

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SEUS DESAFIOS, A PESQUISA E SEUS CONTORNOS SOCIAIS

Bernardete Gatti¹

Muito se tem discutido sobre a formação de professores, mas poucas iniciativas com mudanças substantivas para essa formação têm sido implementadas. O esquema de formação híbrido que se consolidou no país mostra-se quase impermeável à construção de espaços específicos para a formação de professores tendo-se a educação e seus aspectos fundamentais como referente curricular básico. O que se oferece é um verniz superficial de formação pedagógica, especialmente nas licenciaturas, que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas. Presentemente os debates sobre esta questão estão mobilizando muito os profissionais da educação, e, o que se necessita é, a partir de idéias e ideais defendidos, criar condições concretas para um novo tipo de formação para a docência na educação básica. Ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições.

No mundo inteiro, buscas e mudanças na estrutura e nos currículos formativos de professores estão sendo implementados. Trago como exemplo a experiência recente em Cuba, com a qual pretendem resolver em parte “o desastre do ensino”, nas palavras de Fidel Castro(2002): *“El sistema tradicional de enseñanza para los estudiantes de secundaria básica heredado de Occidente, concebido para élites minoritarias, no se ajusta en absoluto a la calidad y los requerimientos de una educación para la totalidad de los niños y adolescentes. Una de las medidas que más contribuyó al éxito de la enseñanza primaria en Cuba fue que el maestro acompañara al mismo grupo de niños a los cuales instruye y educa desde primero a cuarto grados. En los grados quinto y sexto la*

¹ Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

tarea es compartida entre dos maestros, que también continúan con los alumnos hasta finalizar la primaria. Al arribar el niño a la secundaria básica, que comprende los grados séptimo, octavo y noveno, se produce un cambio radical y abrupto en su vida. Bajo el sistema actual, que implica la atención por un profesor especializado por materia de numerosos grupos que pueden ascender a cientos de alumnos, nadie tiene responsabilidad especial; no conoce ni puede conocer al niño, su conducta general, carácter, temperamento, problemas personales, dificultades en el seno familiar, ni puede el profesor desarrollar una relación con sus padres o tutores que garantice el apoyo de estos al trabajo de la escuela y a la educación integral del niño. El alumno pasa a manos de 11, 12 y hasta 13 distintos profesores según el grado.” ... “Ese método nada tiene que ver con la educación; en todo caso, se trata solo de un método rudimentario, ineficiente y complicado de instruir. Es algo que convierte a los estudiantes en grupos de alumnos que van y vienen de un profesor a otro, sin que nadie integre sus conocimientos, su cultura y sus valores.”... “La superespecialización de la enseñanza a tan temprana edad es absurda e innecesaria.” ... “Muy poco podrá transmitir de sus profundos conocimientos en cualquier disciplina de ciencias y humanidades, a pesar del agotador y abnegado esfuerzo de ofrecer clases durante varias horas al día a numerosos colectivos.” [O que se propôs e se implementou em Cuba foi uma nova formação – uma formação polivalente e uma nova forma de atribuição de classes, como proposta inicial: turmas de até 15 alunos acompanhadas por um professor polivalente até a nona série (final do ensino fundamental). Quanto à formação desses professores.] “En esencia, debían actualizar e incrementar sus conocimientos hasta dominar bien el contenido de las asignaturas correspondientes a los tres años de la secundaria básica, con excepción de idioma extranjero y Educación Física, adquirir métodos y técnicas elementales sobre la transmisión de conocimientos relacionados con aquellas asignaturas, y estar listos para impartir clases a alumnos de secundaria” [Conforme acrescenta surgiu a] “ambiciosa idea de formar profesores integrales para la enseñanza secundaria, y decidimos someterla a prueba con el apoyo de un selecto y entusiasta grupo de profesores universitarios y pedagogos de gran experiencia.” [Posta em prática experimentalmente, a proposta teve êxito, e Fidel em seu discurso observa que] “Lo real es que aunque lo ideal serían grupos no mayores de 15, la

existencia de locales mayores que pueden albergar 30 y hasta 45 alumnos y la escasez general de aulas nos obligan a buscar alternativas y experimentar con grupos de 30 y hasta 45 alumnos con dos o tres profesores, según el caso, aunque manteniendo siempre el principio de que un profesor atenderá específicamente a 15 de ellos dentro de esos grupos mayores. A esto se añade la norma de que cada profesor debe estar apto para impartir cualquier asignatura y ha-de hacerlo por principio esencial integrador. Jamás se quedaría un alumno sin clase.... Es muy grato informar que el 95,9 por ciento de los profesores de secundaria básica del país que dan clases como especialistas de una asignatura se han ofrecido para impartir clases en dos o más asignaturas. Otros han planteado la disposición de impartir todas las materias, algo perfectamente posible a partir de los conocimientos, la experiencia y la elevada cultura de nuestros abnegados profesores de secundaria básica. Esto de por sí casi elimina el déficit dentro del actual sistema y mejora la situación de las escuelas secundarias." Como se observa, com base em análises prévias, ousa-se propor mudanças formativas aliadas a mudanças de organização da escola.

A situação da educação básica no Brasil não é alentadora. Os dados aí estão. Olhando para um dos elos da cadeia formativa escolar – o professor – que análises podemos fazer quanto à sua formação? Para discorrer sobre isto vamos recorrer às pesquisas realizadas.

O que nos sinalizam as pesquisas no Brasil

De modo sintético e, em grandes traços, as pesquisas sobre professores mostram que, com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, nas últimas décadas, o sistema de formação de professores não logrou prover o ensino com profissionais com qualificação adequada, muitas vezes nem suficiente. Por outro lado, e como componente fundamental do quadro de carências existentes, até aqui, os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades locais ou regionais. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento social. Os discursos se sucedem, mas, o cotidia-

no dessa formação é problemático. Portanto, há problemas de gestão nesse processo, mas, há também sérios problemas no campo de realização. As pesquisas põem em questão, sobretudo, o modelo de formação predominante no país, que ainda reflete, embora em tons atenuados, a perspectiva de uma certa elite, que valoriza o enciclopedismo, a excessiva especialização, a fragmentação do conhecimento, em nome de seu necessário aprofundamento, e de uma qualidade cujos componentes não são esclarecidos.

O desenvolvimento e a paz sociais, confrontados com o crescimento populacional, colocam desafios contundentes, e a educação, através dos professores, certamente tem papel decisivo aí. A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio em todos os níveis formativos e de gestão e as pesquisas não deixam dúvidas quanto a isso. No entanto, embora tenhamos algumas sinalizações legais na direção de reconstruir essa formação, temos fracos indícios dessa vontade nas políticas federais, estaduais e institucionais, sobretudo no que se refere à formação pré-serviço, as licenciaturas.

O cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeras investigações. Mas, reverter um quadro estrutural de má formação ou de formação inadequada, fundado em pressupostos de mais de um século atrás, não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação.

O universo heterogêneo das universidades públicas, estaduais e federais, das universidades privadas, confessionais ou não, umas grandes, outras pequenas, umas com tradição em pesquisa, com dezenas de anos de existência, outras jovens iniciantes e, além disso, o variado e numeroso espectro das faculdades isoladas, das quais a maioria dos professores licenciados provêm, tudo isto não pode ser simplesmente ignorado. Como garantir uma qualidade mínima para a formação dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como dos próprios docentes dessas instituições? Essa é a questão central. Talvez possamos pôr em ação alguma coisa diferente, com as balizas do que as pesquisas mostram, se nos abrimos à diversidade

de modelos formativos, com alguns critérios básicos. O diálogo de todos os segmentos envolvidos nessa formação, sob a égide de interesses conflitantes de grupos de influência, é realmente muito complexo, mas, pode ser viável se existir um horizonte comum e vontade de interação democrática e de mudança do “status quo”. Se se procurar realmente um consenso negociado entre grupos de interesse particularizados. Iniciativas recentes têm colocado novas alternativas para o desenvolvimento desta formação, sobretudo sob a forma de educação continuada ou em proposta de educação à distância. Porém, ainda não se percebe a consolidação de um processo de mudança no interior das instituições formadoras de professores, especialmente nas universidades. Entre o volume de produção de pesquisa sobre a formação de professores – grande – e o conjunto de iniciativas inovadoras nas universidades ou faculdades – poucas – há uma diferença brutal em detrimento destas.

Ao reavaliar algumas análises disponíveis constatamos que o que temos na nossa realidade, de fato, é uma formação híbrida, longe do eixo da educação escolar básica. As licenciaturas e as “habilitações” mostram-se como estruturas fragmentadas, com apêndices formativos “pedagógicos” colados a um currículo que se define por outros objetivos. As licenciaturas – que ocupam nas universidades um lugar de curso desprestigiado – vêm sendo oferecidas em sua maioria por instituições isoladas de ensino superior cuja qualidade é, no mínimo, discutível. A fragmentação da formação de professores, com a separação, sem articulação conveniente, entre disciplinas de conteúdos básicos, específicos de áreas do conhecimento, e conteúdos de disciplinas pedagógicas, tem sido o fator mais apontado como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino fundamental e médio. Observa-se, então, que os cursos superiores que formam professores apresentam-se como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Desse modo a formação deste professor em nível superior é muito compartimentada, não havendo como captar nessa estrutura híbrida uma perspectiva unificada que balize e articule todo currículo que é montado para uma determina-

da área. Busca-se a formação mais de especialistas em disciplinas/ áreas e não a formação de docente para atuar no ensino básico. As pesquisas mostram que nesses cursos não se discute, coletivamente, entre todos os responsáveis o “profissional” que se pretende formar. Os colegiados de curso, quando existentes, não se mostram capazes de equacionar questões sobre a formação teórica e pedagógica nas licenciaturas, imperando a rotina e a repetição mecânica das estruturas tradicionais de formação e das disciplinas, professores ignorando o que seus colegas fazem ou ensinam no curso. É uma colcha de retalhos dupla, na estrutura e no modo de fazer. Portanto, evidencia-se que ponto relevante a considerar é a questão de quem educa o educador e como. As referências à formação ainda falha dos docentes (formadores dos futuros formadores) dos cursos de licenciatura e pedagogia, suas inexperiências quanto ao ensino fundamental, seu alheamento ou desconhecimento das condições concretas das redes, da escola como entidade social concreta, e do alunado do ensino fundamental, são evidenciados com clareza.

Agregue-se a isto um fator que vem sendo recentemente apontado que é a falta de materiais didáticos diversificados e de qualidade para apoio a essa formação. Não são somente as instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e sua implementação, que não têm assumido a questão da formação de professores como primordial. Entre professores e alunos do ensino superior há uma tendência grande a se menosprezar as questões do ensino e a formação para o exercício do magistério. A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores.

Apesar desses problemas que as pesquisas revelam, e do exame dessa situação em inúmeros fóruns, na prática não se põe o dedo nos problemas essenciais que são a inexistência de integração entre as disciplinas componentes dessa formação, entre os docentes responsáveis por elas, prevalecendo, como já tantas vezes apontado, as dicotômias “ensino/ciência”, “educação/conteúdos”, “pedagogia/conhecimentos disciplinares”, “teoria/prática”.

Três pontos podem, então, ser enfatizados: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva,

de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que se está formando um professor); b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

As pesquisas nos conduzem a perguntar: a quem interessa manter essa condição de formação? Certamente não interessa às famílias, às crianças e jovens que adentram as escolas em busca de cultura e cidadania. A quem interessa? Porque as universidades exitam tanto em fazer as mudanças necessárias nesta estrutura e dinâmica formativa?

Pesquisa e sociedade

Lado importante a considerar é a da relação do produzido como pesquisa e seu impacto sócio-político. O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas, em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação. Exemplo disto foi o impacto dos estudos sobre fracasso escolar e a qualidade do ensino em políticas que aparecem nos anos noventa, a partir de pesquisas e discussões do final dos anos setenta e dos oitenta. É evidente que o enfoque que atualmente se dá nas políticas públicas e nas discussões de jornais e revistas, ou seminários de setores do trabalho em educação, assenta-se em uma construção lenta de conhecimento que se acumula por vários anos, cuja discussão e disseminação se faz preferentemente no âmbito de eventos científicos, havendo um tempo e contextos específicos para sua disseminação/apropriação por setores mais amplos da sociedade.

A porosidade entre pesquisa e suas aplicações possíveis nas políticas educacionais também é determinada pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino. Estes quadros receberam sua formação básica em um determinado tempo e lugar, tendo acesso e lendo uma determinada bibliografia, ou sendo por estas orientados através das exposições de seus professores. Ensinou-se a eles alguma coisa em um certo período histórico no qual formaram idéias,

ideais e valores. Estas aprendizagens, feitas pelas mediações de cada um, transformadas pois em representações, terão ressonância nos lugares em que suas ações profissionais irão se desenvolver. As idéias que se formulam pelas pesquisas, estudos, reflexões, ensaios, e que passam para as gerações em formação num dado tempo, bem como no contínuo de seu exercício profissional, são levadas de alguma forma para dentro deste exercício, e suas marcas fazem-se sentir numa temporalidade diferente daquela em que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas. Por outro lado, não deixam de receber novas informações que se confrontam ou se integram às que já têm. Então, este processo tem aspectos de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico pessoal e social. Considerando as coortes de profissionais em formação, alguns permanecem na escola ensinando, outros vão desempenhar outras funções, técnicas ou administrativas, ou normativas, mas portando consigo a base, mesmo que transformada, com a qual adentraram na seara da educação. Aí, manifestar-se-á em suas ações aquilo que construíram como conhecimento, a partir de seu próprio processo educativo e de sua prática social e profissional. Estabelece-se então, uma interatividade entre condições sociais, culturais, pessoais e conjunturas políticas, numa complexa rede de significações, intenções e ações.

O impacto do que se produz como conhecimento nas pesquisas, assume as características do possível historicamente construído, portanto, não assume uma feição do idealizado nas reflexões e nos desejos dos pesquisadores, mas a feição do factível, no confronto dos interesses e poderes que atuam no social numa dada conjuntura. Com os estudos sobre formação de professores não é diferente, parecendo, este, no entanto, um setor com maiores dificuldades na implementação de inovações, talvez em função de sua institucionalização forte e tradicional. Torna-se muito difícil alterar estruturas formativas e concepções histórica e culturalmente arraigadas sobre a formação de professores. A escola não tem entrado nessas discussões enquanto pólo de referência para essa formação, por exemplo; uma escola que se modificou em tantos aspectos - porque a sociedade se move - e, que guarda uma enorme incongruência com a realidade da forma-

ção dos professores e de seu exercício profissional.

Muitos são os fatores presentes nesta tensão e na porosidade entre as pesquisas e as políticas educacionais, entendidas estas tanto como expressas nos aspectos de sua gestão mais ampla, como também naquilo que se concretiza nos cotidianos das escolas. Esta área também não é infensa às disputas de poder.

Perspectivas

As questões levantadas não têm um sentido em si, mas sim no cenário em que vivemos e no cenário que projetamos. As implicações deste quadro só podem ser dimensionadas na medida em que se tem um projeto de cidadania, de um modo de ser e viver numa cidade, numa região, num país. Ou seja, elas adquirem sentido diante das necessidades que se colocam face ao que queremos ter como nação, como espaço e formas de existência como seres humanos. Se queremos a construção de uma democracia plural é preciso reconhecer primeiro que isto só é possível com cidadãos capazes de se informar, de ampliar esta informação, de situar-se e mover-se no mundo do trabalho, dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas. E, segundo, que isto não se alcança sem um sistema educacional adequado, e, decorrência disto, sem professores capazes de construir com as novas gerações estas qualidades. Necessário é reconhecer que não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho, em qualquer modalidade que se opte por desenvolver este ensino.

Com essas referências poder-se-ia buscar repensar e reconstruir o contexto institucional em que os cursos de formação de professores se inserem; criar novas exigências quanto à formação dos formadores e gerar formas de orientação aos professores que atuam na habilitação de professores; dar novos sentidos aos currículos e trabalhos escolares; desenvolver e disseminar materiais de apoio teórico e técnico para os docentes dos cursos de formação de professores em todas as modalidades e áreas: manuais básicos de qualidade, livros de referência, vídeos, slides, jogos, kits, laboratórios, etc.; desenvolver formação continuada de forma mais consistente, tanto para os pro-

fessores em exercício nas redes, como para os docentes dos cursos de formação de professores.

Bibliografia

ALMEIDA, Jane Soares de. *Estágio supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular?* Revista da ANDE. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.13, n.20, p.39-42, 1994.

_____. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Cortez: São Paulo, n.93, p.22-31, mai. 1995.

_____. *Prática de ensino na formação de professores: as concepções pedagógicas nas duas últimas décadas (1970-1990)*. Tecnologia Educacional. ABT, Rio de Janeiro, v.22, n.112, p.3-10, maio/jun. 1993.

ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. 103p. (Questões da nossa época, 1).

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa, Autores Associados/Fcc, n.113, jul. 2001, p.51-64.

_____. *Formação de professores no Brasil: 1990 - 1998*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, 364 p.

BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B., SOUZA, Cynthia P. (orgs.) *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. S.Paulo: Escrituras, 1998, 169 p.

BICUDO, Maria Aparecida V., SILVA JR, Celestino A. (orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: 4 vols*, Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de S. Pedro, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. *A Formação do profissional da escola*. Revista da ANDE. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.13, n.20, p. 21-9, 1994.

BUFFA, E,; NOSELLA, P. *Formação de Professores de 1ª a 4ª séries: (Escola Normal e Pedagogia)*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3, 1994. Águas de São Pedro, Anais. São Paulo: UNESP, 1994.

CASTRO, FIDEL. Discurso pronunciado no ato de inauguração da Escuela Experimental «José Martí», em Havana, em 6 de setembro de 2002. Ref.

CEDES. *Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v.22, n.74, 2001.

FRANCHI, Eglê Pontes (org.). *A Causa dos professores*. São Paulo: Papirus, 1995. 169 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GARCIA, Regina L. (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. S.Paulo: Cortez, 1996, 240 p.

GATTI, Bernardete A. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. Cadernos de Pesquisa, Editora Autores Associados/FCC, n. 113, jul 2001, p. 65-82.

_____. Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação, Ed. Autores Associados, Campinas, 2000, 2ª ed.

_____. *A Formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Cortez, n.81, p. 70-4, maio 1992.

GATTI, Bernardete A.; ESPOSITO, Yara Lúcia; SILVA, Teresa Roserley N. da. *Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas*. Educação e Sociedade. CEDES/Papirus: Campinas/SP, v.15, n. 48, p. 248-60, ago. 1994.

GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dari, PEREIRA, Elizabete M. A (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, 335 p.

LINHARES, Célia F. S., NUNES, Clarice. *Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, 116 p.

MARANHÃO, Maria Tereza Dutra. *Uma alternativa de formação de professores para o ensino infantil fundamental*. Natal: SECD/IFP, 1996. 55 p.

MEDIANO, Zélia D. (coord.). *Revitalização da escola normal*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1996. 72 p.

MINTO, César Augusto. *Reinventar a licenciatura*. Revista da ANDE. Associação Nacional de Educação/Cortez: São Paulo, v.14, n.21, p. 17-26, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça N., REALI, Aline M. M. R. (org.). *For-*

mação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Paulo: EDUFSCAR, 2002, 350 p.

_____. *Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores*. Pro-Posições. Campinas: UNICAMP, v.11, n.31, p. 5-24, mar. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1994. 200 p.

_____. *A (nova) proposta para Habilitação do Magistério de 2º grau no Estado de São Paulo*. Brasília: INEP/MEC, 1994 (Antecipação).

_____. *O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Cortez: São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

SOUZA, Donald Bello de, FERREIRA, Rodolfo (org.). *Bacharel ou Professor?* Quartet, Rio de Janeiro, 2000, 160 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *As disciplinas de seu curso estão integradas?* IV Circuito Prograd, 1996.

_____. *Textos geradores e resumos*. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro, 1996.

UTSUMI, Miriam Cardoso (org.). *Entrelaçando saberes: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares*. Florianópolis: Insular, 2002. 200 p.