

PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE

FRANCISCO VICENTE DE PAULA JÚNIOR^{1*}

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a tríade Profissionalismo, Profissionalização e Profissionalidade a partir da diacronia da formação de professores no Brasil, donde se extraem parâmetros importantes da legislação que norteia esse tema. Intentamos, ainda, refletir situacionalidade da formação de professores na realidade educacional brasileira. Num recorte bibliográfico, de caráter teórico-descritivo, tomamos como base os textos de Saviani (2005), Tanuri (2000), Tardif (2000), Sacristán (1993), Imbernón (2006), Nóvoa (1992), Libâneo (1998), Pimenta (1998), Lima (2001) dentre outros, a partir dos quais relacionamos os conceitos citados com a reflexão sobre a prática docente, considerando a Lei 9.394/96 (LDB), a mais importante sobre a formação docente até hoje.

Palavras-chave: *Profissionalidade. Profissionalismo. Profissionalização. Formação. Docência.*

Abstract: This paper aims to analyze the triad Professionalism, Professionalization and Professionality from the diachrony of teacher education in Brazil and important parameters are extracted from the legislation that guides this topic We intend to consider the training of teachers in Brazilian educational reality. In a bibliographic vision of a theoretical and descriptive features, we have Saviani(2005), Tanuri,(2000) Tardif(2000), Sacristán(1993), Imbernón(2006), Nóvoa(1992), Libâneo(1998), Pimenta(1998), Lima (2001) texts among others, from which we show the concepts mentioned in the reflection on teaching practice considering the law 9394/96 (LDB), the most important thing about training teachers today.

Keywords: *Professionalism. Professionality. Professionalization. Training. Teaching.*

1 Doutor em Língua Portuguesa: literatura e cultura pela *Universidade Federal da Paraíba* (UFPB). Professor de “Português Instrumental” e “Linguagem Forense” da *Faculdade Luciano Feijão* (FLF). E-mail: vicenthy@yahoo.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensamos a formação de professores no Brasil, imediatamente vêm a nossa cabeça as palavras de Dermeval Saviani de que a Formação Docente “emerge como um problema”. Compreendemos exatamente as pretensões de Saviani e de outros teóricos em desnudar a problemática da formação de professores no Brasil e reconhecemos que sem a devida reflexão sobre os seus questionamentos pouco teríamos conseguido nesse campo específico.

Creemos, portanto, que a formação de professores, como imperativo natural, constitui, na verdade, grande parte da solução do sistema educacional brasileiro. Isso se considerarmos que o professor não nasceu para ser um problema, mas a solução ou, ao menos, um solucionador de problemas numa concepção que nasce, como bem lembra Lima (2001), da “beleza de ser”, e saber-se, “um eterno aprendiz” a partir do entendimento das relações que se constroem entre o professor, “seu trabalho de professorar”, o conhecimento e seu desenvolvimento profissional.

Desta feita, ao tomarmos como objeto de nosso estudo a formação docente, seus parâmetros e implicações, nos propusemos, metodologicamente, a uma pesquisa bibliográfica exploratória com o intuito de refazer os caminhos dos importantes teóricos que, pioneiramente, abordaram essa temática até os dias de hoje.

Estruturando o nosso pensamento em três momentos distintos, fizemos, primeiramente, uma abordagem dos conceitos norteadores da discussão. Logo, revisar as categorias Profissionalismo, Profissionalização e Profissionalidade foi importante para refletirmos sobre o ato de “ser professor”, seus anseios por continuar melhorando o que já sabe fazer e as possibilidades de fazê-lo.

Em virtude disso, natural é tentar compreender os liames dessa relação entre o professor, enquanto ser humano que aprende e ensina, e o professor como um profissional da área de educação que precisa ser dedicado ao seu trabalho, que precisa aperfeiçoar-se, numa formação continuada, e que precisa, principalmente, de políticas públicas que lhe viabilizem e garantam o exercício dessa importantíssima profissão.

Por conseguinte, para compreendermos mais ainda o papel do professor na nossa sociedade, precisamos conhecer também a cronologia da formação de professores no Brasil aliada aos três importantes conceitos referidos: profissionalismo, profissionalidade e profissionalização, parâmetros sem os quais é impossível pensar o professor como parte da solução para os problemas da educação brasileira.

Naturalmente é bom que se discuta a mais importante legislação proposta pelo poder público aos profissionais de educação, a Lei 9.394/94, promulgada em 1996, que traz em seu bojo uma série de especificações, correções de erros históricos, limitações, restrições, garantias, contradições etc.

que provam, através de seus artigos e incisos, que muito já se conseguiu no campo da educação, principalmente no domínio da formação continuada do professor brasileiro, mas que ainda há muito trabalho pela frente.

Relacionar os três grandes conceitos supracitados com esta necessária diacronia é importante para que se compreenda, a partir das políticas públicas, implementadas ou ausentes, a situacionalidade e a extensão da problemática da formação contínua dos professores em nosso país, pois é a formação contínua a mediadora do conhecimento crítico-reflexivo entre o trabalho do professor e o seu desenvolvimento profissional. Porquanto quem não se aperfeiçoa em seu trabalho jamais se desenvolverá.

PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE: PEQUENA DEFINIÇÃO

Em latim a palavra *professor* tem um étimo interessante: *magister*, um nominativo de segunda declinação, que quer dizer, numa acepção adverbial do sufixo *er, ser mais, ser superior, ser melhor*. Há então no radical *magis* (que significa *mais*) a idéia de alguém que está sempre “em busca” de “ser mais”, de “ser melhor”, ou seja, um ser sempre em formação. Tomado numa interpretação substantiva leviana, o vocábulo guarda até hoje em sua semântica a arrogância, a superioridade natural intrínseca ao ser a que se refere: o professor.

Se observado nesse sentido etimológico até o “pedantismo” de certos professores vem do fato de se acharem “mais” que as crianças (*paidos*) com as quais se relacionam. Foi, por exemplo, esse histórico pedantismo que fez com que durante séculos a educação estivesse centrada apenas na figura do professor, criando um sério e secular equívoco no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator curioso é que a tradução imediata da palavra *magister* para o português *mestre*, provavelmente uma corruptela do inglês *master*, tenha sido tão facilmente trocada pelo vocábulo *professor* (aquele que professa) alterando completamente as primeiras acepções e gerando, paulatinamente, um distanciamento tanto da idéia de “ser superior”, quanto da necessidade de “estar sempre estudando” para sentir-se ou dizer-se “mais” que alguém.

Mas, para que este preâmbulo lingüístico não seja interpretado também como arrogância, ao menos da parte de alguém que se acha “mais letrado” que os outros, valemo-nos apenas de uma pequena e adequada ilustração que aponta para três verdades sobre um mestre ou professor: ele precisa aperfeiçoar-se, é uma exigência natural da sua profissão; ele também precisa ter garantido

este direito de aperfeiçoar-se para que, um dia, possa julgar-se não apenas um ser superior, mas um grande profissional. Estas verdades são também os conceitos-chaves para a nossa discussão e, por isso, pedimos ajuda a alguns teóricos num pequeno exercício de definição.

Para Libâneo (1998), no sub-tópico, “A situação da profissão”, o ensino de qualidade é inviável sem a articulação dos professores na luta por uma formação docente adequada ao relacionar os conceitos de Profissionalismo e Profissionalidade definindo-os conjuntamente como

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90)

Destrinchando os conceitos, podemos dizer que Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo.

Sobre esta importante categoria Sacristán (1993) diz que para mudarmos as bases da profissionalidade tornam-se necessárias a “viabilização” e a “implementação de programas” que não somente venham a suprir as falhas de conhecimentos de um professor, mas que esta prática seja compreendida como “um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano”, pautado em situações concretas.

Por sua vez, Profissionalismo é este “compromisso do professor” com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula. Independe da profissionalidade e da profissionalização, pois o professor, bem preparado ou não, desenvolve com extrema dedicação e afeto o seu trabalho docente sem acesso à profissionalização e, muitas vezes querendo-a, embora não possa desenvolvê-la pelo excesso de zelo com o que faz e pelo acúmulo de trabalho. Assemelha-se a uma marcha estacionária que, a nosso ver, pode ter um efeito negativo na vida de muitos professores.

O teórico português António Nóvoa (1992) diz acertadamente que a Profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. Numa relação direta, a profissionalização, para os professores, corresponde ao seu *status quo*, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas.

Esclarecendo, a Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais. Com a profissionalização os professores também melhoram seu estatuto, aumentam seus

rendimentos e reafirmam sua autonomia como intelectuais que ajudam na formação de cidadãos para o crescimento do país. A desprofissionalização seria, então, a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas. É, a bem da verdade, um direito com aspecto de concessão.

O Profissionalismo, atrelado aos conceitos de Profissionalização (políticas educacionais e autonomia) e Profissionalidade (mudança e aperfeiçoamento docente) bases de uma formação contínua, contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo, uma vez que se relaciona com o compromisso que há com o projeto político democrático e a participação no projeto pedagógico. Nisso, o professor tem como bases a dedicação, a assiduidade, o domínio da matéria e dos métodos para ensiná-la.

Mesmo no sentido mais restrito do termo, ao profissional é dada a primazia do aperfeiçoamento de suas práticas. Por isso, é importantíssimo o que diz Imbernó:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2006, p. 17)

O profissional do magistério exhibe sua competência e age eticamente em função dela, regulado por valores permanentes saudáveis e comprometidos com o bem comum. Postulamos, então, que o professor – inclusive em sentido etimológico – como aquele que professa, que declara sua competência, e com base nela, proclama sua relativa independência e compromete-se com os interesses coletivos, deve ser respeitado e tomado como modelo de profissional.

Maurice Tardif (2000) já assinalava em seu artigo sobre os “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários” a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea relativa à formação de professores, ou seja, por um lado há um movimento no sentido da valorização e da profissionalização do trabalho docente e, por outro, uma profunda crise nas profissões ligadas à Educação e à formação do profissional docente que, por fim, o desvalorizam.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho

cotidiano para desempenhar sua tarefa. (TARDIF, 2000, p. 10)

Mas de que forma poderíamos fazer uma abordagem segura dessa problemática e desses conceitos sem relacioná-los exatamente com os elementos motivadores dessa discussão? Ser um profissional da educação é ter uma profissionalização, que depende das ações governamentais; essa profissionalização, quando ofertada precisa ser buscada pelo professor que por sua vez anseia por uma profissionalidade. Se isso não ocorre ou não tem ocorrido da forma como deveria, então tem

se tornado praticamente impossível ser um grande profissional no magistério. Esses dilemas têm seu lugar arrazoado numa análise sobre a diacronia da formação de professores em nosso país. Por isso, passemos a ela.

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Imediatamente, fazer um estudo da formação de professores, no Brasil ou no mundo, é percorrer um longo caminho que tem início com a própria história da educação. Se entendermos que Educação é um componente da cultura, estamos fazendo uma reflexão antropológica sobre a educação e sistemática sobre a Pedagogia. Por conseguinte, devem ser considerados inúmeros fatores históricos, culturais e sociais, dos quais se pode partir para uma análise sobre a formação dos mestres em nosso país.

Primeiramente, devemos pensar em que cronologia estão inseridos os pressupostos que pretendemos analisar. Um bom começo seria de 1549 a 2000. Relativizando esta noção iríamos do início da educação, no Brasil, nos colégios jesuítas, aos dias atuais, passando por três grandes momentos dessa reflexão (anos 30, 80 e 90), principalmente na última vintena, quando melhor se pode perceber a crise que vivia a educação em nosso país.

Quanto aos períodos anteriores a este momento (o Brasil de 1500), o que pode ser feito é uma breve reflexão sobre o ato de educar em lugares como Grécia, Roma, França, Portugal e Espanha quanto ao tipo de educação: primitiva, clássica, medieval, humanista, cristã reformada, realista, racionalista e naturalista, nacionalista, democrática, que, no dizer de Franca (1952), compõem as grandes linhas de pensamento a efetivarem-se nos seguintes fatores: obras religiosas fundamentais, obras literárias ou clássicas, obras mestras do pensamento universal, obras fundamentais da pedagogia, leis e disposições legais.

Demorarmos-nos nessas questões histórico-pedagógicas seria profundamente enriquecedor

se não estivéssemos tratando de uma realidade específica, pois a educação no Brasil exige análise de parâmetros múltiplos de ordem não apenas histórica, mas social, étnica, cultural, econômica e, sobretudo, política, como veremos.

Direcionando a questão, numa diacronia que vai do século XVI ao início do século XIX, se a educação implantada no Brasil pelos jesuítas era notadamente cristã, pressupõe-se que em suas raízes estão os fundamentos da educação hebraica com fortes tendências ao domesticismo, ao patriarcalismo e à rigidez da disciplina.

Com isso, é acertado dizer que naquele momento de nossa história o pai era o “mestre natural” dos filhos até o momento em que eles fossem para a escola. Mas qual escola? Uma escola jesuíta, com certeza, como foram as do irmão Vicente Rodrigues, “primeiro professor” em terras brasileiras, e do Padre José de Anchieta, cognominado “apostolo do Brasil”, vigorando até o ano de 1759, que marca o fim da educação jesuítica em nosso país, com o “Manifesto Pombalino”, que incluía a reforma do ensino em Portugal e terras conquistadas a cargo de Luis António Verney.

Não é difícil, pois, entrever que às concepções talmudianas (hebraicas) somavam-se as grandes bases clássicas aristotélicas que vigoraram em Grécia, Roma e Paris, porém com as devidas modificações que a nova terra e a singular situação exigiam. Prova cabal disso é o teatro pedagógico de José de Anchieta que misturava o *modus operandi* da civilização helênica com as intencionalidades contrarreformistas e o natural *modus parisiensis*, comum aos clérigos, por ser a França o palco da civilização intelectual da época.

Em termos formativos, vale lembrar que todas as escolas jesuítas eram regidas por um único documento elaborado pelo padre Inácio de Loyola, intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum* ou simplesmente *Ratio Studiorum* que tinha o objetivo não apenas de formar os professores que ministrariam aulas nas escolas jesuítas, mas lembrá-los a todo instante, como um tipo de código, de onde vinham, o que representavam, o que deveriam fazer e como fazer para atingir a excelência (equivalente ao *magis* ou ser mais), radical latino formador inclusive do próprio vocábulo *magistério*.

O *Ratio studiorum* era uma compilação de regras de estudo para normatizar o trabalho desenvolvido nos colégios jesuítas, em 1599, descrevendo procedimentos para a elaboração de planos, programas e métodos de estudo, delimitando tempos e espaços de trabalho e de convivência. Mal comparando, era um processo híbrido de *profissionalização* financiado pelo estado e executado pela Igreja. Apresentava o ideal de formação humana característico dos colégios da Companhia de Jesus, além de estabelecer objetivos, conteúdos e metodologias com orientações precisas para mestres e estudantes. Neste documento, aparentemente reflexivo da ação educativa religiosa, configura-se um modo particular de ser e de fazer educação, no qual o aluno aparece como a figura central do processo pedagógico.

Nesse modelo pedagógico inaciano, influenciado pelos mesmos ideais da Companhia de Jesus, encontramos inúmeros procedimentos, visões de mundo, métodos, técnicas didático-pedagógicas sobre os quais toda a comunidade de educadores de colégios jesuítas desenvolve sua ação formativa donde se destacam a *prelação*, a *reflexão* e a *ação*, pois como dizia o padre Inácio de Loiola: “O amor se demonstra em obras”.

A ação formadora, no entanto, mesmo refletida, mesmo tendo como figura central o educando, e isso é um ponto positivo, estava atrelada a concepções religiosas tão rígidas, tão dogmáticas, que impediam a reformulação das ações ou o abandono de métodos que não estivessem funcionando, como os castigos, psicológicos ou físicos, comuns ao “mestre natural”, o pai, que, por força do hábito, foram transferidos também ao padre-mestre.

A educação inaciana precisava levar o educando à ação: no nível pessoal, relacionava-se ao crescimento humano interior; no nível social, na medida em que o aluno assume progressivamente a sua responsabilidade e seu compromisso como cidadão, como membro da Igreja e agente de transformação da sociedade, em prol de um mundo mais justo e fraterno. Tais procedimentos eram marcados principalmente pela adequação ao contexto, pelo desenvolvimento do amor ao saber, pela reflexão crítica em vistas de uma ação social e eclesial comprometida, e pela avaliação direcionada para a excelência acadêmica e humana.

O que melhor se observa no método jesuíta ou inaciano é que o mesmo estava centrado no aluno, pois o professor, e esta é a grande crítica, já se pressupunha formado. Logicamente, não seria comum para a época a reflexão do educador quanto ao que fazia, pois não se desenvolvera a ideia de que o professor também fosse um formador. E o pensamento continuou sendo este até que sobrevieram os desmandos pombalinos, em 1756, com a reforma de Luis Antônio Verney e o seu “Verdadeiro método de estudar”, que consistia, na verdade, em uma grande crítica sobre o método de ensinar jesuíta. Vejamos o verbete crítico de Saviani (2005) sobre a pedagogia católica

A pedagogia católica constitui a manifestação mais vigorosa da concepção pedagógica tradicional no Brasil. Defendendo o primado da família e da igreja sobre o Estado em matéria de educação, advoga o subsídio público às escolas católicas. Os católicos entendem que apenas a Igreja tem condições de educar em sentido próprio. Por isso denominam sua concepção de “pedagogia integral”, uma vez que alia ao âmbito natural o âmbito sobrenatural, integrando três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das idéias), ambos subordinados ao plano moral e religioso (ordem dos deveres). (SAVIANI, 2005, p. 32)

Com a Reforma Pombalina, de teor eminentemente iluminista, por isso clássica, a figura central da educação volta a ser o mestre e não o discípulo. Por conseguinte, em muitos dos artigos da

reforma percebe-se uma acentuada inclinação para os aspectos formadores do professor. Por exemplo, implementa-se o campo das especificidades quando passa a existir um professor para cada matéria quebrando o paradigma de que um mesmo mestre pudesse ensinar bem várias disciplinas. Grosso modo, retaliava-se novamente o “estilo sofista” e resgatava-se o professor de conhecimento específico, quase um filósofo, de tão conhecedor de sua disciplina. Por conseguinte, na esteira do Iluminismo, da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e do crescimento da burguesia, passou-se a pensar o papel do professor, o que representava para a sociedade e para o estado.

Assim, para suprir a demanda e as lacunas deixadas pela escassa formação universitária, tem início a idéia de uma “escola de normas” pedagógicas, uma “escola normal”, de modelo francês (*Supérieures des normales de Écoles*), a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que, salvos os percalços iniciais, só encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, as escolas multiplicar-se-iam e, ao mesmo tempo em que “solucionavam” o problema da educação, também se tornavam elas mesmas um grande problema.

Professava-se nessa época o método do “ensino mútuo” (orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula) que será abalado, no Brasil, pelo conceito da “lição de coisas”, criticado pelo diretor do Colégio Abílio como um preâmbulo do “método intuitivo”. Intrinsecamente, operava-se, sutilmente, o que hoje chamamos de profissionalidade, pois além de os professores buscarem aperfeiçoar-se com seus próprios meios e méritos, nem todos demonstravam tal interesse.

O ano de 1850 assinala um novo momento da educação no século XIX com a grande reforma que disciplinou as escolas normais e seus constantes dilemas. A verdade é que nesse período, considerando todas as inquietações sociais e políticas (abolicionismo e republicanismo) nas quais tomaram parte os melhores professores e os grandes alunos da época (de Castro Alves a Tobias Barreto) a educação estava, em termos de formação docente, diretamente vinculada à preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem ministrados nas escolas de primeiras letras.

A ênfase estava nos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos didáticos oriundos desde o período iluminista, para nós um período “pombalino”. Providencialmente, os currículos das escolas que formavam mestres, os *internatos normais*, dentre eles o Colégio Abílio, dirigido pelo famoso Barão de Macahubas, eternizado ironicamente no romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, também compunham sua grade curricular com as mesmas disciplinas que os futuros professores um dia ensinariam. Crescia a formação conteudística.

Uma pedagogia de método intuitivo manteve-se como referência durante toda a Primeira

República. Note-se que essa formação pautada nos conteúdos culturais-cognitivos excluía, levemente, o preparo didático-pedagógico e seus péssimos resultados seriam colhidos já na década seguinte. A importância dessa reforma, seus males e benesses, é assinalada por Saviani:

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República sendo que, na década de 1920 ganha corpo o movimento da Escola Nova que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica. (SAVIANI, 2005, p. 9)

Necessariamente, essa reforma no ensino das escolas normais estendeu-se por muitas outras cidades do estado de São Paulo e depois do Brasil, pois se formaram “comitativas” de professores paulistas que saíram por todo o país ensinando a outros colegas o novo método. Houve ainda aqueles estados que levavam professores seus para estagiarem em escolas paulistas a fim de se inteirarem do novo *modus operandi* das escolas normais de São Paulo, consideradas à época, as melhores do país. Foi assim que o modelo didático-pedagógico próprio à formação docente firmou-se e expandiu-se por todo o Brasil, chegando inclusive ao Ceará. A “reforma paulista”, então, expandiu o padrão de ensino normalista e deu origem à escola-modelo.

Em suma, o século XIX, dos anos que vão de 1827 a 1890, há ensaios intermitentes pouco produtivos na área da formação de professores iniciando-se com a lei que institui as Escolas de Primeiras Letras, fundamentada no método do “ensino mútuo”, por meio do qual os professores que ansiavam por mais conhecimento e preocupavam-se com o seu “fazer pedagógico”, instruíam-se às próprias expensas (normalmente em São Paulo) validando o modelo das escolas normais.

Relativizando os conceitos imediatamente abordados, havia um enfoque no trabalho ou proceder do professor, caracterizando-se um tipo incipiente de preocupação com a profissionalidade docente, uma vez que ao menos alguns “ensaios” de políticas públicas começaram a ser pensadas na tentativa de “melhorar” a prática do magistério. A reforma paulista e as missões ali iniciadas nos fazem pensar em uma consciência mínima dos professores e dos gestores sobre seus métodos e a necessidade de buscar novas estratégias de ensino, o que configura, também de forma incipiente, uma idéia de profissionalização docente, considerando o fato de que, nesse momento, as reflexões sobre educação centravam-se mais na pessoa do mestre que na figura do aluno.

Domina todo esse período a “concepção tradicional” da Educação, ou seja, a recorrência a correntes pedagógicas que se formularam na antiguidade clássica, que tinham em comum uma noção filosófica essencialista do homem e, por isso, retomavam uma visão pedagógica centrada no mestre (no educador), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos

seus alunos, na rigidez do método, na disciplina e na memorização dos conteúdos, distinguindo-se dentro dessa mesma concepção uma vertente religiosa e outra leiga em profusão ou confusão com os diversos conceitos vindos de Itália e França.

No final do século XX, a educação brasileira, dominada pelo ensino normalista de cunho pedagógico-didático, desde 1890, a exemplo do que aconteceu com a Arte, moderniza-se muito tardiamente, pois foi somente em 1932 que as diretrizes foram mudadas com a criação dos Institutos de Educação (1932 no Rio de Janeiro e 1933 em São Paulo), nas reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo respectivamente, que substituiriam paulatinamente as denominadas escolas normais. Com isso, a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação.

A criação dos Institutos de Educação inicia uma nova fase para a educação brasileira, pois os mesmos não serviam apenas como espaço de educação, no sentido restrito, mas como um lugar de incentivo também à pesquisa. Os institutos mais importantes foram o de São Paulo e o do Rio de Janeiro, ambos pautados no ideário escolanovista que vinha ganhando corpo na década de 20. Era a chamada Escola Nova que iria influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa mesma década. Entretanto, a difusão da Escola Nova encontraria resistência na tendência tradicional representada, hegemonicamente, nas décadas de 30, 40 e 50 pela Igreja Católica.

Nesse contexto “o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada”. Instaura-se um novo sistema doutrinário do qual derivaria também um novo modelo para a “profissão docente”. No dizer de Dewey (1979), na atividade educativa,

o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”. (...) Neste sentido, a educação é a salvaguarda desta renovação e, portanto, da própria “continuidade social da vida (DEWEY, 1979, p. 20)

Posteriormente, graças às falhas já esperadas de se querer fazer tudo e, ao mesmo tempo, acabar fazendo nada, os institutos de educação foram transformados em escolas de professores, ou seja, deu-se a implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura consolidando o modelo das escolas normais que, bem ou mal, sustentar-se-ão até os anos 70.

A década de 50, período a que culturalmente se denomina “Anos Dourados”, não representa, em termos de educação, nenhum grande avanço nem traz nada de tão valioso para o espólio da educação brasileira. Na verdade, enquanto o governo prometia “50 anos em 5” as escolas, se não

regrediam, mantinham a mesmice de seus sistemas iniciais em que predominavam, a contra gosto de muitos, ainda uma pedagogia católica.

Em 1959, porém, na sessão de 04 de junho, o deputado Santiago Dantas defendia em sua fala a vinculação necessária entre o sistema de ensino brasileiro e o desenvolvimento econômico do país. Esses debates davam forma à nossa primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Dantas, em seu discurso, preconizou a organização do sistema de ensino pela estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Considerando o esquema recém implantado de institutos de educação via-se claramente a inserção do modelo capitalista aplicado ao sistema de ensino.

Nos anos de 1960, que culturalmente fizeram face à pedagogia católica, tivemos uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além dos colégios de aplicação que se consolidaram nesse período, surgiram os ginásios vocacionais, onde se viu interessante renovação do ensino de matemática e de ciências, agitando o campo pedagógico.

Esse decênio não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, o que se evidencia pelo fato de que as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 60 quando também são fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais ligados a ele. Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do “Movimento de Maio” que teve a França como epicentro. Saviani (2005) analisa essa transição de forma pontual ao dizer

Em seguida, na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração. (SAVIANI, 2005, p. 19)

Nasce, não sem muitas críticas, principalmente da pedagogia religiosa, uma concepção produtivista da educação fundamentada seguramente na “teoria capital humano”. Interessantemente é nesse momento que o governo resolve substituir a escola normal pela Habilitação Específica de Magistério (HEM), 1971-1996, pois a nova ordem brasileira, reflexo das tendências mundiais, exigia professores específicos para o ensino e a formação de alunos ou profissionais específicos para as áreas que, um dia, seriam úteis ao governo. Mas como garantir isso se a formação era incipiente, ginásial? Vejamos o que Tanuri (2002) nos lembra em sua cronologia da formação de professores no Brasil

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus,

contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. (TANURI, 2000, p. 80)

Na esteira dessa “melhor qualificação” a noção de “capital humano”, então, levou para o âmbito individual os diversos problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional fazendo da educação um “valor econômico”, equiparando capital e trabalho, numa matemática desigual que transformava esse importante binômio humano em simples “fatores” de produção. Conseqüentemente, a teoria de Theodor Schultz (1963), Nobel de Economia de 1968, legitimava a idéia de que os investimentos em educação eram determinados pelos mesmos critérios do investimento capitalista, já que para muitos teóricos de Economia “a educação é um fator econômico” essencial para o desenvolvimento de um país.

Viu-se que, a partir da pontual reforma instituída pela lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, a concepção eminentemente produtivista tinha como intuito remodelar o ensino brasileiro com base na “pedagogia tecnicista” que, ao transformar-se na “pedagogia oficial”, respaldada pela máquina pública, passou a ser difundida por todas as escolas do Brasil, embora houvesse, nesse momento, um núcleo de resistência que de forma crescente alastrava-se pelos salões paroquiais, pelas academias e pelo campo.

Intensifica-se, então, no Brasil a mobilização popular em prol da educação e da cultura popular. Surgem o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ambos estavam ligados à Igreja Católica, embora o movimento freireano recrutasse seus voluntários no seio do movimento estudantil, o que representava, em termos práticos, um pouco mais de “ação” que de “devoção”.

É exatamente na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire que encontramos uma crítica a essa noção mercadológica que exalta, mesmo pelo viés marxista, os investimentos em educação como um dinheiro potencializado que trará grandes retornos ao país embora desumanize, anule ou desvirtualize o sujeito cognoscente e seu verdadeiro papel no mundo.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, 1994, p34)

Em termos formativos, é bom que se assinale que as modificações promovidas pelo

escolanovismo europeu, conseqüentemente pela difusão da idéia do “capital humano” na educação fizeram com que as seculares escolas católicas também se “modernizassem”. Por exemplo, surgiram os cursos de especialização montessorianos e as “semanas pedagógicas” organizadas pelo Instituto Pedagógico Montessori-Lubienska. A iniciativa deu tão certo que no final da década de 70 o Brasil contava com 174 escolas montessorianas, ditadas pela nova pedagogia católica de viés assumidamente ítalo-francês.

Nas décadas de 80 e 90, ensejado pela grande crise inflacionária e o início do processo de redemocratização, que culminará com a “retomada do crescimento”, uma dicotomia importante ainda causava problema: a relação escola x trabalho. Ora, se à época ainda se processava a tese de que a educação tem forte relação com o processo de desenvolvimento econômico dos países, era preciso, no mínimo, demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação para que esse imbricamento não resultasse no decréscimo do lado mais “fraco” dessa conjuntura, seguramente a educação, que, desde o início daquele século, já sofria o resultado de tantos modelos. Saviani retoma o problema dessa transição quando diz

Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (SAVIANI, 2006, p. 08)

A saída foi encontrar uma outra e convincente justificativa para a educação, e principalmente para os investimentos nela, que comprovassem como diz SALM (1980) que a escola não tinha como maior função “qualificar” trabalhadores para o “regime produtivo”. Nessa hora a educação, que sempre esteve pautada no “indivíduo” (o aluno ou o professor) concebe o modelo da “coletividade” e da interatividade ao definir-se como um espaço formador da índole para a “cidadania”. Mas ainda demoraria muito para o efetivo estabelecimento dessa nova concepção formadora.

Mesmo com nova nomenclatura (1º grau e 2º. Grau) os grandes desafios estavam nessa divisão que se sustentava em um currículo mínimo, para uma formação notadamente generalizante, e um currículo um pouco diversificado que visava a atender às formações mais específicas. Resumindo, o antigo curso normal foi trocado ou transformou-se em uma habilitação de Segundo Grau e a formação de professores para o ensino primário, ou de Primeiro Grau, tornou-se mais disperso ainda, de forma que todo o conjunto resultava, por falta de unidade e de continuidade, em algo quase inoperante.

Por conta disso, dos flagrantes e graves problemas de ensino e aprendizagem, o governo

acabou criando o CEFAM, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, como se fossem eles os revitalizadores das escolas normais. Inicialmente, como toda novidade, pode-se dizer que estes centros deram certo.

No entanto, apesar de alguns resultados considerados positivos, os Centros de Formação não tiveram a esperada continuidade, pois além de não terem alcançado, em termos quantitativos, o número significativo de formandos, não conseguiam alocar, por falta de políticas públicas específicas, os professores já formados.

Posto isso, a formação de professores, cada vez mais, delineou-se como uma atribuição das instituições de ensino superior. Foram criados cursos de licenciatura, curta ou plena, de 3 a 4 anos de duração, para a formação de professores de 1º. e 2º. graus.

Aqueles que desejavam ter uma formação ou habilitação específica na área do magistério encaminhavam-se para os cursos de Pedagogia, que formavam os especialistas em Educação, englobando equivocadamente nesse rol os diretores, os orientadores, os supervisores e até os inspetores de ensino como se todos fossem professores. Desvirtuavam-se todos os conceitos de Profissionalismo, Profissionalidade e Profissionalização.

O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE COM BASE NA LEI 9.394/96

A década de 90 ficará marcada pelo advento dos Institutos Superiores de Educação das Escolas Normais Superiores (ISEENS) respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB/94), promulgada em 1996. Sua importância está, segundo muitos autores, na ênfase dada à formação dos professores uma vez que destaca em seus parágrafos e incisos tópicos como ensino, aprendizagem e pesquisa.

Mas, há, como se percebe, uma pequena confusão entre o papel do Estado, de provedor e de mantenedor da educação aos entes que dele dependem ou a ele se subordinam, a partir do viés político que condiciona as medidas por ele implementadas e, no caso da LDB, do ordenamento que direcionará as práticas individuais e coletivas dos que trabalham com educação.

Vê-se, nas entrelinhas da nova LDB, uma “disputa” entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, a sombra da política neoliberal, confirmadora da noção de “capital humano”, tendência global que parece querer conduzir o trabalho na sala de aula. Dessa forma, a profissionalização docente, em forma de LDB’s, por “nascer” de uma iniciativa do Estado, tem na sua gênese elementos confirmadores

dessa eventual “paternidade”.

Especificamente, a nova LDB, de 1996, cognominada Lei Darcy Ribeiro, emanada do Congresso Nacional, tem imediatamente como foco a aprendizagem do aluno. Acertadamente, vários artigos de inúmeros incisos trazem essa orientação. Por exemplo: *A liberdade de aprender como princípio de ensino (Inciso II, art. 3º, LDB); O zelo pela aprendizagem dos alunos como incumbência dos docentes (Inciso III, art. 13, LDB); A Flexibilidade para organização da educação básica para atender interesse do processo de aprendizagem (art. 23, LDB); A verificação do aprendizado como critério para avanço nos cursos e nas séries (item c, inciso V, art. 24, LDB); A continuidade do aprender como finalidade do ensino médio para o trabalho e a cidadania do educando (inciso II, art. 35, LDB)*, dentre outros além de corrigir falhas terríveis como o descaso com a educação indígena e os problemas que interferem na aprendizagem como a Dislexia, por exemplo.

Mas, o que também se percebe é a preocupação necessária com a formação do professor que ficará responsável por esse aluno. No título VI, do tópico “Dos profissionais da Educação”, artigo 62, encontramos: *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal*. Donde se depreende, finalmente, uma regulamentação para a formação do profissional de educação. É digno de nota, também, o fato de não serem excluídas desse processo formador as instituições que ainda atuam como Escola Normal, ou seja, com preparação de quatro anos intensivos para o ensino nas séries iniciais. Não se percebe aí a força política das seculares escolas normais, mas uma real necessidade para que continuem existindo.

O Art. 63 define o papel dos Institutos Superiores de Educação obrigando-os a manter: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Notadamente, algo que em muito contribui para a constante reflexão sobre o exercício do magistério, principalmente no que concerne aos ensinamentos infantil, fundamental e médio, instituindo-se ainda, no artigo 65, o número de horas (300h) que corresponderiam a essa formação mínima.

Lê-se ainda, no artigo 64, que a preparação ou formação de um professor “para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, o que nos leva a uma reflexão necessária sobre o que anda acontecendo, atualmente, nas diversas instituições de Ensino Superior: um número muito elevado de professores substitutos que possuem, em muitos casos, apenas a graduação.

Um outro ponto bastante positivo é o que temos no Art. 67 que diz que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” nos incisos: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Naturalmente, se destacam os incisos II, V e VI, por serem constantemente desrespeitados uma vez que nem todas as instituições permitem o aperfeiçoamento continuado de seus profissionais, a pesquisa como forma de estudo e aperfeiçoamento docente e, principalmente, no caso das escolas públicas, a exigência de condições adequadas de trabalho.

No entanto, não se deve achar que as novas diretrizes resolverão o problema da educação brasileira, mas é preciso crer que aponta, entre certezas e contradições, caminhos que, avaliados de forma pertinente, podem conduzir a um novo estágio da Educação em nosso país como bem lembra Carvalho (2002)

“Todavia, as recentes diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade, de tal modo “que, de acordo com Saviani (1990), numa avaliação posterior, podem ser considerados positivos ou negativos”. De modo geral, “em alguns aspectos a legislação provoca conseqüências positivas; em outros, conseqüências negativas”. (CARVALHO, 2002, p. 02)

A Nova LDB estabelece, dentre outras diretrizes, a finalidade e os fundamentos da formação dos profissionais da educação e, com estes termos, refere-se à “formação” dos docentes. Mas, numa leitura acurada de determinados pontos como a efetivação dos ISEs (Institutos Superiores de Educação) como as principais instituições para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação quando as referidas instituições já eram consideradas descaracterizadoras das faculdades de Educação, as controvérsias podem gerar tendências.

Mais dois pontos importantes inserção de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica, gerando um tipo de “desqualificação” do profissional de educação, e o “parcelamento” da formação profissional de acordo com as etapas da Educação Básica, o que resulta, aparentemente, numa espécie de “fragmentação” da formação dos professores, e isso não parece muito animador. Ainda assim é possível observar que houve, em termos práticos, mais ganhos que perdas nas perspectivas da profissionalização e da profissionalidade docente.

Mesmo assim, o que se percebe, nos tempos atuais, é que a velha teoria do capital humano foi reconfigurada e reaplicada, pois continuamos buscando, de forma direta ou indireta, a “produtividade” na educação, seja na exigência de aprovação dos alunos nas escolas de ensino médio e fundamental, seja nas notas atribuídas aos cursos de graduação e pós-graduação sem as quais os mesmos tendem a fechar.

Na moda do governo daquele período, essa ressignificação da educação tornou-se presente no uso de prefixos como “neo” e “pós” que ajudaram a criar novas teorias e expressões como neo-construtivismo, neo-escolanovismo, neo-tecnicismo, pós-estruturalismo e pós-construtivismo, expressões que seriam substituídas, paulatinamente, pela “pedagogia da qualidade total” ou da “competitividade”, fundamentada, norte-americanamente, em habilidades e competências. Portanto, os cursos de pedagogia passaram a licenciar, habilitar e qualificar os profissionais de educação, como o fazem até hoje, mas isso nunca deu garantia alguma de empregabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem lembra Pimenta (1994) “a atividade docente é práxis”, uma práxis que deve ser compreendida, segundo a autora, na relação com o conhecimento em um dado momento histórico de uma determinada realidade. Tal compreensão exige do professor, de qualquer época (grifo nosso), uma reflexão crítica sobre o que faz, como faz e sobre as condições (sociais, culturais, políticas etc.) positivas ou negativas do contexto em que ele e seu trabalho estão imediatamente inseridos.

Mas esse profissional reflexivo, não importando mesmo se é um professor, precisa, no exercício da sua profissão, além de condições necessárias para exercê-la, buscar sempre o aperfeiçoamento de suas aptidões, em cursos que lhe garantam esse mister, e, principalmente, de políticas públicas que lhe viabilizem não apenas a sua profissionalidade, mas a alegria de ser, de viver, de conhecer, de sonhar e de progredir para, um dia, com dignidade, ensinar a outros tudo aquilo que aprendeu.

Encontramos, então, na LDB a configuração dessas categorias por atender aos anseios da formação contínua em alguns aspectos e em outros ficar aquém do desejado ou do que é estritamente necessário, donde se observa a necessidade de valorização do magistério dentro de contextos dinâmicos que evidenciam transformações históricas, sociais e políticas intimamente relacionadas à atividade professoral como profissão, evidenciando que não basta a um professor ser um grande profissional, pelo acúmulo de trabalho, mas desejar o saber que promoverá o seu crescimento intelectual e profissional, com a certeza de que encontrará políticas públicas que viabilizarão o exercício da profissão e a realização de seus sonhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Djalma Pacheco de. “A nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica” In: *Ciência e Educação*. INESP, 2002.

DEWEY, John. *Democracia e Educação. Introdução à filosofia da educação*. 4ª. Ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. *Ades professor, ades professora? : novas exigências educativas e profissão docente*. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2001.

MACAHUBAS, Barão de. Abílio César Borges, 1884. *A Lei Nova do Ensino Infantil*. Bruxellas, Typographia e Lithographia E. Guyot.

NÓVOA A. *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. In: *Teoria e Educação*. Nº 4. Porto Alegre, 1991, p.109-139.

_____. *A Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. “A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola”. In: *Inovação*. Ano 4, nº 1. Lisboa, 1991, p. 62-76.

_____. “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. “Formando professores profissionais: três conjuntos de questões”. In: PERRENOUD, Philippe. *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, Selma G. “Formação de professores saberes e identidade da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente”. In: PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1967.

_____. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1973.

SACRISTÁN, J, Gimeno & GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1999.

SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. CNPq Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. “A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n° 150. Maio-agosto de 1984.

_____. *Escola e democracia*. 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. “Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos”. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. v. CD-Rom.

TANURI. Leonor M. “História da formação de Professores”. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, 2000.

TARDIF, M. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”. In: *Revista Brasileira de Educação*. N° 13. Belo Horizonte, 2000, p. 5-24.