

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O 1º E 2º GRAUS

Bernardete A. Gatti*

Dispomos, hoje, de um número significativo de pesquisas sobre a formação de professores em diferentes níveis e modalidades de ensino. Estes trabalhos constituem um acervo razoável de conhecimento sobre a questão, com diversificação de enfoques e problemas, tratando tanto da área de formação pré-serviço, a nível de 2º e 3º graus, como em serviço, treinamentos dados pelas secretarias de educação, programas tipo Logos, etc. Estudam-se condições de trabalho e salários. Abordam-se questões didáticas e da relação professor-aluno. As formas de tratamento dos problemas abrangem, desde uma perspectiva sistêmica, funcional, até abordagens dialéticas e de modelos comportamentalistas à pesquisa participante. Neste conjunto, dispomos de muitos trabalhos que chegam a propor e analisar inovações de diferentes tipos, tentando ir além da compreensão da problemática através do estudo mais acurado de alternativas.

Que síntese podemos tirar da leitura destes estudos?

Mesmo ponderando que a situação é muito desigual em diferentes partes do País, sobretudo no que diz respeito ao professor de 1º à 4ª série do 1º grau, alguns problemas evidenciam uma abrangência comum e uma configuração básica semelhante, embora não idêntica.

As questões de formação se ligam às condições de exercício da profissão, por isto vamos contextualizar um pouco a situação de trabalho do professor antes de falar sobre sua formação.

A situação profissional oferecida aos professores de 1º e 2º graus é

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

muito pouco atraente. Não há uma valorização social dessa carreira, sua estruturação em termos de estatutos, sindicatos e associações ainda é precária, e na maioria das regiões do País é função que serve ao sabor político das nomeações de conveniência. Mesmo reconhecendo que, em alguns estados e municípios, a organização associativa dos professores avançou muito, esta organização reflete, ainda, um corporativismo unilateral, fruto da história do magistério enquanto profissão, quer a nível das instâncias oficiais, quer a nível da iniciativa privada. Por outro lado, os salários atribuídos a essa categoria refletem bem a situação destes profissionais e o valorado à Educação. Em estudo do DIEESE (1986)¹ verificou-se que cada estado ou território tem critérios muito diferenciados de remuneração dos professores, porém esta remuneração em média por uma jornada de 20 horas para professores com magistério a nível de 2º grau fica em torno de 1,72 salários-mínimos, e para os professores com licenciatura plena, no nível médio, de 2,98 salários mínimos. Os dados são muito mais dramáticos quando se trata de professores leigos e de professores que dependem de administrações municipais, especialmente das áreas interioranas. Além do crônico atraso de pagamentos, seu nível salarial situa-se, em geral, abaixo do salário-mínimo. Ainda mais, seu alto grau de rotatividade na função (FCPC, 1984, 1987; Moraes e outros, 1986) reflete o não-profissionalismo com que é tratado, sobretudo nesse nível da administração pública e o "buraco sem fundo" que se cria para o impacto de qualquer programa de formação em serviço.

No entanto, é sobre esses profissionais que repousa a responsabilidade de iniciar e encaminhar os cidadãos nas aquisições e construções de nossa cultura, de ajudá-los a adquirir as condições básicas de ter acesso a um conjunto de conhecimentos que lhes permitiria participar das sociedades humanas nas formas por elas assumidas neste final de século.

Associada a essa precariedade e desvalorização profissional do professor, constata-se também a precariedade de sua formação. A desestrutu-

¹ Citado na Revista Nova Escola, 1(7) 1986.

ração que sofreu a escola normal a partir da Lei nº 5.692/71 está muito bem caracterizada em diferentes estudos e a fragilidade da formação dada pelas licenciaturas também.

Com a institucionalização da formação profissional a nível de 2º grau, na década de 70, a opção magistério neste nível, que responde pela formação de professores de 1ª à 4ª série do 1º grau e pré-escola, reduziu a formação pedagógica a dois anos e muitas vezes a um ano, face à possibilidade de complementação depois de outras opções. No contexto das opções do 2º grau a procura pela formação em magistério vem decrescendo. Diante de outras alternativas mais promissoras parece que o aluno encara o magistério como opção secundária ou apenas conveniente (Vecina, 1986).

Levantamentos empíricos (Mello, 1985; Oliveira, 1983; Souza, 1984; Yunes, 1981) mostram o estado fragmentário em que se encontra o currículo de formação de professores a esse nível, com redução da instrumentação pedagógica e do trato de áreas específicas de ensino de 1ª à 4ª série, como alfabetização e matemática, e uma dispersão enorme de disciplinas genéricas a cobrir toda a parte diversificada do currículo. Constatase uma desarticulação nessa formação que é traduzida tanto pelas apresentações dos alunos sobre o curso, como pelas dos professores. Yunes (1981) e Vecina (1986) mostram que os professorandos não evidenciam uma consciência de seu papel e não têm uma visão integrada do curso, nem da problemática do ensino para as primeiras séries do primeiro grau. Quanto aos professores destes cursos, Mello (1985) mostra que de modo geral não são capazes de explicitar sua concepção de educação revelando grande falta de clareza no que diz respeito à condução de suas disciplinas dentro do currículo da formação para o magistério. Estes cursos parecem não ter uma direção assumida quanto ao profissional que se pretende formar. Seu funcionamento e sua estrutura não traduzem uma proposta articulada, mas apenas uma proposta burocrática e legalmente aceitável. Aliam-se aqui a desarticulação e o descompromisso.

Na habilitação Magistério de 1º ou 2º grau, nos cursos de pedagogia, as condições de formação dos professores não são melhores. As pesquisas têm evidenciado o quanto estes cursos, quer pelas disciplinas oferecidas

em sua estrutura, quer pelo seu conteúdo, estão distantes dos problemas do exercício da função docente a nível de 1º grau. A ausência de instrumentação específica para a atuação na escola básica como também de reflexão sobre o contexto de realidade desta escola tornam precárias as condições de seus concluintes, seja para atuar na formação de professores a nível de 2º grau, seja para atuar diretamente no 1º grau. Devemos lembrar, neste caso, que as estatísticas disponíveis indicam que a maioria das escolas superiores, que oferecem esta habilitação em cursos de pedagogia, são escolas particulares isoladas, as quais por dados levantados têm um funcionamento precário quanto ao cumprimento de fato das horas-aula, quanto ao corpo docente que de fato dá as aulas e quanto à distribuição das aulas e disciplinas no ano letivo. A proliferação deste tipo de escola se deu num momento em que a expansão da escolaridade colocava a necessidade de expansão de formação de professores. O mesmo se deu com as licenciaturas de curta duração. Passados por esta experiência e diante de uma opção de consciência em que a qualidade do ensino se impõe como um valor a recuperar estas modalidades de formação de professores devem ser reexaminadas a fundo. A questão não repousa apenas em reforma curricular, mas também nas características institucionais e conjunturais destes cursos aliadas às características dos recursos humanos existentes e nas relações de trabalho impostas.

As licenciaturas curtas pelos estudos disponíveis também não mostram resultados alentadores (Santos Filho, 1980; Ferreira, 1982; Paiva, 1983). Propondo uma formação polivalente em carga horária reduzida mostraram, na verdade, a face perversa daquilo que parecia ser uma solução: a dificuldade da integração de saberes com objetivos e conteúdos lógicos diferenciados (por exemplo, na área de ciências), sobretudo em um nível mais elementar de abordagem científica e teórica, e o risco, transformado em fato, de não se dar nem mesmo o conhecimento básico de cada uma das disciplinas.

Quanto às licenciaturas plenas que preparam os professores para o 1º e 2º graus em geral, nas disciplinas mais específicas, a literatura é vasta e desvela inúmeros problemas: desarticulação dos conteúdos específicos em relação às disciplinas pedagógicas, ausência de um projeto de profissional, desvalorização desta formação no interior dos cursos superiores

e das universidades em particular, distância das disciplinas do curso e dos seus professores em relação à realidade do ensino de 1º e 2º graus, tratamento excessivamente técnico da prática pedagógica, uso disseminado de bibliografia, sobretudo psicologizante de referência mais estrangeira do que nacional, dando cobertura mais a tipos-médios, ideais, do que à descontinuidade do real. A tônica destes cursos é o domínio do formalismo da informação sobre a reflexão face a ação e a ação propriamente dita.

A realização e o acompanhamento de estágios é problema comum a estas três modalidades de formação de professores (Mello, 1985; Gatti e Bernardes, 1977; Azevedo, 1980; Buzar, 1982; Lelis, 1983). Com poucas exceções apontadas na literatura, a realização dos estágios se dá em condições de acompanhamento precário e muitas das vezes este acompanhamento inexistente. Em geral, os estágios se restringem à observação, cujo controle, se é feito, o é por relatórios, a ponto de ser ressaltado nos estudos que o supervisor de estágio na verdade desconhece o que o aluno realmente fez. As dificuldades com o estágio são crescentes quando se trata de cursos noturnos e nunca é demais lembrar que pelas estatísticas educacionais tem-se evidenciado um aumento constante de funcionamento em período noturno de cursos de formação de professores a nível de 2º grau, das licenciaturas curtas e plenas e de cursos de pedagogia. Esta coincidência de dados para todas as modalidades de formação de professores merece atenção, pois aponta para uma questão social mais abrangente, ligada a esta carreira profissional. As bases institucionais, quanto à forma e conteúdo, que predominantemente estão respondendo pela formação de professores a nível de 1º e 2º graus, precisam ser revistas com realismo.

Evidenciam-se, além disto, dois eixos importantes a serem considerados para ações que visem alguma mudança nesta situação:

1 – A criação e sustentação, a nível dos cursos de formação de professores, de uma proposta de profissional a formar. Que professor se precisa e se quer formar? A desarticulação e fragmentação observada entre as disciplinas na prática dos professores dos cursos de formação de docentes a nível quer de 2º, quer de 3º grau, não poderá ser superada no

dia-a-dia dos cursos se não existir um projeto que permeie a relação de professores e alunos destes cursos. Um projeto concreto de cada unidade. Um projeto vivo e não um plano no papel. Um projeto discutido, decidido e sustentado pelos que atuam no quotidiano dessas escolas. O desafio está no desencadeamento deste processo. Parece que é preciso provocar a construção da identidade – a nível de formação – desta categoria profissional: o professor. Mas buscar esta identidade não no ideal, nos mitos ilusórios das receitas teoricamente bem articuladas e modeladas. Buscar no sentido de construir, dentro das condições concretas e dos horizontes possíveis do vivido no ensino, uma perspectiva que oriente mas não limite um projeto profissional para os professores. E que o sentido dessa formação seja tomado de forma integrada, porém como uma proposta que se refaz continuamente em função da própria realidade.

Fávero (1981) lembra com oportunidade que a formação do educador é um processo e não se produz apenas em função de um grupo ou através de um curso, mas faz-se no interior de condições históricas. "Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano" (p. 19).

2 – A superação da dicotomia teoria x prática. Na maioria dos estudos efetuados sobre formação de professor de diferentes níveis, levanta-se a questão da desvinculação da teoria que lhes é inculcada nos cursos e da prática nas salas de aula. A forma como são tratadas as questões de ensino nos cursos de formação de professores implica uma perspectiva segundo a qual se dá precedência à teoria sobre a prática. São tratadas questões de psicologia, de sociologia, de filosofia, de métodos, de um lado, e a instrumentalização de outro, como se esta fosse derivação necessária daquelas. Mas esta subordinação assume um caráter abstrato que se traduz pela concepção de que a prática está orientada por aquela teoria que definiu *a priori* o como fazer. Magda Soares (1983) a propósito é enfática: "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 es-

clarecer a prática; ao contrário, esta freqüentemente contradiz aquela" (p. 51). Candau e Lelis (1983) discutindo esta questão propõem que "todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e de formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos" (p. 17).

Tem havido uma crescente preocupação com as questões ligadas à formação do professor, por exemplo, através de projetos de revitalização da escola normal, de revisão das licenciaturas, etc. Mas a verdade é que algumas questões de base não têm sido enfrentadas. Enfrentadas não no sentido demolidor, mas num sentido reorientador em que se assuma de fato, não de palavra, compromisso com a qualidade do ensino numa perspectiva de um bem público e não de uns poucos. Nossas tentativas de mudança têm se traduzido sobretudo em mudança de normas, de estruturas curriculares e distribuição de disciplinas, ou seja, são ações de caráter legalista quando o problema se situa nas condições concretas em que essa formação se opera. É no cotidiano das escolas que se formam professores, e precisamos criar alternativas para esta formação.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Lêda M.F. de. **O estágio supervisionado: uma análise crítica.** Rio de Janeiro, PUC, 1980. tese (mestrado)

BEZERRA, Gilvanete C. **Formação de professores em nível de 2º grau: estágio supervisionado.** Porto Alegre, UFRGS, 1982. tese (mestrado)

BOTH, Ivo José. **Avaliação do curso de pedagogia face às necessidades do mercado de trabalho.** Porto Alegre, UFRGS, 1982. tese (mestrado)

BUZAR, Solange S. **Os estágios supervisionados do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.** Rio de Janeiro, FGV, 1982. tese (mestrado)

CANDAU, Vera M. & LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, 12(55):12-8, nov./dez. 1983.

COELHO, Márcia F. **Avaliação da formação pedagógica na Universidade Federal do Rio de Janeiro através da percepção dos licenciados.** Rio de Janeiro, UFRJ, 1978. tese (mestrado)

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A formação do educador: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro, PUC, 1981. (Série estudos)

FERREIRA, Eunice F. **Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva?** Rio de Janeiro, PUC, 1982. tese (mestrado)

FUNDAÇÃO CEARENSE DE PESQUISA E CULTURA. **Avaliação da educação rural básica no nordeste brasileiro, 1981/1983.** Fortaleza, UFC, 1984.

_____. **Avaliação da educação rural básica no nordeste brasileiro, 1983/1985.** Fortaleza, UFC, 1987.

GATTI, Bernardete A. & BERNARDES, Nara M. G. Concluintes de cursos de formação de professor a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo (20):39-110, mar. 1977.

LELIS, Isabel A. O. M. **A formação do professor para a escola básica: da denúncia ao anúncio de uma nova prática.** Rio de Janeiro, PUC, 1983.

MELLO, Guiomar N. et alii. **A formação do professor das quatro primeiras séries do 1º grau: sua evolução histórica e articulações com as mudanças ocorridas na escola elementar.** São Paulo, FCC, 1985. 4v.

OLIVEIRA, Berenice P. de. **Análise dos currículos dos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série na parte de fundamenta-**

-
- ção geral e específica para o desempenho de tarefas relacionadas à alfabetização.** Niterói, UFF, 1983. tese (mestrado)
- PAIVA, Amilde P. M. de. Licenciatura curta; acerto ou equívoco? **CADERNOS Cedex**, São Paulo (8):37-43, 1985.
- SANTOS FILHO, José Carlos dos. **Avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração no 30º distrito geo-educacional (estado de São Paulo).** Campinas, UNICAMP, 1980. 2v.
- SOARES, Magda B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: **Atas do Encontro Nacional de Prática de Ensino.** São Paulo, FE-USP, 1983. v.1.
- SOARES, M. H. D. L. & BRITTO, S. G. de. **Revitalização do ensino normal:** estudos preliminares. Salvador, SEC, 1980.
- SOUZA, Elisa A. R. de. **Os cursos de formação de professores a nível de 2º grau:** uma avaliação da eficiência do ensino de língua portuguesa e de matemática. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984. tese (mestrado)
- VECINA, Tereza C. C. **O significado do curso de magistério a nível de 2º grau para seus alunos.** São Paulo, PUC, 1986. tese (mestrado)
- YUNES, Lúcia Maria M. **Uma avaliação da escola normal:** as disciplinas denominativas teóricas versus a prática do magistério. Rio de Janeiro, PUC, 1981. tese (mestrado)