

**SENTIDOS DISCURSIVOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO DIZER DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL PORTO-ALEGRENSE**

*Graziela Macuglia Oyarzabal<sup>1</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo corresponde a um recorte da dissertação de mestrado “Formação de professores, prática pedagógica e reforma educativa: os sentidos discursivos no dizer de professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental. Um estudo de caso na cidade de Porto Alegre/RS”, aprovada em 2001. Sob a teoria de Análise de Discurso de Pêcheux, são apresentados os sentidos discursivos de doze professoras sobre sua formação profissional. O *corpus* constituiu-se de entrevistas e observações de aulas. Conforme nossa análise, os sentidos sobre a formação de professores estão relacionados com a mudança (ou não) dos cursos de formação inicial e com as concepções que embasam cursos e professores; cursos e concepções, permeados por teoria e prática, influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

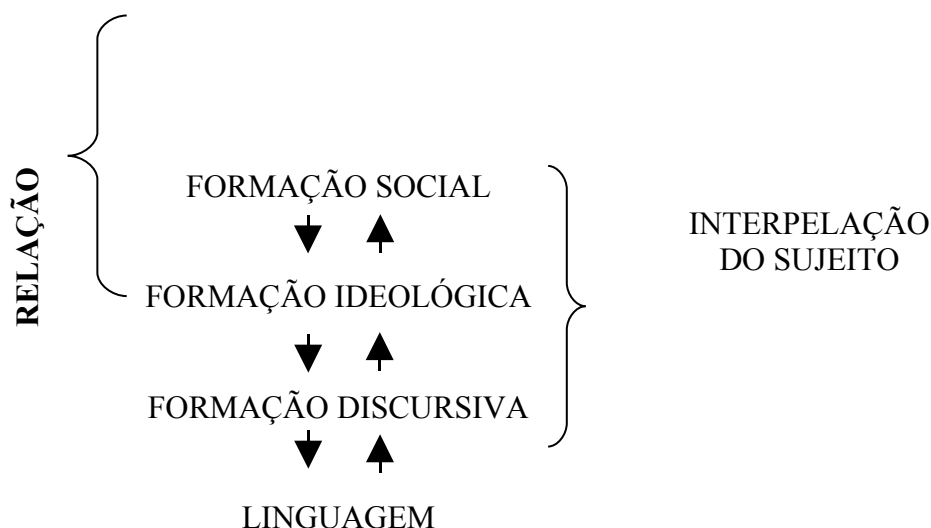
**Palavras-chave:** Formação de professores. Sentidos discursivos. Análise de discurso francesa. Ensino Fundamental.

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Esta investigação pertence ao campo discursivo da educação e trabalha, sobretudo, com as formações discursivas pedagógicas. O recorte discursivo, ou arquivo empírico para análise, constituiu-se de entrevistas e observações com doze professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Porto Alegre, no ano de 2000. As entrevistas foram gravadas e transcritas; as observações, registradas em relatório.

As seqüências discursivas (SD) analisadas – enunciações – fazem parte desse recorte: fragmentos da fala, representativos da situação (MUTTI, 2000). São representadas por SD (+ número). Com as marcas linguísticas das formulações em análise, procuramos conhecer e interpretar os sentidos discursivos das professoras sobre sua formação profissional. Através do estudo (análise e interpretação) do funcionamento discursivo das relações estabelecidas entre intra e interdiscurso, das posições de sujeito e das formações ideológicas, buscamos conhecer os sentidos discursivos dos recortes analisados.

Os sentidos, de acordo com a linha francesa de Análise do Discurso (AD), de Michel Pêcheux, não estão colados à palavra: têm o sujeito como porta-voz e são formulados por influência do exterior. É o que Pêcheux chama de “assujeitamento do sujeito”, entendido a partir da ideologia de Althusser (1998) e à luz da psicanálise lacaniana. O assujeitado, na terceira fase da teoria de Pêcheux, não se assujeita totalmente, a exemplo do sujeito de Althusser. Ele está inscrito na cultura; é capaz de dar sentidos e interpretar. Nas palavras de Lima (1999, p. 263), "o sujeito se constitui como um efeito ideológico". Por discurso, entendemos, a partir de Pêcheux, "efeitos de sentido entre interlocutores" (MITTMANN, 1999, p. 272). A seguir, um esquema das relações envolvidas no processo de análise.



Cabe ressaltar que o termo *enunciação* envolve uma categoria da AD que se refere ao falante que faz uso da língua – conceito presente em Benveniste (1995). A análise a seguir constitui-se num gesto de leitura interpretativa da pesquisadora, com base em sua dissertação de mestrado. O recorte discursivo dessa investigação pode servir a novas análises. Outras leituras podem levar a interpretações diferentes. A análise foi realizada sob condições determinadas, com rigor científico, dentro de um contexto – dissertação de mestrado –, em espaço e tempo específicos, e não deve ser encarada como única interpretação possível. Isso seria contradizer o referencial de nossa investigação.

## OS SENTIDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como as professoras refletem sobre sua formação? Há mudanças nesse processo ao longo do tempo? Duas professoras comparam a formação inicial recebida nos cursos de Magistério (em nível médio) e a formação que os professores recebem hoje:

SD 1: (...) *a maneira com que está sendo ensinado eu vejo pouca diferença (...) a metodologia dos professores mudou muito pouco (...) (Professora E 1)*

SD 2: (...) *eu acho que continua mais ou menos a mesma coisa, eu não vejo muita diferença (...) (Professora E 3)*

Ambas as professoras se referem à formação de professores sem relacionar a curso ou instituição. Nessa visão, elas indicam poucas mudanças. Se “mudou pouco” ou não há “muita diferença”, isso é enunciado em relação a um modelo ou a uma referência. Qual?

Essas professoras concluíram seus cursos de formação inicial na década de 80 e 90, período recente na história da educação brasileira. Porém, antes disso, passaram anos na escola, cursando o Ensino Fundamental (antigo 1º grau), o que nos remete à década de 70.

A década de 70, em termos educacionais, foi dominada pela tendência tecnicista. A educação e a escola tinham uma tarefa: formar mão-de-obra necessária à produção para responder ao projeto de modernização pretendido pelo país. Nesse contexto, o objetivo da escola era formar o futuro trabalhador, para que ele, ao integrar o mercado de trabalho, se adaptasse às suas exigências e necessidades.

O ensino baseava-se no modelo de pedagogia tradicional: o professor acreditava que podia “transmitir” o conhecimento, que estava no meio social e deveria ser simplesmente assimilado pelo aluno. "O aluno, egresso dessa escola, será bem recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se e a fazer um mundo de coisas sem sentido, sem reclamar" (BECKER, 1994, p. 90). Quando se chega a esse resultado, o objetivo da classe dirigente é atingido com sucesso; formou-se um trabalhador submisso e acrítico. A sociedade continua sem ser questionada, reproduzindo desigualdades e injustiças.

Pela lei 5.692/71, os cursos técnicos profissionalizantes tornam-se obrigatórios e acontece a criação de uma infinidade de cursos (especialidades):

O sistema nacional de ensino é colocado em um dilema: segue a orientação dominante e aventura-se numa profissionalização mal definida ou continua seguindo a orientação tradicional já consagrada e universalmente aceita. (RAUPP et al, 1999, p. 28)

Com a pedagogia tradicional, convive a pedagogia tecnicista. A simultaneidade dessas teorias acontece porque, de um lado – tradicional –, o processo educativo é enfatizado pelo pólo do ensino, sendo o professor o centro do processo, cuja ênfase é o método de ensino individual; por outro lado – tecnicista –, a preocupação com a racionalização e eficácia (NÓVOA, 1995) é centrada no processo educativo dos meios e nos recursos de ensino (LOURO, 1987). Em termos de modelos educacionais, embora estudos tenham intuito de apresentar novos métodos, as teorias e métodos anteriores não desaparecem, passam a conviver.

Conforme Saviani (1987), do ponto de vista pedagógico, a teoria tradicional coloca a ênfase no "aprender", enquanto a teoria tecnicista no "aprender a fazer". O que há de comum entre ambas? Pertencem a um grupo de "teorias não-críticas" (SAVIANI, 1987, p. 9), cuja concepção passa pelo entendimento da educação como instrumento de superação da marginalidade.

Voltando às enunciações anteriores, podemos inferir que o modelo referencial foi a tendência tradicional e tecnicista de educação, apresentando-se como imóvel e reprodutora. Nas expressões *mudou muito pouco* (SD 1) e *continua mais ou menos a mesma coisa* (SD 2), vislumbramos a tendência tradicional e tecnicista na prática pedagógica dos professores. As duas professoras vivenciaram como alunas esses modelos nas escolas; agora, como professoras, buscam desenvolver uma prática crítica, mas com aspectos tradicionais. Não é fácil ao professor mudar uma prática; isso depende de mudança em suas concepções (epistemologia), do seu tipo de formação e das condições reais, que podem ou não favorecer uma mudança.

A professora E 3 (SD 2), com três anos de experiência, ao pensar sobre sua prática, mostrou estar em conflito entre duas concepções de aprendizagem: a tradicional e a construtivista. Seu conflito era expresso em saber qual das duas formas apresentava resultado mais positivo. Para tanto, desenvolveu um argumento para cada uma das formas. Disse que na escola, antigamente, os alunos decoravam tudo e, quando adultos, sabiam as coisas. Em contrapartida, disse que se procura realizar um trabalho em que os alunos aprendam sem decorar e que no fim *parece que não sabem tanto* (SD 3). Entretanto, ela mantém a posição em acreditar que o seu trabalho, sustentado por pressupostos construtivistas, é o mais condizente com a realidade e as necessidades dos alunos:

SD 3: *Hoje em dia as crianças não decoram mais. Elas aprendem através da interação, do convívio com os outros, aquela coisa toda. E parece que não sabem tanto. Eu não sei, fica uma coisa assim meio estranha eu falar isso né, até porque a gente aqui trabalha com tudo isso, né, eu procuro fazer tudo isso e não na parte da decoreba.* (...) (Professora E 3)

Para filiar-se ao sentido da aprendizagem construtivista, num modelo de pedagogia relacional, a professora enuncia:

SD 4: (...) *é muita troca de informações que a gente tem, tanto eu com eles, que aprendo muito né, porque a gente está sempre aprendendo, e eles também aprendem comigo.* (Professora E 3)

Ela retoma o dizer de Freire (1997, p. 25): "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Além disso, ela usa os pronomes pessoais *eu* e *eles* mais o *a gente* – representando o *nós* – para demonstrar essa relação dialética, em que cada sujeito tem a sua identidade, mas, ao mesmo tempo, há um coletivo, um processo educativo que se desenvolve de forma relacional, em que todos aprendem.

Em relação à formação de professores, a enunciação das professoras E 1 e E 3 está filiada a uma formação discursiva pedagógica tradicional e tecnicista (SD 1 e SD 2) que se inscreve no sentido da não-mudança. As possibilidades de mudança presentes na enunciação se fazem através de práticas ligadas à pedagogia relacional, tentativas de sair da formação ideológica (FI) tradicional rumo a uma FI progressista (relacional).

As professoras representam a posição de **aceitação**, quando inscritas na formação discursiva e ideológica tradicional, e uma posição (sentido) de permanência, através das marcas de intensidade: *mudou muito pouco* (SD 1) e *não vejo muita diferença* (SD 2) (o *não* aqui como uma marca de negação da *muita diferença*). Representam a posição de **resistência** quando suas práticas se inscrevem na formação discursiva e ideológica relacional, numa posição (sentido) de ruptura com o estabelecido, através de marcas que oferecem uma brecha para a possibilidade de ruptura e apresentam o sentido de espaço para mudança, como *pouca diferença* (SD 1) e *mais ou menos a mesma coisa* (SD 2).

A seguinte enunciação tenta caracterizar as mudanças percebidas pelas professoras na formação dos docentes:

SD 5: *agora é mais aberta, mais liberal né, os professores têm mais liberdade né* (Professora E 11)

Essa enunciação, através das palavras *aberta*, *liberal* e *liberdade*, relacionadas ao presente na formação de professores, parece apresentar sentido semelhante ao que vivemos em nossa sociedade, em que os princípios da doutrina liberal são levados ao extremo.

O que é essa formação mais *aberta*? Que sentidos pode apresentar? Em relação às instituições que desenvolvem os cursos de formação, em termos de público e privado, é notória a crise por que passa a universidade pública e as escolas públicas em geral, possibilitando o crescimento da rede privada. Ao mesmo tempo, divulga-se que a universidade pública, mesmo em situação caótica (redução de orçamento, aposentadoria de professores, instalações precárias, falta de equipamentos etc.), resiste como pólo difusor do conhecimento em nível de qualidade superior às demais instituições.

Para tanto, basta verificar as avaliações realizadas pelo MEC. Essas avaliações podem – e devem! – ser questionadas quanto à maneira como são elaboradas e desenvolvidas, mas queremos usá-las para mostrar que, apesar da campanha difamatória – às vezes implícita – que visa à privatização da universidade pública, ela resiste e mostra superioridade em relação à produção do conhecimento. Da mesma forma, várias instituições da rede privada de ensino caracterizam-se pela qualidade inferior, com cursos dissociados da pesquisa e da extensão, que arrecadam as mensalidades dos alunos, funcionam na clandestinidade e fornecem certificados não-autorizados. Esse espírito está presente na legislação educacional, quando prioriza a criação dos institutos superiores de educação para desenvolver cursos de formação de professores em detrimento dos cursos desenvolvidos pelas universidades e faculdades integradas e isoladas.

Mas essa formação *aberta* pode estar relacionada com o trabalho do professor em sala de aula, decorrente de sua formação e de sua concepção de mundo. Ou seja, o professor filiado ao sentido *neoliberal* acredita que a educação é para todos, mas só os mais capazes alcançam sucesso. Assim, a educação está ligada à ascensão social, de forma competitiva. Não há lugar para todos no topo da pirâmide social; os mais aptos se posicionam melhor. A epistemologia que sustenta essa concepção é a apriorista; o sucesso ou fracasso na escola depende do próprio aluno, da sua bagagem hereditária e do meio social. O modelo pedagógico

é o da pedagogia não-diretiva: o professor intervém o menos possível, já que o conhecimento está no próprio aluno.

Na economia, há a "liberdade de mercado"; na escola, a liberdade do aluno em sala de aula, com interferência mínima do professor; e a liberdade do professor, identificada através de ações. O professor exime-se da responsabilidade, acredita que o aluno aprende por si, de acordo com seu potencial:

SD 6: (...) *para trabalhar com certo tipo né, certos alunos que mostram alguns problemas e tu não tem como fazer né, tu fica sem ação ali, sem saber o que fazer* (Professora E 11)

Essa crença na maneira como ocorre a aprendizagem pode justificar a falta de uma formação adequada do professor, que, por conseqüência, torna-se um profissional *sem saber o que fazer* em relação ao aluno *problema*; já aquele aluno *bom, que tem facilidade*, não precisa do professor. Então, o *certo tipo* diferencia os alunos em aqueles que sabem e aqueles que não sabem; *alunos que mostram alguns problemas* apresentam *déficit* em suas capacidades cognitivas; *fica sem ação* refere-se ao professor que não interage ou interfere; *sem saber o que fazer* é a posição do professor quando a situação foge ao modelo ideal de aluno, pois o esperado é o aluno com *facilidade*. Por outro lado, podemos relacionar a formação do professor com outra enunciação da mesma professora:

SD 7: (...) *eu acho assim que a gente deveria ter mais é práticas e não teorias né?* (Professora E 11)

Essa enunciação mostra bem que a professora dissocia a relação dialética entre a teoria e prática, opondo-se à necessária união indissociável das duas. A supremacia que a professora dá à prática pode explicar o porquê da sua concepção em acreditar e aceitar que o professor *fica sem ação, sem saber o que fazer*; a teoria não embasa a sua prática, já que não há um pensar, uma reflexão, da prática. Não está presente o que Freire tanto enfatiza: ação – reflexão – ação. "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1997, p. 43).

Se a função do professor é de observador (mínimo de intervenção, como no discurso neoliberal), por que refletir sobre a prática? Os bons alunos se dão bem e os que não conseguem aprender têm problemas! Numa concepção dialética: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (FREIRE, 1997, p. 43-44).

SD 8: (...) *a gente pega crianças boas às vezes, criança com facilidade né, isso é uma coisa que gratifica bastante o trabalho da gente né* (Professora E 11).

Anteriormente, a professora enunciou *certo tipo* de aluno, enfatizando haver mais de um tipo. Aqui menciona outro tipo de aluno, o aluno *bom*, igual ao aluno *com facilidade*, e ao mesmo tempo mostra o seu contrário: o aluno *mau* (ruim), o aluno *sem facilidade*, o aluno *com problemas*, o aluno que *não quer nada com nada* (SD 9). É óbvio que se o professor identificar o seu trabalho somente com o grupo de alunos *bons*, se sentirá *gratificado*, pois o sucesso desses alunos será também do professor, que se apresenta como responsável por esse sucesso. O professor toma para si o resultado positivo da aprendizagem dos alunos para justificar a sua presença no processo.

Em relação aos alunos que fracassam, porém, as causas do fracasso são atribuídas a fatores ligados ao aluno (sócio-econômicos, genéticos, familiares), sem envolvimento com aspectos relacionados ao professor (concepção de aprendizagem, metodologia, emprego de recursos, afetividade). Não concordamos com que o professor seja a fonte da culpa do fracasso escolar, mas em algumas situações pode estar relacionado, por exemplo, à metodologia em sala de aula.

Da mesma forma, o professor desiste da aprendizagem quando percebe que o aluno é *incapaz* de aprender e diferencia os alunos:

SD 9: (...) *a gente pega crianças boas né, crianças que têm facilidade e a gente pega outros que não querem nada com nada né, que enfrentam a gente* (Professora E 11).

Nesse prisma, a formação do professor não influencia o trabalho realizado em aula. Poderíamos dizer que as crianças terminam o ano da maneira como começaram: as que têm facilidade triunfam e as "ue não querem nada com nada" fracassam. Em nada interferiu o trabalho do professor e o papel da escola. A aprendizagem restringiu-se às capacidades inatas dos alunos. Tanto é assim que a professora, questionada sobre o referencial teórico que embasa sua prática, enuncia:

SD 10: (...) *eu vou muito pela vivência deles, pela prática né (...) não adianta tu dar uma coisa que é fora da realidade porque eles não vão entender né, tem que ir pela realidade do aluno* (Professora E 11).

Em primeiro lugar, destacamos a interpretação enviesada do pensamento de Freire a respeito da valorização da realidade dos alunos. Freire acredita que todo o saber deve ser valorizado, sobretudo o das classes populares. A partir desse conhecimento inicial, os questionamentos e a reflexão procuram avançar no processo, buscando a superação da realidade.

[...] para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola. A sabedoria desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato (FREIRE, 1995, p. 30).

Essa diferenciação a que nos reportamos também é tratada por Cortella (1999, p. 125): “Partir das preocupações dos alunos não é o mesmo que nelas *permanecer* indefinidamente; ademais, *levar em conta* é bem diverso de *acatar* passivamente”.

Em segundo lugar, como a professora sabe que *eles não vão entender* (SD 10)? Como pressupõe que a aprendizagem não ocorrerá, se não conhece a realidade dos alunos, se não há um trabalho de envolvimento, de criticidade, de reflexão e de diálogo? A professora adota uma posição conservadora e adapta os alunos ao mundo estabelecido, cuja lei é: os melhores alcançarão o topo do mundo!

A marca linguística *fora* está associada ao *não vão entender* (SD 10), da mesma forma que é possível construir a enunciação *dentro da realidade eles vão entender*, a partir de um sentido oposto. O resultado é o sentido apresentado pela professora: ela acredita que seus alunos só aprendem o que ela define como importante. Além disso, ela enuncia como sinônimos: *vivência*, *prática* e *realidade* (SD 10), sempre com o sentido reduzido à pragmática e à falta de reflexão e crítica.

Um outro sentido para a formação dita *aberta* pode estar relacionado com a incerteza sobre o futuro da formação de professores, com variadas possibilidades: nível médio, nível superior, escolas normais, universidades, institutos superiores de educação, treinamento em serviço, cursos a distância, cursos pedagógicos para diplomados no ensino superior e outras formas que possam surgir.

A prática discursiva da professora ora analisada (E 11) é compatível com a sua prática em sala de aula. No período observado, as atividades com a turma de 2ª série se resumiram à colocação de exercícios no quadro, copiados e resolvidos pelos alunos em seus cadernos, em silêncio; a professora permanecia sentada à sua mesa, realizando outras tarefas, e só interagiu com os alunos se esses a solicitavam. Em relação às dúvidas apresentadas pelos

alunos em forma individual, ela respondia: *pensa, que tu vais saber!*, com um sentido de não-interferência do meio externo. A correção era feita no quadro, em forma coletiva.

O objetivo dessa análise não foi o de apresentar um perfil da professora, mas de mostrar que o sentido se constitui na relação entre os enunciados remetendo a uma formação ideológica identificada como a neoliberal e a uma formação discursiva pedagógica não-diretiva (apriorista), com influência da pedagogia diretiva.

Apresentamos agora algumas comparações enunciadas pelas professoras entre um momento anterior de formação de professores (remetendo ao período em que faziam sua formação inicial) e o período atual:

SD 11: (...) *era tudo muito planejado, tudo muito consequência* (...) *aquela coisa muito esmiuçada* (...) (Professora E 4)

SD 12: (...) *nós éramos mais cobradas em termos de confeccionar material didático* (...) (Professora E 12)

SD 13: (...) *era assim cognitivo* (...) (Professora E 7)

SD 14: (...) *a história de que mulher tem que ser professora, mas ainda pesava mais aquela profissão para a professora...* (Professora E 9)

A ênfase colocada sobre o planejamento rígido e o material didático no curso de formação de professores remete à formação discursiva pedagógica tecnicista, em que os meios, as técnicas e os recursos são primordiais. Além disso, entende “que os instrumentos empregados são neutros, ou seja, não trazem em si mesmo qualquer posicionamento político” (LOURO, 1987, p. 19).

A ênfase de intensidade colocada na enunciação através das marcas *tudo muito*, *muito* e *mais*, nas SD 11 e 12, confere um sentido de fechamento ao ato de planejar e de compor material didático, estabelecendo uma obrigação. Ao mesmo tempo, traz um sentido de abertura, de não-obrigação em relação ao momento atual, já que na tendência relacional o planejamento tem caráter mais flexível. Porém, o planejamento é fundamental: estabelece o caminho a ser percorrido durante o processo. O que deve ser questionado é a concepção do planejamento, não a ausência ou presença dele. Além disso, o *tudo* pode se referir não só ao planejamento, mas à educação da época (década de 70 e 80). De um lado, o *mais* indica a importância dada aos materiais didáticos pelas futuras professoras; por outro, se a disponibilidade de materiais didáticos é *mais* cobrada, algo está sendo *menos* cobrado.

A tendência a sobrevalorizar o aspecto cognitivo na aprendizagem, conforme a SD 13, pertence à formação discursiva pedagógica tradicional. Essa FD diz que ensinar é a transferência de conhecimento do professor ao aluno. Esse conhecimento é formal e elitista. No entanto, relacionar o “*cognitivo*” a uma tendência tradicional não exclui a importância do conhecimento no modelo pedagógico relacional; há um entendimento diverso em relação ao tipo de conhecimento que deve ser construído. Freire (1995, p. 42) preconiza:

Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas.

Através do “*assim*” (SD 13), a ênfase ao aspecto cognitivo nas décadas anteriores pode apresentar o sentido de exclusão do aspecto cognitivo nos dias de hoje. É o perigo da passagem de uma tendência pedagógica a outra sem mediação, como aconteceu com o surgimento do modelo não-diretivo. Becker comenta a importância de privilegiar a tendência relacional no que se refere ao cognitivo (1994, p. 94):

[...] Não se trata de instalar um regime de anomia (ausência de regras ou leis de convivência), ou o *laissez-faire*, nem de esvaziar o conteúdo curricular [...]. Trata-se, antes, de criticar, radicalmente, a disciplina policialesca e construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem.

De novo, podemos relacionar as idéias de planejamento rígido, preocupação com materiais didáticos e ênfase no cognitivo como pertencentes a uma formação discursiva pedagógica tecnicista, decorrente de uma formação ideológica tradicional. O construtivismo (exemplo de modelo pedagógico relacional) é confundido, às vezes, com um modelo não-diretivo: deixar fazer o que o aluno quiser. O cognitivo também é privilegiado no modelo relacional.

A outra idéia enunciada (SD 14), de que a profissão docente era reservada ao sexo feminino, vincula-se a uma FD tradicional, permeada pela questão de gênero. Por que relacionar a profissão do magistério com a mulher? Nos séculos passados, os professores eram homens: os padres jesuítas, os mestres-escolas, os professores régios, os militares, os professores das escolas de ensino mútuo, entre outros. A “feminilização” do magistério parece ter iniciado no século passado, relacionada ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, à pouca exigência de conhecimentos para ensinar, à idéia de que a escola é a extensão da família e, portanto, a professora deve ser mulher – a segunda mãe de seus alunos. Além disso, a origem desse sentido pode estar relacionada com a idéia de magistério como *vocação, doação, ideal*.

É difícil determinar com precisão a origem do discurso em que a profissão reconhecida socialmente para a mulher é a de professora. Vários autores tratam do assunto; tentaremos esboçar um referencial para analisar a enunciação que nos interessa no momento:

SD 14: (...) *a história de que mulher tem que ser professora, mas ainda pesava mais aquela profissão para a professora...* (Professora E 9)

Novaes (1991, p. 18) aponta que o marco inicial do ingresso da mulher no magistério, na função de professora, pode estar relacionado “ao advento da escolarização feminina sob o patrocínio do Estado”. Com base no trabalho de Saffioti,<sup>2</sup> Novaes apresenta uma tentativa de estabelecer a origem desse discurso. A instrução feminina no Brasil, no período colonial, restringia-se ao ensino de prendas domésticas. Não havia escolas femininas: mulheres que queriam educação formal tinham que recorrer a um dos cinco conventos do Brasil. A expectativa social em relação ao papel feminino excluía a necessidade de instrução.

A vinda da Corte ao país, em 1808, possibilitou um início de instrução laica para a mulher. Em 1824, propõe-se uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos; porém, há diferenciação curricular. Nas escolas femininas, a matemática restringia-se às quatro operações e excluía o ensino de geometria. A partir desse fato, conforme Novaes, apoiada em Saffioti, inicia-se o processo de diferenciação salarial, pois o diferencial no salário dos professores se dava em relação ao ensino da geometria, e, como as professoras não ensinavam esse conteúdo, seu salário era menor.

Posteriormente, as autoras referem-se à criação das primeiras Escolas Normais (século XIX), com o objetivo de reverter a situação que admitia professores leigos. Entretanto, o quadro de professores das Escolas Normais era precário.

As primeiras Escolas Normais, “concebidas para pôr fim à improvisação, serão elas mesmas as instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível”, pois mesmo em número insuficiente para promover a formação das normalistas, não se dispunha de quadros de professores habilitados para atuar nessas escolas, fato agravado pela inexistência de uma proposta pedagógica que subsidiasse a sua organização. (NOVAES, 1991, p. 21)



Qual seria, então, a função da escola normal? Segundo as autoras, “dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade” (NOVAES, 1991, p. 21). E essa função se consolida, à medida que avança o século XX. “O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher”. Essa parece ser a fonte do sentido para a enunciação que estamos analisando.

Esse sentido está inscrito em uma ideologia construída historicamente, “que prega um perfil feminino dócil, submisso e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções” (LOURO, 1987, p. 12). Continua a autora:

Esta é uma representação da dominação masculina, que tem sido apresentada como “natural”, ou seja, como se fosse da “natureza feminina” ter tais características. Como estas “qualidades femininas” são obviamente elementos que facilitam a dominação e a dependência, estas são características que servem somente ao pólo dominador. (LOURO, 1987, p. 12)

A professora entrevistada E 9, ao enunciar *a história de que mulher tem que ser professora, mas ainda pesava mais aquela profissão para a professora...* (SD 14), está referindo-se às décadas de 70 e 80. Porém, a fonte de sua enunciação pode ser localizada em período anterior, já que os sentidos são retomados pelo uso das palavras. Então, sua enunciação busca esse sentido de naturalização do papel da mulher, de mãe ou de professora, sempre alinhado ao caráter de obediência, sob uma ideologia masculina de dominação. A marca *tem que* reforça esse sentido, pois impossibilita o direcionamento da mulher para outra profissão. O *ainda* pode ser considerado como marca de permanência.

Porém, é preciso levar em conta Carvalho (1999), que trata da questão do gênero e do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e chega a considerações importantes. É um sentido de desnaturalização contrário ao da enunciação analisada. Para a pesquisadora, a forma natural de articulação entre cuidado infantil e feminilidade, em que a imagem da mulher professora primária é associada a características femininas, deve ser questionada por todos, principalmente pelos cursos de formação inicial de professores, que ignoram tal discussão. Essa imagem como critério para a prática docente parece indicar que a escola, ao mesmo tempo em que absorve as relações de gênero gestadas fora dela, também as reproduz, contribuindo com a transmissão e manutenção do tipo de feminilidade relacionada à maternidade.

Carvalho enfatiza que os professores – sujeitos participantes de sua investigação –, em suas práticas, têm compromisso com a aprendizagem (preparo técnico) e preocupação com o desenvolvimento dos alunos. Ou seja, os professores aliam conhecimentos técnicos às questões afetivas. “O compromisso e o envolvimento com os alunos, decorrentes das práticas de ‘cuidado’, levavam aquelas professoras a uma preocupação com o desenvolvimento das crianças como um todo, um desenvolvimento que elas percebiam como também cognitivo” (CARVALHO, 1999, p. 233). O professor e a professora devem ser vistos como educadores, como profissionais da educação. É evidente que eles devem ter afetividade ao desenvolver seu trabalho, mas, antes de tudo, devem ser respeitados e identificados pela competência de seu trabalho, independente do gênero.

As enunciações em relação ao período atual são as apresentadas a seguir:

SD 15: (...) *mas hoje eu já vejo que tem uma outra forma de trabalhar, é uma forma mais crítica* (...) (Professora E 4)

SD 16: (...) *atualmente assim é muito voltado para uma prática Construtivista né* (Professora E 10)

SD 17: (...) *por experiência de estagiárias que têm ficado comigo (...) falta muito para elas a experiência do dia-a-dia (...) saber manter a disciplina (...)* (Professora E 12)

SD 18: (...) *tem um lado de cidadania agora bem mais forte na educação de formar assim um cidadão, a política dentro da educação que isso eu não via antes né (...)* (Professora E 7)

SD 19: [a história de que mulher tem que ser professora, mas ainda pesava mais aquela profissão para a professora...] (...) *Agora eu não vejo assim (...)* (Professora E 9)

SD 20: (...) *a gente até acha que elas vão nos trazer e nós que acabamos dando para elas, até segurança né (...)* (Professora E 13)

Nesse grupo de enunciações, podemos formar dois subgrupos. Um representa mudanças com sentido positivo, outro com sentido negativo. As enunciações que representam um sentido positivo de ruptura são as das professoras E 4, E 10, E 7 e E 9.

Através da marca *uma outra forma*, presente na SD 15, a professora E 4 refere-se ao tipo de trabalho centrado no planejamento rígido, pertencente a uma formação discursiva pedagógica tecnicista. E a essa outra tendência ela apresenta uma contrária, a “*mais crítica*”, apresentando um sentido que procura escapar da formação ideológica tradicional.

Na SD 16, enunciação da professora E 10, o sentido da marca *muito voltado* refere-se à busca de escapar do sentido tradicional, e essa busca dá-se através de uma prática construtivista, num modelo de pedagogia relacional, que se contrapõe ao tradicional.

Na SD 18, da professora E 7, a marca *um lado* refere-se à educação com objetivo de formar cidadania. Indica, também, um outro lado, apresentado como menos forte – já que o lado “*mais forte*” é o da cidadania – e remetido ao sentido de não-cidadão. Quem é o não-cidadão? É o oposto do cidadão. Cidadania, no sentido moderno, implica direitos e deveres. Assim, o não-cidadão acentua e/ou elimina um desses dois aspectos. Uma interpretação possível remete esse aspecto da cidadania à organização do então modelo na rede municipal de educação de Porto Alegre, através da *Escola Cidadã*, e a professora, por fazer parte desse sistema, remete sua enunciação a esse sentido, que, por sua vez, se opõe ao modelo tradicional que privilegia o conhecimento desligado do contexto mais amplo vivenciado pelos alunos.

Na SD 19, fala da professora E 9, o *não* contraria o sentido da naturalização da profissão docente como única alternativa à mulher no mercado de trabalho. Portanto, o *não*, ao mesmo tempo em que mostra o sentido da naturalização, nega esse sentido, rumo à desnaturalização.

Diferentemente, duas enunciações consideradas pelas professoras como mudanças apresentam sentido negativo (SD 17 e 20), pois implicam regresso e retomam idéias que representam permanência, não-ruptura. Na SD 17, a professora E 12 demonstra desconfiança na formação das estagiárias e detecta uma *falta* na formação relacionada à *experiência do dia-a-dia* e ao manejo da disciplina em sala de aula. *Falta muito* pode revelar que a formação das estagiárias não é adequada. Entretanto, se analisarmos que *falta muito* está relacionado com *manter a disciplina*, podemos pensar que a falha na formação, segundo essa professora, se resume a manter ou não a disciplina em sala de aula. Essa é uma visão muito limitada do processo educativo. O sentido novamente se filia a uma formação discursiva pedagógica tradicional, em que o mais importante é aprender com disciplina: em silêncio, sem interferência dos colegas e sem questionar o conhecimento.

Estudos mais atuais, de acordo com a formação discursiva pedagógica relacional, dizem que a disciplina faz parte do processo de construção do conhecimento, mas é encarada com menos rigidez. Uma disciplina onde entram em cena a administração dos limites (individual e coletivo), a autonomia, a crítica, o diálogo.

A SD 20, de outra professora, está ligada à enunciação anterior (SD 17). A professora E 13 anuncia que pode aprender *novas informações e conhecimentos* com as estagiárias, ao mesmo tempo em que reconhece necessitar de *atualização*, e que, através das estagiárias, essa necessidade pode ser contemplada. Por outro lado, afirma que as estagiárias nada acrescentam e recebem conhecimento das professoras.

Em primeiro lugar, a concepção de aprendizagem da professora não vê a relação entre os dois aspectos do par dialético: ensinar e aprender. Ela estabelece uma idéia de exclusão: ou a pessoa aprende ou ensina. Em segundo lugar, a marca *até* apresenta o sentido de que há uma possibilidade mínima de aprender algo novo com as estagiárias, de posição inferior às professoras na hierarquia da escola. A marca *acabamos dando* reafirma o sentido tradicional de concepção de aprendizagem; *acabamos* apresenta sentido de linearidade, e *dando* o sentido de dar sem receber, de assistencialismo. Em resumo, a professora não valoriza o conhecimento trazido pelas estagiárias.

Que sentidos apresentam *teoria* e *prática* no discurso dos professores em relação à formação de professores? Dentre várias enunciações, vamos trabalhar com duas:

SD 21: (...) *a gente não tem a mínima formação para isso, na faculdade eles não te dão nada, se preocupam muito mais com a parte teórica do que com o teu dia-a-dia que tu vai enfrentar na sala de aula* (...) (Professora E 6)

SD 22: (...) *mas só vai existir um complemento da teoria quando tu estiveres na prática, antes disso é impossível né, porque só quando tu estiver atuando é que tu vai vendo as coisas acontecendo como tem que ser* (...) (Professora E 10)

Na SD 21, a professora E 6 enuncia que *a gente não tem a mínima formação para isso*. Esse *a gente* refere-se a um grupo de pessoas; o sentido é construído sobre a experiência da professora. Ela pode estar se reportando a seu curso de formação e a seu trabalho diário na escola. Mas o que significa *não tem a mínima formação*?

Em primeiro lugar, devemos pensar o que é *mínima formação* para depois saber o que significa não ter essa *mínima formação*. Em termos de formação de professores, uma formação mínima relaciona-se aos cursos de nível médio ou superior e aos currículos que esses cursos desenvolvem. Geralmente, os currículos trazem conteúdos mínimos que envolvem disciplinas gerais, pedagógicas e da especialidade. Em termos legais, esses currículos são normatizados conforme orientações de órgãos superiores (Ministério da Educação, Conselhos de Educação, etc.). Além disso, cada instituição ou curso imprime uma marca distintiva no profissional egresso, relacionada com a filosofia da instituição ou a *habilitação* do professor. Por exemplo: uma instituição forma pedagogos voltados para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores *para a sala de aula*; outra forma pedagogos para a área da Coordenação Pedagógica, profissionais *para trabalhar com os professores*.<sup>3</sup>

Para o professor formar-se, é necessário que cumpra o currículo do curso. Quando isso acontece, diz-se que ele está formado e habilitado em termos legais. Então, o professor com formação é aquele que passou por um curso, cumpriu o currículo estabelecido e pode exercer a profissão. Nesse raciocínio, se o currículo estabelecido pelo curso de formação não é plenamente cumprido, falta a formação mínima. Isso é real, sobretudo, em áreas em que *aspirantes a professor* são colocados como professores formados. Entretanto, esse sentido não está presente na enunciação da professora. Essa *mínima formação* refere-se aos problemas cotidianos de sala de aula, à incapacidade de inter-relação entre o estudado e o que acontece na prática educativa. O currículo não atende às necessidades dos professores e da realidade dinâmica, complexa e contraditória em que vivemos.

Em *na faculdade eles não te dão nada* (SD 21), primeiro destacamos o *dão*, que representa uma concepção tradicional de aprendizagem; *dar* com significado de transmitir. O sentido dessa enunciação é que professores, ao procurarem uma formação, independente dos

motivos (ampliação de conhecimentos, promoção financeira), esperam receber algo. Esse receber, porém, lhes é negado, seja porque o currículo está dissociado da realidade da escola e do contexto atual (como se o curso de formação ou a escola tivessem parado no tempo), ou porque a relação ensino-aprendizagem é estática (como se o curso de formação fosse o único responsável em prover e ampliar os conhecimentos aos alunos).

Na SD *se preocupam muito mais com a parte teórica* (SD 21): *elas* correspondem aos cursos de formação; então, os cursos de formação se preocupam com a parte teórica. Para essa professora, a parte teórica tem o sentido de conteúdos distantes da prática em sala de aula. Qual o sentido da *parte teórica*? Para os cursos de formação, são os conhecimentos básicos que servem para os alunos refletirem sobre a ligação entre esses e o que acontece em sala de aula. Conhecimentos mínimos que permitem ao professor mover-se no campo educacional. Para os egressos desses cursos, a parte teórica relaciona-se com o conhecimento retórico, como se o teórico fosse ideal e o cotidiano da sala de aula fosse real, sem influência entre ambos.

Já na seqüência 22 (E 10), parece haver o estabelecimento de um sentido de elo entre teoria e prática, através da palavra *complemento*. Qual o significado do *complemento da teoria*? *Complemento* dá um sentido de completar o que falta. A teoria, na enunciação acima, falta a prática. Apresenta um sentido de imobilidade ao afirmar que é *impossível* fazer essa relação antes de estar na prática, pois *só quando tu estiver atuando é que tu vai vendo as coisas acontecendo como tem que ser*.

Esse sentido de imobilidade confirma-se pelo *tem que ser*, imprimindo significado de falta de alternativas. *Quando tu estiver atuando* enfatiza a prática, confirma a separação da teoria e apresenta um sentido de impossibilidade de se pensar uma prática a partir da teoria. Ou seja, a teoria não influencia no pensar a prática em sala de aula. *Vai vendo* indica que a prática em sala de aula significa o *enxergar*, como se a teoria fosse a *escuridão*, o *não-enxergar*. Ao contrário, pensamos que a teoria é uma forma de luz, não do tipo dogmática, mas que pode orientar a prática com idéias e realimentar a teoria, num movimento constante. Pensamos na necessidade constante da reflexão crítica da prática fundamentada pela teoria:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1997, p. 43-44)

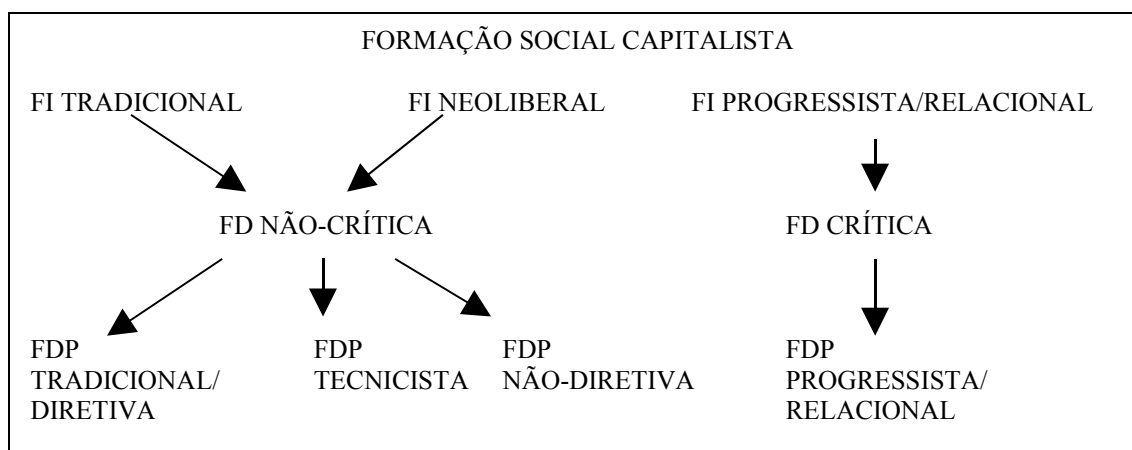
O sentido percebido para teoria e prática em relação à formação do professor e o seu trabalho em sala de aula, através das enunciações apresentadas, nos inscreve numa formação discursiva não-dialética. Essa *prática utilitária cotidiana*, ao explicar a realidade, cria o pensamento comum que “é a forma ideológica do agir humano de todos os dias” (KOSIK, 1989, p. 15). Podemos dizer, a partir dessa definição, que a prática, no sentido de utilitária e reprodutora, não consegue chegar à teoria, não se constituindo o movimento dialético entre ambas. Ao contrário do que parecem pensar essas professoras, a relação entre teoria e prática, entendidas numa formação discursiva dialética, significa:

A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSIK, 1989, p. 202)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos sobre a formação de professores, conforme nossa análise, estão relacionados com a mudança (ou não) dos cursos de formação inicial e com as concepções que embasam cursos e professores; cursos e concepções, permeados por teoria e prática, influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

A formação social capitalista engloba formações ideológicas (FI) que sustentam os dizeres das professoras: FI tradicional, FI neoliberal e FI progressista/relacional. As FI tradicional e neoliberal visam a manter a formação capitalista e a FI progressista visa à superação desta. Sob essas FI, podemos perceber duas formações discursivas amplas, que denominamos de não-crítica e crítica, seguindo a divisão estabelecida por Saviani (1987). De acordo com a definição de FD, “aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o *que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1997, p. 160), então podemos afirmar que a FD não-crítica, influenciada pela FI tradicional e a neoliberal, adapta o seu dizer à reprodução. Já a FD crítica, influenciada pela FI progressista, tem o seu dizer com vistas à transformação. A FD não-crítica, por sua vez, influencia as formações discursivas pedagógicas (FDP) tradicional/diretiva, tecnicista e não-diretiva. A FD crítica influencia a FDP relacional/progressista. As FI, FD e FDP não constituem os sentidos de forma estanque, sem relação entre elas. Podemos fazer a seguinte representação:



Leia-se:

**FI** – Formação Ideológica    **FD** – Formação Discursiva    **FDP** – Formação Discursiva Pedagógica

Foi possível entendermos, através das análises, que as palavras, enquanto materialidade linguístico-discursiva, pertencem às diferentes formações, dependendo do sujeito que as enuncia, da sua historicidade, da posição em que fala. Entre outros aspectos, o dizer filia-se a uma ou outra formação discursiva, mas as influências de outras FDs estão presentes através dos deslizamentos de sentidos.

Ao mesmo tempo em que formação discursiva é tudo que pode e deve ser dito, inclui-se aí tudo o que não pode e não deve ser dito (o sentido apagado do dizer). Levando isso em consideração, enfatizamos as diferentes filiações dos sentidos apresentados pelas professoras, considerando o aspecto mudança/não-mudança.

DISCURSIVE MEANINGS ABOUT THE PROFESSIONAL FORMATION IN  
TEACHERS' UTTERANCES OF FUNDAMENTAL COURSE IN THE CITY OF PORTO  
ALEGRE, BRAZIL

## ABSTRACT

This article is an extract from the Master's Degree dissertation "Teachers' formation, pedagogical practice and educational reform: discursive meanings in teachers' utterances of initial years of Fundamental Teaching. A case study in the city of Porto Alegre/RS", approved in 2001. Upon Pêcheux's Discourse Analysis theory, the discursive meanings of twelve teachers regarding their professional formation are presented. The *corpus* is composed of interviews and classes observations. According to our analysis, the meanings about teachers' formation are related with the change (or not) in courses of initial formation and with the conceptions that give support to courses and to teachers; courses and conceptions, permeated by theory and practice, influence the teaching-learning process.

**Keywords:** Teachers' Training. Discursive meanings. French Discourse Analysis. Fundamental Course.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Doutora em Educação, PPGEDU/UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia da UNISC e da ULBRA. Email: grazioya@unisc.br.
- <sup>2</sup> O trabalho que Novaes cita é: SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- <sup>3</sup> Em 2007 entrou em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura". Com essa resolução, o curso de Pedagogia passa a formar o professor para atuar em docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio da modalidade Normal e nos cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar. Outras habilitações, como Supervisão, Orientação e Planejamento, foram transferidas para cursos de Pós-Graduação.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan.-jun. 1994.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. 2 v.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LIMA, Regina Bimbi. O enunciado: pontos de deriva possíveis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 258-270.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1987.

MITTMANN, Solange. Nem lá, nem aqui: o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 271-277.

MUTTI, Regina. *Seminário Avançado de AD: semestre 2000/1*. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 2000. Anotação de aula.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1994. p. 55-66.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997. 317 p.

RAUPP, Bárbara et al. *Políticas públicas brasileiras para a educação e a formação de professores nos últimos cinquenta anos: um estudo introdutório dos princípios e fins (1946 – 1996)*. Asunción: UAA, 1999. 44 f. Trabalho apresentado no VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DO MERCOSUL/CONESUL, out. 1999, Asunción/Paraguay, Universidad Autónoma de Asunción.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 18. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.