

A Formação do Professor de 1º Grau

Bernardete A. Gatti*

Embora reconhecendo que a estrutura social tal como vem se construindo em nosso país determina em grande parte a ineficiência de nosso ensino, não podemos deixar de reconhecer também que é muito definida a responsabilidade da administração pública do ensino, em geral, e da escola, em particular, quanto a fatores do processo de ensino que, pela sua qualidade e adequação, exercem um papel importante junto a todas as camadas sociais. Na escola, sem dúvida, é o professor um elemento importante e por isto sua formação deveria ser questão fundamental a ser considerada quando de fato se tem a intenção de oferecer um ensino que instrua o cidadão para seu tempo e, no mesmo movimento, acrescente algum saber aos seus dados de existência.

No entanto, a importância da formação de professores não tem sido assumida como um esforço de governo ou de uma política social que também se preocupe com a qualidade da educação dos cidadãos em geral. Basta analisar proporcionalmente as verbas efetivamente aplicadas na formação e aperfeiçoamento de recursos humanos na área. Mesmo considerando que alguns esforços tenham sido feitos, o impacto destes tem sido mínimo; as taxas de repetência e evasão são persistentes e a baixa qualidade do ensino é notória. Alguns trabalhos avaliativos mostram também a inadequação de inúmeros programas de treinamento de professores, os quais se tivessem sido eficazes já teriam mostrado alguma consequência concreta a nível de alterar a situação de impasse qualitativo em que se acha mergulhado nosso sistema de ensino. (Ver, por exemplo, *Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura*, 1984 e 1987; *Gatti e Sawaya*, 1987; *Gatti e Tavares*, 1987).

É típico da abordagem que tem sido dada quanto à discussão da qualidade de nosso ensino proporem-se, discutirem-se ou implantarem-se alterações de estrutura curricular ou de conteúdos curriculares de caráter legalista como se isto pudesse determinar mudanças reais. Ora, sabemos muito bem que a questão está em quem faz e como faz; ou seja, naqueles que, no seu cotidiano de trabalho – diretores, especialistas, professores –, contam

* Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

com as condições mínimas pessoais, intelectuais e materiais necessárias à implementação de um ensino cuja resultante seja um bem social e não um problema social. Ou seja, a questão esbarra nas condições concretas de recursos humanos disponíveis. Quais as condições de formação que têm sido dadas a professores, especialistas da educação e, em decorrência, a diretores, supervisores de ensino etc.?

As pesquisas mostram que o que temos na nossa realidade, de fato, é uma descaracterização crescente dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau, face à situação ambígua que têm neste nível de ensino, como também da habilitação magistério nos cursos de pedagogia, e ainda das licenciaturas em geral – estas ocupando nas universidades um lugar de “curso menor”. Não são somente as instâncias da administração do ensino, responsáveis pela política da área e sua implementação, que não têm assumido essa questão como primordial e de modo eficaz. Entre professores e alunos do ensino superior há uma grande tendência a menosprezarem questões do ensino e a formação para o exercício do magistério. A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação de professores (Catani, 1987). Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças. Quem não conhece professores que sabem muito, mas são incapazes de transmitir seu conhecimento de forma inteligível e assimilável? Quantas experiências em aperfeiçoamento de habilidades de ensino nos mostram a importância do domínio de certas técnicas pedagógicas para o trabalho do professor? E o que dizer sobre o conhecimento científico acumulado quanto às questões de aprendizagem e motivação humanas, bem como das questões sociais implicadas na ação docente e no rendimento do aluno?

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema. Libâneo (1982) explicita isto ao afirmar que a prática pedagógica é “uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade” (pág. 43).

A formação de professores faz-se a nível de 2º grau na opção Magistério, preparando os professores para atuar da 1ª à 4ª série do 1º grau e na pré-escola. Para este mesmo nível de atuação, esta formação também pode se dar nos cursos de Pedagogia, Habilitação Magistério, e para as demais séries e níveis a formação é dada pelas Licenciaturas plenas ou curtas.

Com a Lei 5.692/71, o antigo Curso Normal, que dava formação profissional específica, a nível de 2º grau, para professores de 1ª à 4ª série, foi transformado em uma das habilitações de 2º grau, habilitação esta que, no espírito da profissionalização geral e obrigatória, ficou dispersa entre outras habilitações, tendo sua parte de formação específica diminuída em função desta nova estrutura do 2º grau.

Em pesquisa recentemente concluída, Mello e outros (1985), por intermédio de um levantamento empírico feito diretamente em escolas de 2º grau que propiciam curso para Magistério, mostram que houve uma redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica para o 1º grau, com aligeiramento de conteúdos e grande desarticulação destes, isto associado a um uso empobrecido de questões da realidade educacional brasileira, ausência de preocupação com questões de aprendizagem das crianças das camadas populares e com questões de área específicas do ensino de 1ª à 4ª séries:

alfabetização, matemática, estudos sociais etc. (ver também *Oliveira*, 1983). Um dado importante que o estudo de Mello aponta é que um percentual alto de escolas oferece aprofundamento só na opção pré-escola. Isto cria um problema: os formandos nesta habilitação têm direito a trabalhar com classes de 1ª à 4ª série, no entanto, somente na área de aprofundamento para 1ª e 2ª séries é incluída a disciplina voltada exclusivamente para as técnicas de alfabetização. Logo, a maioria dos alunos desses cursos não recebem esta formação. Aliás, as distorções curriculares deste tipo, constatadas, são inúmeras. Os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais. O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde a sua instituição e estes problemas são revelados em condições semelhantes por diferentes pesquisadores em diferentes momentos. Por exemplo, num trabalho que fizemos em 1977 já evidenciávamos estas mesmas fragilidades. Os professores então entrevistados consideravam deficiente a realização do estágio, ressaltando que a supervisão do mesmo é ineficaz, e que o supervisor desconhece na verdade o real trabalho que o aluno fez. Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas dado que em geral trabalham o dia todo. Uma das características atuais dos cursos de formação de magistério a nível de 2º grau é o aumento crescente de seu funcionamento em período noturno. Isto nos sugere que a dimensão deste problema tem aumentado progressivamente. (Ver também *Buzar*, 1982).

Outras características destes cursos valem ser lembradas aqui. *Mello* (1985) constatou que a maioria das escolas que mantêm cursos somente diurnos é presidida por entidades religiosas, enquanto que as escolas de curso noturno são na sua maioria de proprietários leigos e são também em maior número do que as oficiais. As maiores classes são as do noturno. Nestas condições, o uso dado à carga horária estabelecida é caótico, com disciplinas dispersas e com desarticulação e fragmentação evidente na atuação dos professores dessa modalidade de ensino. Assim, na análise feita encontraram-se, muitas vezes, numa mesma escola, apresentados como disciplinas diferentes, conteúdos de uma mesma área, ou como disciplinas instrumentais, disciplinas de educação geral. Os currículos denotam uma inespecificidade e grande incoerência quanto aos objetivos da habilitação. Conteúdos imprescindíveis à formação do professor de 1ª à 4ª série, tais como alfabetização, métodos de trabalho com o ensino das primeiras noções de matemática, ciências, estudos sociais, questões de ensino rural, entre outros, não são trabalhados no curso com a densidade mínima necessária. Por outro lado, cabendo às escolas preencher a parte diversificada do currículo, o que se verifica é uma pulverização de disciplinas que não contribuem para uma formação mais adequada do professor (Ver também *Yunes*, 1981). A possibilidade dada a alunos de outras habilitações de se matricularem na 4ª série do Magistério cria outro impasse: em apenas um ano é preciso que cubram todo o conteúdo da habilitação, e fica então evidente o aligeiramento deste ensino, pois neste tempo é praticamente impossível dar a estes alunos um mínimo de domínio necessário dos conteúdos importantes para o exercício da função docente a nível de 1ª à 4ª série. Esta desestruturação concreta dos cursos de formação para o Magistério a nível de 2º grau – concreta porque, do ponto de vista legal e burocrático, as condições estão preenchidas – se reflete na perspectiva de seu alunado. *Vecina* (1986), tentando compreender que

representação os alunos deste curso têm acerca do mesmo, verificou que estas traduzem, sobretudo, representações que existem em níveis mais amplos, como ser um curso adequado a mulheres (a maioria do alunado, como sabemos, é feminino), dando garantia de inserção no mercado de trabalho e, também, condições de virem a frequentar um curso superior. Quanto ao curso em si, não denotam uma visão integrada do mesmo e do significado das disciplinas. Seus comportamentos revelam alheamento em relação às perspectivas do magistério, um desconhecimento dos problemas de ensino referentes às primeiras séries do 1º grau e de sua clientela, tendo ainda observado situações indicativas de um não comprometimento com a própria aprendizagem na direção de sua profissionalização. Conclui que, se por um lado, se reconhece um não comprometimento com o curso por outro, a ausência de significado daquilo que é aprendido nas disciplinas como parte de sua formação parece gerar este desinteresse e alheamento por parte dos alunos, bem como sua visão desarticulada e frágil sobre a prática que o espera.

Estas questões, ligadas à dinâmica que impulsiona o cotidiano destas escolas, trazem à tona dois problemas: 1) o contexto institucional em que o curso se insere e a serviço de quê e de quem realmente está voltado; 2) os aspectos ligados aos professores que atuam nesta habilitação, cuja adequação de formação tem sido posta em dúvida por diferentes estudos. Oriundos, em geral, de cursos de Pedagogia ou de Licenciaturas, não são portadores de uma visão pedagógica coerente e de conhecimentos suficientemente articulados às questões concretas do ensino de 1º grau. Adiante, discutiremos as questões de formação nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas. *Mello*, no estudo citado, analisando as entrevistas dos professores da opção Magistério a nível de 2º grau, conclui: "os professores destes cursos não definem suas concepções de educação, resvalando pela idéia do ecletismo, e não expressam com que perspectiva sua proposta de trabalho é desenvolvida, o que revela a falta de clareza quanto a uma posição face à formação de educadores, e a uma perspectiva comum a nortear o desdobramento do currículo em sua prática diuturna?" (pág. 441). Consideremos ainda que a situação profissional destes professores não é, em geral, adequada a um desempenho eficaz. Para completar carga horária de trabalho e/ou para complementar salário, estes professores ministram aulas de diferentes matérias sem terem tido preparo suficiente. Muitas vezes, trabalham em várias escolas e tudo isto lhes retira o tempo para seu aperfeiçoamento e para a estruturação das aulas e de esquemas didáticos. Sua atuação, assim, é fragmentada e até deteriorada.

Um curso que tem finalidades profissionalizantes deve assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades nos alunos que lhes permitam iniciar sua carreira de trabalho com um mínimo de condições pessoais de qualificação. No caso dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau, a habilidade básica a ser desenvolvida seria a de ensinar, subsidiada pelas habilidades de compreender os alunos situadamente, selecionar e utilizar procedimentos de ensino, elaborar e utilizar procedimentos de avaliação, de interagir com os alunos, de estabelecer objetivos contextualizados. Em pesquisa que realizamos sobre a avaliação das habilidades desenvolvidas pelos alunos de opção magistério, a nível de 2º grau (*Gatti e Bernardes, 1977*), constatamos a grande precariedade de preparo com que os concluintes destes cursos se apresentam. Os dados foram coletados através de técnicas de simulação e mostram que estes alunos têm um baixo grau de compreensão da relação de métodos, técnicas e procedimentos de ensino com o nível de desenvolvimento do aluno, com os objetivos e com os conteúdos a serem tratados. Têm dificuldades de ordenar e coordenar conteúdos em área de língua portuguesa (alfabetização) e matemática, de gerir atividades dentro do contexto de sala de aula. Se, por um lado, mostraram diferenciar fatores que interferem no comportamento do aluno e em seu

desempenho escolar, por outro, mostraram incapacidade para lidar adequadamente com o aluno que apresenta problemas no curso de sua aprendizagem, propondo uma atuação para o professor que só agravaria estes problemas, tendo dificuldade em caracterizar contextualmente os mesmos. Revelaram certa habilidade em detectar comportamentos inadequados na interação professor-aluno, em situação de sala de aula, mas demonstraram grande dificuldade em por em ação comportamentos visando à reorganização das relações em classe. Aliás, em estudos mais recentes, sobre a atuação de professores iniciantes, como, por exemplo, o de *Lequerica* (1985), uma das dificuldades mais observadas e apontadas pelas análises diz respeito ao estabelecimento de uma certa disciplina no contexto de trabalho em sala de aula pelo professor. Naquele estudo, que vínhamos discutindo, verificou-se ainda que, diante de situações-problema envolvendo o relacionamento professor-aluno, os professorandos levantam hipóteses que refletem uma certa compreensão teórica da situação. Entretanto, esta compreensão a nível cognitivo do problema não se mostrou operante ao nível das ações escolhidas para lidar com a questão. Estas ações são orientadas menos pela teoria do que pela própria vivência dos professorandos enquanto alunos; portanto, imitação daquilo que observaram e viveram na relação com seus próprios professores ao longo de sua vida escolar, não mostrando, nas suas opções de atuação, nenhum reflexo dos conhecimentos que lhes foram transmitidos durante sua formação para o professorado. Isto provocou inclusive o aparecimento de incompatibilidade entre hipóteses levantadas e decisões de ação selecionadas, a tão falada ruptura entre teoria e prática.

Estudo de *Souza* (1984) também encontrou um preparo extremamente precário em concluintes de curso de formação de professores a nível de 2º grau, no que diz respeito às suas habilidades para o ensino de língua portuguesa e matemática, confirmando os dados que vimos ressaltando.

Parece-nos, pois, bastante pertinente a análise que é feita num trabalho do ex-CE-NAFOR⁽¹⁾ (1986), em que se afirma que o Magistério, enquanto opção do ensino de 2º grau, "continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão das suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário, em Escolas Normais, foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em tudo incompetente. A habilitação ao Magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor de escola elementar; a capacidade de ensinar e ler, escrever e calcular. Isto porque o curso desdobra-se em grades curriculares sofisticadas quanto à nomenclatura e vazias quanto ao conteúdo pedagógico" (pág. 25).

Muitos dos problemas existentes na formação de professor a nível de 2º grau, para o magistério de 1ª à 4ª série, repetem-se em sua formação a nível de 3º grau, na Habilitação Magistério dos cursos de Pedagogia: instrumentação pedagógica específica para as primeiras séries do 1º grau insuficiente, aligeiramento de conteúdo e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e experiência de 1º grau. As escolas superiores têm se revelado muito distanciadas do problema do exercício do Magistério a nível de 1º grau e dos problemas concretos a nível da rede escolar (Gatti, 1986). Consideremos ainda que a habilitação Magistério nos cursos de Pedagogia pode ser

(1) Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional/MEC.

oferecida a nível de 1º grau ou do 2º grau, esta em tese, para a formação de professores para o 2º grau-Magistério. A inclusão da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de 1º Grau tanto habilita o aluno de Pedagogia para o 1º grau quanto para o 2º grau, dificultando captar no interior do curso o que é uma habilitação e o que é outra. Em geral, as escolas têm reconhecimento para oferecer habilitação Magistério de 2º grau, porém estudos empíricos têm mostrado que nas escolas impera uma ambiguidade curricular que dificulta a compreensão do significado real da habilitação referente tanto ao 1º como ao 2º grau. (Ver, por exemplo, Midéa, 1986; Mello e outros, 1985).

Algumas características que os cursos de Pedagogia assumiram entre nós devem ser lembradas para contextualizar a questão. Estes apresentam uma alta concentração de funcionamento em turno noturno e a grande maioria das escolas que oferecem o curso é particular e isolada. São estas que dão a tônica aos cursos de Pedagogia e das habilitações a eles afetas e não as escolas públicas ou os complexos universitários de caráter privado. Poucas exigências são feitas aos docentes que estão, de fato, trabalhando nestas escolas. Não há requisitos de carreira acadêmica e tudo indica que este corpo docente tem poucas oportunidades e nenhum estímulo de aperfeiçoamento. Para se ter uma idéia mais clara sobre a dimensão da questão, dados disponíveis sobre o Estado de São Paulo mostram que 91% das escolas que oferecem cursos de Pedagogia são particulares, e 82% destas são escolas isoladas.

A habilitação Magistério é oferecida por grande parte dos cursos de Pedagogia e é uma habilitação que, em geral, o aluno faz, sobretudo porque, ao cursarem as matérias básicas, pela pouca diversificação que exige, já estão cursando a própria habilitação, pouco bastando para sua conclusão. A maior parte destes cursos é oferecida em três anos e, levando-se em conta que o primeiro é geral para todas as opções, e que estes cursos são oferecidos em boa proporção à noite, não é difícil concluir com que sacrifícios à qualidade de ensino essas escolas estão funcionando e com que precariedade a formação destes futuros professores está sendo feita.

Nesta modalidade, o que se pode inferir é que a formação em direção ao ensino de 1º grau, no que se refere às suas primeiras quatro séries, é precária. Os conteúdos curriculares tal como vêm sendo implementados não oferecem os fundamentos e a prática necessários para o trato das questões relativas a este nível de ensino. Além disso, os mesmos problemas verificados a nível de 2º grau, com os estágios, aqui também são encontrados, talvez até agravados pelas características de funcionamento da maioria destas escolas. (Ver Both, 1982; Buzar, 1982; Azevedo, 1980). Na pesquisa de Mello e outros (1985), após exaustiva análise dos dados empíricos levantados e dos estudos de caso efetuados, conclui-se que as escolas superiores que oferecem a habilitação Magistério, em seus cursos de Pedagogia, se mostram muito distantes dos problemas do exercício da função docente a nível de 1º grau (1ª à 4ª séries) e “estão pior aparelhadas para isto do que as atuais escolas que fazem essa formação a nível de 2º grau” (pág. 444).

A questão, portanto, não é só repensar e reorganizar estes cursos. Isto é sem dúvida fundamental, mas o problema tem raízes mais fundas e estas precisam ser trazidas à luz para dar origem a decisões, orientações e, sobretudo, a ações realmente eficazes.

E quanto às Licenciaturas que preparam os professores para as demais séries do 1º grau (5ª à 8ª)? Na expressão de *Hamburger* (1983), “a Licenciatura dentro da Universidade é órfã” (pág. 143) e no dizer de *Nadai* (1983) “a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas atenções da Universidade; isto para não dizer que vem se tornando um objetivo de menor importância na vida universitária” (pág. 186). As Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos, em que a parte de conteúdos específicos não se articula

com as disciplinas de cunho pedagógico, e estas se representam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Desse modo, a formação deste professor é compartimentada e seu papel social não é posto em questão enquanto proposta de definição de uma perspectiva unificada que balize e articule todo o currículo que é montado para sua habilitação. Segundo *Nadai* (1983), o desinteresse em discutir o “profissional” que se pretende formar e o não uso ou mal uso de canais como o colegiado de curso para equacionar questões sobre a formação teórica e a pedagógica nas Licenciaturas, camufla “as questões reais que são a inexistência de integração e as dicotomias ‘ensino e ciência’, ‘trabalho intelectual e trabalho manual’ etc.” (pág. 187), concluindo que o dia-a-dia desses cursos revela a não articulação entre as diferentes instâncias e professores responsáveis pela formação do licenciado, pondo às claras a separação entre a ciência que se estuda nas disciplinas básicas e um ensino desligado da ciência tratado nas disciplinas pedagógicas.

Alguns estudos (*Assis*, 1977; INEP, 1979) mostram o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida. Estas pesquisas evidenciam que a formação teórica oferecida por estes cursos não assegura um mínimo para sua atuação, enquanto professores. Alunos que ainda não tiveram experiência de magistério julgam que só trabalhando é que realmente poderão apreender alguma coisa. Os que já tiveram alguma experiência atribuem só a esta o fato de se julgarem preparados para lecionar. Ressaltam que a formação que recebem é excessivamente teórica, sem nenhum valor e utilidade diante da prática. Na pesquisa de *Assis*, os licenciandos colocam que seus próprios professores deveriam dar mais atenção às situações de sala de aula e aos processos de ensino e de aprendizagem, que uma revisão de conteúdos curriculares é importante, especialmente para a análise de problemas concretos de educação, dando mais ênfase para a realidade educacional brasileira. Sugerem que a orientação geral dos cursos de formação pedagógica tenha um caráter mais prático, de forma a colocá-los diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas, ou seja, que o estágio supervisionado seja revisto. Traduzem isto de diferentes maneiras propondo a necessidade de uma integração teoria e prática e da superação da segmentação existente e da descontinuidade nesse ensino; “tornar reais as teorias que são importantes”, foi uma das expressões colhidas.

Quanto à Licenciatura Curta grande polêmica se estabeleceu desde a sua implantação. *Ferreira* (1982), discutindo a questão, mostra que esta modalidade de curso foi inicialmente interpretada como uma solução de emergência para tentar solucionar o descompasso que se estabelecia e tendia a aumentar entre e expansão da rede de ensino e o ritmo e a forma de preparação de docentes. No entanto, de uma saída emergencial passa a ser abordada como solução definitiva após as últimas reformas do ensino. Sua proliferação deu-se sobretudo no setor privado, principalmente em áreas interioranas. As avaliações disponíveis sobre esta modalidade de licenciatura não são alentadoras. Com carga horária reduzida, e propondo formação polivalente e integrada, em áreas de conteúdo tomadas como afins (ciências, estudos sociais), tem demonstrado nesses anos a falácia de definição dessas áreas – por exemplo, a dificuldade de conciliação da lógica da matemática com as da biologia ou das ciências físicas –, a dificuldade de se dar um saber polivalente em exíguo tempo, evidenciando ainda que é alto o risco de não se dar nem mesmo o conhecimento básico de cada uma das áreas. *Santos Filho* (1980), ao concluir seu estudo avaliativo sobre os cursos de licenciatura de curta duração, demonstra que as instituições que respondem por estes cursos apresentam problemas de estrutura administrativa e acadêmica grandes, não evidenciando condições para desenvolver de fato uma

formação mínima nesse nível. Mostra que o nível de profissionalização do corpo docente é baixo e o alunado tem pouca disponibilidade de tempo para o estudo, dado que provém de situação sócio-econômica que o obriga a trabalhar cedo para sua manutenção. A formação oferecida é um tudo insatisfatória tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas, os conteúdos são fragmentários e não há interdisciplinaridade. Nestas condições de desempenho sofrível, estas licenciaturas podem se constituir, ressalvado o contexto, mais em um obstáculo para a melhoria do ensino do que uma contribuição. *Paiva* (1983) analisando a experiência de licenciatura curta em Ciências, desenvolvida pela UFRN, verificou que a situação desse curso era, em suas palavras, desalentadora. "As principais causas que determinam seu insucesso, evidenciado pelo baixo rendimento observado, dizem respeito à falta de integração entre os professores, à deficiência de interação entre os docentes e discentes, à desvalorização do Curso e à inadequação do mesmo, não apenas quanto aos pressupostos legais, mas também em relação às necessidades atuais do ensino de Ciências e às necessidades do sistema escolar natalense" (pág. 40). O curso não conseguiu suprir a carência de professores existentes e não deu condições aos licenciados para vivenciarem o método científico e o princípio de integração, acrescentando; "Não sendo capaz de atrair os jovens para a carreira profissional do magistério de 1º grau, ajuda a manter em escalada crescente tanto a carência de profissionais mais bem qualificados, como o aviltamento do ensino nesse nível e na área correspondente" (pág. 41).

Em síntese, alguns problemas comuns perpassam as diversas modalidades de preparação pré-serviço do professor. Estes problemas têm persistido no tempo e alguns até se têm agravado.

Para começar, devemos reconhecer que esta é uma área profissional que tem se mostrado cada vez menos atraente tanto pelas condições oferecidas pelos cursos em si, como pelas em que seu exercício se dá, e pelas questões salariais. Alguns dos trabalhos citados mostram bem que a escolha pela opção Magistério e a realização da Licenciatura nem sempre se constituem em escolha pela carreira docente. Grande porcentagem dos que fazem o curso não pretendem exercer a profissão. Por exemplo, nos estudo de *Assis* (1977), 40% dos alunos estavam nessa condição, e mesmo aqueles que declararam sua preferência pelo exercício do magistério manifestaram apreensão quanto a realmente permanecer na profissão, condicionando isto a conseguirem uma posição mais estável e definida quanto ao que tinham dúvidas pelas informações que dispunham sob a forma como seu trabalho é alocado ao mercado. No estudo de *Paiva* (1983), dos alunos ingressantes em licenciatura curta em Ciências e maioria pediu remanejamento (92,9%) e só 3,3% concluíram o curso. A autora constatou que "A maioria dos alunos que passaram por essa Licenciatura não estava interessada em lecionar" (pág. 41). No estudo de *Vecina* (1986), que aborda a formação a nível de 2º grau, observa-se pelos dados que ocorreu no curso grande número de desistência ou transferências para outras habilitações e que um percentual alto dos que permaneceram (42,2%) declararam aspirar a outro curso e carreira.

A valorização social de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários. O enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. A idéia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? – cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, pois é sobre este que repousam as demais possibilidades de formação, e cuja atuação exige uma formação adequada, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social de seu

papel. Tradução disto é a dificuldade de se conseguir consolidar estruturas de carreira para a categoria, sobretudo a nível dos municípios, e os níveis salariais atribuídos a esses profissionais. Dados levantados pela Revista *Nova Escola* junto às Secretarias de Educação e Associações de Classe, no primeiro semestre de 1986, e trabalhados pelo DIEESE⁽²⁾, mostram claramente a precária condição de remuneração que enfrentam os professores de 1º grau. Os dados se diferenciam de Secretaria para Secretaria mas, feitos os ajustes para computar o salário por uma jornada de 20 horas semanais, verifica-se que o salário médio total das unidades da federação é, para professores leigos, de 1,27 salários mínimos; para professores com curso em magistério (normal), 1,72 salários mínimos; com licenciatura curta 2,35 SM e com licenciatura plena 2,98 SM. Em alguns Estados, os salários são inferiores ao salário mínimo e, lembram os autores do estudo, “o salário mínimo tem hoje a metade do poder aquisitivo que tinha há 27 anos” (pág. 16). Nestas condições, o magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda para aqueles que nela estão a necessidade de complementar seu salário com mais aulas ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos de alunos, e auto-instruir-se permanentemente.

Neste quadro, discutir as questões de formação de professores é muitas vezes constrangedor. Com estas condições precárias de profissionalização constata-se que a procura pela formação em magistério na última década diminuiu sensivelmente (Mello, 1985), sendo provável que, em conjugação com esta perspectiva profissional pouco favorável, a implantação da profissionalização no 2º grau, a partir da lei 5.692/71, com a decorrente descaracterização que sofreu a formação na área, tenha concorrido para que outras alternativas de formação fossem preferidas, com isso esvaziando os cursos de formação para o magistério.

Outro ponto relevante e comum é a questão de quem educa o educador. As referências à formação ainda falha dos docentes destes cursos, sua inexperiência, alheamento ou desconhecimento sobre o ensino de 1º grau são evidenciados com clareza. A melhor capacitação teórico-prática destes professores de professores está exigindo decisões rápidas e ações congruentes. Aliados a esta questão estão a ausência, a 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*) e a falta decorrente de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si. Estas três condições caminham juntas, aliadas, necessariamente, a uma visão social em que o ensino seja tomado em sua real importância.

Um último ponto, é a questão da *teoria x prática*. É notório que predomina entre nós a concepção de que é preciso primeiro dar ao aluno, no nosso caso ao futuro professor, a teoria, e depois, então, dar a ele uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. Criamos com isto um quadro curricular onde de modo estanque oferecemos, quiçá muito precariamente, noções de sociologia, biologia, psicologia etc., acreditando que assim o

(2) Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos.

aluno fará sua síntese e daí tirará, a partir de métodos discutidos nas práticas de ensino, as aplicações pertinentes estabelecendo as relações necessárias. Mas como esses alunos poderão fazer isto, se toda sua formação foi feita sob a forma de “vasos não comunicantes”, onde aprendeu que o que é *a* é *a* e o que é *b* é *b*, onde seu professor também não faz as pontes, e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente? Uma visão mais integradora, sem perda, no entanto, do específico, está faltando nesse ensino. No dizer de Soares (1983): “Acredito que muito da deficiência que vem sendo denunciada na formação dos professores se deve à ausência, na estruturação e desenvolvimento dos cursos, dessa concepção da unidade nas relações entre teoria e prática. O que se tem visto, como resultado inegável da concepção dualista que predomina nos cursos – a teoria preparando para a prática – é que a teoria acaba por nem explicar nem esclarecer a prática; ao contrário, esta freqüentemente contradiz aquela” (pág. 51). Como resolver esta questão? Ainda segundo Soares, não se trata de deixar de lado as teorias existentes (afinal, elas nasceram da prática), nem simplesmente de reformular os currículos, mas sim de assumir uma nova postura metodológica. Se chegarmos à compreensão profunda de que teoria e prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos conhecimentos humanos adquire uma nova dimensão, mais integradora. “Há, pois, uma *teoria da prática* – uma teoria que se contrói a partir da prática – e uma *prática da teoria* – uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés de dicotomia teoria *versus* prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, e assim sucessivamente” (pág. 51). Nesta ótica, uma perspectiva do ensino, em sua inserção real, é imprescindível para um trabalho que se direcione para a formação de professores. Uma visão mais globalizadora da função social da educação, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática social e pelo trato com os problemas concretos do ensino, poderia ser a chave de toque que acionaria essa nova postura metodológica.

Ao tecermos este panorama sobre a formação do professor de 1º grau, com base em dados de pesquisa disponíveis, verificamos que o cenário geral não é muito animador. Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Este enfrentamento não poderá ser feito apenas a nível de decretos ou normas, sob pena de repetirmos mais uma vez um comportamento recorrente em nossa história educacional, pouco produtivo como mostram os fatos. Ele deverá ser feito sobretudo no cotidiano da vida escolar e para isto nossa criatividade está sendo desafiada.

Nos últimos anos, estamos assistindo a uma crescente preocupação com a formação do professor, quer a nível de 2º grau, quer a nível de 3º grau, expressas nos encontros nacionais de Prática de Ensino, na estruturação de Comissões para análise e propostas sobre as licenciaturas e também sobre a habilitação magistério a nível de 2º grau. É um movimento que está envolvendo os profissionais da área, quer a nível regional, quer a nível nacional. O impacto dessas discussões, análises, propostas e de algumas experiências renovadoras que começaram a ser implantadas em algumas poucas instituições ainda não se faz sentir de modo mais geral. No entanto, apresentam-se como uma semente que começa a germinar e que precisa ser cuidada para crescer e dar frutos.

Os pontos que aqui levantamos, fruto da reflexão e da pesquisa de muitos educadores, ao longo dos últimos dez anos, sobre a formação de professores para o 1º grau, – e que acreditamos também se apliquem para os outros níveis de ensino –, parecem-nos importantes de serem considerados com algum cuidado por todos aqueles que se preocupam e que pretendem atuar quanto a esta questão.

BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, M.C. de (1977). *A influência dos estudos pedagógicos sobre a percepção do papel do professor*. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo.
- AZEVEDO, L.M.F. de (1980). *O estágio supervisionado: uma análise crítica*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro.
- BASTOS, L. da R., ZAIDE, M.C. (1977). Grau de adaptação dos cursos de licenciatura às exigências da lei 5.692/71. *Relatório de Pesquisa*, UFRJ, Rio de Janeiro.
- BEZERRA, G.C. (1982). *Formação de professores em nível de 2º grau: estágio supervisionado*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre.
- BOTH, I.J. (1982). *Avaliação do curso de Pedagogia face às necessidades do mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre.
- BRANDÃO, Z. (1982). A formação de professores e a questão da educação de crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 40.
- BUZAR, S.S. (1982). *Os estágios supervisionados do Curso de Pedagogia de Universidade Federal do Maranhão*. Dissertação de Mestrado, FGV, Rio de Janeiro.
- Cadernos do Cedes (1981). *A formação do educador em debate*. Ed. Cortez, 1(2), Campinas.
- Cadernos do Cedes (1983). *Licenciatura*, (8), Campinas.
- CATANI, D.B. et al. (orgs) (1986). *Universidade, Escola e Formação de Professores*, Ed. Brasiliense, São Paulo.
- CENAFOR. (1984). *A escola normal hoje?* São Paulo.
- CENAFOR. (1986). *biMestre - Revista do 2º grau*, ano I, nº 1.
- COELHO, M.F. (1978). *Avaliação da formação pedagógica na Universidade Federal do Rio de Janeiro, através da percepção dos licenciados*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- FERREIRA, E.F. (1982). *Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva?* Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro.
- Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura. (1984). *Avaliação da educação rural básica no Nordeste brasileiro, 1981/1983*. UFCE, Fortaleza.
- _____ (1987). *Avaliação da educação rural básica no Nordeste brasileiro, 1983/1985*, UFCE, Fortaleza.
- GATTI, B.A. (1986). Participação de pessoal de educação superior nas reformas ou inovações do sistema educacional. *Cadernos de Pesquisa*. nº 59, FCC, São Paulo, 1986.
- GATTI, B.A., BERNARDES, N.M.G. (1977). Concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*, nº 20, FCC, São Paulo.
- GATTI, B.A.; ROVAI, A.; PARO, V.H. (1977). Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (20):15-37.
- GATTI, B.A., SAWAYA, S.M. (1987). Análise de programas e projetos desenvolvidos pelo MEC de 1975 a 1986. *Relatório de Pesquisa*, FCC, São Paulo.
- GATTI, B.A., TAVARES, M.C. de M. (1987). Projetos da área pedagógica desenvolvidos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - 1975/1986. *Relatório de Pesquisa*, FCC, São Paulo.
- HAMBURGER, A.I. (1983). Alguns dilemas da licenciatura. *Ciência e Cultura*. SBPC, São Paulo, 35(3). . .

- HAMBURGER, E. (1983). A prática do ensino e a Universidade. Mesa Redonda, ATAS, Encontro Nacional de Prática de Ensino, FE-USP, São Paulo.
- INEP. (1979). Interação entre as unidades que oferecem disciplinas de conteúdo e as responsáveis pela complementação didático-pedagógica. *Relatório de Pesquisa*, INEP/MEC, Brasília.
- LEQUERICA, M.A.O. (1983). *A formação e a prática de professores de primeira a quarta série do 1º grau iniciantes no exercício docente*. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo.
- LIBÂNEO, J.C. (1982). Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *Revista ANDE*, 1(4), São Paulo.
- MEC/DAU. (1978). *A formação de recursos humanos para a área de educação*. Brasília.
- MELLO, G.N.; DURAN, M.A.; WARDE, M.J.; BONEL, M.M.; BOULOS, Y. (1985). A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar. *Relatório de Pesquisa*, DPE/FCC, São Paulo, vol. 1, 2, 3, Anexos.
- MIDÉA, V.L.L. (1986). Uma proposta de metodologia de trabalho no curso de habilitação para o magistério. *Escola normal, hoje?* CENAFOR, São Paulo, 1986.
- NADAI, E. (1983). A Prática de Ensino e a Universidade. Mesa Redonda, ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino, FE-USP.
- OLIVEIRA, B.P. de (1983). *Análise dos currículos dos cursos de formação de professores de 1ª à 4ª série na parte de fundamentação geral e específica para o desempenho de tarefas relacionadas à alfabetização*. Dissertação de Mestrado, UFF, Niterói.
- PAIVA, A.P.M. de (1983). Licenciatura Curta – Acerto ou Equívoco? *Cadernos do Cedes*, nº 8, Campinas.
- Revista Escola Nova*. (1986). Ano I, nº 7, São Paulo.
- RODRIGUES, C.J.L. (1983). A formação do professor primário na Paraíba. *Educação e Cultura*. João Pessoa (10).
- SANTOS FILHO, J.C. de (1980). Avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração no 30º Distrito Geo-Educacional (Estado de São Paulo), *Relatório de Pesquisa*, UNICAMP, Campinas, 2 v.
- SOARES, M.B. (1983). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, Mesa Redonda, ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino, FE-USP, São Paulo.
- SOUZA, E.A.R de (1984). *Os cursos de formação de professores a nível de 2º grau: uma avaliação da eficiência do ensino de língua portuguesa e de matemática*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.
- VECINA, T.C.C. (1986). *O significado do curso de magistério a nível de 2º grau para seus alunos*. Dissertação de Mestrado, PUC, São Paulo.
- YUNES, L.M.M. (1981). *Uma avaliação da escola normal: as disciplinas denominativas teóricas versus a prática do magistério*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro.