aula, mas em trabalho de coordenação psicopedagógica, embora tudo isso passe necessariamente pela prática docente. O professor deve ser formado em todas as áreas para assumir seu papel de educador na sala de aula, no recreio, na coordenação da disciplina, na direção da escola e em qualquer outro espaço educativo.

Nos cursos de formação de educadores desenvolve-se uma nova abordagem para o educador que se pretende formar através da visão de um saber crítico, comunicativo e de um trabalho interativo em sua prática docente. Nas universidades foi sendo superada a formação dos especialistas em educação, substituída por uma formação mais ampla e complexa que proporciona ao profissional de educação uma prática mais consciente do seu papel social, coerente com os parâmetros teórico críticos, atualizada em sua competência técnica e compromisso político na prática cotidiana da escola. Além disso, o educador deveria ser comprometido com a educação pública de qualidade, voltada para os anseios e necessidades da maioria da população.

Percebe-se que, aos poucos, o docente está tomando consciência de que o seu papel não é de um repassador de um saber produzido por outras pessoas, mas que ele é sujeito de um saber pedagógico que é construído pelos agentes da educação e que tem características diversas e multifacetadas. A experiência docente tem tomado um papel de mais destaque e tem sido estudada como elemento renovador da prática educativa: trata-se da descoberta do papel do saber de experiência no conjunto dos outros saberes docentes.

Surge agora como concepção inovadora da formação do educador a ênfase na docência reconhecida como base de sua identidade profissional, superando, após um longo e desgastante debate entre os educadores, entidades e agências formadoras, a concepção anterior centralizada na fragmentação do conhecimento, na especialização das tarefas e na separação das atividades educativas. Os debates e formulações da ANFOPE serão considerados essenciais para as definições teóricas sobre a formação de professores nesse período. Outra importante contribuição foi a novidade da reformulação de que o educador é um profissional da educação, superando uma visão tradicional sedimentada que compreendia o professor apenas numa dimen-

são de dedicação e sacerdócio. Incorporam-se agora às necessidades de uma vinculação estreita e inseparável entre as exigências de uma formação consistente, aliada às dimensões indispensáveis de profissionalização, com remuneração justa, cargos e carreira.

Mesmo com o surgimento dessa nova visão mais crítica e propositiva é preciso ficar bem claro que ainda vão coexistir pelo menos dois tipos de saberes predominantes: um tecnológico – talvez seja mais apropriado chamá-lo de tecnocrático – e um crítico, sem que se deixe de lado influências marcantes da tradição histórica, em especial, as de caráter tradicional e escolanovista. A década de 1990 encontra-se permeada por uma correlação de forças e o embate entre a educação tecnológica neoliberal e a educação crítica libertadora e comunicativa. Os cursos de formação de educadores e as práticas docentes seguirão marcadas por essas duas principais linhas em confronto. Todo o contexto será agravado pela implementação de metodologias de educação neoescolanovistas, numa utilização conservadora da teoria construtivista de Jean Piaget.

Com o esgotamento histórico do padrão taylorista-fordista de acumulação capitalista com sua ênfase nas linhas de montagem e tarefas repetitivas, supera-se também a formação de trabalhadores e professores especialistas – surgem novas exigências para o trabalho docente e sua importância na qualificação de quadros para as novas exigências sociais. Na reorganização atual do processo produtivo e da divisão internacional do trabalho, países emergentes e subordinados como o Brasil devem se ajustar ou continuar se ajustando ao atual modelo de acumulação do capital mantendo, entretanto, o objetivo maior de formar mão-de-obra qualificada em todos os níveis – desde as funções executivas e gerenciais até os cargos técnicos e especializados –, considerados indispensáveis para a reestruturas das fábricas e das empresas.

Na pós-modernidade, com sua ênfase nos aspectos de particularização, multiplicidade e descentrali-

zação da realidade, surge um movimento de reforço em direção a uma lógica de consumo dos saberes escolares, posicionando a escola como um mercado onde se oferece aos consumidores — alunos e pais, jovens ou adultos em processos de reciclagem —, saberes, meios, trabalho e uma adaptação intensa a esse novo contexto da vida social Tardif (1991). A demanda de conhecimento e saber pelos clientes, como passam a ser denominados os consumidores dos serviços educacionais, são definidos pelo mercado e por suas regras como a definição de preços pelas leis da concorrência, do lucro, da oferta e da procura. Nesse contexto, o professor teria que assumir outro papel social. Freitas (1992) nos alerta sobre isso:

[...] A proposta da tentativa de envolver o professor, esse novo interesse não é acidental e faz parte de uma estratégia mais ampla de fazer com que os trabalhadores se articulem mais efetivamente com o trabalho de reconstrução econômica. Neste processo, tenta-se passar a ideia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa. Esse processo democrático deve servir a interesses centralizados não a interesses dos professores, dos alunos, das classes populares. Em suma o que ocorre é um aumento do controle central combinado com uma aparente autonomia e descentralização na execução local: esse fenômeno se denominou descentralização centralmente controlada.

Nas perspectivas tecnológicas, a formação do educador especialista entra em declínio, pois ele não pode mais dar conta das necessidades e exigências do mercado. Nesse modelo produtivo é preciso formar um educador versátil, possuidor de um saber também eclético e meio superficial, pouco necessitado de uma cultura mais sólida e geral, mas que tenha iniciativa, saiba tomar decisões em tempo real e seja capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Não é questionada ou exigida competência no saber, mas princi-

palmente no fazer. É o predomínio de um saber prático, embora com mais desenvoltura e criatividade para os processos produtivos descentralizados.

Em síntese, percebe-se que no movimento atual das forças sociais, desde os anos 1980, alguns modelos predominantes apareceram para formação do educador:

- um mais tradicional, explicitamente sedimentado e influenciado pelos moldes da ciência instrumental, preocupado com a transmissão de conteúdos, e que atende à divisão social do trabalho do capitalismo, em sua fase anterior, ou seja, ao modelo taylorista e fordista das relações de produção e de trabalho;
- o segundo é a formação dos especialistas em educação, já tão criticada e defasada em sua prática e formação pouco, ou quase nada, com a docência;
- o outro caminho aparece com roupagem de renovação e de melhoria de qualidade: é a formação de educadores ecléticos, com conotação polivalente e que atende às exigências neoliberais do modelo empresarial aplicado à educação e à escola. Sua ênfase era a competição, a redução de pessoal, os treinamentos e a produtividade;
- o quarto modelo, no qual se inclui a formação do educador generalista, teve por base o entendimento de que os movimentos na sociedade são parâmetros maiores para a reflexão social e educacional. Essa formação exige fundamentação teórica e cultural consistentes para uma leitura da realidade, tendo como base a práxis do educador, na qual ele relaciona a teoria e a prática. Existe uma ênfase numa educação que valorize o ensino dos conteúdos, sem perder de vista os condicionamentos e as perspectivas históricas dos contextos sociais.

- um quinto modelo é o que enfatiza principalmente o magistério. Bastante preocupado com o baixo rendimento e a precária aprendizagem dos alunos, ele prioriza uma formação baseada especialmente nas metodologias e nas técnicas de ensino.

Diga-se que esses modelos e esses perfis de educador não se encontram em estado puro e isolados em nossas salas de aula e escolas. Vejamos os exemplos de escola e educação do melhor de nossa literatura. Num livro concluído, segundo o autor, em “março de 1888”, Raul Pompéia descreve um colégio interno, O Ateneu, aparentemente caracterizado por utilizar uma pedagogia autoritária e tradicional. Relatando o incêndio criminoso que destruiu o colégio, Pompéia apresenta uma relação de materiais pedagógicos calcinados e destruídos que fariam inveja a qualquer instituição atual de metodologia progressista não diretiva:

O Ateneu devastado! Lá estava; em roda amontoavam-se figuras torradas de Geometria, aparelhos de cosmografia partidos, enormes cartas-murais em tiras [...] vísceras dispersas das lições da anatomia, gravuras quebradas da história pátria, ilustrações zoológicas, preceitos morais pelo ladrilho como ensinamentos perdidos, esferas terrestres contundidas, esferas celestes rachadas ... lascas de continentes calcinados, planetas exorbitados de uma anatomia morta, sóis de ouro destronados e incinerados. (RAUL POMPEIA, 2000, p. 173 e 174).

Ressalte-se ainda que nos textos de Monteiro Lobato para crianças estão presentes nas conversas de Dona Benta com Pedrinho, Emília e Narizinho os feitos e personagens de tempos distantes da história mundial. Dentre eles, César e Cleópatra, os ingleses Ricardo e o Rei João, Marco Pólo, os Mongóis ou Tártaros e Gengis-cã, Joana D`arc e as matanças da Guerra dos Cem Anos, Gutenberg, Cristóvão Colombo e Américo

Vespúcio, Miguel Ângelo, Camões e Da Vinci, Pedro, o Grande, Bolívar, Maria Antonieta a Rainha Vitória e muitos outros (MONTEIRO LOBATO, p. 67 a 169).

É difícil classificar esse modo belo e didático de explicar cheio de encanto, inspiração e beleza. E que não se pode simplesmente apresentar como uma literatura educativa, meramente informativa e tradicional. Do mesmo modo, não se deve classificar em esquemas pré-definidos a atuação e as práticas cotidianas complexas de nossos professores e de nossas escolas.

Questões Atuais sobre a Formação de Professores

O movimento docente brasileiro tem discutido atualmente, sob a liderança da ANFOPE, princípios para a formação do educador que garantam uma prática comum racional, respeitando a diversidade dos cursos, das instituições e das ricas diferenças regionais e culturais das regiões brasileiras. Definindo como profissional de educação aquele que conduz o trabalho pedagógico, que tem a docência como base de sua identidade profissional, e que foi formado para tal, a ANFOPE, representando um setor do pensamento dos educadores, traçou os grandes eixos norteadores de sua formação – o que chamou de base comum nacional – que poderão ser resumidos conforme Ribeiro (1995) em alguns aspectos como:

- ênfase na formação para a docência: formar o professor que compreenda a realidade socio-educativa em nível global e que possa intervir na educação de forma criativa e crítica em sua prática cotidiana;
- formação teórica de qualidade: trata-se de enfatizar a capacidade de análise do educador a partir de uma perspectiva filosófica, sociológica, psicológica e historiográfica adequadas. Não se trata aqui de acentuar a teoria em detrimento da prática, mas de subsidiar teoricamente a prática educativa;

PERGAMUM
BCCE/UFC

- relação teoria e prática: procura-se trabalhar conjuntamente a prática social com a reflexão teórica. Busca-se essa relação no conjunto da formação em todas as disciplinas do curso e em especial nas cadeiras de pesquisa. Incentiva-se assim a inovação curricular ao passo que o ensino deixa de tornar-se verbalista e livresco, enfatizando-se a curiosidade e a descoberta numa postura científica;
- conhecimento interdisciplinar: aqui parte-se da necessidade da interrelação entre as disciplinas, conteúdos e métodos, o que possibilita uma visão de conjunto da realidade, numa perspectiva de totalização do conhecimento;
- democratização da sociedade e da escola: nasce da necessidade socio-histórica da participação social na construção de novas relações de poder. Baseadas na solidariedade, no companheirismo, no debate e no confronto de ideias e práticas, contra a tradição vigente de centralismo e autoritarismo na tomada de decisões.
- avaliação a partir do discurso e das práticas cotidianas: surge da necessidade de se confrontar a prática do dia-a-dia com o referencial teórico que se definiu, procurando as fragilidades e sua superação. Necessita da criação de mecanismos de avaliação interna tanto da prática docente quanto discente ou das instituições escolares.

No topo das discussões sobre estes princípios, nesse período, duas ideias tem tomado corpo entre os educadores e suas entidades como propostas para um maior aprofundamento e debate: — a criação de uma escola única de formação de educadores como estratégia para viabilizar a existência da base comum nacional; — e uma ênfase na formação continuada que deve constituir-se num processo de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade. Esta conti-

nuidade do processo de formação de professores deve ser assumida pelos dois sistemas de ensino — público e privado — e pelos entes federados — governo federal, estados, municípios e o Distrito Federal —, assegurando, através de recursos descentralizados, as estruturas necessárias para sua viabilidade, vinculando necessariamente essa formação aos planos de carreira.

A base comum nacional, segue uma diretriz que permeia os currículos de formação do educador, trazendo em sua definição uma concepção crítica e reflexiva de formação do educador em direção à sua efetiva profissionalização. Ela requer ainda, para sua materialização, a construção de uma política no âmbito institucional vinculada organicamente aos sistemas públicos de ensino, bem como a definição de uma política e de um possível sistema nacional de formação dos profissionais de educação.

Perpassa aos movimentos sociais e entidades sobre a formação dos educadores brasileiros o entendimento de que o processo de construção dessa política e desse sistema se desenvolve ao mesmo tempo em que promove a reorganização e reestruturação das instituições formadoras, não esquecendo de aproveitar sua rica trajetória no campo da formação docente. Nesse caso, o que realmente importa é que, através de seu passado e da inovação de suas práticas em torno de um projeto comum, possamos afirmar a eficiência da realização de nossas melhores utopias na construção de um novo saber e da geração criativa de uma nova sociedade. Ressalte-se a falta de unanimidade dessa ideia de sistema, muitas vezes substituída por modelos mais amplos e mais abertos. O que se deseja garantir é a melhoria e a novidade, sem que se percam as indispensáveis lições da história.

O que se pretende, enfim, é a formação de um educador que integre três grandes necessidades da atuação de seus professores:

- primeiramente, que ele possua uma sólida e consistente formação teórica e uma cultura geral abrangente. E que seja capaz de elevar

o processo educativo de nossos estudantes ao mais alto nível do pensamento e do saber produzidos pela humanidade;

- um segundo aspecto essencial é que o professor seja um bom conhecedor e estudioso de sua área de ensino, seja ela vinculada às ciências exatas, naturais, sociais, artísticas e esportivas, ou a quaisquer outras que houver;
- uma terceira questão de sua formação pedagógica é que o educador tenha bom domínio da didática e das metodologias e técnicas de ensino, para que possa realizar de forma efetiva a socialização e democratização dos conteúdos educativos e da cultura.

Inovação e criatividade permanentes, ao lado do conhecimento e dos saberes acumulados pelo melhor da tradição cultural de nossa formação de educadores vão somando-se ao talento e ao compromisso daquelas novas gerações que abraçam a profissão docente. Tudo somado à história de formação e trabalho de nossos professores vale como homenagem a todos os educadores brasileiros, representados pelo imortal personagem de Machado de Assis, o professor de Brás Cubas e de tantos outros: o inesquecível educador, anteriormente mencionado, Ludgero Barata.

Referências Bibliográficas

- ANFOPE. *Documento Final do VI Encontro Nacional*. Campinas—SP: UNICAMP, 1996.
- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo—SP: Martin Claret, 1999.
- COELHO, Ildeu. Curso de pedagogia: a busca da identidade. In: *Formação do educador: a busca da identidade do curso de pedagogia*, Série Encontros e Debates; 2. Brasília: INEP, 1987.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Qual o papel da formação profissional na prática docente?* Fortaleza: UFC, 1994. (Mimeo)

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo—SP: Brasiliense, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neo-tecnicismo e formação do educador. In: *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1995.

LOBATO, Monteiro. *Histórias do mundo para crianças*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Martim Claret, 2000.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. Petrópolis: Vozes, 1983.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *Currículo: formação do educador e trabalho docente*. Fortaleza—CE, UFC, 1995.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. *Teorias da educação*, n. 4, Quebec, 1991.

TERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKET, Werner (Org.). *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas: Papirus, 1996.