

Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos

Yoshie Ussami Ferrari Leite¹
Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi²

Resumo

Este artigo enfoca a necessidade da formação do professor se adequar ao papel mais amplo que o professor e a escola são chamados a desempenhar nos dias de hoje, tendo em vista tanto a ampliação quantitativa da escola como sua ressignificação qualitativa, a partir das novas exigências sociais a ela colocadas. São apontados alguns novos saberes, essenciais para o professor ser capaz de cumprir este papel mais amplo. Dentro desse quadro, são propostas idéias a respeito de como as instituições formadoras de professores poderiam trabalhar estes novos saberes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Saberes Docentes. Papel da Escola.

Teachers' knowledge of a new kind in professional teacher training: some notes

Abstract

This paper focuses on the necessity that teacher training programs have to adequate themselves to the wider role that teachers and schools are called to accomplish nowadays, considering the quantitative and qualitative changes in schooling, which came about from new social demands on education. It is stressed that a new knowledge is essential to the teacher, in order to be able to comply with the new tasks that are demanded from him/her. In this framework, some ideas, about how teacher training programs could handle this new situation and this new knowledge, are proposed.

Keywords: Teacher Training. Teacher Knowledge. Role of the School.

¹. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente - Coordenadora do grupo de pesquisa : Formação de professores-políticas públicas e espaço escolar.

². Professor livre-docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente - Autor do livro “Escola Nova”, Ed. Ática, entre outras publicações - Professor do programa de pós- graduação em educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente - Membro do grupo de pesquisa : Formação de professores- políticas públicas e espaço escolar.

Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:

alguns apontamentos

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Introdução

O presente texto tem como propósito discutir a profissão docente, formação do professor e os seus saberes, na busca do novo para o ensinar, função historicamente delegada ao professor/docente. Para tanto, julgamos conveniente refletir o papel do professor e o sentido da tarefa de ensinar na atualidade, como também sobre algumas questões referentes à formação docente.

Em primeiro lugar é preciso retomar rapidamente qual o sentido da escola pública brasileira dentro de nossa realidade histórica, econômica e social. A escola é necessária? Qual escola é necessária hoje para as crianças, adolescentes, jovens brasileiros?

As pessoas, a comunidade e os meios de comunicação costumam emitir muitas críticas à escola, quase todas com conotações bastante negativas, como se o processo de democratização do ensino tivesse produzido uma situação de caos no ensino. Torna-se, portanto, necessário analisar e avaliar criticamente essas opiniões e ressignificá-las, para que se possa compreender o real sentido do novo na tarefa de ensinar.

É verdade que, nos últimos anos, houve uma grande expansão das oportunidades de acesso à escola pública, promovendo o atendimento de quase todas as crianças no ensino fundamental. A escola pública para poucos, no passado, cedeu lugar à escola para muitos, no presente.

Não há a menor dúvida de que esta expansão é um avanço democrático essencial e que, diante dela, é absurdo qualquer saudosismo em relação à situação em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à escola.

No entanto, esta ampliação quantitativa não veio acompanhada de medidas e de ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores. A escola com a sua organização e a sua cultura burocratizadora e centralizadora, condiciona a prática dos professores, impossibilitando que se manifestem como sujeitos sociais e profissionais.

Arroyo (2001) vê a necessidade de considerar a escola pública onde trabalhamos como um espaço de direito, não somente dos professores, mas dos alunos, das crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores que freqüentam essa escola. Nos defrontamos, portanto, com a seguinte questão: como tornar a escola uma instituição social que garanta a inclusão social?

Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula, na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade.

Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos

**Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:
alguns apontamentos**

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico.

Uma série de atribuições está sendo direcionada à escola. Almeida (1999, p. 12), em sua Tese de Doutorado "*O Sindicato como instância formadora do professor: novas contribuições para o desenvolvimento profissional*", cita Perrenoud que descreve as novas atribuições da escola dizendo que "não lhe cabe ensinar somente a ler, a escrever e a contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz".

Também o relatório da UNESCO, "*Educação: um tesouro a descobrir*" (mais conhecido como "Relatório Delors"), afirma que a educação necessária, hoje, precisa se apoiar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Pode-se afirmar que existe, hoje, uma crescente tendência mundial a reconhecer a necessidade da escola ser educativa no sentido mais forte do termo.

Porém, convivendo com esta tendência, existe outra, também forte mundialmente, que compreende o papel da escola de forma muito mais estreita, atribuindo-lhe essencialmente a função de formar indivíduos mais aptos ao trabalho, assegurando assim melhores condições para o crescimento econômico.

Paul Singer (1996), em sua extraordinária abertura da Reunião Nacional da ANPED de 1995, mostrou existência de duas grandes tendências no debate educacional hoje: a civil – democrática e a produtivista, que, no essencial, podem ser identificadas às duas tendências apontadas acima.

A tendência civil – democrática, ao atribuir um papel mais amplo à educação, atribui também um papel extremamente amplo e significativo aos professores, e conseqüentemente, à sua formação. A tendência produtivista, ao contrário, tem propensão a diminuir o papel do professor e propor para ele uma formação mais tecnicista e estreita.

Mas vale ressaltar que, felizmente, os educadores têm, crescentemente, se dado conta de que devem se abrir às novas atribuições da escola e que, só por esta via, terão condições reais de valorizar sua profissão e seu trabalho.

É no contexto dessa complexidade de novas atribuições da escola, que os professores desenvolvem o seu trabalho e é a partir dessa perspectiva que eles são cobrados por toda a sociedade. Ocorre também que, por muitas vezes, são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada e linear da situação educacional em nosso país.

Dessa forma, o professor tem sido cobrado e responsabilizado pelas fragilidades do sistema educacional, sem que as escolas estejam providas de recursos materiais, de equipamentos, de condições de trabalho e de profissionais que auxiliem o trabalho docente.

Cabe aqui lembrar a fala de Miriam Krasilchik, em seminário sobre formação de professores realizado no Instituto de Estudos Avançados da USP.

O problema da formação de professores, quando se fala das reformas

Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:

alguns apontamentos

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

educacionais tem o papel de mordomo, nas histórias de detetives sempre se acaba encontrando esse culpado por suas dificuldades ou insucesso. Quando ela não dá certo ou fica emperrada, atribui-se aos professores essa situação. Essa postura é internacional e no Brasil não se foge a essa norma. (KRASILCHIK, 2001, p. 27)

Não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa do ensino. Faltam-lhe ainda: valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, vários estudos têm mostrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem.

Para responder a esta situação, no que se refere à formação inicial dos professores, novas políticas e novas legislações estão sendo regulamentadas no âmbito do Governo Federal através do CNE¹ e do MEC², a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Essas regulamentações prescrevem as diretrizes nacionais curriculares para a formação de todos os professores da educação básica, que deve ser em nível superior, em cursos específicos de licenciatura plena. Também definem a carga horária mínima que deve ter o curso de formação de professores, a duração mínima dos cursos de licenciatura e a exigência de um total de 800 horas de “práticas pedagógicas”, sendo 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado, que deverão estar contempladas no projeto de todos os cursos de licenciatura.

A presença e a organização dessa carga horária de 800 horas de prática pedagógica deverá superar a forma que, tradicionalmente, vinha sendo realizado o estágio nos cursos de formação de professores. Este, na maioria das vezes, limitava-se a mera observação, algumas poucas intervenções e elaboração do relatório final, sem a preocupação em promover a discussão e a reflexão dos problemas observados, não garantindo qualquer possibilidade de formação profissional do docente.

As novas regulamentações estão sendo apresentadas como possibilidades de melhor responder a questão da formação do professor, tentando superar os problemas encontrados e denunciados nas pesquisas e no cotidiano da sala de aula. Uma boa e verdadeira universidade, além de oferecer a formação de professores em um curso específico, numa estrutura com identidade própria, não poderá aligeirar a formação de seus professores, como prescreve a legislação, que determina o mínimo de apenas 3 anos letivos e uma carga mínima de 2.800 horas.

Na verdade, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional como apontam Contreras (2002), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Ghedin (2002) e Giroux (1998).

Superando a racionalidade técnica: saberes docentes de um novo tipo

Segundo Contreras (2002), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação

**Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:
alguns apontamentos**

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Assim, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto este onde se mesclam diferentes interesses e valores, bem como maior clareza para examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Giroux (1998, p. 163) afirma que o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a escola torne-se parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Implica em tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

Hoje o objetivo do ensinar, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental até a universidade, não deve mais priorizar a simples transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, de inovações tecnológicas, nem a socialização do saber sistematizado, pois isso tudo é feito com mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema e pela internet.

Segundo Coelho (2003), à escola compete formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam, que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de interrogar a tecnologia, de interrogar os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos.

Os saberes não devem ser apresentados aos alunos como dogmas a serem simplesmente aceitos, consumidos e assimilados.

Ainda segundo Coelho (2003, p. 50):

(...) o saber será ensinado como realidade viva, provocante, apaixonante, expressão de buscas, de tropeços, de equívocos e de achados realmente novos e interessantes, feitos por seres humanos finitos e limitados, mas estudiosos e que, em sua época e contexto, duvidaram, interrogaram e questionaram o saber e os métodos consagrados como verdadeiros, produzindo outros que os superaram. Assim, as ciências, a tecnologia,

Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:

alguns apontamentos

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

a filosofia, as letras e as artes perdem o seu suposto caráter de realidades enfadonhas e entediantes, alheios ao mundo dos homens, das crianças e dos jovens, recuperando seu sentido e gênese historicamente determinados.

Para o autor, confundir ensino apenas como uma técnica de transmissão do saber, do conhecimento convertido em informação, da verdade acabada e dos conteúdos a serem consumidos pelos alunos, é esquecer que o ensino é e deve se realizar como dimensão essencial do processo de criação de sujeitos da cultura, de pessoas que interrogam, de pessoas que pensam e recriam a realidade, o mundo e a existência humana.

Todavia, percebe-se ainda hoje que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura e em processos de formação continuada padece de fundamentação teórica melhor trabalhada e de reflexões sobre práticas profissionais mais articuladas. Isso acaba por agravar e limitar profundamente a formação dos professores que vão trabalhar na formação de crianças, jovens e adultos. Daí a urgência, ética e política, de superar essa banalização da formação dos professores, de superar também a banalização das regulamentações legais que se impõem aos profissionais que trabalham na educação em nosso país.

A construção de uma outra escola, verdadeiramente formadora de todos os alunos que finalmente nela adentraram, como seres humanos, como cidadãos, como sujeitos da cultura e do saber, exige que o professor seja mais do que um especialista em educação e no ensino de uma disciplina, mais do que um tecnocrata do saber, mais do que um transmissor de verdades prontas, mais do que um socializador de conhecimentos sistematizados. Enfim, exige um professor que, a cada momento, se faça trabalhador intelectual, alguém que pensa, alguém que compreenda e que trabalhe para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem.

Em outras palavras, que seja um educador, no sentido mais forte do termo. Esta deve ser a nossa utopia quanto ao papel de professor, neste século XXI.

Concretizando a utopia

Cabe então refletir sobre alguns pontos que poderão dar alguma concretude a esta utopia.

O primeiro ponto diz respeito à necessidade do trabalho coletivo na escola. Temos ainda, na cultura escolar brasileira, uma compreensão muito incipiente do caráter deste trabalho coletivo.

Afirma Azanha (2001, p. 18):

A idéia de que uma boa escola é mais do que a simples reunião de bons professores tem sido de difícil penetração nas práticas escolares. Na verdade, tal como sempre ocorreu nos cursos normal e de licenciatura, nem se suspeita que essas práticas possam ser algo mais do que ensino do aluno. O próprio período de planejamento escolar – cuja introdução pioneira no ensino público paulista tinha por motivação a criação de uma oportunidade de trabalho conjunto da escola – na sua implantação

**Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:
alguns apontamentos**

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

transformou-se numa rotina burocratizada que, nos casos de execução com seriedade e êxito, não passou de formulação e apresentação de planos individuais de professores empenhados numa renovação metodológica de suas próprias disciplinas. Esse tipo de resultado, não obstante o seu próprio mérito, não contempla e não aproveita as possibilidades que a nova LDB delineou na atribuição, como tarefa principal da escola, da elaboração e execução da sua proposta pedagógica. Essa tarefa consiste principalmente na definição dos problemas prioritários da escola. É neste momento que é indispensável o que Anísio Teixeira chamou de “visão e vigilância” para resistir às arremetidas burocratizantes e, também, aos pruridos cientistas dos “diagnósticos” e “levantamentos” intermináveis e inconclusivos. Os problemas da escola são simplesmente aqueles que assim são percebidos pelas comunidades escolar e local. Haverá, nessa percepção, enganos, distorções, exageros etc. Mas é aí que se instala a grande oportunidade para início da função educativa de cada escola para construir a sua identidade institucional, identificando e tentando resolver os seus problemas. Como dizia Mestre Anísio: “afirma, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança”. Para se opor às resistências à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado a procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas.

Nos próprios Departamentos de Educação das Universidades, nos próprios cursos de Pedagogia, e nos demais cursos de licenciatura, a idéia de trabalho coletivo não penetrou. É nítida a tendência de cada professor tratar de cuidar da sua disciplina, alheio a qualquer perspectiva mais ampla de formação do aluno – futuro professor -, e ao projeto pedagógico do curso como um todo.

Se é verdadeira a máxima educacional de que se educa muito mais pelo exemplo – entendido não como um modelo, mas como uma referência ética e científica - do que pelo discurso, como se pode esperar do futuro professor que leve a sério a idéia de trabalho pedagógico coletivo e projeto político – pedagógico? É necessário que as instituições formadoras de professores repensem as suas práticas para atuar de forma positiva na formação de educadores efetivamente convencidos da necessidade do trabalho coletivo na escola.

Um segundo tema diz respeito a superação de uma dicotomia que vem se colocando de forma pouco explícita, mas nem por isso menos significativa, o fosso que separa as visões externas sobre a escola das que se processam a partir de seu interior.

Para explicar esta dicotomia, cabe colocar a seguinte premissa: todas as temáticas que permeiam os debates sobre política educacional (financiamento, centralização versus descentralização, autonomia da escola, etc.), deveriam ser pensadas à luz de uma questão que as precede e sobre a qual já não existe consenso. Esta questão é: afinal, o que queremos da escola? Como aponta Tedesco (1999), embora a expressão “crise da educação” seja antiga e recorrente, a atual crise da educação reveste-se de características totalmente diferentes das que caracterizavam esta crise até meados da década de 80 do século XX.

Nos últimos anos, no entanto, algo está mudando. A crise da educação

Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:

alguns apontamentos

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. A crise, em consequência, já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações. Essa mudança na natureza da crise também reflete no âmbito dos críticos. Enquanto se tratava de deficiências, os críticos encontravam-se entre os próprios educadores, pesquisadores e acadêmicos em geral. Agora que a crise já não implica acrescentar mais da mesma coisa, mas modificar orientações e comportamentos, os críticos encontram-se especialmente entre os atores externos ao processo pedagógico e às instituições educacionais. (TEDESCO, 1999, p. 15-16).

Justamente no campo de respostas a esta crise é que se coloca o profundo fosso que tem separado as visões daqueles que pensam a escola a partir do seu interior (que estamos chamando de “olhar interno”), dos que pensam a escola de fora dela (que estamos chamando de “olhar externo”).

De alguns anos pra cá, a educação tem obtido crescente atenção de amplos setores da sociedade, não apenas dos educadores. Economistas, principalmente, mas também sociólogos, jornalistas, empresários, representantes de movimentos sociais etc., têm se voltado para a educação, mais especificamente para a escola, dela cobrando a satisfação de novas necessidades educacionais, que seriam próprias da sociedade em que vivemos, a partir das recentes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que freqüentemente vêm englobadas – passe o trocadilho – sob o nome de “globalização”. Isto é o que estamos chamando de olhar externo.

Tem o enorme mérito de, pelo menos através de seus representantes mais argutos, enxergar a “crise da educação” de uma forma mais ampla do que através de suas manifestações mais circunstanciais e propor saídas mais estruturais para ela do que a simples mudança de roupagem de velhas práticas. Tem, no entanto, em geral, um desconhecimento bastante grande da dinâmica real das escolas e, na maioria dos casos, uma mal disfarçada antipatia pelos agentes escolares, em particular o(a) professor(a).

Pois é exatamente esta crise mais geral que os representantes do olhar externo (repetimos: os mais argutos) captam com precisão, mas têm pouca capacidade de ligar com propostas de novas práticas escolares, por falta de familiaridade com a realidade escolar.

O olhar interno, por sua vez, pelo menos através de seus representantes mais sérios e comprometidos, tem buscado novas práticas escolares, através de pesquisas colaborativas e diversas outras atividades sempre coladas à escola e levando em conta a visão e a perspectiva dos agentes escolares.

No entanto, em geral, o olhar interno, profundamente enfronhado no espinhoso dia-a-dia da escola, tem dificuldades de captar a amplitude da crise apontada por Tedesco (1999).

**Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:
alguns apontamentos**

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Também Singer (1996, p.12) manifestou esta dificuldade dos “diretamente envolvidos” de verem o aspecto mais estrutural da crise.

Para os diretamente envolvidos, principalmente educadores e educandos, a crise parece, provavelmente, ser causada pelo corte de verbas, baixa dos salários, perda conseqüente do pessoal melhor qualificado e declínio da qualidade do ensino. E não há dúvida de que esses fatos existem e tornam a crise tão profunda e destrutiva como ela está se revelando. Mas se o diagnóstico ficar limitado a isso, um aspecto fundamental da crise deixa de ser examinado, o que fragiliza de maneira fatal os que se posicionam em defesa da escola pública gratuita e de acesso universal. Esse aspecto é a alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social.

Esta divergência de olhares tem dificultado enormemente o repensar da escola: seria necessário unir a clareza que o olhar externo tem da profundidade da crise com o conhecimento que o olhar interno tem da dinâmica escolar.

E o que tem a formação de professores a ver com isto? Cremos que o seguinte: é necessário que o aluno dos cursos de formação de professores tenha possibilidade de desenvolver formas de síntese destes dois olhares. Ou seja, é importante que, ao lado de uma convivência rica e reflexiva com o cotidiano da escola e com a perspectiva de seus agentes, o formando tenha também contato teórico e prático com o que atores externos a escola pensam sobre ela.

O que nos remete a um terceiro ponto: a relação com a comunidade, ponto essencial para que a escola possa cumprir efetivamente esta tarefa mais ampla que se espera dela hoje.

Sabe-se que as escolas que se abrem à comunidade são menos deprecadas e mais valorizadas por pais e alunos.

Lembramo-nos do depoimento de um pai de aluno registrado por Ghanem (1998, p.121):

Não convivendo ali com a escola, você a imagina de um jeito, a tendência sua é só tacar o pau. À medida que você vai se entrosando com os problemas, com o dia-a-dia, você já vê a escola de outra maneira. Antes, era só crítica negativa, agora não.

A capacidade de interagir com a comunidade, de dialogar com outros setores sociais, deve ser importante na formação do educador. Assim, os futuros professores deveriam não só ter contato e acompanhar Conselhos de Escola e o Conselho Municipal de Educação (coisa que já ocorre, porém raramente), como também ser levados a participar de projetos que envolvam conjuntamente a escola e outros setores sociais.

Para que as instituições responsáveis pela formação de professores possam ser capazes de colaborar efetivamente na construção desta utopia, precisam construir uma nova relação, de co-responsabilidade, com as escolas da Educação Básica.

Não há dúvida de que a construção de uma perspectiva educacional como

**Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:
alguns apontamentos**

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

a aqui apontada depende de muito mais do que de uma mudança na formação dos professores.

No entanto, se esta mudança não é suficiente, ela é certamente necessária. Parafraseando-se a conhecida idéia de Paulo Freire de que: “a educação sozinha não muda a sociedade, mas esta certamente não muda sem uma mudança da educação”, pode-se afirmar que “a formação de professores sozinha não muda a educação, mas esta certamente não muda sem uma mudança na formação dos professores.”

Referências

- ALMEIDA, M. I. de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ARROYO, M. Escola – as mudanças necessárias. *CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO*, III, 2001, São Paulo. Caderno de Subsídios: APEOESP, 2001, p. 44-46.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: USP, 15 (42), 2001.
- COELHO, I. M. Repensando a formação de professor. *NUANCES: Estudos sobre Educação*. FCT/UNESP-Presidente Prudente, v. 09, n. 9/10, p. 47-64, jan/jun e jul/dez, 2003.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002
- GHANEN, E. *Democracia: uma grande escola*. São Paulo: Ação Educativa/ UNICEF, 1998.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997
- KRASILCHIK, M. Formação de professores: o papel da universidade. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: USP, 15 (42), 2001
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 52-80
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52
- SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*: São Paulo, ANPED, v.1, n. 1, jan/abril 1996.

**Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:
alguns apontamentos**

Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo. Ática, 1998

Notas

¹ Conselho Nacional de Educação

² Ministério da Educação e Cultura

Correspondência

Yoshie Ussami Ferrari Leite - Rua Eufrásio de Toledo, 206 – Jardim Marupiara - Presidente Prudente-SP CEP: 19010-100.

E-mail: yoshie@prudente.unesp.br

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi - Rua Garcia Paes, 740 – Bairro Santa Teresa - Presidente Prudente-SP CEP: 19023-060.

E-mail: digiorgi@prudente.unesp.br

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004