

Problemas e Alternativas no Campo da Formação de Professores

Lucíola Licínio de C. P. Santos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Analisa a educação do professor e a relação entre teoria e prática como questão fundamental na estruturação dos cursos de formação de docentes. Inicialmente, é analisada a concepção tradicional do treinamento de profissionais baseada no modelo da racionalidade técnica. Partindo da visão de que o professor é um intelectual crítico, a última parte levanta problemas na área de formação de docentes e sugere alternativas para a reformulação dos cursos de formação de professores.

Introdução

Este trabalho coloca algumas questões teóricas e práticas sobre a educação do professor e, deste modo, contribue para a reestruturação dos cursos para a formação de docentes. Para isto, inicialmente, levantamos algumas considerações sobre o desenvolvimento do debate na área, seguidas de uma análise sobre a questão da formação profissional. A seguir, abordamos o papel do professor, que serve de referência para compreender em qual perspectiva será tratada a formação docente. Finalmente, analisamos alguns impasses ou problemas sobre os quais tem se debruçado a pesquisa na área, sugerindo mecanismos ou alternativas de solução.

Segundo Ivany Rodrigues Pino (1980) a formação do educador, apesar de não ser um tema novo, foi recolocada em destaque no I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas, em 1978. Pode ser dito que, sobretudo a partir de 1979, a formação do educador passou a ser tema das principais conferências e seminários sobre educação. Além disso, em diferentes universidades, teve início a discussão de pro-

jetos de mudanças dos cursos de formação de professores e de especialistas em educação (Pino, 1980, p.4).

No início dos anos 80, ao se discutir a formação do educador¹, dois pontos foram tomados como básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Acreditava-se que a melhoria dos cursos de formação de professores e especialistas não dependia apenas da implementação de mudanças pedagógicas como as reformas curriculares ou as mudanças na estrutura de tais cursos. Neste primeiro momento, o mais importante era definir a natureza da função docente e também o papel do professor para, a partir daí, se direcionar as reformas dos cursos de formação de professores.

Durante todo esse debate, foi muito enfatizada a idéia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o educador. Ressaltava-se, assim, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar.

A evolução do debate na área² mostra que, embora continuasse a ser enfatizado o caráter político da formação do educador, começou a ser questionada a polarização em torno deste aspecto. Relacionada a isto, assumiu maior importância no debate, depois dos primeiros anos da década de 80, a preocupação com a formação técnica do professor. Sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente, enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico.

1 As conclusões aqui apresentadas são o resultado da análise dos artigos apresentados na revista Cadernos do Cedes, n° 2. Devido a popularidade a revista entre os professores universitários, assumimos que as questões levantadas naquela edição sejam representativas da direção tomada pelo debate na área. Para maiores detalhes sobre a análise desta publicação, ver Santos (1989).

2 Para analisar a evolução a evolução do debate nos primeiros anos da década de 80, analisamos os artigos que fazem parte do livro de Miranda et al. (1986). Esta publicação foi tomada como referência por duas razões: primeira, por conter artigos de educadores de renome; segunda, por ter sido resultado do seminário Dependência Econômica e Cultural, Desenvolvimento Nacional e Formação de Professores, realizado na USP em 1985, permitindo a análise da evolução das idéias sobre formação de professores num período de cinco

No atual momento, no âmbito da política governamental de desaceleração do ensino de terceiro grau e de um proclamado interesse pelo ensino do primeiro grau, não existe espaço para a discussão sobre a formação do professor. Em termos de ensino básico, o governo hasteia a bandeira da alfabetização e da ampliação e melhoria da rede física. Assim, a questão da melhoria da qualidade do ensino básico em termos de formação de professores termina indo em direção contrária à política de desaceleração do ensino superior e de privatização da universidade pública. É que a melhoria da qualidade do ensino, via formação de educadores, ressalta a vinculação do primeiro e segundo graus com o terceiro grau, não apenas na questão da formação de docentes, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino das diferentes áreas.

Acreditando na importância da formação de professores para a melhoria da qualidade de ensino, cabe, pois, aos educadores a ampliação do debate nesse campo, com novas contribuições e alternativas de análise. A questão da formação do professor, se por um lado não encontra respaldo governamental, por outro sofreu também grande desgaste interno. É que esse debate atravessou uma década sem que, excluindo-se alguns trabalhos relevantes nos primeiros anos, avançasse significativamente no campo teórico, de modo a manter o interesse pelo tema e contribuir para a implementação de ações concretas.

A questão da formação profissional

A questão da formação profissional, de um modo geral, tem sido discutida tomando-se como ponto central o problema da defasagem existente entre a preparação ou treinamento oferecido pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática futura. É criticada a inadequação desses cursos na prepa-

ano, desde a publicação dos **Cadernos do Cedes**, em 1980. Sobre a análise desta publicação, ver Santos (1989).

ração de profissionais competentes para o exercício de suas atividades.

Os estudos de Donald A. Schön (1982) vêm causando grande interesse e influência nas pesquisas e nos trabalhos voltados para a análise da natureza da prática profissional e para a formação acadêmica em diferentes campos de atividade. Em função disso, este trabalho procurará, de forma sucinta explorar inicialmente algumas das idéias discutidas pelo referido autor. Schön analisa a crise de confiança no conhecimento profissional, tanto por parte do público como por parte do próprio profissional. Ele explora as causas do crescente ceticismo em relação à contribuição, para o bem-estar social, de serviços baseados em um conhecimento especializado. Esta crise envolveria questões que vão desde a defesa de interesses específicos de um estrato até sua subordinação aos interesses de classe, assim como a questões da adequação do conhecimento profissional às necessidades sociais.

Analisando o processo de formação de profissionais, Schön discute a grande influência exercida neste campo pelo que ele denomina de *modelo da racionalidade técnica*. De acordo com este modelo, "a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação de teorias e técnicas científicas" (Schön, 1982, p.21). Este modelo permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos da educação profissional.

A análise da separação institucional entre pesquisa e prática leva-nos a observar que "por um lado, espera-se que os pesquisadores forneçam a ciência básica e aplicada e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver os problemas da prática, por outro, espera-se que os profissionais forneçam aos pesquisadores problemas para o estudo e o teste da utilidade dos resultados das pesquisas" (Schön, 1982, p.23). Conseqüentemente, o papel do pesquisador é diferente, sendo considerado superior ao papel do profissional engajado na prática. Disto resulta que o currículo dos cursos profissionais é estruturado de tal forma que os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas se

antecedem às atividades centradas na habilidade em usar teorias e técnicas para solucionar problemas práticos. Além disso, essas habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que lhes dá base (Schön, 1982, p.27-28).

É importante identificar a origem dessa visão do conhecimento profissional como aplicação de teorias científicas e técnicas delas derivadas para a resolução dos problemas da prática.

A racionalidade técnica é uma herança do Positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX, fundamentado na idéia de que o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana. Desta forma, "a racionalidade técnica é a epistemologia positivista da prática" (Schön, 1982, p.31). É importante ainda considerar que, no fim do século XIX, profissões como a medicina e a engenharia tiveram um grande avanço mediante o uso de técnicas baseadas na ciência. Esta prática tecnológica deveria substituir as tradicionais habilidades artesanais e de ofício, pois, "para a epistemologia positivista da prática, as habilidades artesanais não teriam mais lugar para a construção do conhecimento prático rigoroso" (Schön, 1982, p.34).

Deste modo é que se pode entender porque durante e após a 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos, houve uma grande aplicação de recursos para a pesquisa, cujo objetivo era aumentar o conhecimento científico, procurando conectar a pesquisa básica e aplicada com a prática (Schon, 1982, p.38). No entanto, observa Schon, de forma crescente, a partir dos anos 60, o público e os profissionais começaram a se tornar conscientes da limitação das soluções técnicas para os problemas. Para o autor (1982, p.39), "cada vez mais nos tornamos conscientes da importância, para uma prática efetiva, da consideração de certos fenômenos — complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores —, os quais não se enquadram no modelo da racionalidade técnica."

Um dos grandes equívocos do modelo da racionalidade técnica é centralizar a prática profissional na questão da solução

de problemas. No entanto, na prática os problemas não se apresentam já definidos ou dados ao profissional. A problematização da realidade vai depender do quadro de referência político e filosófico do profissional. A partir daí, a atividade profissional volta-se para a estruturação do problema, o que envolve a definição de decisões a serem tomadas, assim como os fins e os meios para atingi-las. Desta forma, fica claro que a estruturação do problema é a condição necessária para a solução técnica do mesmo, mas este processo não é em si mesmo um problema técnico (Schön, 1982, p.39-43).

Outra característica da prática profissional é que ela envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão. Isto é, a evidência de que existe um saber que se dá no fazer. Esse conhecimento tácito parece estar "implícito em nossos modelos de ação e em nossos sentimentos pelo material com o qual estamos lidando" (Schön, 1982, p.49). Por isso, neste caso, "parece certo dizer que nosso conhecimento está na nossa ação" (p.49)³. Este conhecimento prático é adquirido mediante o exercício de uma determinada atividade e, a partir da experiência adquirida, as pessoas passam a dar respostas imediatas a problemas que se enquadram na mesma estrutura de outros problemas já resolvidos.

Muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tácito e tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo (Schön, 1982, p.61). Daí a importância da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade prática. Através da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho (Schön, 1982, p.61-62). Isto abre caminho para a mudança, para a criação e a implementação de novas práticas e novas abordagens.

³ Schön pesquisa uma epistemologia da prática, procurando analisar a natureza do conhecimento prático.

Quando o profissional **reflete-na-ação** ele se torna um pesquisador no contexto prático. Ele não limita suas questões à deliberação de meios. Ele passa a definir meios e fins de forma interativa (Schön, 1982, p.68). Neste momento, o profissional não separa "o pensar do fazer, elaborando uma decisão que mais tarde ele precisa converter em ação. Porque sua experimentação é um tipo de ação, a implementação está contida em sua investigação (idem, ibidem). Desta forma, a reflexão-na-ação pode ser uma prática rigorosa e tornar-se um instrumento importante na atividade do profissional.

As idéias aqui expostas fornecem elementos para a implementação de algumas mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação profissional, rompendo com a tradicional separação entre os conhecimentos teórico e prático. Além disso, partindo-se deste referencial, a reestruturação curricular desses cursos será orientada por uma abordagem pedagógica em que as atividades de ensino-aprendizagem terão como eixo central a solução de problemas que farão parte da prática do futuro profissional. Neste sentido, é importante considerar os problemas institucionais que tal tipo de abordagem pode trazer, visto que sua inclusão no currículo pode exigir mudanças e acomodações que atingem a própria estrutura dos cursos. O estudante que está exposto a esse tipo de abordagem precisa trabalhar em seu próprio projeto, que exige uma atenção individual e contínua. Além disso, esse processo é longo e exige do estudante uma dedicação muito grande em termos de tempo⁴.

O estudo de Schön focaliza a formação do profissional em várias áreas, não se detendo sobre a formação do professor. Além disso, ele não dá a mesma ênfase à articulação do trabalho do profissional com um projeto social de mudança, como o fazem vários estudos no campo da educação. No entanto essa abordagem oferece interessantes contribuições para a crítica da estrutura dos cursos de formação profissional e para análises e estudos voltados para a reestruturação dos cursos de formação de professores.

4 Sobre a educação profissional, consultar Schön (1987)

O professor como intelectual crítico

Para a análise dos principais problemas relacionados à formação de professores é preciso ir além da crítica ao modelo da racionalidade técnica predominante na estrutura e organização curricular dos cursos de formação profissional. Se o modelo da racionalidade técnica não é compatível com a realidade da atividade profissional, é preciso superá-lo com uma proposta que defina claramente o papel da educação e a função do professor num projeto social de mudança.

O conceito de educação para a cidadania, desenvolvido por educadores críticos⁶, é não apenas compatível como adequado para a implementação das propostas do pensamento e da prática dos grupos progressistas presentes em nossa sociedade. Cidadania significa, para esses educadores, a participação crítica do sujeito em todas as esferas da vida pública e a compreensão da importância da ação coletiva para a criação de uma sociedade igualitária. Nesta perspectiva, o projeto educacional estaria relacionado a um projeto de mudança no qual a educação possibilitaria também a organização e a radicalização dos movimentos populares contra qualquer tipo de opressão e exploração.

Neste projeto de educação torna-se fundamental que o professor seja um intelectual crítico capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado "pela linguagem da crítica e da possibilidade". Esse intelectual estaria ligado àqueles grupos sociais que resistem e lutam contra diferentes formas de opressão, tornando-se uma liderança nos níveis moral, intelectual e pedagógico.

O caráter contraditório da instituição escolar define os limites e as possibilidades do trabalho docente. É também essa situação contraditória que permite que a prática pedagógica seja

5 Sobre o assunto, ver Giroux (1988, p.xxix-xxxvi)

6 A expressão é de Henry Giroux e significa a necessidade de se ultrapassar o pessimismo pedagógico do discurso reprodutivista (1988, p.xxxi).

orientada pela visão crítica e pela perspectiva emancipatória. A visão crítica possibilita-nos identificar os determinantes sociais que condicionam essa prática. A perspectiva emancipatória leva-nos a considerar os atores que integram essa prática não como personagens passivas, mas como sujeitos capazes de criticar e transformar o cotidiano escolar em função de um novo projeto educacional.

Segundo Henry Giroux, as condições materiais em que o professor trabalha estabelecem os limites de seu papel como intelectual. Ao mesmo tempo em que exerce o papel de intelectual, o professor poderá também modificar essas condições. O professor como intelectual deverá criar condições para pesquisar, escrever e organizar o currículo, definindo a forma de organização do cotidiano escolar (Giroux, 1988, p.xxxiv).

A abordagem do professor como um intelectual crítico, que transforma o ensino numa prática emancipatória, traz implícita, dentre outras, duas idéias.

A primeira diz respeito às mudanças no nível do cotidiano escolar, no sentido da ampliação dos espaços das práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

A outra idéia está voltada para a vinculação da prática docente com outros movimentos sociais emancipatórios. É através desta ligação que os professores poderão ampliar seu próprio espaço de trabalho. Através desta participação nos diferentes movimentos sociais, os professores poderão fazer com que a política, o discurso e a prática escolar se tornem abertos à crítica popular (Giroux, 1988, p.213). Seria, então, através da pressão popular, que se garantiriam as transformações na educação pública. Da mesma forma, seriam esses mesmos movimentos populares que dariam direção e suporte ao trabalho docente⁷.

Ao se atribuir à educação o papel de formadora do cidadão, tendo como horizonte a instauração de uma democracia

⁷ Sobre a importância da vinculação do trabalho do intelectual crítico com os movimentos sociais, ver Eagleton (1984).

radical , e ao se considerar o professor um intelectual crítico que cria novas formas de trabalho articuladas a um projeto mais amplo de mudanças sociais, torna-se necessário repensar a educação do professor.

A formação do professor

Podemos dizer que no Brasil, apesar da grande popularidade no meio acadêmico da chamada tendência crítica, esta tem exercido pequena influência na prática cotidiana das escolas. Neste sentido, Michel Young, analisando o impacto das propostas de currículo da "Nova Sociologia da Educação", argumenta que elas não tiveram suporte popular porque, dentre outras coisas, não apresentavam estratégias e alternativas práticas. O autor afirma, ainda, que "somente quando um trabalho acadêmico crítico se amplia, propondo alternativas reais, ele ganha suporte popular e se torna a base de mudanças democráticas" (Young, 1988, p.13). Da mesma forma, Giroux e McLaren (1987) afirmam que os educadores radicais têm teorizado mais sobre a escola ao invés de teorizarem para a escola, "construindo novas abordagens alternativas para a organização escolar, currículo e relações sociais de sala de aula" (p.269).

Considerando essas questões, apresentamos aqui alguns resultados de estudos e pesquisas que nos fornecem elementos concretos para a reformulação dos cursos de formação de professores. Tais estudos, orientados por uma abordagem crítica, analisam tanto os pressupostos como os diferentes aspectos da prática, predominantes nos cursos de formação profissional. São também apontados alguns elementos fundamentais a serem considerados na educação do professor comprometido com um projeto de mudanças sociais.

Alguns estudos no campo da formação do professor voltam-se para a análise das diferentes concepções que orientam a

8 Sobre o conceito de democracia radical, ver Laclau e Moufê (1985).

educação do professor em relação à prática. Kenneth M. Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas⁹ presentes na formação do professor.

O primeiro deles, *a orientação behaviorista*, tem como ponto central o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para o desempenho da função. Neste paradigma, a educação do professor é construída assumindo-se o contexto educacional e social como realidades dadas (p.4).

O segundo paradigma, denominado *a educação persona-lística do professor*, é fundamentado na fenomenologia. Nesta orientação, o ponto central ou objetivo é "promover a maturidade psicológica dos futuros professores, enfatizando a importância da reorganização de percepções e crenças em relação ao domínio de comportamentos específicos, habilidades e conhecimento de conteúdos" (ibidem). Para Zeichner, este paradigma está voltado para modificações no indivíduo e não em termos de mudanças no sistema social.

De acordo com o terceiro paradigma, denominado *educação artesanal e tradicional do professor*, a questão básica na educação do professor é explicitar os conhecimentos que subsidiam o que constitui uma boa prática. A relação mestre-aprendiz é vista como o veículo próprio para transmitir ao noviço o "conhecimento cultural" possuído pelo bom professor (p.5). Da mesma forma que nos anteriores, neste paradigma o contexto educacional e o social não são questionados.

O quarto paradigma seria o da *educação do professor orientada pelo questionamento*. Neste paradigma, é priorizado o desenvolvimento da capacidade de refletir-na-ação, possibilitando o questionamento da prática pedagógica e do contexto onde esta se insere. Neste tipo de orientação, as habilidades do professor são analisadas em função dos fins a que se destinam. Subjacente a

⁹ De acordo com Zeichner (1983, p.3), um paradigma com relação a educação do professor, "pode ser pensado como uma matriz de crenças e concepções sobre a natureza e propósito da escola, do ensino, dos professores e da sua educação que modelam formas específicas de prática na formação do professor".

este paradigma está a metáfora da educação como libertação (p.6).

Com relação ao conteúdo curricular dos cursos de formação de professores, dois pontos são bastante enfatizados pela literatura na área.

O primeiro deles diz respeito à área chamada de profissionalizante, na qual é dado destaque especial à experiência de campo. Nesta área assume importância primordial o *estágio*, considerado nas diferentes orientações ou concepções elemento fundamental na formação profissional, por se constituir num espaço intermediário entre o mundo da prática e o mundo acadêmico. Neste espaço, espera-se que os estudantes usem os conhecimentos da escola para resolver problemas práticos, ao mesmo tempo que aprendem e ganham experiência através do contato com a realidade escolar. No entanto, alguns trabalhos estão levantando o resultado de pesquisas que demonstram que grande parte dos estágios só tem servido para socializar os estudantes de acordo com a prática escolar dominante nas escolas¹⁰. Para que isso não ocorra, já existem propostas concretas que, mediante mudanças na rotina dos estágios, procuram dar uma nova dimensão a essa atividade. A idéia central é que o estágio não deve estar voltado apenas para a docência. Neste sentido, a experiência de campo é considerada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas baseadas em observações, entrevistas, análises de material e outros procedimentos e recursos. Tais pesquisas deverão estar voltadas, sobretudo, para problemas ligados à cultura da escola e suas relações com a comunidade, levantando questões sobre organização de currículo, currículo oculto, relações de poder na instituição escolar etc. Com esse tipo de prática os futuros professores ganhariam experiências e conhecimentos sobre como as escolas operam. Teriam também elementos concretos para entender a realidade escolar "como socialmente construída, historicamente determinada e mediada por relações institucionalizadas de

10 A este respeito, ver por exemplo Zeichner (1981/1982) e Zeichner e Teitelbaum (1982).

classe, gênero, raça e poder" (Giroux e McLaren, 1987, p.273). Desta forma, estariam melhor instrumentalizados para resistir ou se opor à cultura predominante nas escolas.

O segundo ponto volta-se para a análise da orientação teórica dos cursos de formação de professores. Uma abordagem crítica reconhece a importância do conhecimento teórico para a formação do professor e reconhece a importância da área chamada de fundamentos da educação. Segundo Whitty Barton e Pillard (1987), essa área não pode ser desprezada como tendem a fazê-lo aquelas abordagens que celebram a experiência com a exclusão da análise. Mas deverá estar voltada para "complementar, estender, refinar, e realmente criticar o senso comum dos futuros professores" (p.177). No entanto, podemos verificar que as disciplinas teóricas voltadas para a compreensão da prática pedagógica não têm alcançado esse objetivo. De um modo geral, podemos dizer que isto ocorre porque tais disciplinas não têm como horizonte a realidade escolar. Muitas vezes, nessa área, trabalha-se com conceitos amplos, não se estabelecendo uma conexão entre esses conceitos e o contexto educacional. Geralmente, questões como classe social, estrutura de poder, padrões culturais etc. são discutidas apenas no plano teórico ou conceitual. Quando é feita alguma análise sobre a realidade concreta, muitas vezes são utilizadas conclusões de estudos e pesquisas que têm como referência sociedades e culturas diferentes daquela em que o professor irá trabalhar. Na abordagem, as disciplinas teóricas terminam por não instrumentalizar o professor para os problemas do dia-a-dia, fazendo com que ele considere a sua formação profissional completamente desconectada da realidade do cotidiano escolar.

E preciso ainda considerar que muitos professores daquelas disciplinas nunca tiveram experiência com o ensino de primeiro e segundo graus, não estando também engajados em estudos e pesquisas sobre a política e a prática educacional.

Giroux chama também a atenção para a natureza do conteúdo teórico dos cursos de formação de professores, orientados por uma abordagem crítica. Segundo ele, grande parte dos estudos sobre a prática pedagógica, nessa abordagem, ainda estão ba-

seados em análises que estabelecem apenas relações entre a escola e a esfera econômica. Apesar da importância de algumas conclusões desses estudos, para uma compreensão mais ampla e abrangente da prática pedagógica, é importante que a eles se integrem estudos que trabalhem com a questão da cultura — o papel dos símbolos, dos rituais e das formações culturais na prática cotidiana das escolas. É importante compreender como cultura e experiência se interseccionam na formação do sujeito, fazendo as conexões entre o econômico, o cultural e o ideológico (Giroux e McLaren, 1987, p.275).

Outro ponto bastante enfatizado na literatura sobre a formação de professores diz respeito à importância de se trabalhar com as idéias sobre a prática pedagógica que os estudantes-professores trazem consigo, resultado de sua própria experiência ao longo da vida estudantil. Argumenta-se que o desempenho do professor é, em grande parte, dependente de modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores¹¹. De acordo com Deborah P. Britzman (1986), o futuro professor traz para os cursos de formação profissional uma experiência acumulada "que, por sua vez, informa seu conhecimento sobre o mundo do estudante, a estrutura da escola e o currículo" (p.443). No entanto, a visão que o aluno tem do trabalho do professor é, na verdade, incompleta, simplificada e restrita ao desempenho de sala de aula, que está fundamentado na idéia de autoridade (Britzman, 1986, p.446-447). Daí, o apelo constante dos alunos por métodos e experiências práticas, em outras palavras, a insistência nas receitas pedagógicas como um instrumento para enfrentar a futura vida profissional.

Para a mudança dessa visão sobre o papel do professor, trazida pelos estudantes, é importante considerar-se que esse processo não poderá estar centrado apenas em atividades intelectuais, no plano da incorporação de um novo discurso sobre o traba-

11 Sobre isto, ver Tabachnick e Zeichner (1984).

lho docente. A mudança dessa visão depende, sobretudo, da vivência de um novo tipo de relação pedagógica.

Por último, gostaríamos de ressaltar que acreditamos que a formação profissional tem que estar aliada a outros mecanismos que possibilitem ao docente resistir à rotina e às práticas tradicionais vigentes nas escolas. Esses mecanismos incluem uma política de incentivo à organização de associações de profissionais de uma mesma área, de criação de revistas ou publicações voltadas também para os diferentes campos ou áreas de ensino e de incentivo à pesquisa e à criação de cursos de pós-graduação voltados para o ensino das diferentes disciplinas escolares. Uma política de ações desse tipo levaria, não apenas, à melhoria dos próprios cursos de formação de professores, como também daria ao futuro profissional um suporte mais efetivo para garantir ou orientar sua prática em uma determinada direção, não ficando tão vulnerável à prática predominante nas escolas.

Em síntese, pode ser dito que a formação escolar é condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional emancipatório. Uma prática educacional voltada para os interesses das camadas populares deverá estar articulada aos movimentos da sociedade civil que lutam por justiça social e contra qualquer tipo de discriminação. Essa prática deverá estar também sustentada pela organização acadêmica e política dos profissionais de uma mesma área.

Referências bibliográficas

BRITZMAN, Deborah P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, v.36, n.4, Nov. 1986.

EAGLETON, Terry. *The function of criticism: from the spectator to post-structuralism*. London: Verso, 1984.

GIROUX, Henry A. *Teachers as transformative intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Carvey, 1988. p.xxix-xxxvi: Introduction: teachers as intellectuals.

- GIROUX, Henry, McLAREN, Peter. Teacher education: as a counter — public sphere; notes towards a redefinition. In: **POPKEWITZ**, Thomaz, S. *Critical studies in teacher education*. London: Falmer Press, 1987.
- LACLAU, Ernesto, MOUFFE, Chantal. *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso, 1985.
- MIRANDA, Denice Barbosa de et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PINO, Ivany Rodrigues. Apresentação. *Cadernos do Cedes. A formação do educador*. São Paulo, n.2, 1980.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Didactics in the Brazilian educational context*. London, 1989. Tese (Doutorado) — Educational Institut, University of London.
- SCHÓN, Donald A. *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÓN, Donald A. *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1982.
- TABACHNICK, B. Robert, ZEICHNER, Kenneth M. The impact of the student-teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, Nov./Dec. 1984.
- WHITTY, Geoff, BARTON, Len, PILLARD, Andrew. Ideology and control in teacher education. In: POPKEWITZ, Thomas S. *Critical studies in teacher education*. London: Falmer Press, 1987.
- YOUNG, Michael. *Curriculum and democracy*. [S.l.: s.n.], 1988. (Occasional paper n. 5. Post-16 Educational Center).
- ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v.34, n.3, May/June 1983.
- ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field — based experience in teacher education. *Interchange*, v.12, n.4, p.1-22, 1981/1982.

ZEICHNER, Kenneth M., TEITELBAUM, Kenneth. Personalized and inquiry — Oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field based experiences. *Journal of Education for Teaching*, v.8, n.2, p.95-117, May 1982.

Recebido em 1^B de novembro de 1991

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, doutora em Educação, é professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Analyze the training of the teacher and the relationship between theory and practice as a fundamental issue in the structuring of teacher training courses. Initially, it is criticized the traditional conception on the training of practitioners based on the model of technical rationality. By viewing teachers as critical intellectuals, the lost part raises some problems in the área of teacher training and suggests some alternatives for the reformulation of this courses.

Analyse Léducation du professeur et le rapport entre théorie et pratique comme une question fondamentale dans là structuration des cours de formation de enseignants. D'abord, on discute là conception traditionnelle de formation de professionnels fondée sur le modèle de là rationalité technique. A partir de là compréhension du professeur comme un intellectuel critique, là dernière partie pose des problèmes au domaine de là formation des enseignants et present d'alternatives pour là reformulation de leurs cours de formation.

Analiza là educación del profesor y là relación entre teoría y práctica como cuestión fundamental en là estructuración de los cursos de formación de docentes. Inicialmente se analiza là Concepción tradicional de là capacitación de profesionales basada en el modelo de Ia racionalidad técnica. Partiendo de là visión de que el profesor es un intelectual crítico, là última parte levanta problemas en el área de formación de docentes y sugiere alternativas para là reformulación de los cursos de formación de profesores.