



REINVENTING AND FORMING THE
BASIC EDUCATION PROFESSIONAL

RESUMO

O artigo apresenta a questão da formação docente do profissional da educação básica e a necessidade de se repensar essa formação. Considera a formação como pré-condição para a constituição de sistemas educacionais, sua renovação e elevação de sua qualidade. Questiona os atuais processos de formação de professores na lógica linear e na concepção de saberes isolados. Apresenta a idéia de que é necessário formar o profissional em uma nova concepção de educação básica, superando a visão estreita, seletiva e excludente, na passagem para uma concepção mais alargada da educação básica como direito social ao saber e à cultura.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, educação básica, direito social

ABSTRACT

The article presents the issue of the Basic Education teacher's professional formation and the necessity of reviewing this process. It considers the professional formation as a pre-condition for the constitution of educational systems, its renovation and also the improvement of its quality. The text also questions the present process of teacher's formation in the linear logic and in the conception of isolated knowledge. It presents the idea that it is necessary to give the teacher a new conception of Basic Education as a social right to knowledge and culture, different from and broader than the traditional one, which has been narrow and selective.

KEY WORDS: teacher's formation, Basic Education, social right

* Professor Titular Aposentado da Faculdade de Educação da UFMG.

Repensar a formação dos profissionais da Educação Básica tem sido uma preocupação constante das Universidades e dos Governos. Estamos em um tempo em que esse repensar se traduz em debates, em ordenamentos do Conselho Federal, em tentativas de reformular currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Mas não podemos esquecer que também estamos em tempos em que o movimento docente e inúmeras propostas de renovação pedagógica reinventam novas tarefas, novos saberes e artes para o velho ofício de educar. Nem sempre esse duplo movimento vindo, de um lado, das políticas, dos ordenamentos legais e das universidades e vindo, de outro lado, do movimento de renovação pedagógica nas escolas e do movimento docente tem conseguido dialogar e se fecundar mutuamente.

Talvez não haja total coincidência entre os diversos atores que pensam e agem na formação dos profissionais da Educação Básica. Há diferenças — e não em detalhes, como: quantas horas de estágios ou quais serão as agências responsáveis pela formação. Colocar os debates nessa superfície será não sairmos do mesmo lugar. Os embates em torno da formação têm de situar-se em subsolos mais sólidos, mais determinantes e mais desafiantes. Têm de ser questionadas as lógicas em que equacionamos a formação

dos profissionais da Educação Básica. Tem de ser questionada a própria concepção de Educação Básica que herdamos da Lei n. 5692/71. Têm de ser percebidos os avanços havidos na consciência do direito à educação, ao conhecimento e à cultura. Tem de ser levado em conta o novo perfil de profissional que vem se configurando para dar conta dos avanços havidos nesse campo dos direitos. Nessa direção oriento as reflexões deste texto.

A primeira questão a ser posta é: como tem sido equacionada a formação dos professores em nossa tradição pedagógica, nas pesquisas e nas políticas do Estado e da Universidade? Tem sido equacionada como uma pré-condição para a constituição dos sistemas educacionais, para sua renovação e para a elevação de sua qualidade. A escola é vista como a expressão do professor que temos e da formação que ele domina. Repensar a formação de professores tem se concentrado em repensar os centros de sua formação. Toda política de formação do governo e da universidade coloca como objetivo central reformular os centros de magistério, de licenciatura e pedagogia, redefinir currículos e normas.

Olhando para as sínteses da maioria dos congressos sobre formação de professores, descobrimos uma lógica quase linear. As propostas se concentram em como requalificar os cursos de

formação, como dotá-los de maior densidade teórica e prática. A ênfase recai na formação precedente à entrada no magistério. Ultimamente, pensa-se na educação concomitante ao trabalho pedagógico, educação continuada, mas freqüentemente se mantém a mesma lógica: completar a qualificação precedente, requalificando em serviço para renovar os processos pedagógicos e assim requalificar a baixa qualidade de nossas escolas. A lógica linear continua predominante: qualifiquemos e requalifiquemos os mestres e teremos sistemas escolares de qualidade, pois se não temos uma escola de qualidade é porque nos falta qualidade profissional. Nessa lógica, a formação dos mestres só aparece quando surgem alarmes sobre a baixa qualidade da escola pública.

Uma visão demasiado lógica que não corresponde à complexa relação entre sociedade, educação e formação de professores. Uma lógica linear que nos tem impedido de ir mais fundo no equacionamento de nossos crônicos e estruturais problemas educacionais, de olhar a estrutura de nossos sistemas escolares, de ponderar seu papel condicionante da baixa qualidade de nossa educação e dos seus mestres. A lógica que domina nossa tradição pedagógica e política tem mantido os governos na superficial e repetitiva

denúncia da falta de qualificação profissional para constituirmos uma educação de qualidade. Tem mantido os centros de formação a reboque dessas denúncias. Uma lógica que tem levado governos e universidades a análises e intervenções fáceis, sem pesquisar e atuar sobre os verdadeiros determinantes da desqualificação de nosso sistema educacional e de seus profissionais.

É urgente colocarmos essa lógica em questão e orientar nossas pesquisas e análises, orientar as políticas governamentais e universitárias, a fim de entender e equacionar melhor a complexa relação entre sociedade, sistema escolar, educação e formação dos educadores. A formação está no início ou no final da ponta de um complexo processo de interações? Pode continuar sendo equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola?

Atrevo-me a afirmar que temos qualificação profissional acumulada, ao menos nas cidades de médio e grande porte, suficiente para construir um sistema escolar que dê conta de uma educação básica digna do cidadão brasileiro. Os dados das últimas décadas apontam para a significativa elevação dos níveis de qualificação dos professores das redes estaduais e municipais. Os cursos de formação vêm elevando sua qualidade. Dados que se confrontam com a

persistência dos índices de evasão e reprovação, tão denunciados como indicadores da baixa qualidade de nossa educação escolar básica. O confronto entre essas duas tendências, aumento dos níveis de qualificação dos mestres e dos cursos e persistência da desqualificação da escola, mostram a urgência de colocar nossa reflexão e nossas políticas sobre a formação de professores em níveis mais estruturais.

Oriento minha análise para estas questões: que estruturas escolares mantemos, que resistem a toda política de qualificação, que desqualificam a escola, os processos pedagógicos e os profissionais neles inseridos? Que imaginário social sobre a educação básica domina em nossa formação histórica e como condiciona o perfil de profissional? Estamos mudando esse imaginário e construindo uma nova concepção e prática da educação básica? Temos um sistema único de educação obrigatória? Temos um profissional único que dê conta dessa função social e cultural?

Compreendendo a formação nesse nível mais estrutural, tentarei concentrar minha reflexão em torno de alguns aspectos que considero nucleares para a pesquisa e as políticas governamentais e das universidades.

O IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Oriento minha análise pensando no professor de educação básica entendendo a educação infantil, fundamental e média. O perfil que vai sendo construído desse profissional vai determinar as exigências de sua formação. Por sua vez, esse perfil de profissional e de formação está colado às características que marcam, entre nós, a construção do sistema público de educação básica universal e obrigatória. Parto, pois, do suposto de que há uma relação histórica estreita entre a tensa construção do sistema de educação pública obrigatória e a construção do perfil de profissional e de sua formação.

Pensemos em algumas das características dessa construção histórica.

O modelo de escola ainda prevalecente no imaginário social é o ensino médio, aquele que iniciou com as cadeiras régias e os cursos preparatórios. Eles se constituíram como a primeira experiência de nosso ensino: dominar as letras para o ingresso na burocracia estatal e eclesial, para o ingresso nos cursos superiores. Esse caráter preparatório, propedêutico, meritocrático e seletivo para o mercado, para a fuga dos trabalhos pesados e da pobreza passou a ser o ideal até hoje dominante que se transfere para a educação básica. Uma lógica contrária

aos valores que configuraram a construção da educação básica universal obrigatória nos países modernos.

Essa concepção de ensino passou ao emergente sistema de instrução pública que começa a se configurar durante a República Velha. As cadeiras de instrução, primeiras letras e seus regentes se configuram como preparatórios para os ginásios e não como um sistema público de educação básica universal e obrigatória. Em outros termos, quando as classes "dirigentes" e seus governos pensam em integrar as classes dominadas, "dirigidas", adotam o modelo de escolarização já existente e incorporam a representação social já constituída. Essa cultura escolar, que vai se infiltrando lentamente na instrução das camadas populares, é a cultura escolar dos cursos médios preparatórios. A presença do Estado configurando um sistema de instrução para os setores populares reproduz a cultura escolar já existente. Apenas os conteúdos, os métodos e a formação dos professores são mais rudimentares, iniciadores, primários. É a imagem empobrecida do modelo vigente de ensino ginásial, médio, preparatório.

Em nossa tradição escolar não predominou uma imagem de ensino enciclopédico, erudito, nem humanístico, nem sequer o academicismo e intelectualismo encontraram espaço em

nossa tradição. Conseqüentemente, a figura do professor não foi associada a um intelectual culto, erudito, fonte de informação e de saber, nem foi associada ao humanista que transita com facilidade nas artes e na cultura. Nem sequer a imagem social da escola média está associada a ser um centro da cultura, das artes, da erudição. Nem nas últimas décadas os colégios privados, tão disputados e caros, conseguiram criar essa imagem. Eles continuam reproduzindo e servindo a uma representação que faz parte de nossa tradição: escola e mestres transmissores de habilidades úteis para disputar o seletivo mercado de emprego, de concursos, de vestibulares.

Nossa escola média que serviu e serve de referencial de escola, inclusive no nível primário, não conseguiu se afirmar com uma função cultural e intelectual rica e densa. Essa realidade tem condicionado até hoje a imagem do professor licenciado e de sua formação. Ele não consegue se afirmar na sociedade, nem sequer nas cidades do interior, como uma pessoa culta, um intelectual, um intérprete dos anseios culturais das comunidades, nem dos seus próprios alunos. Essa imagem e função tão pobres, tão pouco enraizadas na cultura, tem sido passada à educação básica e ao seu professor.

A idéia de ensino primário, rudimentar das primeiras letras, das noções de contas

e ciências, passou em nossa história a ser a idéia e a prática caracterizadoras do nascente sistema de instrução pública. Por que só se ensina os rudimentos? Porque o ensino primário nasce com uma função mais moralizante do que instrutiva e porque ele não deve retirar a mão-de-obra, que faz a riqueza da nação, da produção e da agricultura. Esse ensino primaríssimo e rudimentar não afasta o povo rude das demandas do mercado de trabalho e reforça a lógica seletiva e excludente dominante na cultura social da época. O caráter seletivo e rudimentar está na origem da construção de nosso sistema escolar público. Do professor, será exigido apenas que dê conta dessa rudimentar tarefa.

Encontramo-nos no ponto de partida da construção de uma emergente cultura social sobre a educação básica que não superamos até hoje. Imagem marcada pelo caráter precário e rudimentar nos conteúdos, nos métodos, na organização e nas exigências de preparo apenas primário e rudimentar para seu mestre-escola. Essa imagem primaríssima, marcante no berço do nosso sistema público de instrução, determinou profundamente a imagem social de mestre-escola desqualificado ou apenas com preparos primários. Somos vítimas dessa imagem não superada.

Penso que o dever dos governos e das universidades para com a formação

de educadores começa por aí, por superar esse imaginário e essa prática de educação básica. Somente a superação dessa visão e dessa prática recriará o perfil de um novo profissional menos primário em seu papel sociocultural e em sua qualificação. Essa tarefa exige um novo olhar sobre os destinatários da educação básica.

O que fez que perdurasse, por mais de um século, essa visão rudimentar da educação?

A construção dessa imagem rudimentar da educação e do educador surge associada à visão que se tinha e que ainda predomina das elites e das camadas médias sobre eles mesmos e destes sobre a função social dos setores populares. É uma visão pobre, primária do povo: braços ordeiros para a lavoura, para o trabalho e nada mais. Somente essa concepção tão primaríssima e rudimentar explica que durante mais de um século se mantenha quase inalterado, como normal, o caráter tão rudimentar de nosso sistema de educação. Isto significa que, no imaginário dos governos e das diversas frações sociais, essa função tão primária nada tem de chocante. Ela é vista como normal.

A única anormalidade que mereceu a atenção dos críticos e o lamento dos governos é que nem sequer esse caráter primaríssimo e rudimentar seja conseguido com eficiência. A crítica recai

sobre o custo, a baixa produtividade, os índices de repetência desse sistema rudimentar. Se a natureza da educação primária é vista como natural, é preciso que nos interroguemos sobre a visão que as elites e os governos têm do povo, de sua função social e de sua educação; que nos perguntemos por que perdura essa imagem; por que impregna as instituições da sociedade, inclusive escolas e universidades.

Aproximamo-nos de outra característica dominante na construção histórica de nosso sistema de educação básica e do perfil e da qualificação de seu profissional: ela é uma resposta a um projeto moralizante, tutelar dos setores populares. Educar ociosos e vagabundos, tutelar um povo infantilizado, torná-lo ordeiro e dedicado ao trabalho, habilitá-lo com as competências rudimentares para sua inserção mínima no mundo letrado, qualificá-lo rudimentarmente para o trabalho moderno. Sobretudo moralizá-lo. É surpreendente como essa função moralizante esperada da escola volta em nossos tempos de exclusão, violência, drogas, tráfico, quebra de valores. Repõe-se o velho perfil moralizador esperado dos educadores dos setores populares. Multiplicam-se programas conjuntos da polícia e das escolas, onde assistentes sociais, policiais e professores misturam seus perfis profissionais. Confusos perfis

de docente-educador moralizador da infância violenta. O que fazer, ignoramos esses perfis? Construimos normas, decretos, currículos e brigamos com quem os forma? A postura mais conseqüente será primeiro enfrentar esses perfis de profissional.

Essa concepção tão persistente quanto rudimentar do papel social e cultural outorgado ao povo tem marcado profundamente a construção tão empobrecida de nosso ideal de educação básica universal e de formação do educador. Aqui temos de situar nossos questionamentos sobre a formação dos educadores, nesse imaginário que legitima uma formação rudimentar para os profissionais que trabalham nos serviços populares de saúde, segurança, educação...

É verdade que essa imagem não é exclusiva de nossa formação social. Esse ideal de curar a pobreza, a vagabundagem, a violência popular, a desordem, a improdutividade pela educação básica universal esteve presente na expansão da escolarização aos setores populares no século XVII e XVIII na Europa. Mas a concepção e a prática de educação básica universal abandonou essas motivações moralizantes e hoje tem outras motivações sociais e culturais bem mais modernas, motivações que levaram a uma redefinição da função social e cultural nos modernos sistemas

de educação. Esta se vincula cada vez mais com o reconhecimento de todo cidadão e do cidadão "comum" como sujeitos de direitos, com a democracia, com a inclusão social e com a igualdade perante o saber e a cultura. Esse processo histórico exige maior atenção e aprofundamento. Uma passagem ainda por fazer no nosso sistema escolar, mas que está acontecendo na consciência social e cultural e até no movimento docente.

Entre nós essa caminhada para redefinir a educação básica como espaço de direitos de igualdade e de inserção nos bens sociais e culturais foi interrompida nos anos 60 e 70. A lei nº 5.692/71 representou a retomada "moderna" da conservadora função rudimentar da educação primária, desta vez atrelada à inserção, um pouco mais eficiente e produtiva, do povo no mercado de emprego.

Normatizado por essa Lei dos tempos autoritários, por três décadas nosso nascente sistema de educação básica, em fase de universalização, continuou tão primário e rudimentar quanto em décadas anteriores. As quatro primeiras séries do primeiro grau continuaram sob a regência de profissionais qualificados, em nível médio, no domínio das habilidades mínimas das primeiras letras, contas e noções elementares das ciências, e não conseguimos incorporar as 5ª / 8ª séries num projeto de educação básica. As

universidades mantêm até hoje esse perfil desqualificado dos professores da educação infantil, do pré-escolar e das primeiras séries, a tal ponto que as universidades têm dificuldade para assumir consistentemente políticas e cursos para sua formação. As universidades públicas e privadas vêm formando professores apenas de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Poderíamos concluir que a própria universidade e os próprios cursos de pedagogia e licenciatura não superaram esse imaginário tão desqualificado da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental?

A sociedade brasileira nestas décadas avançou bem mais longe na consciência de seus direitos, os setores populares construíram uma imagem bem mais alargada de sua função social e cultural. Foram os governos e as elites que, atrelados a uma visão rudimentar do povo, mantiveram o sistema escolar na estreiteza tradicional. A rudimentar formação dos docentes foi apenas uma consequência.

Vivemos durante 30 anos essa concepção e prática de educação elementaríssima, sem motivação para professores e alunos. Nossa proposta curricular é pobre, sem vida social e cultural. As reprovações e a desmotivação são uma constante. E como produto a

pobreza formadora, os curtos horizontes culturais de nossos professores e dos centros onde se deveriam formar, o tecnicismo docente para a desmotivadora tarefa de transmitir habilidades elementares de leitura, escrita e cálculo. Nem dos centros de formação de licenciados e de pedagogia conseguimos fazer espaços de embates culturais e sociais, éticos. Nem isso conseguimos, por termos descolado a tarefa de uma proposta mais global de educação e inserção nos saberes e nos bens culturais básicos universais.

Depois de quase três décadas, elevamos os níveis de escolarização do regente de classe, temos menos professores leigos, mas nem por isso constituímos um corpo de educadores que garantam a universalização da educação e da cultura. A pobreza da prática de ensino primário (quatro primeiras séries) atrelada ao preparo do povo para o domínio de habilidades para o mercado empobreceu educandos e educadores. Repito, temos qualidade profissional acumulada durante as últimas décadas, mas continuamos mantendo uma estrutura escolar e uma concepção de educação pobre e empobrecedora, desqualificante dos nossos educadores. Aqui está o ponto neurálgico onde temos de intervir.

A tarefa urgente dos governos e das universidades é redefinir essa estrutura

pobre e empobrecedora de educação básica, incluindo o ensino médio vigente nas últimas décadas; só assim estaremos repondo no verdadeiro lugar a questão da formação dos educadores de educação básica.

Temos de reconhecer que não conseguimos dar o salto qualitativo que outras sociedades deram na passagem de um sistema de educação elementar centrado no domínio de habilidades mínimas e na moralização dos setores populares, para a construção de um sistema público de educação universal. Somente nessa passagem podemos colocar com propriedade a construção de um novo perfil de profissional com nova cultura, novos saberes, nova formação.

É lamentável constatar que as atuais políticas de formação na esfera federal e em muitos estados não ultrapassam essa concepção estreita de ensino primário, apenas a modernizam, situando-a no horizonte da empregabilidade e da habilitação para um mercado de emprego mais moderno, no qual supostamente novas tecnologias exigem dos setores populares novas habilidades. Temos de aprofundar por que essa resistência conservadora em nossa tradição política e pedagógica em equacionar a educação básica universal nos parâmetros do direito ao saber e à cultura, da construção de identidades, de sujeitos de cultura e ética,

onde as modernas democracias o vêm colocando. Este é o patamar de radicalidade em que temos de colocar a construção do profissional da educação básica e sua formação.

NÃO TEMOS UM SISTEMA ÚNICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Parto do suposto de que temos concentrado nossas preocupações na formação do professor sem termos dado a devida atenção a uma temática que está posta e exige maior preocupação dos governos e das universidades: nosso sistema de educação básica não está constituído, nem na sua estruturação, nem na configuração, de seu papel social e cultural específico, demandado pelo avanço da consciência dos direitos e pela prática democrática moderna. Junto a essa exigência de constituição de nosso sistema de educação básica universal, temos a enfrentar a constituição de um profissional único que garanta esse direito democrático à educação. Nesse contexto histórico, equacionaremos devidamente sua formação.

Nossa política de formação de professores tem de passar pela consciência do estágio histórico em que nos encontramos, na afirmação de um perfil específico e único de educador para um sistema único e específico de

educação básica, tal como vem se configurando nas democracias modernas. Temos de reconhecer que estamos muito distantes e que o movimento social exige que aceleremos esse processo de construção. Outros países, inclusive latino-americanos, avançaram mais nessa construção. A consciência social do direito a educação e a cultura avançou mais entre nós do que a capacidade do sistema de se estruturar para dar respostas a esses avanços da consciência da educação como direito.

As reformas das décadas de 60-70 não teriam deixado as bases para a construção de um sistema moderno de educação universal? Não alargaram o tempo de quatro para oito anos? Não definiram seu profissional?

É necessário termos uma visão mais crítica do quão empobrecedora é a proposta de ensino fundamental e do seu profissional que vivenciamos nas últimas décadas.

A lei nº 5.692/71 se propôs de fato alargar a tradicional concepção de educação universal e obrigatória, incorporou o antigo ginásio com o ensino primário. Três décadas depois vemos como a incorporação foi mais formal do que real. As divisórias entre as quatro primeiras e quatro últimas séries do 1º grau continuam. Temos diferenças marcantes na proposta curricular, na

organização escolar, na cultura, *status* e formação dos seus profissionais. Chegamos ao ano 2000 sem consolidarmos um sistema único de educação universal, processo bem mais avançado em outros países vizinhos, apesar de os movimentos sociais e da consciência dos direitos terem avançado tanto entre nós nas últimas décadas.

Na nossa tradição pedagógica, a educação básica terminava aos 10 anos. Hoje continua terminando na 4ª série. Aí se dá, na prática, o término da concepção de educação universal. As séries seguintes — 5ª / 8ª — continuam pensadas e organizadas na lógica do antigo ginásio propedêutico e seletivo, para poucos. A antiga passagem do primário para o ginásio continua com mecanismos diferentes, não menos seletivos e excludentes. Os antigos rituais de passagem (exames e cursos de admissão) deixaram lugar a outros rituais (seleção, mudança de escola, de padrões de vida acadêmica, de experiências, separação até física da escola de 1ª a 4ª da escola de 5ª a 8ª...), com perfis completamente distantes de profissionais.

Seria interessante pesquisar as culturas dominantes no antigo 1º grau, hoje ensino fundamental. Temos culturas escolares e culturas profissionais diferenciadas, que se superpõem, reproduzindo os velhos níveis primário e ginásial. A cultura

profissional vigente nas quatro primeiras séries é mais totalizante, centrada no aluno, na construção dos múltiplos saberes, em sua identidade e em seus valores. A organização do trabalho em torno do professor regente permite um trato mais global. Entretanto, a cultura escolar e profissional da 5ª / 8ª séries é outra, recortada, centrada na lógica das disciplinas. É a cultura da rigidez seletiva. Os licenciados são formados por domínios de conteúdos organizados por área, obedecendo à lógica das precedências, à lógica propedêutica, às exigências da continuidade nos estudos posteriores. A organização do trabalho reproduz uma relação unívoca, professor-aluno, professor-disciplina, carga horária, avaliação, sentença, aprovação, reprovação. Uma cultura que legitima a interrupção e negação do direito ao saber e cultura básicos. Podemos dizer, com isso, que chegamos ao ano 2.000 com um sistema e um profissional constituídos de educação básica universal?

Como não conseguimos uma experiência única de educação universal, para todos, não conseguimos construir um corpo de profissionais com uma concepção unificada de educação, com uma cultura profissional única, e menos ainda com uma formação única. Os profissionais que trabalham da 5ª à 8ª série e no ensino médio não se representam a

si próprios como profissionais da educação básica obrigatória. As grades curriculares dessas séries, a relação professor disciplina e áreas, os sistemas de avaliação, a cultura escolar... tudo confere às últimas séries do ensino fundamental e ao ensino médio um caráter propedêutico, seletivo e excludente, contrário à lógica social da educação universal e obrigatória. Domina uma cultura mais próxima do ensino superior não obrigatório. Insistimos em que modificar esta realidade, se não é uma tarefa precedente, é concomitante a todo empenho em repensar a política de formação. Esta é uma das tarefas prioritárias a ser debatida e enfrentada pelos governos e as universidades. Sem desconstruir esse perfil de profissional, pouco avançaremos apenas discutindo quem forma, que institutos e que currículos.

FORMAR NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Tentamos mostrar que estamos em um momento crítico de superação de um imaginário, uma estrutura e uma prática de educação rudimentar e seletiva para construirmos uma nova concepção, estrutura e prática de educação básica universal. Dessa superação depende a construção de um novo profissional e uma nova política de formação. Uma tarefa

concomitante.

A questão que se coloca é avançar na compreensão do papel sociocultural exigido dos sistemas de educação básica universal nas democracias modernas. Este papel social foi se afastando da rudimentar função de inserção no mercado para situar-se no campo dos direitos, da inserção nos saberes, na cultura, na construção de sujeitos socioculturais. A educação se afirma colada ao processo civilizatório, ao processo de humanização, de inserção no mundo humano, na tradição, nos valores, nos símbolos, nos rituais, na identidade grupal, humana, nos ideais e nas expectativas sociais que fundamentam o processo civilizatório.

A educação obrigatória vai adquirindo esse significado social e cultural, avança com o processo civilizatório e com a consciência universal da igualdade e dos direitos aos bens culturais, à participação na sociedade e no trabalho. Essa filosofia social democratizadora foi-se infiltrando nos nascentes sistemas de instrução pública ainda colados à lógica excludente e seletiva do mercado e, por vezes, atrelados à lógica assistencialista e moralizante para com os pobres. A educação vai se inserindo na moderna e democrática cultura do público: espaço da igualdade, do universal, dos direitos. Nas últimas décadas nossa sociedade

avançou bastante nessa direção. O imaginário sobre a educação como direito também avançou. Falta desconstruir as estruturas escolares e curriculares e o perfil do professor. Falta sobretudo desconstruir os moldes em que por décadas formamos esse profissional.

Precisamos ter clareza dos avanços sociais havidos para decidir por onde avançar nas políticas de formação. A nova lógica social da educação básica se afasta da lógica da exclusão e seletividade, e se insere na luta pela inserção nos bens culturais. A escola se universaliza na busca de instituições socializadoras, de tempos e espaços de inserção nos valores, condutas, símbolos, representações, crenças, aspirações sociais e humanas, da regulação não coercitiva e simbólica dos comportamentos sociais básicos. A preocupação com essa função socializante, tão própria dos sistemas educativos modernos, esteve muito ausente de nossa reflexão pedagógica sobre a função da escola básica, dos seus currículos, da formação do professor.

Poderíamos, ainda, pensar no papel, cada vez mais assumido pela educação básica, de ocupar digna e culturalmente a infância e a adolescência excluídas do mundo produtivo, liberadas do trabalho e da sobrevivência. A infância, adolescência e até juventude, liberadas cada vez por mais tempo do aparato

produtivo, passam a ser um tempo de vida a ser ocupado de maneira formadora, propício à construção da identidade apropriada a cada idade de formação.

As reformas dos sistemas educacionais dos países onde o movimento social e cultural avança e se democratiza estão marcadas por esse repensar profundo dos sistemas de educação obrigatória, para desatrelá-los da concepção mercantil dominante nas décadas de 60-70 e torná-los capazes de cumprir novo papel social como sistemas de educação-socialização, humanização. Está se dando um alargamento da sua função social e cultural que supera a concepção da velha escola das primeiras letras, tão forte ainda entre nós. E supera a estreita função preparatória da educação média. A concepção de direito à educação se alarga, incorpora o direito à cultura, a formação das identidades, da diversidade cultural, da socialização, da vivência da cidade e do campo e seus bens e avanços. Incorpora o direito a tempos e espaços de vivências e experiências coletivas, de trocas entre idades, de comunicação, de domínio de múltiplas linguagens culturais... Uma empreitada utópica para a escola básica? Ou um esforço por inserir o tempo de escola em um tempo cultural e humanizador que permita não apenas o domínio de habilidades cognitivas, mas que dinamize o conjunto das capacidades

humanas, memorização, sensibilidade, comunicação, simbolismo, corporeidade, na construção-apreensão dos saberes, valores culturalmente constituídos.

A tendência da educação básica é ser menos especializada na transmissão de conhecimentos e habilidades, e se inserir no processo socializador mais amplo, compartilhar funções humanizadoras com outras redes sociais. Queiramos ou não, o tempo de escola (cada vez mais longo e denso) tende a constituir-se em um *tempo total* de vivências, de experiências plurais, complexas. Enfim uma concepção e uma prática de educação universal desatreladas da velha concepção utilitária e mercantil.

Por aí caminha a maioria das reformas dos sistemas escolares democráticos, e nós? Desde o final dos anos 70, estamos construindo um movimento pedagógico colado ao movimento social e ao avanço da consciência dos direitos que vá nessa direção civilizatória da educação básica. Entretanto, encontramos políticas de governos e de gestores que teimam em manter a conservadora e estrita concepção utilitária e mercantil. A concepção e a prática de formação de educadores terá de optar entre essas duas políticas em confronto. No nosso entender, manter a velha concepção e prática utilitárias e estreitas é optar pelo retrocesso social e cultural. O movimento social no Brasil não

está parado, pressiona pelo alargamento da nossa concepção de educação básica e por um perfil de profissional que dela dê conta.

FORMAR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas e as políticas de formação do docente-educador no Brasil de hoje têm de situar-se nessa passagem histórica a que nos referimos, orientadas à construção e consolidação dessa nova concepção, estrutura e função sociocultural da escola básica. Temos de reconhecer que o profissional que formamos está bem distante do perfil de educador nessa concepção alargada do processo educativo, já que ele é formado apenas para dar conta da visão pobre e estreita de ensino rudimentar, para reafirmá-la em vez de alargá-la, ou dar conta de um ensino médio que teima na velha função propedêutica.

Entretanto, o alargamento da função social e cultural da educação traz concomitantemente a necessidade do alargamento do perfil de seu educador. Temos investido pouco em nossas pesquisas sobre a configuração desse perfil de profissional da educação obrigatória. Aceitamos apressadamente o perfil que está aí como um dado e passamos a discutir sua formação, os currículos e as agências formadoras.

Insisto em que temos perfis desconstruídos de profissionais do primário e do ensino ginásial atuando no ensino fundamental e médio; não construímos um profissional único de educação universal que dê conta de uma nova proposta de educação básica. Essa é uma das tarefas mais urgentes quando pensamos no papel dos governos e das universidades.

A formação dos professores prevista na lei nº 5.692/71 não está equacionada para consolidar a construção de um sistema único de educação universal. Continuou sendo equacionada por níveis de ensino e não pela natureza da educação a que servem. Esta questão deverá estar no ponto de partida de nossas pesquisas e de toda política de formação de educadores: como equacionamos os diversos níveis de qualificação dos professores? A nova LDB nº 9394/96 aponta para uma concepção mais humanista e totalizante da educação básica, porém não aponta um perfil de profissional que dela dê conta. Os ordenamentos mais recentes não enfrentam a construção de um perfil único de profissional.

Atualmente diferenciamos a formação de educadores em função dos alunos que educam pelo critério de idade (de 1 a 6 anos, de 6 a 10, de 10 a 14) ou pelo critério de nível de ensino (educação

infantil, 1ª-4ª, 5ª-8ª, ensino médio). Durante as últimas décadas, a tendência, em outros países, é equacionar a formação dos educadores em função da modalidade de educação a ser garantida na sociedade. Duas modalidades passam a ser definidas: de um lado a educação obrigatória, básica, e de outro a não obrigatória, superior. Nesse reconhecimento da especificidade social e cultural da Educação Básica, seus profissionais não são concebidos como uma reprodução reduzida do perfil de professor de ensino superior. Este foi um dos grandes desastres das reformas de 68 e de 71. Por que esse desastre não foi reparado até hoje? Por que os licenciados para a educação básica não são concebidos como profissionais de um direito tão específico como a educação básica obrigatória?

A conformação histórica da educação básica universal obrigatória introduz, no equacionamento da formação do educador, uma peculiaridade que marca decisivamente a função social e cultural de seus profissionais. Marca a peculiaridade de sua formação. O novo caráter social da educação obrigatória e dos profissionais que nela trabalham confere um novo referencial às políticas de formação e expressa uma filosofia política nova aos próprios conteúdos formadores e aos centros que devem formá-los. Que dimensões formadoras,

que saberes passam a ser enfatizados quando pensamos no profissional da educação básica universal? Quem dará conta dessa específica formação?

Quando nos colocamos o papel do poder público e das universidades na formação dos educadores, temos que equacioná-lo no papel de consolidar esse processo histórico de construção de um sistema público que desse conta do avanço do direito à educação básica obrigatória. Em outros termos, o papel social do docente-educador e sua formação têm de ser equacionados na construção desse campo da educação obrigatória. Do papel dos governos e das universidades se exige estarem atentos à nova configuração do direito social ao saber e à cultura universal.

É um dever do poder público criar condições para que haja maior sintonia entre o avanço da consciência social e a capacidade das instituições públicas e de seus profissionais para garantirem esse direito. Tem sido uma atribuição dos Estados modernos constituir sistemas públicos de educação obrigatória e constituir um corpo profissional com formação adequada para garantir essa função social. Tem sido dever das universidades dar conta dessa específica formação.

Quando pensamos em um projeto cultural de conteúdos e práticas escolares

comum e universal para todos os cidadãos brasileiros, temos de pensar em um *projeto cultural comum* para a formação dos profissionais para que dêem conta da concepção alargada de educação a que nos referíamos antes. Eles têm de saber-se profissionais desse projeto cultural. Têm de dominar saberes não apenas sobre conteúdos e práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano, sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. Têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas, e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento.

A formação do professor tem de ser enriquecida dentro dos princípios do humanismo pedagógico, cada vez mais retomado pela concepção democrática de educação. Temos de inserir, nos currículos dos centros de formação, esses componentes voltados para o equilibrado desenvolvimento das múltiplas dimensões da personalidade. Na história do pensamento educacional, está como uma constante a sensibilidade com a formação da pluralidade de dimensões do desenvolvimento humano. Ao menos a educação universal tem de perseguir esses ideais e a formação dos profissionais

tem de habilitá-los para dar conta desses processos totais.

Quanto mais estreita for a concepção de educação básica, mais pobre serão os projetos de formação dos educadores e maior será o número de cidadãos excluídos nesse pobre projeto de educação. Ao contrário, quanto mais se alargam as dimensões formadoras da educação, mais ricos terão de ser os projetos de formação dos educadores e mais incluyente e democrático se torna o sistema escolar. Não será este ou aquele departamento que dará conta dessa formação plena.

Há uma relação estreita entre nosso sistema escolar seletivo, excludente, e seus níveis de aprendizagem e reprovação e sua prática pobre e utilitária. Quanto mais restritas continuarem as qualidades da nossa educação básica, mais seletiva será de um determinado tipo humano, aquele que só busca na escola essas dimensões estreitas, utilitárias para o mercado. O problema da formação dos nossos educadores não está em ser pobre em eficiência, mas em ser orientada para uma prática estreita e utilitária. Por mais que acrescentemos qualidade, ela continuará reforçando o caráter seletivo e excludente de nossa escola.

Os conflitos no campo da formação de professores estão situados aí, entre as políticas que reduzem sua função a

transmissor de habilidades e saberes rudimentares, utilitários e preparatórios, e aquelas que pensam a educação básica como um processo mais global de desenvolvimento da personalidade, da incorporação das diversidades culturais. Esse conflito está posto entre nós e tem de ser radicalizado. Exige opções dos governos e das universidades.

A questão, pois, que se coloca, tanto para a formação precedente, quanto concomitante ou continuada, dos professores, é optar por redefini-la numa concepção mais alargada de educação básica; é pensar em um currículo bem mais amplo nas qualidades e saberes que os mestres devem dominar e nas dimensões humanas que devem cultivar nos educandos. Essa perspectiva supõe superar a estreita concepção de docente, ensinante, para recuperar a tradição do humanismo pedagógico e radicalizá-lo no projeto de formação do docente-educador.

Essa opção por uma concepção e prática de educação básica mais plural e por um protótipo de educador mais total implica dedicar mais tempo na sua formação para dar conta do papel socializante da educação obrigatória. O tempo de escola é um tempo de socialização que toca na totalidade das dimensões da personalidade do educando. Os professores passam

insensíveis por esses processos, não dominam um saber profissional para tratá-los com profissionalismo.

Na medida em que avançemos na construção de um sistema de educação assentado em uma idéia ampliada da cultura e da formação humana, e pretendamos estendê-la para além das quatro primeiras séries, teremos que empurrar a estreita concepção de ensino ginásial ainda dominante da 5ª à 8ª série do ensino médio. Teremos de redefinir o perfil de profissional ainda dominante nessas séries, que não está afinado com o perfil de educador e socializador da cultura universal; que está atrelado, na sua formação como licenciado e na sua prática, a uma tradição acadêmica preparatória para estudos superiores, não para a educação básica. É na redefinição da atual formação dos licenciados onde mais teremos de avançar.

Não queremos entrar na discussão de que se deve ou não ser mantido o modelo de licenciaturas, o que importa é recolocar o ponto de partida: a que tipo de educação, obrigatória ou não, se dedicarão esses profissionais. Podemos até manter seu caráter de licenciados, mas sem dúvida com uma concepção de licenciatura redefinida radicalmente na perspectiva do educador de educação básica obrigatória. Na nova LDB a educação média é concebida como

educação básica, logo devemos ter outro tipo de profissional, capacitado para a socialização dos saberes, competências, cultura apropriadas à garantia do direito de nossa juventude à formação plena.

A tentativa de construir um novo perfil de profissional para um projeto moderno e democrático de educação básica, de cultura geral, universal, entra em conflito com nossa tradição acadêmica. A universidade não tem prestado atenção a esses delicados conflitos que estão postos em nossa tradição pedagógica e que colidem com o movimento social. As universidades continuam presas a essa tradição acadêmica preparatória para estudos superiores, quando formam o professor de 5ª a 8ª série e de ensino médio.

No projeto de formação vigente, patrocinado pelas universidades, são reforçadas culturas profissionais que colidem com o projeto urgente de constituição de um profissional único da educação e da cultura básica. Teremos de continuar formando um profissional que restringe seu trabalho, seus saberes e práticas no estreito campo da matéria de sua especialização? Ou teremos de repensar esse modelo e formar um docente com um perfil mais alargado, que trate o aluno como pessoa, sujeito sociocultural, personalidade e identidade em formação? Os cursos de licenciatura

não conseguiram incorporar essas dimensões formadoras, mas teimamos em mantê-los no mesmo perfil, retardando a possibilidade de construirmos um sistema democrático de educação e cultura universais.

Temos posto a urgência de uma opção entre uma concepção ampliada ou restrita de formação do docente-educador. Aí tem de ser colocado o debate nacional; não podemos ficar presos a aspectos pontuais. Insisto em que essa opção está posta em todas as sociedades modernas democráticas que, nas últimas décadas, estão redefinindo seus sistemas escolares, à luz de uma idéia ampliada do direito à cultura geral, obrigatória. A idéia democrática de obrigatoriedade caminha nessa direção e requer algo mais do que docentes espertos e competentes em um recorte disciplinar do conhecimento.

FORMAR PROFISSIONAL DO SABER DESINTERESSADO E POLIVALENTE

Temos experiência de como a cultura profissional mais universal e global colide com a cultura vigente na maioria dos professores de 5ª a 8ª série e do ensino médio, e também com a cultura utilitária que domina em nossa tradição pedagógica. Essa cultura resiste e se atrincheira nas clássicas perguntas, e nos clássicos medos de que a escola deixe

de preparar os alunos, sobretudo os das camadas populares, para o mercado, para concursos e vestibulares, para as novas tecnologias e as novas exigências dos processos produtivos. É a tradicional visão utilitária e mercantil do ensino primário e ginásial, tão arraigada no imaginário dos próprios professores, das escolas, das universidades e dos governos. Por que outros países mais desenvolvidos não tiveram esses medos? Porque o movimento social e cultural, a democratização do saber e da cultura pressionaram essa concepção mercantil, porque o ser humano, sem excluir o trabalhador, exige ser tratado como sujeito humano e não apenas como braços eficazes, o que representa um grande avanço na consciência social. É o humanismo reposto em novas dimensões, que pressiona a escola a alargar sua função social. A experiência de outros países mostra que essa concepção de educação não rebaixa a qualidade do ensino básico. O que o aluno aprenda e vivencie nessa concepção de educação e cultura básica estendida até a 8ª série e ensino médio, será aproveitável nas etapas posteriores da escolarização. Será um saber aproveitável e necessário, mas a diferença está em que os conteúdos, saberes, valores vivenciados na educação básica não são selecionados a partir do critério propedêutico, como é

tradição em nossa cultura escolar. O critério de seleção será a garantia de uma base cultural comum a todo cidadão, independente de continuar ou não estudos superiores.

Em outros termos, os conteúdos da cultura obrigatória e dos saberes a serem dominados pelos educadores e educandos não deixam de ser centrais, apenas não são pensados e selecionados a partir do critério único de preparação para o ginásio, o ensino médio ou superior. Preparar o educador para intervir na democratização da cultura e do conhecimento passa a ter sentido por si como exigência do avanço democrático e igualitário da sociedade, como exigência do processo civilizatório e humanizante como direito humano universal. Passa a ter sentido dentro de um projeto que pretende aprofundar a igualdade de direitos ao saber e à cultura, esticando o máximo possível o currículo comum na lógica da educação universal. Nessa direção não estaremos aprofundando a tradicional dicotomia entre o ensino primário de conteúdos elementares, moralizante, destinado aos setores populares, e o ensino ginasial e médio de corte mais "científico" e utilitário para os setores médios. O que propomos é avançar para a superação não apenas dessa dicotomia, mas também da estreiteza dessas concepções. O que o avanço social demanda é que alarguemos

a concepção de educação obrigatória como tempo de vivência e inserção na cultura e nos saberes universais a que todo ser humano tem direito.

Pretendemos destacar que essa busca de um tempo escolar básico que garanta desde os primeiros anos a inserção na cultura, nos saberes, nos valores, nas identidades, linguagens, expressões simbólicas universais não poderá acontecer com o sistema hierarquizado que ainda temos no interior da educação fundamental e média, nem com os currículos e a formação hierarquizada dos professores que o reproduzem. O que temos de corrigir é o atual dualismo interno na educação básica, que faz com que os conteúdos da cultura não tenham igual significado e valor para todos.

Quando falamos em uma proposta de educação obrigatória integrando as oito séries em uma concepção e estrutura única, rica, não hierarquizada e nem dicotômica, não pensamos em rebaixar os conteúdos do currículo de 5ª / 8ª. Pretende-se, ao contrário, garantir por oito anos o domínio dos saberes e competências necessários à vida social e cultural de todos os cidadãos. A mesma lógica vale para a educação de nossa juventude.

Essa função da escola fica marginalizada quando se dá um caráter propedêutico à educação da infância, da

adolescência e da juventude. Essas idades têm exigências e especificidades formadoras em si mesmas. É um contrassenso pedagógico vê-las apenas como etapas preparatórias para níveis superiores de escolarização. É um contrassenso social defender uma escola igualitária de qualidade e privar os cidadãos da cultura fundamental, das competências gerais, da formação polivalente e desinteressada, em nome da fidelidade a um programa centrado no domínio de conhecimentos sem dúvida necessários, mas que nem sempre são próprios dessa idade de formação. Em nome de adiantar para 5ª / 8ª séries conhecimentos úteis, próprios do ensino médio, negamos aos adolescentes uma experiência escolar rica na socialização completa de sua personalidade e uma preparação para entender e participar da sociedade. Temos de repensar o que é conhecimento "útil" para um cidadão criança, adolescente ou jovem. Sem dúvida, esse conhecimento valioso não dispensa mas ultrapassa o saber dos nossos programas e disciplinas. Repensar o conhecimento valioso ao educando na idade específica de formação básica implica repensar com profundidade os saberes e competências que o educador deve dominar. Implica repensar os currículos dos centros de formação e as estruturas responsáveis por sua formação.

Trata-se, portanto, de uma proposta mais rica e globalizante de formação dos educandos e dos educadores, para além das atuais limitações presentes nos currículos da formação de normalistas e licenciados.

FORMAR UM PROFISSIONAL DE SÍNTESES

Gostaríamos de pontuar outro possível questionamento à proposta de formar um profissional único que dê conta da educação básica obrigatória: estaríamos propondo a formação de um "pluralista" *versus* o especialista de área e disciplina, tal como hoje temos da 5ª à 8ª série e na educação média? A educação obrigatória caminha no sentido de exigir dos profissionais a função de síntese, ou a capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura comum com a formação dos cidadãos como sujeitos sociais e culturais. Capaz de integrar os problemas sociais, culturais, cognitivos, psicológicos e pedagógicos inerentes ao tipo de cultura e conhecimento que têm de vivenciar os alunos na escola obrigatória. Dominar a qualificação necessária a essa complexa função educativa é uma especialidade. É formar um profissional capaz de fazer essa difícil integração formadora de um ser humano.

Formar profissionais da educação obrigatória, ou seja, capacitados para formular sínteses básicas, exige maior criatividade dos cursos de formação do que formar apenas o alfabetizador, o professor de matemática, geografia ou ciências.

A lógica da divisão do conhecimento em áreas e disciplinas tem deixado de lado o significado cultural dos aspectos gerais e como estes aspectos gerais afetam os aspectos específicos. A problemática da educação geral e da formação cultural do cidadão não pode reduzir-se à soma de saberes e habilidades adquiridos por área ou disciplina. Há um *campo síntese* onde se expressa o projeto cultural e formador. Um campo de saberes que o professor tem de dominar e que não se esgota na soma dos saberes e metodologias que cada profissional deve dominar como alfabetizador matemático ou historiador.

Temos que mostrar, em nossas pesquisas, as incongruências existentes entre a defesa da escola como tempo de socialização do conhecimento e da cultura e a atual organização dos tempos e espaços e das atividades educativas em áreas e disciplinas em recortes alocados a um profissional. Como mínimo é uma opção discutível. A prática tem mostrado que organizar o trabalho a partir desses recortes não permite dar conta dos saberes, da cultura e das expressões

simbólicas acumuladas historicamente e devidas a todo cidadão. A experiência tem mostrado que, por um lado, se essa organização tão recortada do trabalho escolar permite aprofundar e sistematizar os conhecimentos de cada campo do saber, ela tem deixado de fora dimensões básicas da formação humana próprias de um projeto de educação universal.

Falta-nos valorizar, como um campo específico da educação de todo cidadão, as dimensões básicas do saber e da cultura, da construção do conhecimento, dos valores e das identidades, um campo ignorado em nossa tradição. É o projeto realmente educativo, formador, referido à formação básica, universal, e que dá sentido a cada campo especializado do conhecimento como mediador dessa formação.

Referimo-nos a esse campo como *um saber síntese*, vertebrador, que unifique os profissionais da educação obrigatória. Um campo onde as discussões, as visões, os valores, as habilidades dos professores desse nível de educação estejam sintonizados e onde encontrem o significado de sua ação e qualificação específicas.

Temos avançado pouco na compreensão dos saberes necessários a essa função educativa polivalente e desinteressada. Temos de reconhecer que sem dúvida o conhecimento socialmente

relevante se elabora nas áreas do saber especializado, mas não podemos esquecer que há outros saberes e significações da cultura e que há interferências complexas entre o conjunto de saberes que compõe o avanço cultural e civilizatório nas sociedades modernas. Esse conjunto de saberes, valores, símbolos da cultura básica são os referenciais nucleares para a maior parte dos indivíduos, para a reprodução da maior parte das dimensões de nossas vidas e para a construção de nossa identidade como sujeitos sociais. Esses saberes não se esgotam nem nos rudimentos preparatórios para entender as várias disciplinas (ensino primário) nem no conhecimento organizado nas disciplinas escolares, 5^a / 8^a séries e educação média.

Falta-nos construir um acervo de conhecimentos e competências que seja uma síntese articuladora da educação e cultura básicas que aproximem o cidadão comum às parcelas da cultura, que o ajudem a utilizá-las para entender e desenvolver-se como pessoa na sociedade.

O profissional da educação básica não será um generalista, mas o especialista nessa base da cultura, dos problemas que tem de enfrentar o homem moderno comum e que não pertencem a disciplinas específicas. Trata-se de formar o educador da capacidade de articular os saberes e não trivialidades rudimentares.

Insisto em que se trata de um campo de saber e especialização tão complexo ou mais do que as tradicionais áreas e disciplinas. É o campo de construção do projeto cultural para a infância, a adolescência e a juventude, como idades de inserção nos saberes e na cultura. Falamos em projeto cultural no sentido antropológico e não apenas acadêmico, ou seja, pensamos em algo mais do que os saberes tidos como significativos nos campos especializados da academia. Estes terão de ser um dos componentes dos saberes escolares, sobretudo na educação média. É um componente da formação do professor dominar os conhecimentos e destrezas de cada âmbito do saber produzido socialmente. Mas não pode se esgotar aí a formação do profissional da educação obrigatória.

O sentido antropológico de projeto cultural de educação básica compreende muito mais. Aos profissionais deste nível básico de educação tem de ser familiar a cultura enquanto o conjunto de significados, crenças, valores, representações, usos, condutas, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre os grupos humanos, diversidade cultural de gênero, classe, raça... Em toda experiência escolar, sobretudo na educação básica, acontece um processo de socialização e iniciação nesse campo cultural com maior centralidade do que a inserção nos

saberes da cultura acadêmica especializada. Não se trata de guardar esses saberes para poucos, mas entender e dominar o que é próprio da formação de cada tempo humano, infância, adolescência ou juventude. Entender o que, dos saberes produzidos e acumulados socialmente, se constitui em direito universal, obrigatório. Enfim, entender a especificidade da educação básica que, historicamente, não se configurou como o tempo de formar mini-historiadores, físicos, biólogos ou gramáticos. Nem sequer se constitui para lançar os saberes básicos que serão convenientes a acompanhar um curso superior em qualquer um desses recortes do conhecimento. Trata-se de entender que cada idade de formação tem sua especificidade quando equacionada a partir dos interesses e direitos dos que aprendem e se formam. Cada idade de formação tem direitos específicos e saberes específicos. Quais? Essa é a questão uma ser enfrentada nos centros de formação. Impõe-se também outra questão: os centros especializados nesses recortes do conhecimento terão capacidade e estrutura para formar nesta direção?

Nossos currículos não se colocam esses conhecimentos próprios dessa idade de educação básica como preocupação, nem nas escolas, nem nos cursos normais,

de licenciatura ou pedagogia. Quando nos colocamos a formação do educador, não temos pensado nesse campo como uma especialidade, mas isso não deixa de ser uma especialidade. Temos de reconhecer a função social, cultural e pedagógica desse especialista em sínteses e não em generalidades, nem em recortes do saber. Temos de reconhecer que, em nossa tradição pedagógica, esse especialista da base da cultura e dos saberes básicos não foi preenchido com o mestre das primeiras letras, nem com o professor dos Ciclos básicos de alfabetização, e menos ainda com o professor licenciado especialista de cada disciplina, apesar de não faltarem profissionais nos departamentos sensíveis a essas questões.

Precisamos equacionar, na estrutura universitária, espaços e currículos específicos que tenham como horizonte a formação desse profissional especialista na síntese da educação e cultura básicas. Um profissional que domine as competências e os conhecimentos necessários à compreensão de um campo tão complexo quanto a formação plena do ser humano.

Mas que competências nos aproximarão desse profissional? Uma das competências básicas será a capacidade de fazer escolhas pedagógicas. Tocamos em um ponto que nos parece fundamental, quando repensamos a formação

do docente-educador. Durante as últimas duas décadas, passamos por um movimento de renovação pedagógica que tem insistido no domínio dos conhecimentos críticos, uma verdadeira renovação de teorias da educação, dos processos de construção do conhecimento, visões novas sobre métodos, currículos, prática pedagógica. Um movimento fecundo e que tem de ser radicalizado no cotidiano da estrutura e organização escolar e curricular.

Conseqüentemente, avançar na formação de um profissional da educação básica, que, antes de entender-se como um técnico eficiente, ou como um fiel servidor de parâmetros curriculares e conteúdos, saiba pensar-se e preparar-se para ser responsável por saber fazer *escolhas pedagógicas*. Formar um docente-educador que fundamenta sua prática em uma opção por *valores* e idéias que o guiem e ajudem a clarear situações, projetos, intervenções. Isso significa que os centros de formação têm de se propor, como um dos objetivos formadores, capacitar o mestre na compreensão e representação de sua atuação profissional da perspectiva intelectual à *ética*.

Estamos sugerindo uma dimensão na formação dos educadores que não tem sido destacada em nossa tradição, que sempre parece supor que a boa ou má

prática do mestre se deduz logicamente dos conhecimentos científicos e técnicos que domina. Em realidade, não há como descontextualizar os saberes dos valores que motivam a prática pedagógica, porque os processos de construção do conhecimento e das opções pedagógicas são inseparáveis dos valores e da cultura. Diríamos mais, a realidade educacional, em qualquer sociedade, é inseparável dos valores e da cultura. A definição do que seja boa ou má educação, saber válido ou não, está carregado de valores e interesses. A formação ética é um componente básico de todo educador.

Sugerimos que os centros de formação, os projetos de educação continuada se coloquem esse horizonte formador. A qualificação técnica deve completar-se na capacidade crítica e ética de fazer escolhas pedagógicas sobre o que convém fazer, sobre os saberes e a cultura a escolher, sobre o que é possível e como fazê-lo dentro da realidade social e cultural dos educandos, dentro de sua diversidade de classe, gênero, raça, ritmo de construção do conhecimento, e de suas identidades.

A constituição de conhecimentos seguros e técnicas eficazes é apenas um componente da formação. Esta tem de visar fundamentalmente a maturidade profissional, cultural e ética, fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de

explicitar os valores de suas escolhas pedagógicas, fruto do enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar.

Uma formação de um profissional especializado na garantia do direito à educação básica, eis a empreitada desafiante, dever dos governos e tarefa das universidades.

Data de recebimento: 01 de junho de 2003

Data de aprovação: 26 de junho de 2003