

A FORMAÇÃO DOCENTE: um campo de contradições

Marta Marucco
Universidade de Buenos Aires
Buenos Ayres, Argentina

RESUMO

Desde a constituição do sistema educativo nacional, no último terço do século XIX, a formação docente na Argentina é marcada historicamente por sucessivas reformas cujas contradições produzidas têm se mostrado insuperáveis. Dentre o conjunto de problemas que o caracterizam, o presente artigo abordará apenas dois: a identidade do trabalho docente e sua relação com a concepção do educador como trabalhador, e a conflitiva relação teoria-prática expressada no contraste entre prescrições e práticas e entre o saber-saber e o saber-fazer. Ao final, apresenta algumas alternativas para superação.

Palavras-chave: Formação Docente. Trabalho Docente. Teoria e Prática.

TEACHER EDUCATION: a field of contradictions

ABSTRACT

Teacher education in Argentina has historically been failed in contradictions that the successive reforms produced since the constitution of the national education system in the last third of the nineteenth century have not overrun. This work analyses the problems that characterize teacher education focusing on the teacher's work identity and its relationship with educator as working class; the conflictive relationship of theory and practice expressed on the contrast between prescriptions and practices and between learning to know and learning to do. In conclusion, it indicates some alternatives to overcome that contradictions

Key-words: Teacher Education. Labour Teacher. Theory and Practice.

A FORMACIÓN DOCENTE: un ámbito de contradicciones

RESUMEN

La formación docente en la Argentina ha estado históricamente interferida por contradicciones que las sucesivas reformas producidas desde la constitución del sistema educativo nacional en el último tercio del siglo XIX no han podido superar. De los problemas que la caracterizan, abordaremos dos: la identidad laboral docente y su relación con la concepción del

educador como trabajador; la conflictiva relación teoría-práctica expresada en el desencuentro entre prescripciones y prácticas y entre el saber decir y el saber hacer. Por último, presentamos algunas alternativas superadoras.

Palabras clave: Formación docente. Trabajo docente. Teoría y práctica

Introdução

A formação de professores começou na República Argentina em 1870, com a criação da primeira instituição de ensino para esse fim: a Escola Normal do Paraná, sede, na época, do governo nacional.

Os cento e quarenta e quatro anos decorridos exemplificam a certeza da metáfora de Michael Apple de que "o cenário educacional é coberto de restos de reformas escolares fracassadas" (1999, p. 27) e a declaração de Fullan e Hargreaves que argumentam "a reforma educacional fracassou repetidamente" (1997, p.17). De fato, no que diz respeito ao nosso país, as sucessivas transformações destinadas a superar as inadequações e deficiências do treinamento inicial e contínuo de educadores produziram apenas modificações cosméticas que deixaram em vigor os problemas subjacentes.

1. O problema da identidade do trabalho docente¹

Eu não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que a minha prática, pois não posso ser neutro, exige de mim uma [...] posição [...] [...] não posso ser professor a favor de quem e a favor de qualquer coisa. Não posso ser professor simplesmente a favor do homem ou da humanidade, uma frase de uma imprecisão que contrasta demais com a concretude da prática educacional (FREIRE, 1997, p. 98-99).

Nosso sistema educacional foi nutrido pelo otimismo pedagógico característico do século XIX, que concebia o ensino institucionalizado como o motor da mudança social. Em 1882, foi realizado o Primeiro Congresso

¹ Os conceitos de identidade e trabalho contêm, ao mesmo tempo, múltiplas dimensões da vida social. Elementos objetivos, subjetivos, estruturas e ações individuais e sociais coexistem neles; tudo isso em um futuro histórico e biográfico, ao mesmo tempo.

Pedagógico, que estabeleceu os princípios que governariam a educação pública, que alcançaram status legal dois anos depois com a promulgação da Lei 1420 sobre Educação Comum.

No âmbito do Congresso, importantes figuras políticas da época explicaram a concepção de professor. Para Victorino de la Plaza², seu papel era "garantir que a educação cumprisse seu dever de promover o progresso da espécie humana, obedecendo a um plano - harmonia - e respondendo ao fim, a melhoria do homem na terra" (CUCUZZA 1981). Onésimo Leguizamón³ os caracterizou como "aqueles velhos servos do amor infantil, aqueles pacientes e quase esquecidos sapadores da guerra eterna contra o obscurantismo, cujo machado brota a centelha inextinguível que iluminará o futuro" (Idem, id.). E para Sarmiento os professores eram "aqueles arquitetos sombrios aos quais se confia o maior trabalho que os homens podem executar: terminar o trabalho de civilização da raça humana" (SOSA, 1945, p. 39).

Para que os professores assumam a responsabilidade de promover a melhoria do homem e o progresso ininterrupto da Nação, era essencial uma educação obrigatória, gratuita e secular por parte do Estado, que deveria deslocar a Igreja do lugar de liderança que ocupava em questões educacionais. desde os tempos coloniais.

Mas, além da retórica discursiva, qual era a situação real dos professores? Tenti Fanfani, em uma pesquisa de 2007 sobre a identidade profissional dos professores, afirma que "a maioria dos estados, incluindo os latino-americanos, organizou seus sistemas educacionais com critérios claramente burocráticos que atribuíram aos professores um status ambíguo" (2007, p. 335-353). Ele baseia essa consideração no fato de que sua atividade foi caracterizada como uma missão cuja dignidade deriva da alta função social atribuída à educação escolar, responsável por treinar o cidadão para a república moderna, transmitindo os

² Político, docente (1840-1919). Discurso de inauguração do Congresso Pedagógico.

³ Ministro de Justiça e Instrução pública entre 1874/77. Presidente da Comissão Organizadora do Congresso (1839-1886).

valores universais inquestionáveis, promovendo a construção da idéia de Pátria e alcançar a unidade nacional. No contexto dessa alta missão, foi cunhada a concepção da escola como espaço neutro, como templo leigo e do professor como apóstolo que deveria propagar o credo do progresso ininterrupto.

Mas, juntamente com a atribuição de um papel tão importante, o professor foi tratado como um funcionário, localizado em um local muito preciso da estrutura hierárquica e sujeito a regulamentos e normas que definem responsabilidades, tarefas e incumbências. Uma primeira contradição foi gerada dessa maneira: o professor era considerado, ao mesmo tempo, um apóstolo por sua missão e um oficial por sua estrutura administrativa.

Seu status oficial foi reforçado pela supervisão de seu trabalho, exercida por figuras hierárquicas (o diretor da escola, o vice-diretor, o inspetor), para que sua atividade não fosse apenas regulamentada, mas também acompanhada de perto, continuamente. , por agentes especializados.

Nesse contexto tradicional, continua Tenti Fanfani (Idem, id.),

O ensino foi considerado uma quase profissão, pois se, por um lado, compartilhava características das profissões liberais clássicas (preparação acadêmica, posse de um diploma que possibilita e garante o desempenho de suas atribuições, regras éticas que devem sustentá-lo e que se conformam) uma deontologia) [...] (ao mesmo tempo, diferia das profissões liberais clássicas, por) "[...] trabalhar em grandes organizações, sujeitas a controle hierárquico, sem a possibilidade de escolher seus clientes e com uma carreira que não dependia inexoravelmente de suas performances" (DUBET *apud* TENTI FANFANI, 2007, p. 333).

Em resumo, a marca registrada da identidade de trabalho do professor é a ambiguidade, pois é considerada profissional e oficial, apóstolo e elo de uma estrutura hierárquica que limita sua autonomia na organização, desenvolvimento e avaliação de a tarefa que corresponde a ele. A ambiguidade que o torna um subordinado poderoso, uma vez que a capacidade de tomada de decisão e a autoridade que o sistema educacional o reconhece na sala de aula são negadas nos processos de determinação e instrumentação das políticas educacionais que condicionam seu desempenho.

Com referência à participação de professores e professores na elaboração dos regulamentos político-pedagógicos de sua tarefa, a Apple propõe que a chamada oficial é geralmente “administrar o consentimento dos professores para decisões predeterminadas” (1999, p. 23)⁴ desde sua intervenção nos momentos de identificação e configuração do problema, de análise de suas causas e componentes, de elaboração de alternativas de solução, é escasso ou nulo.

Essa abordagem está ligada ao que María Teresa Sirvent (1984, p. 49) chama de **participação simbólica**,

[...] Em oposição à participação efetiva que implica efetivamente influenciar a tomada de decisão. Para que isso ocorra, é necessário, entre outras condições objetivas, que professores e professores tenham tempo e meios que lhes permitam acessar informações, processá-las e produzir conhecimento individual e coletivamente. A participação, como sempre, sem gerenciamento de informações e sem reflexão, facilita a manipulação, cria a ilusão da democracia.

A contradição que estamos caracterizando foi vivida pelos professores que protagonizaram o primeiro século do nosso sistema educacional? Podemos concluir que os educadores estavam cientes da importante missão social atribuída e do respeito e apreço que a sociedade lhes mostrava, mas esses apóstolos, oficiais, quase profissionais, muito antes de se reconhecerem e se proclamarem trabalhadores, expressaram-na de fato endossando as ferramentas básicas da classe trabalhadora na luta por seus direitos: a organização sindical e a greve.

A primeira greve de professores em nosso país data de 1881 e foi anterior à formação, em 1892, do primeiro sindicato de educadores: a Liga dos Mestres de San Juan. Protagonizada pela diretora⁵ e os oito professores da Escola Superior de Pós-Graduação e Meninas da província de San Luis, que em uma carta datada de 20 de novembro de 1881, informaram ao governador que

⁴ APPLE y BEAN. *Op. Cit.*

⁵ Enriqueta Lucio Lucero, esposa de Germán Ave Lallemand, engenheiro e naturalista alemão, um dos líderes da corrente conhecidos como "os marxistas dos anos 90", membro do Vorwärts Club, o primeiro núcleo socialista fundado pelos emigrantes antimonarquistas alemães, editor do jornal "El Obrero".

suspenderam as tarefas da escola sob sua responsabilidade até que fossem eles pagarem os oito meses de dívidas, enquanto denunciavam que as folhas de pagamento salariais que eles tinham que assinar continha salários mais altos do que realmente recebiam.

Na carta, eles declararam ter trabalhado de forma consciente e desinteressada e testemunharam toda a cidade de San Luis, os pais das 315 meninas que frequentavam a escola e as muitas centenas de ex-alunos. Ele terminou dizendo:

Renunciamos muitos anos, na esperança de que isso melhore, mas, vendo as novas dificuldades que surgem para o pagamento, não temos outro recurso senão suspender as tarefas da escola até que o Governo da Excelência tome as medidas que cria do caso, apelando para nossa parte diante de todo o país e diante do sentido ilustrativo e justificador do Senhor Superintendente Geral de Educação, Domingo Faustino Sarmiento, a quem a Nação deve a existência de instrução pública (ARGENTINA, The Monitor of Common Education, 1881, p. 53 -54)⁶.

Sarmiento publicou, no mesmo ano, a carta no Monitor da Educação Comum explicando que o fez porque está escrita em termos corretos, sem recriminações que abandonam o campo da verdade. E depois de denunciar que o diretor da Associação de Garotas de Santiago del Estero havia sido deposto e separado dos ensinamentos, recusando-se a assinar um recibo de \$ 130 quando recebeu apenas 65, acrescentou:

O Sr. Sarmiento, hoje Superintendente de Educação, se sente responsável por ter induzido com seu exemplo e sua palavra, tantos homens e mulheres se dedicando a ensinar os jovens a receber em troca de seu trabalho, o que não pode ser feito nem com o último gañán, que é fazê-lo trabalhar por nada, e em sua presença seu salário é distribuído, sem que haja tribunais a quem reclamar, nem um juiz que devolva os retidos, os roubados (ARGENTINA, Monitor de Educação Comum 1881).

Os antecedentes mencionados mostram que a primeira organização educacional nasceu catorze anos após a constituição da primeira organização

⁶ O Monitor da Educação Comum é uma publicação mensal editada pelo Conselho Nacional de Educação, organismo encarregado de dirigir as escolas nacionais de todo o país, comunicando o vínculo entre o Governo Nacional e os professores argentinos.

trabalhista (em 1878, trabalhadores gráficos fundaram a União Tipográfica que fez a primeira greve na Argentina naquele mesmo ano, três antes dos professores. puntanas) Por outro lado, a citação de Sarmiento que transcrevemos constitui um reconhecimento explícito dos professores como trabalhadores. No entanto, foram precisos mais de oito décadas para os professores proclamarem os trabalhadores e externalizá-los em suas marchas e comícios que voavam pelas ruas: ensinar não é apostolado, é um emprego, trabalho mal remunerado.

A suposição do caráter de trabalhador foi formalizada em 1973 quando 286 delegados de 100 sindicatos, com 135.000 membros contribuintes, fundaram a Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA), cuja Declaração de Princípios começou por declarar⁷: “O professor, trabalhador da educação, está transcendendo a condição de transmissor do conhecimento para atuar permanentemente como um importante fator de avanço social que possibilitará a libertação autêntica do homem, do país e dos povos”.

Os oito princípios que compunham a Declaração explicitaram a posição de C.T.E.R. em relação a

1) A política educacional

- A educação é concebida como o direito do povo e, conseqüentemente, como um dever e função incansável e inalienável do Estado.
- A igualdade de oportunidades é postulada em uma educação comum, única, gratuita, obrigatória, não dogmática, científica, coeducacional e assistencial; cuja concretização requer a eliminação dos obstáculos sociais, econômicos e culturais que o impedem.
- O monopólio estatal é gerado na formação de professores e na qualificação para a prática profissional.

⁷ Declaração de Princípios da C.T.E.R.A. (1973) mimeo.

2) A política sindical

- Ensinar a participação nas políticas de governo, planejamento e educação através de sua organização sindical.
- Obrigação da entidade de defender os direitos profissionais, trabalhistas, salariais, previdenciários e culturais de todo o ensino em atividades, passividade ou posições de aspirante. Essa defesa se estende aos professores do setor privado, sem implicar a validação da privatização do sistema educacional.
- Rejeição de todas as formas de discriminação política, religiosa, racial ou ideológica e desconsideração da Confederação em assuntos político-partidários ou confessionais.
- Defesa do direito de seus membros de gozar de liberdades constitucionais e direitos humanos que, como conquistas, surgem de lutas populares.
- Consideração da solidariedade como base da ação sindical.

O clima social e político predominante nas décadas de 60 e 70 do século passado favoreceu a mudança na consciência dos professores expressa em seu auto-reconhecimento como trabalhadores, mas as circunstâncias não permitiram o desenvolvimento de um amplo e profundo debate sobre as concepções de trabalho e de professor como trabalhador, implícitas na formação acadêmico-profissional de educadores, nas práticas de sala de aula e no desempenho nos campos social, político e sindical.

De fato, em 24 de março de 1976, dois anos e quatro meses após a formação da CTERA, houve um golpe civil-militar que depôs o governo constitucional e abortou os passos incipientes da Confederação na discussão sobre identidade. Trabalho de educadores. No mesmo dia do golpe de estado, a Lei do Processo Nacional de Reorganização estabeleceu a suspensão dos partidos políticos nos níveis nacional, provincial e municipal e da atividade sindical de trabalhadores, empresários e profissionais

Na mesma data, foram aprovadas duas leis que determinavam:

- a suspensão temporária do direito de greve ou qualquer outra medida de força: desemprego, interrupção ou redução do trabalho ou seu desempenho em

condições que possam afetar a produção, tanto pelos trabalhadores quanto pelos empregadores e suas organizações⁸;

- a derrogação dos privilégios a favor dos membros das comissões ou conselhos de diretiva das associações profissionais de trabalhadores de qualquer série⁹.

A proibição da atividade sindical imposta pela legislação de fato foi complementada por uma repressão muito severa que significava que aproximadamente 600 desapareceram para o ensino e um número indeterminado de prisioneiros, desempregados e exilados. Vários sindicatos de base com status sindical foram intervencionados. Alguns pararam de trabalhar quando grande parte de sua direção foi interrompida; outros reduziram sua atividade à prestação de serviços sociais

Essa situação silenciou as discussões que começaram a gerar a nova identidade profissional de professores e professores, que podem ser resumidas nas seguintes perguntas: Quais são as características específicas do professor como trabalhador? Como eles coincidem e como diferem dos do restante dos funcionários? Considerando o trabalho humano como um processo de transformação, o que transforma o trabalho docente? Como?

Quando a Argentina recuperou a validade do regime constitucional, em 1983, o debate pendente não foi promovido nem pelos sindicatos reativados nem pela renovada formação inicial e continuada de professores. Desde então, professores e professores retomaram a luta por suas reivindicações salariais e de aposentadoria e por suas condições específicas de trabalho, mas não assumiram suas demandas profissionais com igual intensidade.

Voltando à seção de Freire que encabeça esta seção, consideramos que a ausência de um debate sistemático sobre a identidade trabalhista de professores e professores, durante sua formação e prática profissional, dificulta a tomada de posição sobre o ensino que o pedagogo latino-americano considera inevitável devido ao caráter político-ideológico da educação.

⁸ Lei 21.261/76 – Artigo 1º.

⁹ Lei 21.263/76.

2. A incompatibilidade entre prescrições e práticas

Não esqueça que os professores são, em grande parte, o que suas escolas lhes permitem como locais de trabalho. [...] Se queremos melhores professores, temos que criar melhores escolas. (FULLAN e HARGREAVES, 1997, p.10).

Essa afirmação é totalmente válida em relação ao modelo oferecido pelos institutos de formação de professores a futuros educadores, caracterizado pela contradição entre o dever de ser pedagógico e a experiência cotidiana vivida na sala de aula.

Os Propósitos e Objetivos estabelecidos na legislação educacional¹⁰ exigem a validade total do que Fullan e Hargreaves chamam de "profissionalismo interativo", uma vez que a "cultura de colaboração" é essencial para o trânsito dos professores de tomar "decisões instrumentais ou estratégicas", referindo-se a como fazer algo que outros consideram importante, a "tomar decisões substantivas", ou seja, aqueles que se referem aos fins e não apenas aos meios para alcançá-los

quando os professores se deparam com o aumento da amplitude e quantidade das expectativas colocadas em seu trabalho e com a crescente sobrecarga de inovações e reformas, é importante que trabalhem e planejem mais com seus colegas, reunindo e desenvolvendo seus respectivos pontos juntos forte, em vez de tentar lidar sozinho com as exigências impostas a eles (FULLAN e HARGREAVES 1997, p. 25).

Mas, contraditoriamente, o que os alunos vivem em seu período de treinamento é a ausência ou insuficiência de espaços institucionais que permitem aos professores a organização coletiva do ensino e a análise compartilhada das práticas que desenvolvem na sala de aula. O que vêem e sofrem são a falta pedagógica de comunicação que afia o isolamento e a fragmentação, características imemoriais do trabalho docente. Assim, a impossibilidade de se encontrar sistematicamente para compartilhar problemas, desenvolver propostas, integrar ações e articular iniciativas, exige que o

¹⁰ Lei N° 26.206/06 de Educação Nacional assinada pelo Congresso da Nação Argentina.

professor reflita sobre sua prática para alertar sobre pontos fracos e fortes e, a partir deles, rever suas propostas de ensino. O forte envolvimento do educador no processo de ensino e aprendizagem dificulta a objetivação de seu desempenho, daí a necessidade de “outros” como parâmetros para avaliar suas intervenções.

O que os alunos experimentam é o aprimoramento da desconfortável posição social dos educadores que, segundo Tenti Fanfani

Sempre foi uma categoria social muito exigida. Espera-se dele muito mais do que objetivamente, está em posição de doar e, especialmente, muito mais do que o que a sociedade está em posição de oferecer em termos de recompensas materiais [...] Esse déficit no campo da remuneração monetária era tradicionalmente compensado por um conjunto de reconhecimentos simbólicos. Hoje as condições sociais não são mais suficientes para fazer essa troca (1992, p. 67).

Um reconhecimento simbólico, até agora não oferecido, consiste em organizar o treinamento inicial e contínuo, tomando como eixo a concepção de trabalho e trabalhador que apóie o desempenho do treinamento e do ensino. Isso deve ser feito dentro da estrutura dos requisitos da política educacional, operacionalizados pelos documentos curriculares.

Consideramos isso um reconhecimento simbólico, porque conscientizar o professor de quais interesses ele serve em seu trabalho, o coloca em uma posição de decidir livremente quais ele deseja servir.

Vamos exemplificar a proposta com uma experiência realizada por educadores de diferentes níveis de ensino, constituídos como grupo de reflexão sobre a prática¹¹ no âmbito do Departamento de Educação do Centro Cultural do Centro Cooperação Floreal Gorini¹².

¹¹ <http://www.centrocultural.coop/blogs/praticaseducativas>

¹² O Centro Cultural de Cooperação, criado em 2003 pelo Instituto de Mobilização de Fundos Cooperativos, tem como objetivo central contribuir para a construção de uma nova cultura a partir do pensamento crítico, de esquerda e anticapitalista. É um espaço para treinamento, aglutinação e construção de quadros intelectuais avançados, que abriga as diferentes tendências e movimentos culturais que o expressam, de maneira ampla e democrática e que tende a se tornar referência nacional.

Fragmentos dos Relatórios de Pesquisa do Grupo correspondentes aos anos de 2010 e 2011¹³ estão transcritos abaixo.

3. O docente como trabalhador

A partir da leitura da bibliografia e da recuperação de nossa experiência de ensino, concluímos que o trabalho é uma atividade especificamente humana, na qual os homens transformam conjuntamente a realidade natural e social e, ao fazê-lo, se transformam. Seu caráter coletivo lhe confere um potencial particular negado pelo modo de produção capitalista que mascara a natureza social do trabalho e o apresenta como a soma das ações individuais valorizadas em termos comerciais.

Assim, a dimensão coletiva, cooperativa e criativa da relação social de seu trabalho fica oculta do trabalhador, uma vez que as relações de produção são apresentadas como ações voluntárias, que dependem da decisão individual e da livre concorrência. Com isso, a construção da própria existência aparece como uma responsabilidade exclusivamente pessoal, livre da capacidade de competir no mercado de trabalho.

Da mesma forma, o fato de os trabalhadores serem obrigados a vender nossa força de trabalho em troca de um salário que é a contrapartida do lucro corporativo fica oculto, pois a remuneração que recebemos é muito menor do que a riqueza que produzimos. A exploração que isso implica é combinada com a alienação determinada pela desapropriação dos meios de produção e a ausência de poder de decisão sobre o processo e o produto de nossa atividade.

Quando nos reconhecemos como trabalhadores, começamos a nos perguntar: o que os professores produzem? Qual é a especificidade do fato educacional no modo de produção capitalista? Qual é o valor social e econômico de nosso trabalho? manifestar nele exploração e alienação?

¹³ Integrantes do grupo de reflexão 2010-2011: Gisela Brito, Liliana Capuano, Mariela Canessa, Melisa Correa, Pablo Frisch, Agustina Gallino, Pablo Imen, Daniela Imperatore, Hugo Lichtenzweig, Maia Reisin, Nicolás Resnik y Matías Zalduendo. Coordenadora: Marta Marucco.

NE. Este texto foi publicado originalmente na edição n.2, de 2015, deste periódico. Tradução: Equipe Editorial.

Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.11, p. 208-235, jul/dez, 2019.

A maior dificuldade foi pensar em nós mesmos como produtores, acostumados a considerar que nossa função é aplicar nas teorias de sala de aula pensadas por outros, desenvolver desenhos curriculares elaborados por “quem sabe” ou reproduzir conteúdos e atividades propostos por textos de moda; situação particularmente grave, porque deixa a decisão dos editores a decisão sobre o que e como é ensinado

A distância entre os documentos curriculares e os educadores e seu trabalho em sala de aula nos levou a vislumbrar as contradições que atravessam o professor como trabalhador e a nos questionar sobre sua natureza. Assim, identificamos no treinamento e nas condições de trabalho a divisão entre teoria e prática, expressão da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. O mais perturbador foi não nos reconhecermos como produtores de conhecimentos específicos sobre a tarefa de ensinar, de um "fazer, fundamentado no conhecimento", capaz de ser disseminado, compartilhado transformado

Duas outras condições alienantes, observadas no trabalho de ensino, são a exclusão do significado de seu trabalho para o professor e a ocultação da dimensão coletiva dele. A modalidade organizacional de sua tarefa não permite que ela seja percebida como parte de um processo de produção social que gera um valor extra, um excedente, uma vez que o coletivo produz mais do que aquilo que indivíduos isolados alcançam.

Um dos obstáculos para que isso aconteça é que a instituição de ensino esteja organizada para que cada professor projete o trabalho de um ano sozinho e resolva os problemas de seu grupo. Os professores que se reúnem para pensar sobre o significado da educação e por que e para quais dos tópicos e atividades que desenvolve, não são contemplados pela organização escolar. Se isso acontece, é por acaso, por iniciativa e esforço pessoal.

Nosso grupo de reflexão tentou recuperar o valor coletivo e reflexivo da prática docente para assumir-se como trabalhadores e reconhecer-se como

construtores de propostas educacionais a partir da reflexão e sistematização de nossas ações pedagógicas¹⁴.

Tentamos recuperar o valor coletivo da prática de ensino para assumir-se como trabalhadores da construção de propostas educacionais a partir da análise e sistematização de nossas ações pedagógicas, capazes de assumir conscientemente a definição do sentido político-pedagógico e direcional de nosso trabalho e desconsiderar a dimensão Interativo disso.

A possibilidade de discutir e concordar sobre o que seria entendido pelo trabalho e quais particularidades apresentadas pela alienação no trabalho docente permitiram atribuir significado ao cotidiano do trabalho e elaborar propostas cuja implementação em sala de aula e posterior análise no Grupo de Reflexão constituíam um processo real. da construção do conhecimento sobre a prática pedagógica.

4. O desacordo entre saber dizer e saber fazer

Embora, como observado acima, o sistema educacional argentino tenha sido estruturado com base no princípio da neutralidade do ensino, o impacto de teorias críticas, questionando sua alegada assepsia, exigiu a incorporação das funções ocultas da políticas educacionais no desenho curricular da formação de professores, mas a análise dos processos de inculcação ideológica de conhecimentos, idéias, valores e padrões de comportamento das classes dominantes, focados nos projetos educacionais da geração dos anos 80¹⁵ e em aqueles em vigor durante a última ditadura civil-militar¹⁶.

Desde o retorno ao regime constitucional em 1983, a análise ideológica das políticas educacionais implementadas pelos sucessivos governos não foi realizada nas salas de aula dos professores. Além disso, os desenhos

¹⁴ Ver <http://www.centrocultural.coop/blogs/praticaseducativas/>

¹⁵ A elite dominante, durante o período da República Conservadora, foi responsável pelo modelo econômico de agroexportação que integrou a Argentina no mercado mundial como comprador de manufaturas e fornecedor de matérias-primas.

¹⁶ Período 1976-1983.

curriculares em vigor desde então foram apresentados como modelos educacionais indiscutíveis, pois foram apoiados por pesquisas sobre a estrutura conceitual e sobre as maneiras atualizadas de ensinar as diferentes áreas curriculares. A análise técnico-pedagógica substituiu a leitura político-ideológica do fato educacional.

Portanto, consideramos necessário retornar à análise da formação de professores com base na caracterização de professores e professores como trabalhadores, lembrando que, como tal, eles compartilham com o restante dos funcionários os traços característicos das relações de produção capitalistas: exploração e alienação

Vamos nos concentrar na alienação, uma vez que as formas de expressão da exploração são conscientes para os educadores e suas organizações que apelam à greve como recurso sistemático para lutar por suas reivindicações. É possível, então, nos perguntar novamente: como a alienação ou alienação é expressa nos trabalhadores da educação? Para responder, é necessário considerar que, como o restante dos funcionários, eles não possuem os meios de produção; neste caso, as conceituações que devem informar científica e politicamente a organização, o desenvolvimento e a avaliação da educação, o que lhes permitiria assumir o processo e o produto de seu trabalho.

Vale a pena, então, analisar como é possível que isso aconteça, se os conteúdos teóricos têm uma presença crescente nos cursos de graduação. Faremos isso mostrando as transformações na formação de professores para o ensino fundamental.

Até 1971, o treinamento para esse nível era realizado no ensino médio. O treinamento específico foi ministrado por sete disciplinas anuais (Pedagogia, Didática Geral, História da Educação, Didática Especial, Política Educacional e Organização Escolar, Psicologia Pedagógica e Prática de Ensino) que foram concluídas no 4º e 5º ano, juntamente com outras disciplinas. Treinamento geral

Dos 66 sujeitos estudados ao longo de cinco anos, apenas 7, 10% forneceram treinamento específico para o ensino. Por outro lado, os conteúdos

teóricos foram aprendidos de acordo com o paradigma vigente na época: o professor explicou o tópico utilizando a metodologia da exposição dialógica; os alunos participaram da aula e estavam anotando seu desenvolvimento. Em seguida, estudaram as matérias ensinadas em seus registros e na leitura do manual escolhido pelo professor, que era a única fonte de consulta teórica, para finalmente demonstrar o que aprenderam por meio de aulas orais ou escritas.

Embora o treinamento teórico fosse pobre e esquemático, os alunos se formaram com as habilidades necessárias para o desempenho em sala de aula, de acordo com os critérios pedagógicos do momento, uma vez que o treinamento para a prática foi ministrado pelos professores do Departamento de Aplicação¹⁷ de cada Escola normal. Isso implicava que o modelo didático exigido dos praticantes já o havia visto funcionar durante suas observações e isso facilitava o início do ensino.

Os professores do departamento mostraram aos alunos como eles deveriam ser ensinados, indicaram as disciplinas, corrigiram os planos, observaram o desenvolvimento das aulas e os qualificaram. Dessa maneira, a coerência entre a prática desenvolvida e a prática demandada foi garantida; entre as formas de ensino exigidas e as que foram vistas em ação. De uma perspectiva atual, o treinamento forneceu receitas esquemáticas, mas eficazes.

A antiga Escola Normal permitiu - dentro de práticas rotineiras, repetitivas e inquestionáveis - trabalhar com a convicção de que estava preparada para fazê-lo. O problema surgiu quando a imposição de outros modelos didáticos, a partir de 1971, não foi acompanhada de uma discussão profunda e prolongada sobre o porquê, o porquê e o como da mudança.

A transferência necessária da formação de professores para o nível superior veio substituir a falta de referentes conceituais, mas até que ponto os múltiplos espaços teóricos pelos quais os futuros professores passam hoje

¹⁷ Escolas primárias anexas nas quais os professores em treinamento realizavam suas práticas pedagógicas.

permitem que eles construam uma representação sólida sobre como os alunos aprendem e, conseqüentemente, , inferir como eles devem estruturar o ensino?

Os currículos dos professores contemplam a discussão sistemática sobre os componentes político-ideológicos do ato de ensinar e aprender? Os professores são treinados em resposta ao argumento de Freire sobre a natureza dialética e contraditória da educação que implica, ao mesmo tempo, o esforço de reprodução como o desmascaramento da ideologia dominante que torna impossível pensar em um ensino escolar meramente reprodutivo? ou apenas desmascarando? (FREIRE, 2002).

Embora o estudo dos fundamentos epistemológicos das diferentes áreas disciplinares constitua um avanço, em que medida se qualifica para se apropriar das concepções de linguagem, matemática, ciências sociais e naturais que sustentam as abordagens didáticas com base nas quais Você deve ensinar conforme estipulado nos desenhos curriculares e documentos comprovativos?

Um exemplo claro é a incorporação no corpo docente do estudo de pesquisas sobre a psicogênese dos sistemas de escrita, conduzidas há 35 anos pela equipe liderada por Emilia Ferreiro¹⁸. Talvez, sua abordagem tenha permitido a apropriação da noção de linguagem escrita subjacente às novas abordagens de alfabetização? É provável que os professores possam reproduzir seções da pesquisa, mas seu conhecimento não lhes permite necessariamente responder a perguntas comuns, como: o que faço para os alunos aprenderem a ler e escrever no primeiro ciclo da escola primária? ler e escrever em contextos de estudo para obter alfabetização avançada dos alunos no segundo e terceiro anos do ensino fundamental e médio?, como enfrento a alfabetização acadêmica em nível superior? E a alfabetização profissional em ações de treinamento contínuo¹⁹?

¹⁸ Psicólogo e pedagogo Argentino especializado em psicolinguística e psicogênese da linguagem escrita.

¹⁹ Nos fundamentamos na concepção de alfabetização como um processo permanente, objeto de ensino em todo o sistema educacional. Inclui as etapas de alfabetização inicial, avançada, acadêmica e profissional.

As reformas curriculares dos anos de 2002 e 2009 na cidade de Buenos Aires respondem à mesma estrutura: a formação de professores de graduação é desenvolvida em três caminhos ou campos: treinamento geral - treinamento específico - treinamento em práticas de ensino, mas isso Não resolve a dissociação entre teoria e prática, porque o conteúdo de cada área é desenvolvido em paralelo, sem alcançar uma interação efetiva entre eles. Isso implica que autores, teorias, conteúdos conceituais sejam estudados simultaneamente, mas desconectados das vicissitudes da escola e da sala de aula em que os alunos fazem observações e práticas.

A esse respeito, Biggs (2006, p. 65) sinaliza que

[...] o ensino superior prepara seus alunos, futuros profissionais, para nomear, diferenciar, desenvolver e justificar, quando o que eles precisam no campo de ação é executar, aplicar e definir prioridades. O treinamento se concentra no conhecimento declarativo, que os alunos costumam considerar irrelevantes e, portanto, merecem apenas uma abordagem superficial.

Tradicionalmente, o ensino para as profissões inclui conhecimento declarativo com um componente de habilidades como conhecimento processual, ensinado separadamente na prática [...] O problema é que a integração dos dois domínios é deixada para o aluno.

Essa situação está associada à estrutura vertical-burocrática do sistema educacional que coloca seus membros em níveis hierárquicos, atribuindo-lhes funções diferenciadas: especialistas, conselheiros e especialistas, que ocupam os níveis mais altos da pirâmide ocupacional, diagnosticam e projetam o que professores eles devem executar nas salas de aula, compartilhar, disputar ou substituir professores e professores em tarefas que antes eram de sua competência exclusiva.

O aumento de papéis hierárquicos e especializados, nos regulamentos político-administrativos, na segmentação e rotinização de funções determina que os professores têm cada vez menos influência sobre o que ensinar e como fazê-lo, que gozam de autonomia restrita ao ambiente da sala de aula, porque eles não participam efetivamente da tomada de decisões substantivas sobre a prática em si.

A situação descrita expressa uma idéia central: o desenho da política educacional é tarefa de especialistas e funcionários de turnos, que muitas vezes carecem do conhecimento concreto da realidade em que pretendem agir; conseqüentemente, eles não partem dos obstáculos ou das realizações da prática em sala de aula, mas operam a partir de seu conhecimento conceitual sobre abordagens didáticas, teorias de aprendizagem, modelos curriculares.

Contrariando seu próprio discurso, de fato consideram a prática um reflexo da teoria e a partir daí assumem que o conhecimento das novas conceituações produzirá diretamente a modificação do fazer na sala de aula.

Aqueles que procedem dessa maneira desconhecem a natureza do trabalho docente, que, como qualquer prática, baseia-se em concepções teóricas, mas as transcende, pois consiste em saber nascer das múltiplas transformações que as conceituações sofrem em sua interação com a prática. Saber fazer isso, por outro lado, é multidimensional devido à diversidade de tarefas que o professor deve realizar simultaneamente ou sucessivamente e é multideterminado pela diversidade de variáveis endógenas e exógenas que a atravessam.

A metodologia verticalista usada para produzir reformas educacionais deve dar lugar à produção de um diálogo autêntico entre o conhecimento conceitual dos especialistas e a experiência em sala de aula dos trabalhadores da educação. Diálogo essencial se você quiser mudar a prática.

5. A relação conflitante entre prática-teoria

Uma formação de professores que respeite a unidade teoria-prática exige, em primeiro lugar, que os alunos vejam nas salas de aula o funcionamento das teorias que estudam no corpo docente. Para garantir que eles aprendam a ensinar cada área curricular de acordo com uma determinada abordagem, é necessário que, ao seu conhecimento, adicionem observação e participação em sua implementação. E para isso, devem ser alcançados acordos entre os gerentes e professores de jardins de infância, escolas

primárias e secundárias nas quais os alunos devem verificar o funcionamento das teorias.

Se isso não acontecer, o fazer e o discurso permanecerão dissociados, dissociação que é explicada porque é ensinada a reproduzir a teoria, mas não a transformá-la em ação. A passagem do dizer ao fazer não é promovida; Não se promove a integração entre os dois pólos de formação de professores: o oferecido pelo corpo docente, vinculado ao dizer, e o oferecido pelas escolas, caracterizado pelo fazer.

Quando um aluno do corpo docente frequenta uma escola, ele enfrenta formas de organização do trabalho diário, modos de interação professor-aluno, abordagens de ensino que não materializam as diretrizes teóricas estudadas. Teoria e prática são apresentadas como dois campos dissociados, porque as múltiplas mediações existentes entre eles e que precisam ser explícitas e desenvolvidas não são consideradas. Dessa forma, as conceituações chegam ao professor reduzidas a recursos didáticos aplicados mecanicamente, uma vez que as transposições sucessivas necessárias para ascender do abstrato da teoria ao concreto da prática são desconhecidas. A discordância entre os dois também reconhece como causa as vagas existentes no desenvolvimento da ciência da educação.

Sobre as questões que levantamos, o professor Luis F. Iglesias, gerente de uma das experiências pedagógicas mais significativas de nossa América²⁰, conta como começou como professor solteiro em uma escola rural unitária na província de Buenos Aires, na década a partir de '30. Ele a procurou como um mestre romano desarmado e desorientado, tendo como único histórico profissional "uma formação geral e ambígua demais, que contrastava fortemente com a objetividade precisa das abordagens urgentes que nos aguardavam lá" (CHURCHES, 1995, p. 2). Essa fraqueza de seu treinamento exigia que ele se criasse como professor e cria sua técnica de trabalho, "nutrindo-se de

²⁰ Professor Argentino (1915-2010)

anteriores e teorias, [...] em leituras muitas vezes mordidas com desespero desesperado" (Idem, id.) Devido às limitações do Teorização acadêmica para responder às questões prementes da prática.

Iglesias nos mostra uma dupla insuficiência: por um lado, o resultado de “seu emprego esqualido como um normalista recém-qualificado, atordoado pelo tumulto de princípios, normas e teorias em geral, mal ensinado e pior digerido, com devastadora falta de aplicabilidade” (IGLESIAS, 1985, p. 26); e, por outro, o valor relativo das conceituações pedagógicas que, devido ao seu alto grau de abstração, são separadas das demandas e exigências específicas da prática. É por isso que o professor afirma:

Não estava nos textos cansados de metodologias e didáticas, não estava nos anais teóricos e sábios dos acadêmicos do meu ofício, mas na convivência diária com as próprias crianças, com os sentidos abertos, com a consciência alerta, com a emocionalidade desperta, onde aprendi a lei suprema de que autores pedagógicos, organizadores de escolas, educadores, professores e próprios pais esquecem tão impunes e isso simplesmente nos diz que quando você é criança, tem o direito de crescer, aprender e criar como filhos” (Idem, id., p. 29).

A indicação das inadequações da teoria não implicava que Iglesias a dispensasse, mas problematizasse sua função e seu significado. O professor confessa que seu trabalho tem sido uma relação contínua entre realidade e teoria, qualificando-se como um grande leitor, ansioso por conhecer, conhecer. Mas ele não leu para aplicar o que foi pensado ou executado por outros, mas para entender as situações que lhe eram apresentadas na vida cotidiana e abordá-las em sua especificidade. Seus dias e obras foram um diálogo obstinado entre os livros lidos e as realidades concretas e prementes que o desafiavam.

De outra perspectiva, é possível analisar o que chamamos de vagas de teorização pedagógica, lembrando, para exemplificar, que a difusão da psicologia e da epistemologia genética gerou um antes de Piaget, a escola comportamental e, depois, a escola construtivista. Interpretação falha que partiu do erro epistemológico que envolve a tradução mecânica, simplista e hierárquica do conhecimento psicológico para o campo da pedagogia, uma vez que as

teorias da aprendizagem fornecem informações necessárias, mas insuficientes para estruturar a teoria e a prática do ensino.

Nesse sentido, Pérez Gómez (1992, p. 35) considera que “a ausência de pesquisa básica que dê origem a uma teoria do ensino determina o absurdo de basear o trabalho pedagógico em conceituações que correspondem a outras áreas do conhecimento”.

O próprio Piaget o reconheceu em uma entrevista realizada pouco antes de sua morte, afirmando segundo Lener (1996):

Eu realmente tenho a impressão de que pouquíssimas pessoas me entenderam [...] Estou convencido de que nosso trabalho pode prestar serviços à educação na medida em que sugerem outros métodos de aquisição de conhecimento. Mas como não sou pedagoga, não posso dar conselhos aos educadores. Tudo o que posso fazer é fornecer fatos. Penso que os educadores estão em posição de encontrar novos métodos pedagógicos para si.

A discordância entre teoria e prática determina que o aluno entra na sala de aula com um conjunto de conhecimentos dispersos, desintegrados e parciais e que, com eles, ele deve observar, registrar e, rapidamente, assumir a responsabilidade de liderar o grupo escolar que Ele foi designado.

Que conhecimento você pode recuperar se chegar à sala de aula implica descobrir um mundo muito diferente daquele que foi desenhado nas aulas? Se você deve colocar em prática os conteúdos estudados em uma variedade de assuntos que parcializam o fato educacional e que são estudados desconectados da realidade que eles tentam conceituar?

O que cada aluno aprende depende de fatores aleatórios: o estabelecimento que frequenta, a abordagem pedagógica e social dos professores e professores com quem trabalha, a posição do próprio aluno em relação ao papel da educação e do educador, o nível de reflexão que ele teve a oportunidade de desenvolver, o grau de clareza ou escuridão sobre o porquê e por que ele quer ser educador.

Essa ampla margem de variabilidade demonstra o fracasso da formação de professores, pois deixa aleatoriamente o que deve ser planejado

conscientemente. Em resumo, cada um aprende como se mover nessa realidade cada vez mais complexa, que é a sala de aula construindo esquemas de ação práticos, que forjam rapidamente e podem impedir tentativas subseqüentes de mudança.

Os regulamentos do trabalho docente são cada vez mais precisos e exaustivos. Os desenhos curriculares propõem abordagens didáticas que o educador deve criar sem tempo e sem orientação suficiente para entendê-las e transpor para o ensino. Os livros didáticos prescrevem o que, como e quando ensinar, tratando o professor como um mero aplicador do que é proposto neles.

Buscando saídas

A superação dos problemas observados na formação inicial e contínua de novos professores exige, entre outras revisões, a participação real e não meramente simbólica de formadores, estudantes e recém-formados em sua estruturação e desenvolvimento. .

Uma de suas principais contribuições consiste em superar a dissociação entre teoria e prática. A distância entre o currículo explícito e o oculto só pode ser percebida em seu escopo e consequências por quem o experimenta diariamente. Eles são os que verificam se o treinamento ocorre em duas áreas pouco e inadequadamente comunicadas: as salas de aula da instituição de treinamento em que falam sobre como ensinar e as salas de aula das escolas onde você vê como é ministrado.

A contradição entre aqueles que comunicam uma teoria sem prática e aqueles que mostram uma prática sem teoria explica a distância entre o educador que pretende formar e aquele que se forma.

María Eugenia Dubois exemplificou essa divisão ao caracterizar anos atrás um problema que adquiriu maior significado da atual concepção de alfabetização como um processo permanente: a formação de todos os professores no campo da leitura e da escrita. O treinamento específico nessa área, diz o pesquisador, deve ser integrado por dois aspectos intimamente

ligados, por um lado, o que o professor deve saber para orientar a aprendizagem e, por outro, o que ele deve fazer na situação cotidiana da escola²¹.

O conhecimento do professor sobre o sistema de escrita mereceu nos últimos anos, diz Dubois, uma atenção muito cuidadosa. Os programas de estudo dos professores incluem as contribuições mais recentes da teoria linguística.

Porém, o ensino do professor não foi submetido à mesma consideração pelos especialistas responsáveis pelos desenhos curriculares e pela formação de professores. Os avanços no conhecimento teórico não foram acompanhados de progresso semelhante no know-how em sala de aula e muito menos na realização de um objetivo prioritário: garantir que os educadores se tornem leitores e escritores completos.

Nesse sentido, o autor estabelece uma relação entre conhecimento, fazer e ser:

O conhecimento é uma condição necessária para fazer, mas não é uma condição suficiente. É necessário, de maneira especial, no caso particular da leitura e da escrita, que o professor não apenas conheça o processo de fora, mas também o sinta e viva por dentro [...]. O que o professor faz com a linguagem escrita dependerá não apenas do que ele sabe e sabe fazer, mas - fundamentalmente - do que ele é [...] e o que fazer é baseado na qualidade do leitor e escritor que o professor deve possuir (DUBOIS, 1990, p. 2-5).

A experiência diária de professores de disciplinas pedagógicas e de prática e residência em professores da cidade e da província de Buenos Aires, corrobora a necessidade de combinar conhecimento, fazer e ser sobre leitura e escrita na formação de professores. No entanto, essa questão inevitável em um projeto de formação de professores não é resolvida, como foi feito até agora, adicionando assuntos, tópicos e bibliografia específicos; Sem dúvida, eles podem aumentar o conhecimento conceitual, mas não afetarão necessariamente

²¹ Problema que adquire maior relevância a partir da concepção atual de alfabetização como um processo permanente.

a capacidade operacional da sala de aula ou a atitude pessoal em relação à leitura e à escrita.

Se estendermos essa reflexão aos diferentes tipos de conhecimento que compõem a formação de professores, concluiremos que o principal problema não é decidir, em primeiro lugar, o que o professor deve aprender em seu período de treinamento, mas discutir por que, para quê e como. Você deve aprender. E essa discussão não deve envolver apenas oficiais e pesquisadores, mas também professores, alunos, graduados, professores e diretores das escolas nas quais os alunos desenvolvem suas observações e práticas. É imperativo que o conhecimento teórico e aqueles cunhados no calor da prática se encontrem e dialogem para começar a superar a crescente distância entre o que a educação escolar pretende ser e o que realmente é.

Por esse motivo, acreditamos que a reforma curricular deve começar com a análise sistemática da realidade que queremos transformar. Temos que olhar para a atual formação de professores para identificar suas inadequações e contradições e investigar os fatores que as determinam.

Uma questão central é a concepção de teoria e prática que apoiará a formação de professores. Pensar em um novo plano de estudo implica, em primeiro lugar, questionar e refletir juntos sobre como a teoria e a prática serão concebidas: serão vistas como dois momentos diferentes e consecutivos do processo formativo? A teoria e suas determinações serão consideradas primeiro na ordem do conhecimento e depois na prática entendida como a aplicação do conhecimento conceitual, metodológico e técnico aprendido anteriormente?

Consequentemente, o professor continuará sendo considerado um comerciante de varejo que, segundo Jaume Carbonell (1996, p.108), "se limita a vender ou repetir conhecimentos elaborados e legitimados por outros ou será entendido e treinado como produtor conhecimento sobre o know-how em sala de aula? "

Em resumo, a teoria e a prática serão consideradas como duas instâncias que precisam ser articuladas no processo de ensino ou será aceito que exista

uma unidade intrínseca entre elas que se quebre artificialmente no ato de ensinar?

A resposta a essas perguntas dependerá do fato de que as novas propostas de treinamento modificam ou reforçam a estrutura vertical do sistema educacional, comparável a uma cadeia de comando na qual os ocupantes dos mais altos elos - oficiais e especialistas - projetam e decidem, e Os professores - localizados nas etapas mais baixas - são informados e executados. Essa subordinação hierárquica se move para os institutos de treinamento e quebra a possibilidade de ação concertada entre aqueles que ensinam a teoria e aqueles que mostram a prática. Dois conhecimentos sobre cuja integração depende, em última análise, dos resultados reais do treinamento são artificialmente confrontados.

As instâncias de reflexão-ação dos protagonistas da formação de professores podem assumir diferentes formas organizacionais: A constituição da diretoria, composta por representantes de professores, alunos e graduados, enriquecerá a abordagem dos problemas com a contribuição de diferentes perspectivas. e diferentes ângulos de análise. Sem dúvida, será de particular interesse a intervenção de jovens graduados que poderão contribuir com sua experiência sobre os encontros e divergências entre o conteúdo da formação acadêmico-profissional e as demandas específicas do trabalho docente.

Mas a democracia representativa, sendo necessária, não é suficiente para garantir a formação democrática dos futuros professores; Estes devem intervir sistematicamente, através de várias formas de participação, na análise da contribuição que cada uma das instâncias curriculares que fornecem fornece treinamento para a prática profissional. Sua participação é necessária para promover conexões válidas entre conhecimento conceitual e conhecimento factual e para assumir uma atitude responsável e comprometida em relação ao seu próprio treinamento.

Dessa maneira, é possível progredir progressivamente na superação do isolamento e da fragmentação que hoje caracterizam o treinamento e o ensino,

porque a melhor maneira de conhecer e reconhecer a si mesmo é no trabalho e no trabalho. Lembre-se de que não há comunidade educacional sem um projeto compartilhado e assumido como uma responsabilidade coletiva e não haverá um projeto comum sem comunicação e sem a cooperação de todos os envolvidos.

Referências

- APPLE, Michael. y BEANE, J. **Escuelas democráticas**. Madrid, Morata. 1997.
- ARGENTINA. **El Monitor de la Educación Común**. Año 1, Número 2, Buenos Aires. 1881.
- BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario**. Madrid, Narcea. 2006.
- CARBONELL, Jaume. **La escuela: entre la utopía y la realidad**. Ediciones Octaedro, Barcelona. 1996.
- CUCUZZA, H. **Recopilación de las actas del Congreso Pedagógico de 1882**, Bs. As. (Mimeo.).1981.
- DUBOIS, M. E. El factor olvidado en la formación de los maestros, em Lectura y Vida. **Revista latinoamericana de lectura**. Año II, N° 4. 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía**. Bs. As., Siglo veintiuno editores Argentina. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomia**. México, Siglo XXI editores. 2002.
- FULLAN, Michael. y HARGREAVES, Andy **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?**, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P. 1997.
- IGLESIAS, L. **Discurso en ocasión de recibir el Premio Aníbal Ponce**. Bs. As., Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.1985.
- IGLESIAS, Luis F. **La Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora**. Buenos Aires, Edición Magisterio del Río de La Plata. 1995.
- LERNER, D. La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. In. Castorina, J. A. y otros: **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**, Buenos Aires, Paidós Educador. 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel y GIMENO SACRISTÁN, José. **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, Morata. 1992.

SIRVENT, M. T. Estilos participativos: ¿sueños o realidades? **Revista Argentina de Educación** N° 5, Bs. As. 1984.

SOSA, J. **Educadores de América**, Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos. 1945.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente, *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

SOBRE A AUTORA

MARTA MARUCCO é professora licenciada e professora em Ciências da Educação na Universidade de Buenos Aires (UBA). Especializada em pedagogia universitária. Coordenadora do Grupo de Reflexão sobre a Prática docente no Centro Cultural de Cooperação Floreal Gorini (GRPD/CCC Floreal Gorini).

E-mail: mmarucco@gmail.com

Recebido em: 29.08.2015

Aceito em: 31.08.2015