



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Trajetórias da formação de professores

Celestino Alves da Silva Jr.

Como citar: SILVA JR., Celestino Alves da. Trajetórias da formação de professores. *In:* PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima.

Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 17-30.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p17-30>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo 1

TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Celestino Alves da SILVA JR.

A ideia de trajetória é frequentemente associada à passagem do tempo mais do que à circulação no espaço. É frequente o uso da expressão *trajetória histórica*. E é muito raro o uso da expressão *trajetória geográfica*. No caso da formação de professores, os estudos referentes à história da formação e às características dos tempos de manifestação de suas principais etapas superam em larga medida as análises do cotidiano dos espaços e dos locais em que a formação se dá. O debate sobre a formação de professores reproduz de alguma forma a falta de concretude da discussão sobre sua atuação profissional.

O espaço, diz Nilda Alves, é a dimensão material do currículo. E a escola, o seu *lugar*. O cotidiano de uma escola é marcado pela presença de seres e objetos discriminados, hierarquizados internamente não por seus próprios integrantes, mas pelas determinações do mundo político que delimitaram sua institucionalização. O professor se movimenta, conseqüentemente, em um espaço que mais dificulta que favorece a realização de seu tempo de trabalho e que frequentemente desconsidera a própria natureza do mesmo. Mas é também o cotidiano que permite *abrir espaço*, viabilizando a intersubjetividade no tempo-presente para a construção do tempo-futuro da escola. (ALVES, 1998).

Os estudos sobre formação de professores padecem, a meu ver, de problema semelhante. Ao pensar sobre o que o professor deve ser ou fazer,

parecem pressupor que estão dadas as condições para que ele realize seu trabalho da melhor maneira possível. Faltaria apenas *formá-lo* para isso... A proposta da “formação centrada na escola”, originária das décadas finais do século XX e intensificada nas décadas iniciais deste século XXI, é um bom exemplo desse raciocínio simplificado. É indiscutível que o local de trabalho do professor da educação básica deva ser tomado como a referência central de seu processo de formação inicial ou continuada. Mas é preciso também analisar criticamente o momento e o movimento dessa referência, para se aferir o seu potencial de contribuição para a qualidade da formação pretendida. Contextos de trabalho são necessariamente contextos de formação, mas os contextos de trabalho pedagógico existentes no Brasil e em muitos outros países não são necessariamente os contextos desejáveis para o avanço do processo de formação. Se pretendermos efetivamente avançar no processo de formação de professores e nos estudos a seu respeito, precisamos assumir uma obviedade que, como todas as demais, nem sempre recebe a devida consideração: não se pode debater criticamente a formação de professores sem associar esse debate à análise crítica das suas relações e condições de trabalho atuais.

1 PARA ENCAMINHAR A DISCUSSÃO

Antonio Nóvoa, em vários trabalhos, tem apresentado a trajetória da formação de professores em Portugal, em uma já clássica descrição (NÓVOA, 1992, 1995, 2002). Estruturada em três momentos básicos em que a referência central é a ruptura da Coroa Portuguesa com a Companhia de Jesus, essa descrição poderia ser sintetizada assim pelo ângulo da instituição: do sacerdócio à funcionarização e da funcionarização à profissão. Pelo ângulo do professor a síntese poderia ser: o sacerdote, o funcionário do Estado e o profissional do magistério.

Colônia portuguesa à época, o Brasil caberia perfeitamente na descrição uma vez que também por aqui eram os jesuítas os responsáveis pelas incipientes formas de ensino então emergentes. Até o momento da expulsão dos jesuítas a questão da formação de professores a rigor não se colocava. O sacerdote atuava como professor porque era sacerdote. Sua condição era determinada por sua formação religiosa e não por sua forma-

ção pedagógica. O sacerdócio se constituía como marca original e indelével, ao mesmo tempo proteção funcional e suporte institucional. Assim como a formação profissional para o magistério não se colocava como uma necessidade, também a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido não se colocava como uma exigência. Como contestar a atuação de um representante de Deus?

Levado por sua própria ação à condição, talvez impensada, de responsável por ações educacionais em seu território e nos de suas colônias, o Estado português do século XVIII antecipou as características que o Estado brasileiro viria a apresentar após a Independência e a cristalizar depois da República e até hoje: um Estado laico como provedor refratário e formador descompromissado.

Os estudos disponíveis sobre as Escolas Normais, os Institutos de Educação e as Universidades como instâncias de formação de professores a partir do século XIX são pródigos nas narrativas sobre as idas e vindas, os avanços e os recuos, a continuidade e a ruptura dos muitos planos, programas e projetos que marcaram a sucessão temporal dessas iniciativas. É pequeno, no entanto, o acervo dos estudos com caráter etnográfico que nos permita conhecer o mundo interior dessas instituições, as concepções de educação que orientavam suas atividades e as condições de trabalho de seus professores. A abstração da escola como local do trabalho docente está na origem e continua a perpassar os estudos sobre formação de professores. A busca do professor ideal parece pressupor que sua excelência se materializaria em qualquer escola real.

Apenas nesta segunda década do século XXI tornou-se possível constatar a preocupação do Estado brasileiro com a proposição e a implantação de uma política de formação de professores. E mesmo nos dias atuais ainda não é possível constatar a emergência de um projeto orgânico de formação de professores nas principais universidades brasileiras. Departamentos e Faculdades (não necessariamente de Educação) empenham-se na tarefa de formar professores para as áreas de conhecimento pelas quais respondem. Com criatividade e compromisso em alguns casos e com enfado e displicência em outros, nossas unidades acadêmicas tentam cumprir as tarefas que lhe foram designadas de formar professores de português, matemática, história, geografia, inglês etc. Tais tarefas parciais

e específicas representam a contribuição daquela universidade para o cumprimento do dever do Estado de assegurar aos jovens brasileiros o direito à educação básica. Mas a própria educação básica não é objeto de estudos nos curso de formação de professores. Miguel Arroyo já alertava em 1996, ano da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, para a necessidade da formação unitária de professores para a educação básica, assim como para a necessidade da implantação da escola única de educação básica. Subdividir as escolas de educação básica por ciclos, como agora se pretende, é favorecer a fragmentação do trabalho pedagógico e expor o direito à educação às vicissitudes das periodicidades parciais, ou seja, das dificuldades de acesso às etapas posteriores do processo de escolarização.

A inexistência de políticas próprias das universidades para a formação geral dos professores da educação básica contribui para que se dilua a visão da educação como direito público subjetivo e, como tal, sob a tutela do Estado. O conceito de educação básica deveria ser o elemento norteador do processo geral de formação de professores para essa etapa da vida escolar. O professor formado por esse processo deveria ser identificado prioritariamente por essa condição de professor da educação básica e subsidiariamente pela sua condição de especialista no ensino de algum componente curricular. As áreas de conhecimento são instrumentos de acesso ao saber historicamente acumulado e, como tal, integrantes de um projeto de construção de cidadania. Esta, a cidadania, é a razão de ser da educação básica. Saber vai além de conhecer. Significa estar em condições de analisar criticamente o conhecimento existente. A educação básica é assim chamada porque sua finalidade precípua é exatamente essa: assegurar o direito básico à apropriação do sentido da realidade.

A fragmentação do trabalho do professor por áreas de conhecimento é correlata à sua condição de trabalhador assalariado. Aqui se localiza outro ponto de divergência entre a realização de seu trabalho e a abundante literatura sobre a profissionalidade docente. Nessa literatura a condição de funcionário do Estado teria viabilizado a passagem do professor à condição de profissional, o que significaria uma elevação do status do trabalho pedagógico, que teria sido também elevado da condição de *ocupação* à condição de *profissão*. Há pelo menos dois grandes problemas nesse

entendimento: a) o conceito de *profissional* é habitualmente subsumido ao conceito de *profissional liberal*; b) a tradicional distinção entre os conceitos de *ocupação* e de *profissão* já não se constitui em referência obrigatória nos estudos da Sociologia do Trabalho.

Nas sociedades modernas o profissional liberal é aquele que detém o controle da concepção e da execução de seu trabalho. A remuneração de seu trabalho é determinada por seu arbítrio pessoal ou pelo seu valor relativo no mercado de trabalho. O trabalhador assalariado vive situação completamente diversa. Suas alternativas são apenas duas: trabalhar nas condições que lhe são determinadas ou não trabalhar. Se escolher trabalhar saberá que seu trabalho será estipulado e controlado pela gerência a que terá que se submeter. No setor privado e mesmo no setor público, atualmente, o trabalho do professor enquadra-se muito mais no perfil do trabalhador assalariado do que no perfil do profissional liberal. Até mesmo a autonomia do professor em sala de aula encontra-se ameaçada ou quase condenada pela exclusão do professor das decisões sobre seu trabalho. Não lhe compete mais decidir sobre o que ensinar e como ensinar. Cabe-lhe, na maioria das vezes, apenas executar o que lhe foi determinado de fora para dentro na escola e de cima para baixo em sua autoridade funcional. Paradoxalmente, a responsabilização do professor por seu trabalho é incrementada exatamente quando ele não pode mais decidir sobre esse trabalho.

Pensado como sujeito de seu trabalho, o professor terá respeitadas a dimensão pessoal, a dimensão autoral e a dimensão relacional próprias da natureza do trabalho pedagógico. As determinações às quais voluntariamente se subordinará serão apenas aquelas constantes do projeto pedagógico de sua escola, cuja autoria ele compartilhou com seus companheiros de trabalho. O trabalho coletivo é a condição preliminar para a elaboração do projeto pedagógico que, por sua vez, é a condição necessária para a realização da autonomia da escola.

A profissão de professor, se assim pudermos chamá-la, tem sido historicamente marcada por sua subordinação do seu exercício aos saberes exteriores. A visão, ainda predominante, que reduz o processo educacional à difusão e à transmissão do conhecimento existente, não abre espaço para a compreensão do professor como um produtor de saberes, como um intelectual reflexivo capacitado a sistematizar o saber próprio de sua experiên-

cia e a fazer dele a fonte de sua identidade profissional. O saber objeto de trabalho é a referência para a relação do professor com seus alunos em sala de aula. O saber instrumento de trabalho é a referência para a qualidade dessa relação. Os saberes considerados científicos ou artísticos apresentados aos alunos como elementos para seu desenvolvimento pessoal estarão sempre na dependência dos saberes pedagógicos resultantes do desenvolvimento pessoal de seus professores.

Por mais necessária e significativa que seja a experiência profissional dos professores da educação básica, ela ainda não é considerada indispensável à formação dos futuros professores. Isso, a rigor, inviabiliza o reconhecimento pleno da profissão docente como uma categoria profissional consolidada. A formação dos futuros médicos, por exemplo, é orientada pelos médicos; a dos futuros advogados, pelos advogados e assim por diante. Já a formação dos professores da educação básica não conta sequer com a participação obrigatória dos professores da educação básica. Orientada pelos professores universitários, ela está sujeita às limitações e aos percalços que envolvem os estudos e os pesquisadores da educação no ambiente universitário. A presença e a atuação do professor da educação básica na formação de seus novos colegas devem expressar a importância e o significado de sua atividade profissional. A emergência do modelo universitário de formação representou, sem dúvida, o reconhecimento dessa importância e desse significado. Mas os problemas internos da universidade fazem dela um *locus* insuficiente para atender com exclusividade a complexidade dos processos de formação de professores da educação básica.

2 LUGAR DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A simples delegação da formação de professores aos “especialistas” e à Universidade tem se revelado inócua e frequentemente prejudicial. Os problemas começam com a necessidade ainda presente da afirmação teórica e política dos professores universitários da área de educação em seu ambiente de trabalho. Os estudos sobre educação ainda não se incluem entre os saberes “nobres” da vida acadêmica. Grandes universidades, como a Unesp, por exemplo, ainda não dispõem em seus diversos *campi*, institui-

ções específicas para a formação de professores. Não havendo instituições específicas que as formulem, não existem também políticas específicas para essa formação. Mas em outras grandes universidades, mesmo as Faculdades de Educação estando presentes, como são os casos da USP e da Unicamp, as políticas de formação de professores para a educação básica também não estão presentes. O que podemos encontrar são projetos esparsos, distribuídos pelos departamentos da área de Educação, sem que a universidade propriamente dita, representada por seus órgãos centrais de decisão e execução tenha assumido para si a responsabilidade orgânica por essa formação. Para os órgãos centrais das universidades estaduais paulistas a educação parece não se colocar como uma questão central.

Os modelos acadêmicos de formação de professores, ainda imperceptíveis em nossas universidades, já são considerados insuficientes para a qualidade dos processos de formação. Há que articulá-los com modelos práticos, centrados nas escolas e viabilizar a criação de modelos profissionais que sob a forma de parcerias institucionalizadas permitam a organização e o aproveitamento adequados dos espaços de discussão e de alternância.

A inapetência atual das grandes universidades em relação às questões educacionais, em especial, à questão da formação dos professores da educação básica, tem a ver com uma circunstância habitual e pouco observada no plano da vida acadêmica, que diz respeito às características da chamada comunidade científica que a integra. Comunidade de classe média, por excelência, como assinala Fourez (1995), essa comunidade de “especialistas” tende a identificar “os interesses da sociedade” com os interesses dos grupos dominantes. De um particular segmento dessa comunidade partem no interior da universidade e no campo maior da vida social os ataques especulativos sobre o campo da formação de professores e sobre a área de educação em geral. É notório o enviesamento dos estudos econômicos sobre educação, desde a concepção até a metodologia dos trabalhos. Especialistas em torturar os dados até que eles “confessem” o que o pesquisador quer publicar (LEAMER, 1983 apud NÓVOA, 2002) produzem até mesmo contra a evidência disponível os “resultados científicos” que irão legitimar as ações determinadas pelos ocupantes das estruturas de poder político.

No enfrentamento das deformações da comunidade acadêmica reside uma das principais fragilidades da comunidade dos pesquisadores da área da educação. É preciso responder no mesmo terreno, mas não, evidentemente, do mesmo modo. Não se trata de fabricar resultados, mas de investigar em profundidade questões fundamentais da vida das escolas e da organização do trabalho em seu interior que permanecem sem respostas consistentes para fundamentar uma reação em favor da prevalência da cultura pedagógica sobre a cultura economicista. É preciso contrapor a lógica do direito à educação à lógica do mercado educacional demonstrando, inclusive, que não se trata apenas de uma questão moral – o que já deveria ser mais do que suficiente. Não podemos desconhecer o caráter de força produtiva da ciência moderna, manipulada ao sabor dos interesses e das conveniências do poder econômico. Nossa luta nesse campo tem que se desdobrar em duas frentes fundamentais: a) denunciar a ideologia da ciência falsificada à luz das conveniências do mercado e b) elaborar a ciência necessária à real legitimação das práticas escolares destinadas ao desenvolvimento humano. É preciso instituir e desenvolver, conseqüentemente, uma agenda de pesquisa sobre questões centrais da prática pedagógica que permanecem intocadas ou ainda pouco trabalhadas na construção de seus reais significados.

Rui Canário assinala a “proximidade” entre as situações de formação e de socialização, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de distinção entre elas (CANÁRIO, 1999, p. 120). O conceito de “socialização” tende a ser assumido como um movimento para a integração do indivíduo na vida social nos termos em que esta se realiza. Nestes termos, a pessoa em formação é apenas assimilada pelos padrões e valores dominantes em determinada sociedade e se obriga, mesmo que inconscientemente, a observá-los e a reproduzi-los. Não é esta, evidentemente, a formação desejável para nossos futuros professores da educação básica. Uma formação *para* a pesquisa supõe necessariamente uma formação *pela* pesquisa, ou seja, uma formação apoiada no conhecimento significativo existente e na produção do conhecimento necessário à própria qualidade da formação pretendida. Isso significa uma formação apoiada no questionamento da realidade, na formulação de hipóteses explicativas e propositivas e no domínio do sentido do processo. O novo professor não poderá ser apenas um *aprendiz*. Sua condição de pessoa em formação fará dele um agente social dessa formação.

A vivência acadêmica é, assim, indispensável ao processo de formação de professores da educação básica, mas a forma universitária não pode ser exclusiva nesse processo de formação. Um processo de negociação permanente entre *especialistas* e *homens comuns* tem que ser estabelecido para que meios e fins desse processo possam ser acordados e atingidos. A forma universitária, definida como produção de conhecimento novo, é potencialmente mais elevada que a forma escolar, definida como transmissão do conhecimento existente. Nóvoa, no entanto, lembra com muita propriedade (NÓVOA, 2011, p. 203) que o ensino é uma atividade criativa que tem como decorrência a elaboração de conhecimento novo no próprio ato pedagógico. Como sabemos, a criatividade do professor em seu trabalho está subordinada às condições em que esse trabalho se desenvolve. Condições de trabalho nas escolas de educação básica semelhantes às existentes nas universidades públicas permitirão reduzir significativamente as fronteiras entre produção e circulação do conhecimento em seu interior.

Uma nova realidade organizacional se faz, então, necessária para o desenvolvimento dos programas de formação. Essa nova realidade, fundada na compreensão e na disponibilidade das universidades e das escolas de educação básica, articulará o cotidiano das instâncias responsáveis pela formação, centrando na escola de educação básica o contexto de trabalho e viabilizando a produção conjunta do contexto de formação. A livre circulação entre todos os locais de formação será a marca do compromisso comum em favor da qualidade do trabalho do novo professor.

3 CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

O espaço público é apontado por Nóvoa como o local da celebração de um novo contrato entre os professores e a sociedade (NÓVOA, 2011, p. 207-208). Centrado na sala de aula, o trabalho pedagógico não tem a visibilidade de outras formas de trabalho social. O apoio que recebe é fruto de sua respeitabilidade histórica e não da presença efetiva do professor na divulgação e na valorização de seu trabalho. É preciso, conseqüentemente, retomar o espaço público, atuar ostensivamente em favor da compreensão da natureza do trabalho pedagógico e da relevância do processo educacional. A “privatização do público” e o “segredo de Estado” atuam no

sentido oposto. As duas deformações do sentido do mundo público precisam ser apontadas e contestadas para que o espaço público possa assumir a condição de território necessário e desejável dos processos de formação.

A apropriação do aparelho do Estado pelos interesses privados é um fenômeno corriqueiro e banal em nossos tempos, naturalizado pela displicência e pela omissão em relação à base ideológica que a sustenta. A apropriação se dá no plano material, com o domínio dos órgãos e instrumentos do Estado pelos que os manipulam, mas também e principalmente, no plano imaterial, pela hegemonia da lógica do mercado educacional nas crenças e convicções dos formuladores de políticas e dos coordenadores de projetos educacionais oficiais. O “segredo de Estado” é a arma fundamental de que eles se valem para impor suas vontades, ainda que alardeiem continuamente que a transparência está na origem de suas ações.

O espaço público é, pois, um espaço de luta necessária. Recuperá-lo para a formação implica a retomada de seus dois significados básicos: *público* porque voltado ao bem comum e *público* porque acessível à compreensão de todos os cidadãos, especialistas ou homens comuns.

A lógica do direito à educação é a combatente necessária da lógica do mercado educacional. Esse combate deve remontar às origens do significado do próprio conceito de escola. Uma escola pública não é apenas circunstancialmente diferente de uma escola privada. Ela é substancialmente diferente. O que é público diz respeito ao que é de todos, ao bem comum, ao interesse coletivo. O que é privado diz respeito ao que é de alguns, aos bens particulares, aos interesses localizados. A grande questão que começa a emergir e que precisa ser estudada e aprofundada é a seguinte: um único processo de formação, por mais bem fundamentado e por mais bem intencionado que seja, será capaz de atender a visões de mundo diferentes e a interesses conflitantes?

A luta ideológica se desdobra em questões específicas presentes na literatura de formação de professores sem que muitas vezes os estudiosos se deem conta de contradições internas na sua discussão. A formação centrada na escola e a consideração dos contextos de trabalho como contextos de formação são exemplos dessas dificuldades. Como já disse, ninguém de bom senso contestaria a essa altura a premissa de que a prática pedagógica

é o núcleo preferencial do processo de formação e, como tal, deve estar disponível para observação, análise e participação de todos que pretendam se dedicar a ela. Mas essa centralidade da escola e essa disponibilidade da prática pedagógica pressupõem a qualidade da escola e das práticas que se desenvolvem em seu interior. Não faria sentido apoiar um processo de formação em instâncias e procedimentos que não pudessem ser considerados exemplares para a formação pretendida.

A convicção preconceituosa, mas generalizada, de que o serviço público, por definição, é ineficiente, choca-se, evidentemente com os objetivos da formação centrada na escola. Também aqui nossa luta específica terá que começar por uma etapa preliminar. É preciso combater o preconceito no plano teórico-político e demonstrar seu caráter ideológico no plano prático-operacional. Para isso temos que não apenas multiplicar os exemplos de escolas públicas comprometidas com suas finalidades precípuas, mas também evidenciar para a opinião pública que uma sociedade e as pessoas que a formam se tornam realmente desenvolvidas quando podem se orgulhar do sentido público de suas ações.

Para que uma atividade profissional se insira significativamente no imaginário coletivo, ou seja, no espaço público, ela precisa aliar sua dimensão epistemológica à sua dimensão política (GAUTHIER, 1998). A natureza dos saberes envolvidos na ação pedagógica terá sua legitimidade mais facilmente assimilada pelo grupo social quando as práticas que deles decorrem puderem ser percebidas como cientificamente embasadas. Nesse sentido parece indispensável um esforço de reconstrução da Pedagogia como espaço de reflexão sobre as práticas escolares.

Não se trata, porém, de uma tentativa de refundação da pedagogia científica dos anos cinquenta do século 20, até porque, como assinala o autor “esse ideal de cientificidade jamais passou no teste da prática” (GAUTHIER, 1998, p. 27). A complexidade da situação pedagógica, desdobrada em dimensões concretas dificilmente previsíveis, faz com que a ciência em sua acepção tradicional não seja suficiente para fundamentar um modo padrão de trabalho pedagógico. Ela é, no entanto, necessária, assim como é necessário rediscuti-la em novos termos. Se a ciência não consegue explicar a concretude das práticas pedagógicas e por isso não pode contribuir com previsões a seu respeito, ela pode, ao menos, indicar

formas de observação e procedimentos de descrição úteis à delimitação e à compreensão do fenômeno educacional. Uma atitude científica no estudo das questões educacionais certamente ajudará na elaboração de seu real significado.

O recurso à ciência nos programas de formação e na atuação profissional dos professores não será decisivo para o sucesso de seu trabalho, mas poderá ser determinante para a aceitação e apoio público a esse trabalho. Questões como o tamanho da escola (número de salas de aula) e a complexidade maior ou menor de sua organização interna (distribuição das salas de aula pelas diferentes etapas da educação básica ou circunscrição das salas a uma etapa específica) já deveriam ter sido tomadas como objetos preferenciais da investigação pedagógica. Os resultados dessa investigação, ainda que incipientes, seriam certamente mais confiáveis que as afirmações categóricas de gestores apenas interessados na justificação de suas políticas.

Reconhecendo as limitações da pesquisa científica sobre a organização escolar, mas valorizando também o uso prudente de seus resultados, Aubenque (1963 apud GAUTHIER, 1998) já se referia aos ganhos possíveis da associação do trabalho do professor, mais ao trabalho de um juiz do que ao de um cientista. A prudência, no caso, diria respeito à conduta do professor face aos resultados da pesquisa. No campo do Direito o juiz pode se valer dos elementos contidos em três fontes para elaborar seu juízo: a legislação, a doutrina (ou tradição) e a jurisprudência. A utilização das leis escritas deve ser ponderada pela consideração dos valores e costumes (doutrina ou tradição) e pela consulta aos juízos proferidos em casos semelhantes (jurisprudência). A analogia com o trabalho pedagógico é parcial, como em todas as analogias, mas sugestiva. Não existem, a rigor, no sentido científico, as leis do ensino, ou seja, as normas determinantes do modo de ensinar, mas existem os costumes pedagógicos que se perpetuam no tempo e existem também os exemplos históricos de ações de professores consideradas relevantes. O que Gauthier defende é “a necessidade de tornar público o saber experiencial dos professores, de constituir uma jurisprudência pedagógica” (GAUTHIER, 1998, p. 316). Paralela à construção de uma jurisprudência pedagógica, a determinação de um repertório de conhecimentos na área do ensino também se faz necessária. Com elas se tornará mais qualificada a análise crítica dos usos e costumes pedagógicos.

O professor poderá se valer, assim, do saber científico, do saber histórico e do saber profissional para balizar suas decisões na relação com seus alunos, ou seja, para emitir seus juízos. Dependerá de sua vontade e de seu compromisso tornar públicos seus juízos e assim contribuir para o desenvolvimento da Pedagogia como um campo nobre do saber humano.

Tornando públicos seus critérios e suas formas de trabalho o professor estará contribuindo para a restauração da solidariedade como o princípio educativo por excelência. Estará também assumindo a prevalência do público, orientado para o bem comum, sobre o privado, orientado para os interesses localizados. Estará defendendo o primado do trabalho coletivo sobre a ação individual e com isso estará participando ativamente do movimento para a formação orgânica do professor da escola pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *O espaço escolar e suas marcas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. IN: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. *Formação do educador*. São Paulo: Edunesp, 1996.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Edunesp, 1995.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. IN: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Edunesp, 2011.
- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- _____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

