

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES: O CONFRONTO NECESSÁRIO PROFESSOR X ACADEMIA

Bernardete A. Gatti

da Fundação Carlos Chagas e PUC-SP

Embora considerando que a formação do professor tem aspectos idiossincráticos conforme a natureza da disciplina objeto-de-ensino a que se dedique, há questões de fundo que perpassam a formação de qualquer professor e que devem ser revisitadas antes de — e até como ponto de referência para — uma discussão sobre uma especialidade em particular. Quero colocar desde o início que, falando em formação de docentes, refiro-me tanto à formação pré-serviço como à continuada, ambas faces de uma mesma problemática.

Sabemos que a formação de professores está sendo feita, na maior parte, pelas instituições isoladas de ensino superior e não pelas universidades. Sabemos também que a maioria destas instituições funciona em condições precárias, com pessoal de qualificação discutível. Por outro lado, há uma certa inércia nas universidades quanto a repensar as licenciaturas e, embora existam algumas propostas alternativas, estas até aqui têm mostrado pouco sucesso. Nenhuma mudança radical, assumida enquanto proposta de universidade, foi efetuada até aqui. Quanto à situação das instituições isoladas, é patente a inércia dos órgãos que poderiam propiciar certo ajuste de algumas situações mais contundentes. De um lado, temos a dificuldade de autocrítica e de promoção de mudança, de outro as limitações da burocracia nacional e suas possibilidades políticas.

Para situar o volume do problema do qual tratamos aqui, vale citar alguns dados: em 1988 tínhamos 1.349.090 funções docentes no Brasil, das quais 1.110.651 em escolas públicas (82%); em São Paulo, contava-se com 268.816 funções docentes a nível de

1º e 2º graus, das quais 222.215 (83%) em exercício em escolas públicas (FIBGE, 1990). Para o ensino superior, onde se dá a formação nas licenciaturas, em 1990 havia no Brasil 93 universidades e 809 instituições isoladas de ensino superior ou faculdades integradas, com 1,5 milhão de alunos assim distribuídos: 61% em instituições privadas, 21% em federais, 13% em estaduais e 5% em municipais (dados obtidos junto ao SEEC/MEC - Serviço de Estatísticas Educacionais).

Cabe citar aqui, também, algumas informações dos estudos que acadêmicos têm desenvolvido sobre a formação de docentes. Num estado da arte sobre a formação de professores, recém realizado por Silva e outras (1991), abrangendo o período de 1950 a 1986, encontramos algumas análises que nos ajudam a pontuar essa contribuição. Verificam as pesquisadoras que o magistério detém a primazia de ser, entre as profissões, a que foi capaz de congregar, ao longo de amplo período histórico, o mais extenso e variado conjunto de textos analíticos. Trabalhos sobre os profissionais do ensino vêm sendo conduzidos por especialistas das mais diferentes disciplinas. Vale perguntar: que contribuição estes trabalhos trouxeram à formação e aperfeiçoamento do magistério? Fica difícil avaliar, tal é o quadro de qualidade de nosso ensino. Argumentam as autoras que os diversos trabalhos, voltados principalmente à análise e discussão de como o professor é formado, "denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável para esse profissional. Diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados

como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais, tornando-os, em sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial" (Silva et al., 1991, p.135). Embora o conteúdo de formação dos professores pareça ser o ponto crucial de preocupação dos educadores, existem poucos estudos detalhados, críticos, minuciosos sobre os currículos desses cursos. Houve tendências dominantes nessa formação: primeiro o enfoque nas diferenças individuais, destacando-se a ênfase psicológica em detrimento da pedagógica; depois, a influência da teoria do capital humano e a ênfase no planejamento e operacionalização de objetivos; na década de 80, dominam as influências sociológicas, ganhando espaço na formação do professor as discussões advindas das teorias do conflito. Hoje, assistimos o pêndulo começando a voltar novamente para o enfoque psicológico, se levarmos em conta as publicações e apresentações de trabalhos em congressos mais recentes. Retoma-se em novas bases o enfoque cognitivista, como referência central à formação de professores, privilegiando-se a compreensão das teorias de aprendizagem.

Outro ângulo analisado no trabalho citado mostra a produção de propostas curriculares específicas e de intervenção no ensino, a partir de meados da década de 70. Embora considerem que não existam dados suficientemente abrangentes sobre o impacto efetivo da maioria dessas propostas de formação e/ou de treinamento, as autoras acham possível apontar seu ponto mais frágil: "foram construídas como propostas modelares que desconsideraram as disponibilidades efetivas, tanto humanas como materiais, dos sistemas de ensino. Dessa forma, muito poucas conseguiram superar, seja a fase de treinamento piloto, desenvolvida com pequenos grupos experimentais, seja a fase de formulação teórica — caso típico dos currículos" (Silva et al., 1991, p.140). Concluindo, observam que é preciso considerar uma questão que não pode ser deixada de lado, a de que o professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Considerar as variáveis como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes não é suficiente para superar a perspectiva abstrata com que se aborda o educador. Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia-a-dia lhe coloca e as implicações disto para sua vida, seu pensar e seu atuar. Creemos que é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta, nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábula rasa, o mesmo se dando face ao aluno, inclusive no ensino superior.

Proponho-me, diante deste quadro, indicar alguns pontos para reflexão em direção à alteração da situação que vivenciamos, enfocando a função possível da universidade na formação de professores e o confron-

to necessário entre os profissionais em exercício nas redes de ensino e a academia.

Faz-se um chamamento continuado às universidades para que contribuam à formação dos professores sob diferentes condições, seja reestruturando as licenciaturas, seja especialmente no que diz respeito a sua atuação na formação continuada. O pressuposto para isto é que as universidades detêm capacitação nas áreas das disciplinas e da pesquisa educacionais, bem como nos campos teóricos do conhecimento e, também, por serem as instituições às quais legalmente a função de formação pré-serviço é atribuída. Podemos colocar aqui duas atitudes: atribuir à universidade um papel hegemônico ante o problema, ou excluí-la de vez dessa problemática. É realmente pertinente perguntar se não se está atribuindo à universidade um papel hegemônico nessa área, ou se não tenderá a universidade a assumir esse papel de modo hegemônico na medida da insistência dos apelos feitos. Por outro lado, seja por omissão, seja por desencanto, seja por confronto, pode haver um movimento de exclusão da universidade, reduzindo-a a um papel marginal face a suas visíveis dificuldades de funcionamento. Entre esses dois pólos, a nosso ver, cabe colocar um não ao monopólio e um não à exclusão.

O não ao monopólio decorre tanto da necessidade de diversificação das instituições contribuintes a essa formação, como de sua regionalização em país da dimensão do nosso e do grande volume das redes de ensino. É preciso diversificar a formação sim, para aumentar as oportunidades de participação e os leques de opções teórico-práticas. Sindicatos de professores, associações de profissionais da educação, centros independentes ou públicos dedicados às questões educacionais, entidades de diversas naturezas poderiam assumir um papel importante no aumento de oportunidades formativas.

Não à exclusão deve-se ao fato de a universidade agregar competências específicas e porque, institucionalmente — apesar de ser responsável, junto com as instituições isoladas de ensino superior, pela formação pré-serviço dos professores — não tem assumido sua responsabilidade nesta formação com o vigor e a importância social que deveria ter e, nem mesmo, na formação continuada, onde poderia desempenhar um papel crucial. O que temos assistido são iniciativas descontínuas, em geral estimuladas e financiadas por agentes externos à universidade. A formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. Procura-se hoje uma universidade que assuma, de fato, sua responsabilidade social face às questões do ensino em seus diferentes níveis. Uma universidade que se proponha e consiga situar sua participação na configuração de seus limites, com abertura para reconhecer as competências desenvolvidas por outras instâncias, por exemplo os próprios professores em sua prática docente ou administrativa.

A questão não é, pois, de atribuir hegemonia à universidade quanto à formação de professores. O problema real é o de preparar a universidade para desempenhar o papel que corresponde a suas características — o de realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação dos formadores etc. — porém alterando substantivamente seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para dentro do *campus* como indo às suas regiões e locais de trabalho.

Os professores em geral exprimem muita desconfiança quanto às possibilidades de contribuição formativa da universidade. De fato, isto se compreende pela experiência passada (e ainda atual), em geral negativa. Basta lembrarmos dos cursos com uma sucessão infundável de exposições, muitas vezes em linguagem rebuscada e portanto de difícil decodificação, ou palestras em que se fazem verdadeiras prescrições educativas, sem preocupação alguma em saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas condições de trabalho, com o dogmatismo típico do universitário que, na verdade, sem saber como é o dia-a-dia da escola, dita aquilo que deveria ser feito.

Outro aspecto desta desconfiança está ligado ao fato de que docentes da universidade, quando discutem a formação do professor, desvalorizam o patrimônio de experiência e conhecimento de que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional. Nesse sentido, é preciso começar por compreender que estas competências existem e que o docente universitário deve preparar-se para um trabalho formativo, que implique envolver atividades de pesquisas e de experimentação em espírito de parceria com os professores, aprendendo a reconhecer e valorizar as competências recíprocas e a partilhar a definição de objetivos de formação continuada ou pré-serviço. Isto implica uma mudança profunda na cultura profissional acadêmica e no exercício de suas funções.

Importante, ainda, na discussão e busca de novos modos de ação na área de formação de professores, é considerar as relações que se podem estabelecer entre as áreas específicas do conhecimento e os componentes profissionais gerais. É consenso que a formação dos professores requer o aporte conjunto da dimensão da disciplina específica e da dimensão das ciências da educação. Quando saímos do plano da opinião ou da enunciação de princípio e vamos ao plano da ação, quando se trata de dosar e combinar a contribuição dos diversos componentes formativos para estabelecer em que ponto da formação específica inserir a componente profissional educacional e estabelecer a duração, a organização do currículo e a articulação dos componentes formativos, é que as dificuldades aparecem. Ir a fundo nestas questões,

parece-nos, implicará repensar até a própria institucionalização dos departamentos universitários ligados à formação de professores, bem como suas formas de articulação. Mais ainda, leva-nos a perguntar por que, para a formação de médicos, engenheiros etc., há confluência em relação a uma base institucional bem definida, para a qual contribuem outras instâncias da universidade, porém como estacas que suportam um piso comum e um objetivo claro — formar o médico, ou formar o engenheiro — e esse lastro institucional e filosófico comum não existe quando se trata de formar o professor? O licenciando é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de Geografia? Físico ou professor de Física? As faculdades, centros ou departamentos de Educação funcionam para os institutos ou departamentos básicos como apêndice, às vezes até incômodo. Não seria o caso de começar a pensar a formação do professor em outras bases institucionais, de natureza realmente interdisciplinar? De propor outras estruturas no lugar das inoperantes licenciaturas? E de propor esquemas de ação para a educação continuada dos professores, como função integrante da vida da universidade? De parar de lamentar o que não foi feito e de fazer alguma coisa, com um olhar e metas prospectivas? De dizer não aos remendos e sim a inovações mais ousadas?

A crise na área de formação dos professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de *finalidade formativa* e de metodologia para desenvolver esta formação, reestabelecendo a relação de comunicação e de trabalho com as instâncias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, as escolas em sua cotidiana concretude. Isto exige uma mudança radical da inserção das licenciaturas na universidade e nas es-

CACIONAL
CACIONAL
CACIONAL
CACIONAL

colas superiores isoladas, bem como em seus modos de ação. Para tanto, é preciso que a universidade em seu conjunto se volte para a questão, e não somente aqueles ligados diretamente às questões da Pedagogia e da Educação. Ainda, nesta empreitada, professores experientes da rede deveriam ser chamados a dar sua contribuição, ao lado de pesquisadores e especialistas. A perspectiva do acadêmico tem que ser confrontada com a dos executores e com a própria dinâmica social. A escolha dos formadores também deve entrar em questão. Por que não exigir destes experiência docente na rede de ensino, por exemplo? Os currículos e até as modalidades didáticas — que, de nosso conhecimento, até aqui, oscilam da aula magistral ao seminário *laissez-faire* — devem ser radicalmente modificados. Onde se vê o uso intensivo de materiais didáticos diversificados nos cursos de licenciatura? O professor pode usar, e ter visão crítica, sobre algo que não experimentou? Com uma visão de futuro, cabe então uma análise profunda e integrada de:

- necessidades formativas face à situação existente;
- formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;
- novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação;
- formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores a nível de 3º grau;
- novo conceito de profissionalização dos professores, baseado na proposta de um *continuum* de formação.

É preciso situar ainda, nestas preocupações, em função de uma clara filosofia de ensino, o papel pedagógico dos materiais didáticos.

A preocupação com os materiais didáticos, sobretudo no que diz respeito ao livro didático, permeia há muito tempo as discussões que se desenvolvem entre educadores sobre a qualidade e a democratização do ensino. Mas esta preocupação pouco impacto teve na articulação curricular para a formação dos docentes. Avanços foram feitos nas formas de comunicação escrita, visuais/auditivas e tantas outras, mas a incorporação destas tecnologias, hoje disponíveis a qualquer cidadão, pelo ensino universitário é quase mínima.

Tais preocupações também não têm tido, como contraponto, pesquisas de campo que dêem pistas mais concretas sobre a real integração desses recursos didáticos no cotidiano escolar. O que se tem acumulado, com relação à interação professor/aluno/livro didático/materiais de apoio ao ensino, é um conhecimento difuso que, como tal, pode ser questionado quanto a sua correspondência à verdade: a falta de levantamentos objetivos a esse respeito quase sempre fortalece conclusões do senso comum sobre a precariedade de suas condições e de seu uso no en-

sino, em particular sobre a possível influência do poder econômico em decisões oficiais ou sobre a baixa qualificação do docente, este "bode expiatório" de todo o sistema educacional. É preciso considerar, ainda, que os problemas ligados à questão dos materiais didáticos tem sido objeto de trabalhos isolados de impacto muito limitado, mesmo quando realizados a nível de órgãos de Secretarias de Educação. Há muitos projetos encostados nos porões dessas Secretarias. Não temos uma tradição de produção desses materiais em massa, nem do aporte oficial de verbas para que as escolas possam até criar um mercado que propicie o desenvolvimento de projetos atrativos, na medida em que demandarem por esses multimeios. Mas, esperar que o Estado resolva tudo sozinho parece-me eternizar a situação atual de estagnação na área desses materiais alternativos.

Portanto, a questão face aos diferentes aspectos é sair de uma fase espontaneísta de iniciativas isoladas para uma fase de organização racional. E a questão ainda é, menos de inventar relações espúrias dos métodos de ensino com frágeis apropriações de teorias de aprendizagem, e mais de propor soluções que alcancem efetividade didática e aderência à lógica particular de construção da disciplina objeto-de-ensino. Talvez melhores respostas para o ensino, e portanto para a formação do professor, sejam encontradas a partir de enfoques de natureza mais pedagógica e menos psicológica, mais relacional e menos individual.

Os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam em princípios bastante diversos: é preciso começar por reconhecer isto para repensar a formação de professores. Compreender os processos de aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória para o ensinar. No ato de ensinar interferem todos os processos da comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado. Além disso, é um ato intencional definido em formas organizacionais específicas: as classes, os horários, as seqüências de conteúdos específicos etc. Portanto, compreender o ato de ensinar implica uma construção apropriada desse objeto de estudo, uma construção específica que dê conta daquilo que é o ensino — ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos com o objetivo de que seja compreendido e assimilado. A construção lógica dos conhecimentos a serem transmitidos tem também, neste processo, um papel específico que não pode ser desprezado.

Outra é a perspectiva, porém, quando se quer compreender os processos de aprendizagem. A questão se situa então, no que diz respeito às teorias de ensino e às teorias de aprendizagem, no objeto focal dos estudos, o que nos leva a diferenças teóricas re-

levantas. As teorias de ensino tem um papel fundamental no delineamento de propostas de formação de professores. Onde estão ou como estão as teorias sobre a questão? O que temos para nos guiar quando se trata de selecionar conteúdos significativos para a educação do professor, no que diz respeito ao fulcro essencial de sua profissionalização: o saber ensinar? Quantas vezes não ouvimos os professores, após um curso onde se apresentou alguma teoria ou aspectos de teorias de aprendizagem (Piaget - a maior moda — Vygotsky, Ferreiro etc.), dizendo que compreenderam os aspectos da teoria em pauta, mas que continuavam a não saber o que fazer na sala de aula de março a junho e de agosto a dezembro. Evidências como estas parecem ainda não ter tocado os formadores de formadores e devem merecer uma consideração ativa, caso se queira interferir efetivamente na eficácia dos processos de formação de professores. Os acadêmicos podem estar encantados no estudo dos processos cognitivos, mas os professores e os futuros professores estão sequiosos por saber o que fazer, como e porquê, nos 180 dias letivos em sua escola, em sua disciplina.

É preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e sele-

cionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a esta formação a nível de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente interrelacionadas, são questões de natureza diversa, ambas é claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico.

Estamos vivendo um tempo em que é preciso cobrar, das análises feitas, que se traduzam em propostas de ação; e um tempo de prover a viabilização dessas propostas, daí o chamamento a toda a universidade e aos professores, para o confronto necessário entre essas duas instâncias. Caso contrário, ano após ano, estaremos nos limitando a contabilizar os mesmos fracassos e a apontar os mesmos problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIBGE. *Anuário Estatístico do Brasil 1990*. Rio de Janeiro, 1990.

SILVA, Rose Neubauer et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.