

# SABERES ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA ESCOLAR

Rosa Lygia Teixeira Corrêa-PUC/PR\*

Eixo 3 - Cultura e práticas escolares

## 1. Introdução

Neste trabalho apresento resultados de pesquisa em desenvolvimento em uma escola de formação de professores em nível médio. Tomo como fonte dois projetos destinados a essa formação, desenvolvidos nos anos de 1967 e 1972, bem como documentos orientadores de formação e entendidos neste estudo como materiais avulsos, mas que mantêm articulação principalmente com o projeto de 1972.

Dessas fontes analiso saberes destinados à formação docente com o propósito de verificar continuidades e permanências em relação aos anos referidos. Para tanto estes foram organizados e estão sendo apreciados em dois sentidos, quais sejam: **saberes para conhecer**, entendidos como aqueles que não têm finalidade prática imediata, mas que podem remeter a estas em longo prazo e, **saberes para fazer**, caracterizados como saberes técnicos, instrumentais. Estes são saberes de efeito imediato porque visam incidir diretamente sobre a prática a ser realizada pelo docente em processo de formação, visando sua atuação futura. Constatado que embora **os saberes para conhecer** estejam presentes no projeto de formação do ano de 1972, por meio de disciplinas cujo caráter é de fundamentação teórica, visando a apreensão da realidade como é o caso de conhecimentos que poderiam provir da sociologia, história e filosofia da educação, a preocupação no entanto não parece ser esta uma vez que a orientação em última instância adquire um caráter instrumental, tomado como princípio orientador sob o qual as disciplinas do currículo são consideradas. Desse modo tudo indica haver sobrepujança dos **saberes para saber fazer** sobre os **saberes para conhecer**. Nestes dois universos esses saberes coexistem marcados por uma orientação técnica e outra científica. A fim de que pudesse apreender os saberes nesses dois sentidos considere importante proceder inicialmente a algumas considerações sobre saberes, no sentido de melhor trazê-los a compreensão do material objeto de análise.

---

\* Professora do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

## 2. Sobre os saberes escolares

Os saberes escolares são entendidos como conhecimentos a serem construídos/elaborados e que são fundamentais para a formação e atuação docente. Caracterizam-se, a exemplo, por *saberes pedagógicos, técnico-pedagógicos, e atitudinais* (SAVIANI, 1996), correspondendo, desse modo, a uma exigência plural decorrente da prática pedagógica que integra diferentes saberes. Por outro lado, os saberes escolares conectam-se à idéia de disciplinas escolares e é neste sentido que estão sendo entendidos neste trabalho. *São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades e de cursos distintos* (TARDIF, 2002, p. 38).

Desse modo, trata-se de saberes profissionais já que provém de uma instituição formadora. Têm natureza e finalidade diferenciadas resultantes de suas especificidades. Por isso, destinam-se a propósitos específicos, por meio de práticas orquestradas para esse fim. Visam à formação de condutas nos alunos, levando em conta a formação social que se espera em longo prazo. No conjunto de um ideário de formação se consubstanciam também na grade curricular e adquirem um sentido maior, o da formação de um educador em certo tempo e espaço histórico, na medida em que incluem comportamentos, hábitos, atitudes e a necessidade de aprendizagem de certas práticas de finalidade educativa formal. A transmissão de saberes escolares tem como pano de fundo concepções pedagógicas que se traduzem por meio de diferentes teorias que buscam explicar a maneira através da qual o sujeito apropria-se do conhecimento, tendo como preocupação central o entendimento sobre como aprendemos, no processo de ensino/aprendizagem na escola. Tais concepções podem variar ao acompanharem, no tempo, exigências sócio-históricas. Os saberes escolares são analisados como integrantes da cultura escolar, na dimensão da especificidade da escola no que se refere àquilo que ela se propõe e realiza no processo formador.

Assim, os saberes orientados por concepções *a priori* lineares do ponto de vista de representarem apenas sob uma abordagem no Projeto de 1972, se constituem num amalgama de compreensões de formação que orientam saberes a serem ensinados. É por essa razão que refletirei a seguir sobre continuidades e descontinuidades de saberes, obviamente orientados por princípios de formação, sem, no entanto, tomá-los como centrais.

### 3. Continuidades e permanências

#### 3.1. Saberes para conhecer

Continuidade e permanência são ao mesmo tempo componentes de um mesmo processo de formação de professores e são caracterizadas por saberes que, em estando num projeto de formação anterior como é o caso de saberes contidos no projeto do ano de 1960, continuam no de 1972<sup>1</sup> e, por essa razão permanecem. Nesse particular são importantes os dados obtidos a partir deste documento, que apontam para saberes especificamente vinculados à formação democrática e científica baseada no princípio do “aprender a aprender” que estão presentes do projeto de 1967. Eles serão mais bem discutidos no item seguinte considerando que os estou abordando como **saberes para saber fazer**. Desse modo, o projeto do ano de 1972 é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada enquanto material de análise.

Com efeito, o que estou chamando de **saberes para conhecer** são os saberes disciplinares oriundos segundo Tardif (2002) de diferentes campos de conhecimento e que emergem da cultura dos grupos sociais. Neste sentido são saberes conectados a conhecimentos que apontam para finalidades sobremaneira de ilustração. Desse modo, seus objetivos não são pragmáticos embora concorram para tanto, justamente por não terem finalidades técnicas. Assim, **saberes para conhecer** e para **saber fazer** acham-se articulados, mas para efeito didático estão sendo apreciados separadamente.

Os **saberes para conhecer** são aqui identificados como aqueles provenientes de um projeto de formação cuja matriz se assenta em saberes de formação geral e especial, conforme preceitos da Lei 5.692/71. São originados da política educacional para a formação de professores. Compõem o universo da formação geral, saberes provenientes de três grandes áreas. Comunicação e expressão, com as disciplinas: Língua Portuguesa e literatura Brasileira, Educação artística e Educação Física; Estudos Sociais, por meio das disciplinas: Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica e Religião; e Ciências Exatas e Biológicas: ciências físicas e biológicas, Programas de Saúde e Matemática. A formação especial é composta pelos seguintes fundamentos da Educação: filosóficos, biológicos, psicológicos, sociológicos, estrutura e funcionamento do ensino, didática e prática de ensino.

Para efeito de análise neste trabalho tomaremos as áreas de Comunicação e expressão, com os saberes oriundos da Língua e Literatura Nacional e de Fundamentos da

---

<sup>1</sup> O Projeto de Implantação da Reforma de 2º Grau será distinguido para efeito de referência de PIR.

Educação através da Sociologia da Educação e teoria e Prática de Ensino. Essas disciplinas constam na grade curricular do Projeto de formação de professores do ano de 1967. Do mesmo modo que no Projeto de 1972, dela emanariam diferentes saberes os quais a normalista deveria ser capaz demonstrar, quais sejam:

“relacionar a literatura com a História do Brasil do século XVII;  
Justificar o aparecimento das principais academias. Contrastar as primeiras academias com as de hoje. Comparar o grupo mineiro da literatura com a da conspiração;  
Contrastar o sufixo do prefixo;  
Identificar prefixos e sufixos latinos e gregos;  
Identificar a personalidade dos primeiros românticos;  
Identificar palavras híbridas, aglutinadas e justapostas” (PIR, p. 18-9).

Esse tipo de saber Saviani (1996), diferentemente de Tardif (2002), denomina de saberes específicos, correspondentes a conhecimentos socialmente produzidos e integram os currículos escolares e originados das diferentes ciências. Para ele, esses saberes *não podem ser considerados em si mesmos, mas como constitutivos do processo educativo devem ser assimilados pelos educandos* (p.148).

Importa destacar que os saberes de formação de professores contidos no Projeto de 1972 são orientados por uma **organização instrumental** (PIR, p. 7). Essa orientação em muitos aspectos retira da disciplina a possibilidade de propiciar um **saber para conhecer** em razão de haver excessiva preocupação com a utilidade e/ou aplicação do conhecimento. Isso pode ser observado nos dados acima, onde o verbo *identificar* aparece três vezes, sem remeter para um propósito. De modo não muito diferente os verbos *utilizar* e **habilitar** cumprem a mesma finalidade.

“Utilizar a leitura com o fim de estudo e pesquisa;  
Familiarizar-se com textos literários valorizando as formas esteticamente melhores da língua;  
Habilitar o jovem a receber mensagens;  
Possibilitar o pensamento em seu sentido lato, permitindo a comunicação ampla do pensamento (idem, p. 26).

No âmbito da formação especial está a Sociologia da Educação que na acepção da palavra propiciaria formação geral já que incluída no universo dos fundamentos. Entretanto a própria abordagem que sua programação anuncia permite entendê-la dentro de um patamar bastante instrumental, ainda que ela contemple a apreensão dos seguintes saberes por parte do professorando:

“Reconhecer a importância da sociologia como uma das ciências do comportamento humano;  
Estabelecer relação entre a sociologia e as demais ciências da educação;  
Reconhecer o papel da escola dentro do sistema social geral; Interpretar a realidade social do educando, relacionando-a com desenvolvimento do currículo” (idem, 87).

Mas, por outro lado, a orientação instrumental se sobrepõe a essa abordagem quando programa-se para as professorandas o domínio de saberes tais como:

“visão científica da sociologia, sua importância para o magistério e para a vida; estudo da criança em seus aspectos de socialização; estudo da escola e da comunidade relacionando com o sistema social geral; estudos dos principais métodos e técnicas de pesquisa” (idem, p. 87) (grifos no original).

A visão científica articula-se com métodos e técnicas de pesquisa. Além disso, dois aspectos merecem considerações em relação à sociologia da educação. O primeiro se refere ao que chamaria de possibilidades que essa disciplina propiciaria em termos de saber para conhecer. De acordo com Saviani (1996), ela se destinaria ao desenvolvimento do saber *crítico-contextual*,

trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa, e, quando possível inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas necessidades básicas e as tendências de suas transformações, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo...”(p.148-9)

Neste sentido ela estaria concorrendo para que o professor aprendesse um saber, por exemplo, sobre um contexto sócio histórico de sua sociedade e educação, seus condicionamentos e determinantes.

O segundo aspecto diz respeito à visão científica da sociologia que, no interior desse Projeto pode ser entendida pelas vertentes intimamente relacionadas: positivista/escolanovista. Aqui residiria o caráter instrumental que a aproxima do funcionalismo e, ao mesmo tempo traduz uma continuidade, já que presente no projeto do ano de 1967. Aliás, o princípio da cientificidade seguirá sendo o norte da formação de professor e, tudo indica, por toda a década de 1970. No documento 01/1977, intitulado “Princípios Filosóficos e Pedagógicos” numa espécie de atualização de princípios a equipe de supervisão assim se manifesta: *o curso de habilitação para o Magistério visa a*

*formação pessoal do profissional competente e consciente* (p.3). Destaca três categorias: *competência, consciência profissional*. Define-as como: *conjunto de conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao trabalho com pessoas visando o atendimento ao desenvolvimento individual e adaptação ao mundo moderno* (idem). Entre outras capacidades, destacam-se: *operacionalizar cientificamente o processo ensino-aprendizagem; pesquisar* (ibidem).

### **3.2. Saberes para saber fazer**

Embora como assinalei os **saberes para conhecer** possam estar intimamente relacionados com **saberes para saber fazer**, há momentos em que estes se acentuam nos projetos formadores, destacadamente no do ano de 1972 cuja finalidade é adequar a formação de professores de 1ª a 4ª série às exigências da Lei 5.692/71.

Não é demais lembrar que essa adequação corresponde à necessidade de formação de professores que possam estar, em termos de atuação, em consonância com as também exigências do mundo produtivo que são as mesmas para o sistema educacional a fim de este que possa tornar-se eficiente em sua plenitude. Por isso, a instrumentalização da docência por meio da ênfase no fazer manifesta-se, do ponto de vista da formação, como um imperativo. Ele está sumamente presente no Projeto em estudo. A propósito disto, já antecipamos no item acima o caráter que adquire a sociologia tal é a preocupação em torná-la útil á compreensão da realidade.

Passo à apreciação de alguns saberes que considero próprios á formação em sua dimensão técnica. Anda no que tange a formação de caráter geral, por meio da disciplina Língua Nacional há **saberes para saber fazer**, ou seja, aqueles realizados tendo por certas práticas que levam ao seu aprendizado para posterior desenvolvimento em salas de aula de primeira à quarta série do ensino de primeiro grau. Neles reside a dimensão técnica da formação. Desse modo temos em nível de

“composição escrita prática: convites, cartões, telegramas e cartas (de agradecimento, cumprimentando, pedindo notícias), officio, requerimentos, relatórios, a expressão: em estórias em quadrinhos, como meio de comunicação em massa, bilhetes, cartas” (p.17-19).

Os **saberes para saber fazer** que caracterizaram os anos de 1970 como os de vanguarda tecnicista na educação escolar, têm nesse documento talvez uma de suas expressivas configurações quando, em termos de concepção de formação de professores combina um formato nitidamente tecnicista, onde se sobrepujam objetivos instrucionais,

operacionalizáveis através de pesquisas como desejava a professora formadora em relação ao domínio por parte dos alunos normalistas:

**OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS:**

O aluno da escola normal deverá ser capaz de:

1. combinar as idéias na estrutura do pensamento;
2. Interpretar as diferentes etapas do conteúdo;
3. Elaborar um plano de redação;
4. Determinar um aspecto que traga todos os outros, de que também queremos tratar;
5. identificar num esquema a idéias principal e as idéias secundárias escolhidas para constituir a sua composição e que sirva de meio auxiliar no caminho do trabalho;
6. Coletar dados sistematicamente através de pesquisa;
7. Selecionar os dados pesquisados;
8. esquematizar as pesquisas;
9. Elaborar conteúdo e forma da pesquisa;
10. Relacionar pensamentos, ligando-os concatenadamente (...). (p. 23 - grifos meus).

Os itens grifados se referem à pesquisa. Princípio e ação condizentes com a educação nova. Chama atenção o fato de que o Projeto que se justifica por sua adequação aos pressupostos legais da Lei 5.692/71, que tem como característica seu cunho funcionalista, parece encontrar em elementos da escola nova, modos de fazer que atribuem crédito ao seu caráter funcional. São esses princípios que contraditoriamente servem, sob nosso entendimento, de base para a ênfase instrumental e, ao mesmo tempo, para que ela se torne eficiente, do ponto de vista da racionalidade da prática pedagógica futura. Entre esses princípios estão, por exemplo: *princípio da motivação: a aprendizagem se realiza melhor quando tiver para o aluno um significado vital, isto é, corresponder às suas necessidades, interesses e reais possibilidades, isto é, aos seus motivos* (documento 01/77, p. 3). Este princípio é reafirmado neste documento e consta do Projeto de 1972 e, ao mesmo tempo indica modos de fazer pragmáticos e imediatos. Isso nos faz refletir sobre o fato de que as reformas educativas têm seus componentes híbridos, principalmente quando adquirem forma no interior das instituições escolares. Isto não se justifica, embora estejamos lidando com apenas dois documentos, que se trate de questões de transição, onde seria difícil para os educadores demonstrarem ter assimilado novas orientações.

Aparentemente e, de modo contraditório, aquilo que permanece da escola nova, que por meio de seu ideário científico, da motivação, dos resultados imediatos da aprendizagem que remetem para a utilidade do que se aprende na escola, servem de exemplo para referir sobre aspectos da cultura escolar. No entender de Viñao (2001):

a cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece, y que dura, algo que las sucesivas reformas non logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso si, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar (...). (p. 29)

Esses dados embora não exaustivos em decorrência dos limites deste trabalho nos permitem constatar ainda que modo parcial que, por se tratar de uma instituição, há uma espécie de enraizamento da escola nova que talvez se justifique pelo fato dela indicar saberes para saber fazer que justificariam a operacionalidade eficiente da escola tanto em termos de formação de professores, quanto pretensamente de atuação destes no futuro campo de trabalho.

A idéia do aprender a aprender<sup>2</sup> também é indicativa da presença de elementos escolanovistas que, somados a perspectiva funcional atribuem à aprendizagem de **saberes para saber fazer** o caráter instrumental, cerne do Projeto de Implantação da Reforma do Ensino de 2º grau daquela instituição, no que tange a formação de professores. Nesse sentido é um princípio que também orienta assuntos selecionados no interior daqueles programados para a disciplina Teoria e Prática de Ensino que se desdobram por meio de uma unidade de onze itens cujo título é *aprendendo a aprender*<sup>3</sup>. No conjunto dessa unidade misturam-se assuntos relacionados à legislação, escola progressista, método de projetos, técnicas de trabalho em grupo diferenciadas, método de resolução de problemas, planejamento de uma unidade de experiência e instrução programada, traduzindo, por outro lado, o peso da psicologia na formação do professor de primeira a quarta série. Aliás, a essa disciplina são reservados três anos dentre ao quatro que compõem o total destinado a formação.

Vale destacar que, correspondentemente aos diferentes domínios (cognitivo, efetivo e motor) **os saberes para saber fazer**, reforçam sobremaneira o caráter instrucional da formação.

---

<sup>2</sup> No programa da Disciplina “Organização Social e Política do Brasil”, esse princípio orientador da aprendizagem aparece no conjunto dos objetivos instrucionais, especificamente vinculado ao domínio afetivo. Para atingir esse propósito o educando deveria “fazer uso da organização social e política brasileira para agir como cidadão integrado à sociedade e à sua Pátria”. Para tanto constavam, os seguintes assuntos programados sob o título: “Aprendendo a aprender”: I. Estudo da Cultura brasileira em seus diferentes aspectos da diversidade regional à unidade nacional. II. Visão científica da organização social e política brasileira, dos elementos geradores e controladores da sociedade. III. Análise e interpretação da atual Constituição Brasileira, seus princípios democráticos, dando-se ênfase ao capítulo da “Educação e Cultura” (PIR, p. 52-grifos nos original).

<sup>3</sup> Neste particular o de número um traz o seguinte: 1. Evolução do pensamento pedagógico, enfatizando o processo ensino-aprendizagem, através da abordagem da obra dos educadores: Ratke, Locke, Pestalozzi, Herbart, Kerschenteiner, Montessori, Claparède, Dewey (PIR, p.96).

Correspondentemente aos assuntos relacionados à disciplina Didática e Prática de Ensino de Comunicação e Expressão, acham-se saberes voltados para o **saber fazer**, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento da audição e da fala<sup>4</sup>. Nesse sentido não seria demais referir sobre uma parte do conteúdo do documento de nº05/77 que, embora não esteja vinculado ao projeto propriamente dito articula-se a ele dentro da lógica de formação instrucional.

“Teatro de Fantoches

Confecção de cenários

O cenário em qualquer teatro e principalmente no de fantoches é o que exige maior atenção. Deve ser simples, mas sugestivo. Através dele, a criança terá a visão real do lugar onde se realiza a cena. Algumas vezes, o insucesso de uma peça, ou o seu sucesso, depende exclusivamente do cenário em que for apresentada. Um cenário adequado equivale a um sucesso garantido.

Precisamos, portanto para executá-lo, ler muito bem a peça e imaginar cada cena. Não é aconselhável a mudança de cenários durante o desenrolar da peça, pois pausas consecutivas no andamento da dramatização tornam o teatro sem interesse para a criança dispersando-lhe a atenção” (p. 1).

Importa chamar atenção para a ênfase no aspecto formal da orientação por meio da composição do cenário de uma peça de fantoches. Seguindo essa lógica de orientação normas e cuidados deveriam ser seguidos<sup>5</sup> demonstrando não haver nenhuma preocupação com o conteúdo da peça, o que aponta para a prevalência de um *formalismo pedagógico* próprio da visão instrumental que caracteriza aquele projeto.

Por fim, da análise procedida em basicamente um projeto é possível perceber continuidades, de saberes que permanecem em função de princípios e/ou orientações escolanovistas que, ao mesmo tempo concorrem para embasar ou mesmo atribuir maior sentido a certos fazeres como é o caso da pesquisa. Esta, ao ser herdada da tradição positivista é um dos veios que marca a educação nova e, em se tratando do projeto de formação de professores contribui sobremaneira para legitimar a compreensão de que a formação se dá sob bases científicas. Por outro lado reafirmamos a posição posta em outra

---

<sup>4</sup> Propagandas; teatrinho de fantoches; máscaras, recortes, etc.; conversações, telefonemas; discussão e debates; relatórios; entrevistas; reuniões e assembleias; coro falado; planos de projetos de atividades integradas; aplicação dos projetos nas classes de ensino de 1º grau (PIR, p. 101).

<sup>5</sup> Na seqüência dessa orientação para um saber fazer sobre peças de fantoches estão entre outros, a título de exemplo, normas e cuidados tais como: poucos detalhes; desenhos grandes e esquemáticos; colorido forte; limitar o número de cenários; o cenário deve preencher toda a boca de cena, tanto de cumprimento quanto de altura; material resistente na sua confecção; ambiente: diversos tipos de material podem ser empregados para a confecção de cenários: cartolina; papel de sacos de cimento; papelão; papel pardo; lona; morim; lençóis velhos. Escolhido o material, é preciso ter em mão, ainda: régua; tesoura; tinta ou lápis cera; vareta de cumprimento igual à distância entre as partes laterais do palco; lápis preto. A esta lista de matérias seguem formar de procedimentos para montar o cenário, bem como se chama atenção para aspectos que dizem respeito à cortina, efeitos especiais, luz, ruído e som.

oportunidade no sentido da coexistência de duas racionalidades: uma funcionalista/instrumental e outra pretensamente científica que tem na educação nova elementos de sustentação. Assim os efeitos reformadores parecem, ainda que este seja um exemplo particular, não se desdobrarem com tanta veemência como deseja o Estado por meio da legislação, justamente pelo fato de que a estas estão se interpondo sujeitos que possuem suas crenças, seus *habitus* dos quais se torna difícil desvencilhar-lhe para incorporar outro.

#### Referências Bibliográficas

PARANÁ, *Projeto de implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus*. Instituto de Educação do Paraná, 1972 (mimeog.).

PARANÁ, Instituto de Educação. *Regimento Interno*, 1967 (mimeog.).

PARANÁ, Instituto de Educação. Documento nº05/77. *Teatro de fantoches*. Curitiba, 1977 (mimeog.).

PARANÁ, Instituto de Educação. Documento nº 01/77. *Princípios Filosóficos-Pedagógicos*. Curitiba, 1977 (mimeog.).

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A da. (Orgs.), Vl. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

VIÑAO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: *Educación no Brasil: história e historiografia*. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org). Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.