

Mesa-Redonda

Formação do professor: institucionalização de práticas educativas e intencionalidade política¹

Cláudia Sapag Ricci ²

Universidade de São Paulo -USP

A questão da formação de professores tem sido central na implementação das reformas educacionais vivenciadas nas últimas três décadas, tanto no Brasil como em vários países do mundo. O mote central tem sido a ampliação da autonomia escolar, valorizando a capacidade do corpo docente para analisar o processo de formação peculiar de cada um de seus alunos, à luz de teorias psicopedagógicas contemporâneas.

Atualmente o profissional de ensino vivencia espaços múltiplos de formação, absorve um volume cada vez mais crescente de informações (que se contradizem, muitas vezes) e, assim, tende a tensionar com projetos de formação, cujos conteúdos podem até ser inovadores, mas a forma de seu desenvolvimento segregam formadores e formandos.

Da década de oitenta do século passado para o início do século XXI, diversos modelos formativos foram implementados no país o que permite o início de um balanço crítico das metodologias e resultados empregados. A intenção ao revisitar esse percurso é indagar se as mudanças na concepção de educação vêm correspondendo a alterações na formação profissional e a uma valorização real das práticas dos professores.

Formação de professores um tema relevante nas políticas públicas educacionais nos últimos vinte anos

Uma primeira questão pode ser formulada: por que a formação de professores se tornou um tema relevante nas políticas públicas educacionais nos últimos vinte anos?

As reformas educacionais se intensificam nos anos 80. Uma motivação inicial era a tentativa de desmantelar o sistema centralizado e universal de controle estabelecido pelo regime militar. As palavras-chave daquele momento eram: mudança e autonomia. Era quase lugar comum em fóruns da área educacional e até mesmo em textos internos de secretarias de educação ou entidades de classe encontrar expressões de professores reafirmando a exigência da mudança: *“É preciso que os currículos levem em consideração a realidade regional e do aluno”*. *“É preciso que o diretor seja eleito pela comunidade”*. *“É preciso usar outras estratégias, pois não podemos permitir que tudo que deva ser ensinado já esteja definido pelo livro didático.”*

Na década de 80 programas estaduais de formação de professores de ensino fundamental procuravam consolidar algumas reformas educacionais em curso, fruto do processo recente de redemocratização do país. Era o início de inúmeras mudanças, pautadas por uma outra lógica: da preparação para o mercado de massas para a formação de cidadãos ativos.

Afinal, o que tanto se desejava mudar?

Na década de 70, um ambicioso “programa de treinamento” de professores procurava implantar elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, massificação de conteúdos através de livros didáticos, novos guias curriculares e introdução de conteúdos técnico-profissionalizantes. O objetivo explícito era massificar habilidades básicas que consolidariam um contingente de profissionais minimamente capacitados para o ingresso no mercado de trabalho formal, notadamente, industrial, em franco crescimento naquele período em que o país captava com facilidade poupança externa para realizar investimentos produtivos.

A reforma desencadeada em 1971, pela Lei 5692, deu

contornos organizacionais aos pressupostos de natureza behaviorista, articulando-os ao modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico expressos nos planos plurianuais de desenvolvimento esboçados pelo governo federal. Não por outro motivo, os currículos adotados no ensino fundamental e médio foram padronizados nacionalmente e a formação profissionalizante foi incluída como objetivo da educação brasileira. Também foi significativa a exclusão das disciplinas denominadas reflexivas (como Sociologia e Filosofia) do currículo oficial. Em relação ao professor, Cury³ fala sobre a expropriação de seu papel formulador: *o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência.*

O fim da década de 70 marca um duplo processo de alteração do padrão societário brasileiro. Em primeiro lugar, é o período de profunda crise econômica que abalaria as bases de legitimação do regime militar, que apoiava-se na capacidade de fomentar o desenvolvimento industrial do país. Movimentos sociais ampliam as demandas sociais e inflam a agenda estatal. Por outro lado, a forte recessão mundial, derivada da crise energética e do aumento de taxas de juros internacionais, impele intensas alterações no padrão de produção, introduzindo tecnologias baseadas na microeletrônica (robótica e automação industrial) reverberando no perfil de contratações da indústria de ponta. O mercado de trabalho sofreu grande alteração a partir de então e o mundo político liberaliza-se.

O enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passa a ser duramente criticado. Olhares vindos da filosofia e sociologia ajudam a compreender a educação como espaço transformador, articulada às questões político-sociais do país. A partir de outro referencial, a escola passa a ser concebida como reprodutora das relações sociais.

Começa a tomar corpo a discussão sobre a função social da escola e a sua articulação com uma prática social global. No bojo dessa discussão, duas questões começam a ganhar destaque nas críticas feitas ao modelo predominante até então: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Esta última questão, vale registrar, mantinha coerência com o momento político de democratização do país, onde as forças de

resistência ao regime militar ganhavam expressão pública. As análises críticas a respeito das proposições governamentais e estruturas institucionais incluindo todo o sistema educacional brasileiro fundamentavam-se, quase que invariavelmente, numa correspondente identificação dos sistemas de dominação e estrutura de classe na condução das políticas públicas.

Com efeito, para os profissionais preocupados com a formação docente, as questões educacionais passaram a ser abordadas de forma articulada aos acontecimentos políticos pelos quais passava a sociedade brasileira. A importância, ou mesmo o reconhecimento da necessidade do posicionamento no presente, o assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido, são dimensões apontadas por Fenelon⁴ ao refletir, especificamente, sobre o profissional do ensino de História, em especial, ao longo da década de oitenta:

Ao aceitarmos a dissociação entre a ciência e o social assumimos determinada concepção de História, de ensino e pesquisa, onde o conhecimento aparece como algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado.

Os significados presentes nas experiências dos professores, vivenciadas nesse momento de mobilização política, remeteram a questionamentos não só de seu papel, do seu trabalho, mas também de concepções que embasavam a sua prática pedagógica. É desse período o surgimento de inúmeras experiências de ensino de História que buscavam romper com os programas oficiais de ensino, introduzindo novas temáticas e metodologias como a realização de entrevistas, trabalho de campo e com diversas fontes tais como fotografias, filmes e objetos da cultura material. E, inseridas nesse contexto, desencadearam-se discussões acerca da melhoria do ensino, das reformulações curriculares e da própria formação profissional. O espaço da sala de aula é retomado como definidor de uma identidade profissional, muitas vezes compreendido como espaço de resistência aos modelos e programas de ensino institucionalizados.

Num outro campo de reformulação das diretrizes educacionais, a formação docente passa a ser alvo de inúmeros questionamentos, especialmente devido ao processo de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Questões sobre a *competência técnica* e

*compromisso político*⁵ geram polêmicas entre os especialistas assim como a distinção entre *professor e educador*⁶.

O debate sobre a formação dos profissionais de ensino vai, a partir do cenário de disputa ideológica que se esboça no período, ganhando contornos de disputa aberta. No artigo "*Quem de-forma o profissional de ensino?*" Arroyo⁷ muda o foco dos questionamentos voltados aos cursos de formação de professores ao afirmar que se estuda o que é formador mas não o que é deformador na inserção no mercado de trabalho. Questiona a relação direta: fim de problemas educacionais quando educadores estiverem mais qualificados. Segundo o autor

a desqualificação do mestre é apenas um dos aspectos da desqualificação da própria escola. (...) O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identifica as determinantes do fracasso escolar. (...) Se é importante, pois insistir na falta de preparos dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação, não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Ao citar Arroyo, Pereira⁸ comenta que a *discussão sobre formação de professores amplia-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados temas importantes do debate.*

Num esforço de síntese, a década de oitenta é fortemente marcada pela politização do debate sobre estratégias educacionais, tendo na proletarianização do professor o elemento de articulação da crítica educacional com o movimento político sindical geral que emerge no período de democratização brasileira.

No ensino de História ocorria algo muito parecido: a crítica dos Estudos Sociais e a uma história factual, desvinculada da realidade do aluno. Também merecia destaque a valorização de uma leitura crítica da realidade que incorporava práticas culturais tendo respaldo teórico nas obras de autores como E. P. Thompson e Jacques Le Goff. Propostas de cursos de graduação e pós-graduação suscitavam reflexões sobre contribuições da historiografia social inglesa e nova história francesa. No entanto, é preciso ressaltar que essas proposições conviveram com outras concepções. Um exemplo disso são os pressupostos teóricos das reformas curriculares ocorridas nos estados de São Paulo e Minas Gerais.⁹

A década de noventa aprofunda a politização e centralidade do espaço de sala de aula. A análise das práticas políticas como fundadas na microfísica do poder valorizou o cotidiano e o espaço de trabalho concreto, assim como as relações microsociais.

Nos anos 90, o movimento de valorização do espaço de sala de aula como espaço formativo e de construção de identidades profissionais ganha contornos teóricos com as colaborações, em especial, de autores europeus. Nesse momento ganha projeção a discussão no âmbito pedagógico que tem como principais autores de referência educadores espanhóis.¹⁰ A ênfase passa a ser o acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno.

Para além dos cursos de graduação ou mesmo de formação continuada, a escola passa a ser objeto privilegiado enquanto espaço de formação do professor.

Para Nóvoa¹¹, um dos expoentes dessa nova vertente analítica, a projeção de novos significados do espaço escolar advém da transição de uma concepção "técnica" de trabalho docente para perspectivas do professor reflexivo; de uma separação entre o lugar da prática e o lugar da teoria para a articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário e da descoberta do professor como pessoa para a necessidade de conceber espaços de auto-conhecimento e de reflexão ética.

Assim, para esse autor, houve uma mudança do investimento da escola como projeto organizacional para um esforço de organizar ambientes favoráveis à formação e à inovação. A consequência imediata desse tipo de abordagem foi a busca teórica do *meso* nível de análise, que pudesse articular o espaço escolar (dimensão micro) e o sistema educacional (dimensão macro). O dado comum das

experiências reformistas advindas desse novo posicionamento à respeito da experiência formativa dos profissionais da educação foi a tomada de consciência de que é fundamental que a formação de professores aconteça dentro das escolas, como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo, adequação de projetos pedagógicos à realidade social, cujo protagonista é o professor.

A mudança de foco da valorização do saber experiencial levou ao reforço de análise coletiva das práticas da supervisão dialógica (universidade) e do apoio profissional inter-pares, adotando como movimento formador a reflexão sobre a experiência. Nóvoa adota a expressão *critical friends* (amigo crítico) para redefinir as novas bases da necessária relação entre Universidade e ensino fundamental.

Se o reconhecimento do professor como protagonista das práticas educativas gera certo consenso teórico, as condições para sua realização não chegaram a se efetivar. Nóvoa destaca a necessidade urgente de se ultrapassar o reconhecimento do professor como investigador para a instalação de condições concretas que reforcem as práticas de pesquisa e de produção escrita dos professores no interior do sistema educacional.

A tradução dessas observações nos encontros dedicados ao debate dos projetos educacionais realizados ao longo dos anos 90 e início do século XXI foi a consagração do espaço escolar do ensino fundamental como *locus* privilegiado da articulação entre a formação inicial (universidade)¹² e a formação continuada, que nos programas de formação desenvolvidos por várias reformas educacionais em curso denominaram de “formação em serviço”, valorizando o cotidiano e as práticas educativas realizadas em sala de aula como formuladores da pauta dos programas de formação profissional.

As políticas de formação e um falso dilema

A formação de professores se destacou na última década justamente porque as novas concepções reformistas da educação exigiam de um lado, conhecimentos novos para os professores e, de outro, uma outra concepção de formação para além da transmissividade. Essas duas concepções nem sempre foram coincidentes. Em relação a última vale destacar a expressão de António Nóvoa “*trata-se de pensar a transição de uma transposição didática para a*

transposição deliberativa."¹³

Na prática, surgiu um falso dilema entre pensar uma formação de massa que alterasse as práticas dos professores a partir de uma nova concepção historiográfica e pensar uma formação em serviço, que aprofundasse os aspectos cotidianos das práticas e saberes escolares e das crenças dos professores.

Existe ainda uma grande preocupação com resultado final da prática escolar: notas, conhecimentos e hábitos cristalizados, etc. Quando a ênfase passa a ser o resultado, as políticas educacionais correspondentes são aquelas que medem o resultado quantitativamente: são os instrumentos de avaliação quantitativa. Este é o caso do SAEB e de avaliações regionais que vêm sendo desenvolvidas desde os anos 90 e que dizem pouco sobre o processo de desenvolvimento do aluno.

No caso do ensino de história a reprodução de cursos de formação com temas da historiografia, que apesar de inovadores, são apresentados na mesma perspectiva estanque e dissociada das outras dimensões do processo de construção de conhecimentos (procedimental, atitudinal e conceitual). Na verdade, muitas vezes, permanecem cursos que repassam novas informações e abordagens mas não chegam a debater nem mesmo questões conceituais. Dessa forma, ainda é o resultado (conhecer novas informações e dados sobre determinado tema) que prevalece como objetivo central. Nessa configuração estão a maioria dos cursos de formação inicial ou continuada realizados nos municípios brasileiros. Os programas de formação continuada das secretarias municipais de educação na sua grande maioria estão centrados na melhoria dos resultados da sala de aula.

Muitos cursos não levam em consideração a vivência do professor, suas crenças, seus hábitos sociais e culturais, os problemas concretos que enfrenta na sala de aula, as características e peculiaridades de seus alunos, os limites institucionais impostos pelas escolas e secretarias, fatores que interferem e alteram significativamente o seu desempenho.

Por outro lado, as concepções que centram sua preocupação no processo de construção de conhecimentos são quase na sua totalidade herdeiras de pesquisas no campo da psicologia e neurologia (Piaget, Vigotsky, Gardner). Neste caso entram em cena aspectos físicos, neurológicos, sociais, culturais, hábitos e rituais que interferem diretamente no desempenho de uma determinada pessoa. Apresentam

Apesar de um certo fatalismo e ceticismo em relação ao modo brasileiro de pensar e agir, é cada vez mais freqüente nos estudos sobre esse tema a retomada deste aspecto híbrido de nossas expressões culturais.

Em relação às políticas de formação de professores a regra parece se aplicar: concepções formadoras distintas coexistem. Já no final da década de 90, o presidente Fernando Henrique Cardoso destacou: "*A questão é ter professor bem treinado e que tenha um salário digno.*"¹⁵ Essa afirmação do presidente da República, que em cadeia nacional de televisão se disse "*professor, marido de professora e pai de professora*", foi feita ao anunciar a implantação do Plano de Valorização dos Professores, a partir de 1º de janeiro de 1998.

O discurso presidencial, neste caso, revela mais do que seu autor poderia querer. Revela uma concepção pedagógica, no caso a formação do professor do ensino fundamental, que não se assenta na vivência do professor, nos conflitos e desejos nascidos da sua experiência profissional. Daí citar a necessidade de treinamento, uma concepção que na acepção inglesa (*training*) tem o sentido de aprendizagem, ou instrução ao aprendiz, o que demonstra a permanência de traços do paradigma vigente em décadas anteriores.

A formação de professores, enfim, ganha projeção pública, mas sofre orientações múltiplas em sua aplicação. O que poderia significar um descuido de expressão pode ser um sintoma de uma cultura de formação de profissionais da educação que se cristalizou ao longo dos anos em nosso país. Senão, como entender que esta terminologia é presente no próprio discurso de professores? O discurso presidencial coincide com muitas das falas dos professores da rede estadual paulista quando discutiam uma nova proposta curricular, em 1987.

Para ilustrar, cito um trecho de um relatório de professores da capital paulista: *essa proposta é muito boa e viável, só que nós professores não estamos preparados para colocá-la em prática nas condições que existem. Precisamos de treinamentos.*

Alguns professores foram além. Mais do que o pedido de treinamento, pediam para ser adestrados: *cursos práticos a par do Programa do conteúdo programático, sejam realizados cursos de reciclagem e adestramento freqüentes.*¹⁶

É verdade que essas falas são datadas. Hoje, ao analisarmos relatos de professores da rede pública, em especial de Minas Gerais, que experimenta propostas distintas de reforma educacional, esboça-

se uma repulsa à concepção de treinamento ou reciclagem¹⁷. Muitos dizem que não são lixo para ser reciclado, e, numa postura completamente diferente daquela expressa anteriormente, reivindicam formação continuada, em serviço ou mesmo cursos que articulem questões teóricas com a sua prática.

O hibridismo cultural entre a definição de um padrão – metodológico e de perfil profissional – e a mudança – a autonomia do professor na elaboração de sua estratégia de ensino – percorre o imaginário de professores, mas também os programas de formação, tanto inicial, como continuada. O falso dilema, apresentado por vários órgãos governamentais dedicados à formação continuada de professores, entre abrangência e profundidade nos processos formativos parece dialogar com o legado do hibridismo cultural. Parece que, nos casos em que o falso dilema se apresenta, ainda não foi possível consolidar um sistema de formação continuada que tenha o espaço da escola e da sala de aula como seu elemento articulador, o que configuraria uma estrutura em rede. Seria o caso de nos perguntarmos como efetivar programas de formação continuada que aprofundem as reflexões dos professores de ensino fundamental e médio em cada escola de uma mesma rede.

Nesse movimento em que convivem concepções distintas – ou híbridas – a respeito da formação de professores duas questões se sobressaem: os limites dos cursos de formação em relação às dificuldades de transformações significativas no cotidiano das salas de aulas e a percepção de que as aprendizagens de professores não ocorrem somente no âmbito de cursos, sejam eles de formação inicial ou continuada.

No primeiro caso – os limites dos cursos de formação para transformação no cotidiano das salas de aula – muitos cursos de formação incluem teorias e concepções metodológicas inovadoras, mas pecam por não absorverem temáticas das práticas concretas do processo educativo ou de ensino-aprendizagem, distanciando-se da possibilidade de construir conceitos mediadores entre as teorias e a prática do professor. No segundo caso – a percepção que a formação dos professores ultrapassa o espaço dos cursos formais – as outras dimensões da vida do professor (pertencimento étnico, classe social, lazer, acesso a bens culturais) poderiam ser consideradas, o que abriria um franco diálogo entre intenções educacionais e crenças e práticas profissionais.

As duas questões acima possibilitam traçar um paralelo com as considerações de Nóvoa sobre a transição dos diferentes espaços de decisão e definição escolares e as pesquisas e práticas sobre um

formação de professores desenvolvidas nos últimos anos. Conforme já lembrado anteriormente, o autor propõe a consolidação do que denomina *meso* espaço da construção de uma cultura escolar, articulando pressupostos gerais e práticas pontuais. Para esse autor tal construção articularia definições de Secretarias, direções e órgãos centrais (que denomina *macro* espaço) e decisões tomadas pelos professores no interior da sala de aula (que denomina *micro* espaço).

As pesquisas e práticas de formação de professores desenvolvidas no Brasil nas últimas três décadas parecem trilhar esse mesmo percurso: de uma perspectiva absolutamente estanque e normativa que não vislumbra sujeitos em suas práticas cotidianas há um movimento buscando a centralidade da figura do professor, o professor como pessoa, de sua história de vida.

Do ponto de vista da construção de programas de formação de professores uma possibilidade é o desenvolvimento de investigações e práticas que pudessem contribuir para a identificação de alternativas e impasses na construção desse *meso* espaço. Novas linhas de pesquisa e práticas de formação que se debrucem sobre o desafio da construção de um espaço de consolidação da cultura profissional do professor viabilizando a concretização da autonomia desse sujeito coletivo e mediando as formulações gerais de políticas públicas para a educação e o fazer cotidiano.

Notas

¹ Este texto, apresentado pela autora na Mesa-redonda "Espaços, saberes e práticas nos processos formativos do professor de História", apresenta considerações da pesquisa Formação do professor e o ensino de história: Representação, Imaginário e Institucionalização de Práticas Educativas, desenvolvida no programa de doutorado – USP/SP, sob orientação do prof. Dr. Marcos Antonio da Silva

² Doutoranda em História Social – USP/SP. Professora de História da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG.

³ CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (4): 58-60, fev.1982.

⁴ FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo: PUC, 1982.

⁵ O título do livro *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* de Mello (1982) esteve no bojo dessa polêmica. Para alguns pesquisadores, como Nosella (1983), a tese defendida poderia significar

retrocesso a um “novo e disfarçado tecnicismo pedagógico”, Esse autor chega a sugerir a alteração do título para *do compromisso político a uma nova competência técnica*. Saviani (1983), orientador tanto de Mello como de Paulo media: *“a função política da educação (escolar) se cumpre, também, embora não somente, pela mediação da competência técnica”* Cf PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁶ “*Já vem causando um pouco de irritação o uso indiscriminado da palavra educador, porque neste país nem se forma o professor direito e já se julga que se deve, em lugar de professor, formar o educador. Outra palavra mágica esta, que já faz parte da linguagem comum, sem que se saiba bem o que é educador.* Cf. NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores X pesquisadores. IN: CATANI, Denice Bárbara *et all* (orgs.) *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

⁷ ARROYO, Miguel G. “Quem de-forma o profissional de ensino?” *Revista de Educação AEC*, Brasília, 14 (58): 7-15, out. / dez. 1985.

⁸ PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

⁹ Um estudo sobre essas duas propostas curriculares pode ser encontrado em FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

¹⁰ A título de exemplo, é possível citar César Coll, diretor geral da Reforma Espanhola, que foi consultor nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento produzido pelo Ministério da Educação do Brasil, em meados da década de 90 e Fernando Hernández, com vários livros publicados em nosso país, apresentando pesquisas e propostas com projetos de trabalho, numa perspectiva transdisciplinar. Esse último, inclusive, ministrou cursos de pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, no final da década de 90.

¹¹ “Vinte anos de formação: 1980 - 2000”. Belo Horizonte, 13 abr. 2000. Palestra proferida na Conferência Municipal de Educação, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

¹² SANTOS ao comentar sobre o termo *formação inicial*, ressalta que é necessário que se leve em consideração que a formação do professor inicia antes mesmo da academia. O imaginário do futuro professor sobre a carreira começa a ser construído até mesmo durante a sua trajetória escolar. Ver SANTOS, Lucíola Liefínio de Castro Paixão. *Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica*. IN: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995. Da mesma forma, as pesquisadoras do GEDOMGE da FEUSP afirmam: *As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional*. Ver: CATTANI, Denice Barbara *et all*. *História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação*. IN: CATTANI, Denice Barbara *et al.* (org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

¹³ Em entrevista realizada pela autora em outubro de 2001, em São Paulo. A edição dessa

entrevista compõe uma das fitas de vídeo da coleção "Palavra de Educador". Belo Horizonte: CPP, 2002.

¹⁴ Além desses exemplos mineiros é preciso citar outras iniciativas tais como centros ou grupos de estudos vinculados à universidades brasileiras, como GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS; o GEDOMGE (Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero) da Faculdade de Educação da USP/SP e o LISE (Laboratório do Imaginário Social e Educação) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁵ - "Presidente aposta em ACM contra privilégios. FH confia na promessa de senador de acabar com instituto de congressistas". IN: **Jornal do Brasil**. 29 / 09 / 97, p.02

¹⁶ Trechos de relatórios elaborados por professores da 2ª e 7ª Delegacias de Ensino, respectivamente, acerca da Proposta Curricular para o Ensino de História, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Esses relatórios foram objeto de estudo e análise em minha dissertação de mestrado **da Intenção ao Gesto - Quem é Quem no Ensino de História em São Paulo**. SP, PUC, 1992.

¹⁷ Vera Candau questiona se o conceito *reciclagem* não estaria filiado a tradicional separação entre teoria e prática, entre produção e transmissão de conhecimento. Segundo a autora, *reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida (...)* Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o locus da produção do conhecimento (...). Nesta perspectiva o locus privilegiado é a universidade (...). CANDAU, Vera Maria (org.) - *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.